

LA PEDAGOGIA DE
CELESTIN FREINET:
CONTEXTO,
BASES TEORICAS,
INFLUENCIA

JOSE
GONZALEZ MONTEAGUDO

C·I·D·E·

LA PEDAGOGIA DE
CELESTIN FREINET:
CONTEXTO,
BASES TEORICAS,
INFLUENCIA

JOSE
GONZALEZ MONTEAGUDO

C·I·D·E·

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
SECCION DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

LA PEDAGOGIA DE
CELESTIN FREINET:

Contexto, bases teóricas, influencia

José González Monteagudo

Número 12

Colección PREMIOS

Premio de Memoria de Licenciatura. Convocatoria 1986

La PEDAGOGIA de Célestin Freinet: Contexto, Bases teóricas, Influencia / José
González Monteagudo.

Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1988.

1. Teoría de la educación 2. Freinet, Célestin.

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

CIDE. Secretaría General de Educación. Dirección General de Renovación Pedagógica.

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES-Secretaría General Técnica.

Tirada: 1.000 ej.

Depósito Legal: M-214-1988.

NIPO: 176-87-197-1.

I.S.B.N.:84-369-1364-7.

Imprime: GRAFICAS JUMA

Plaza Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID.

INDICE

Siglas Utilizadas	7
Introducción	9
Parte I: EL CONTEXTO	17
Capítulo 1. La Vida y la Obra de Célestin Freinet	19
1.1.—La vida	19
1.1.1.—Infancia y juventud (1896—1920)	19
1.1.2.—Primeros aprendizajes (1920—1927)	21
1.1.3.—Los primeros pasos de las “técnicas” y la difusión de la C.E.L. (1928—1933)	28
1.1.4.—La escuela Freinet de Vence y la consolidación de la obra (1934—1939)	37
1.1.5.—La guerra y la madurez definitiva de la obra (1940—1966)	50
1.2.—La obra escrita	61
1.2.1.—Los escritos de Freinet	62
1.2.2.—Los escritos de Elise	68
1.2.3.—Principales rasgos de la obra escrita de Freinet	70
Notas	75
Capítulo 2. Los Niveles de Influencia en la Obra de Freinet	113
2.1.—Nivel de influencia psicopedagógico	114
2.1.1.—Lo pedagógico	114
2.1.2.—Lo psicológico	130
2.2.—Nivel de influencia sociopolítico	133
Notas	143

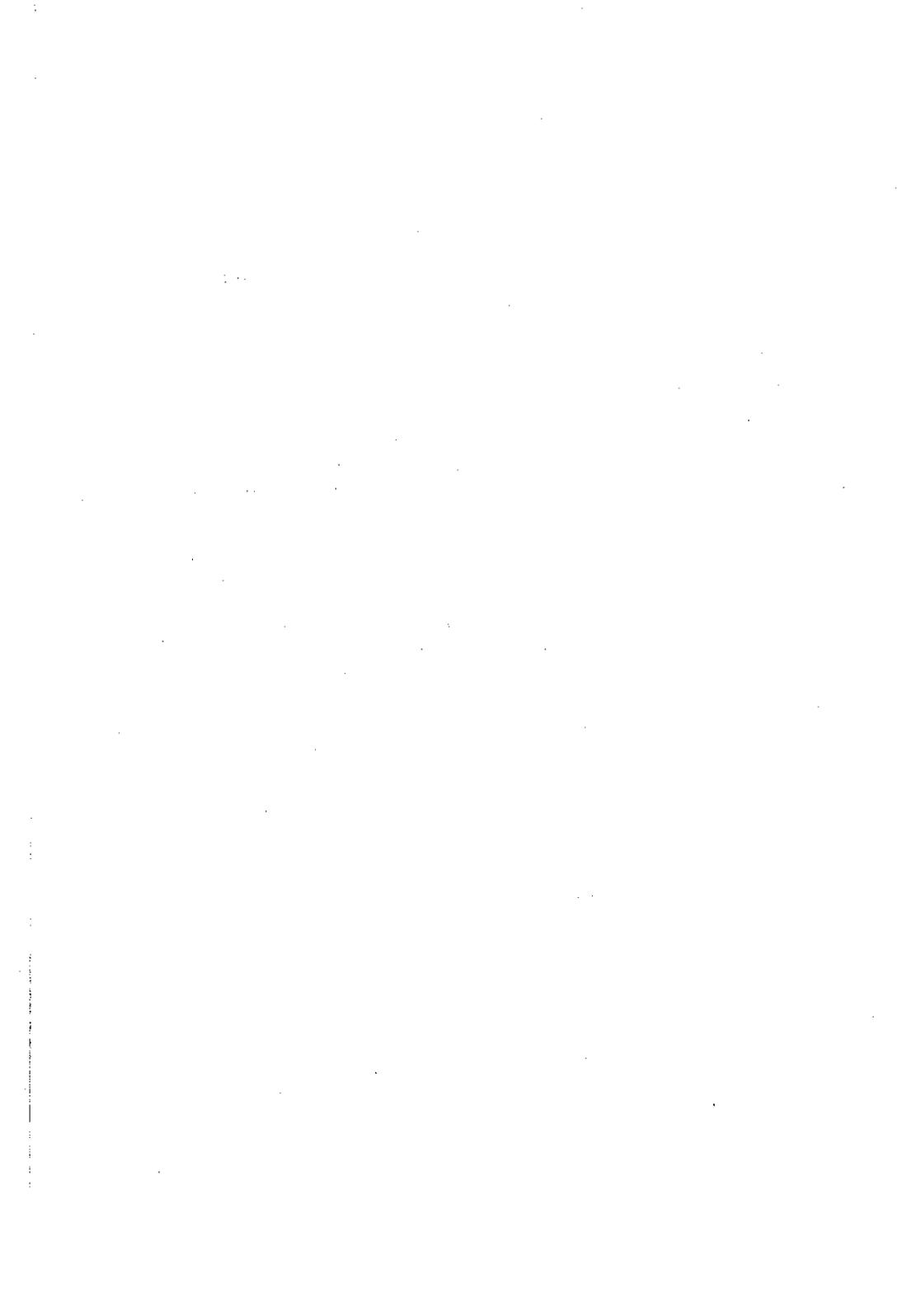
Capítulo 3. La Crítica de la Escolástica y de la Escuela Tradicional	161
3.1.—Sentido y dimensiones de la escolástica	161
3.2.—El niño y el maestro según la escolástica	165
3.3.—Algunas características de la escuela tradicional ...	168
3.4.—Las técnicas didácticas. Las lecciones y los manuales	170
3.5.—Los “frutos” de la escuela. Las enfermedades escolares	173
3.6.—La ideología de la escuela tradicional. Escuela y sociedad. Funciones sociales de la educación	178
Notas	182
Parte II: BASES TEORICAS	201
Capítulo 4. La Sociedad	203
4.1.—Primeras posiciones	203
4.2.—Un elogio de la sociedad tradicional	205
4.3.—Sociedad, mercado, persona: un gran desorden ...	206
4.4.—Formas de control y de poder	209
4.4.1.—La iglesia: resignación y sumisión	210
4.4.2.—La ciencia: pros y contras	212
4.4.3.—Otras críticas sociales	214
4.4.4.—La escuela y la educación como “aparatos sociales”	215
Notas	219
Capítulo 5. La Naturaleza	231
5.1.—El concepto de naturaleza	231
5.2.—Vitalismo filosófico: el “potencial de vida”	233
5.3.—Naturismo	237
5.4.—Implicaciones educativas	240
Notas	241
Capítulo 6. La Cooperación	251
6.1.—La pedagogía cooperativa	251

6.2.—Los maestros y la cooperación	256
6.3.—Vocación internacional del cooperativismo freinetiano.	258
Notas	260
Capítulo 7. El Trabajo y El Juego	269
7.1.—¿Qué es el trabajo? Definiciones y consecuencias ...	269
7.2.—El trabajo y el juego	272
7.2.1.—Semejanzas y diferencias. Crítica de la pedagogía del juego	272
7.2.2.—Trabajo—juego y juego—trabajo	276
7.2.3.—Juegos de relajamiento compensador y juegos—droga	282
7.2.4.—El juego y el juguete	287
7.3.—La educación por el trabajo	288
Notas	294
Capítulo 8. El Desarrollo del Niño	313
8.1.—El rechazo de la psicología “tradicional” y el proyecto psicológico de Freinet	313
8.2.—El tanteo experimental, concepto explicativo del aprendizaje humano	319
8.2.1.—Generalidades	320
8.2.2.—El tanteo experimental en la evolución del niño: del tanteo mecánico al tanteo orientado	322
8.2.3.—El papel del medio en el desarrollo del individuo ...	327
8.2.4.—La crítica de H. Wallon a la psicología de Freinet ...	330
8.3.—Consecuencias pedagógicas	332
8.4.—Las normas de vida sustitutivas y la patología del desarrollo	336
Notas	340
Capítulo 9. El Educador	359
9.1.—El educador, figura inexcusable	359
9.2.—Papel y funciones del educador	361

9.3.—Características sociales y personales del educador ...	365
Notas	367
Parte III: BALANCE CRÍTICO Y CONCLUSIONES	373
Capítulo 10. Balance Crítico y Conclusiones	375
10.1.—Valoración de Freinet por parte de sus contemporáneos	375
10.2.—La influencia de Freinet en la teoría y en la práctica pedagógicas del siglo XX	389
10.2.1.—Freinet, ¿superador de la Escuela Nueva?	389
10.2.2.—La pedagogía francesa, marcada por la huella de Freinet	391
10.2.3.—Freinet en el plano internacional	395
10.2.4.—Freinet en España	399
10.2.5.—Factores influyentes de la obra freinetiana en la didáctica actual	402
10.3.—Discusión crítica sobre algunos fundamentos pedagógicos de Freinet	407
10.3.1.—La pedagogía de Freinet, punto de encuentro y de síntesis	407
10.3.2.— <i>En torno al saber pedagógico. El caso de Freinet</i>	410
10.3.2.1.—Sobre el saber pedagógico	410
10.3.2.2.—Limitaciones del saber pedagógico en Freinet ...	413
10.4.—Sugerencias para futuros desarrollos. Posibles estudios e investigaciones	418
10.5.—Resumen y conclusiones finales	419
Notas	420
Referencias Bibliográficas	441
Índice de Autores	455

SIGLAS UTILIZADAS

BT:	Biblioteca de trabajo.
BEM:	Biblioteca de la Escuela Moderna.
BENP:	Fascículos de Educación Nueva Popular.
CEL:	Cooperativa de la Enseñanza Laica.
FIMEM:	Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna.
GET:	Grupo de Educación y Técnicas.
GFEN:	Grupo Francés de Educación Nueva.
GT:	Grupo Territorial.
ICEM:	Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna.
MCE:	Movimiento de Cooperación Educativa.
MCEP:	Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
OCCE:	Oficina Central de la Cooperación Escolar.
PCF:	Partido Comunista Francés.
RIDEF:	Encuentro Internacional de los Educadores Freinet.



INTRODUCCION

Un estudio más sobre el pedagogo francés Célestin Freinet precisa de algunas justificaciones preliminares tendentes a esclarecer su razón de ser y, tal vez, su oportunidad. En efecto, la polifacética figura del fundador de la Escuela Moderna —sindicalista, militante de izquierdas, maestro de la enseñanza pública, director de una escuela privada, conferenciante, escritor inagotable, empresario, ecologista, divulgador ante padres y educadores de la nueva educación, dirigente de la resistencia antinazi y, sobre todo, pedagogo— esta figura, decimos, ha sido objeto de diversas investigaciones, algunas de ellas de una calidad francamente indiscutible. Entre las publicadas recordaremos los trabajos históricos y divulgativos de Elise Freinet, su compañera y colaboradora; el libro de R. Eynard sobre la didáctica freinetiana; la obra de A. Pettini, amigo de Freinet durante muchos años; y, finalmente, el estudio de G. Piaton, que ha consagrado a Freinet una tesis doctoral, la primera realizada en Francia sobre el pedagogo impresor (1).

Sin embargo, pensamos que, a pesar de todo, nuestro trabajo no carece de justificación. Y ello, por tres razones. Por una parte, en el momento presente —y tras la muerte de Elise, ocurrida en 1983— podemos decir que la obra de Freinet está definitivamente concluida (2), después de las últimas aportaciones publicadas por su mujer, algunas de ellas de un valor histórico y documental innegable (3). En segundo lugar, estimamos que sigue persistiendo en torno a Freinet —y, por cierto, la Universidad no parece del todo ajena a ello— un injustificado clisé, basado sobre todo en su vinculación a la técnica de la imprenta escolar, que ha impedido una justa consideración del conjunto de su contribución pedagógica, la cual, desde luego, ni se reduce a la idea de la imprenta ni se agota en ella. Si en 1968, y en el contexto italiano, R. Laporta se quejaba de que “la actividad pedagógica de Freinet se conoce, en general, de segunda mano y muy a menudo se pre-

senta únicamente como uso de un complejo tipográfico..." (4), la situación, aún admitiendo que ha progresado algo, no es del todo diferente hoy día. Continúa aún viva, al menos en España, una valoración estereotipada de Freinet, que es interpretado con frecuencia como un práctico ciertamente ingenioso, pero concentrado exclusivamente en la explotación didáctica de sus técnicas y ajeno a los grandes debates pedagógicos de nuestra época (5). Por último, creemos que existe una tercera razón justificadora de nuestro trabajo. En efecto, si bien es cierto que el pensamiento pedagógico de Freinet ha sido ya sistematizado y formalizado de la mano de A. Pettini y, especialmente, de la de G. Piaton, subsisten no obstante en las obras del maestro galo diferentes aspectos no explicitados suficientemente. A esto hay que unir el hecho de que, entre las publicaciones que hemos consultado sobre la pedagogía de Freinet, ninguna realiza una exposición completa sobre las relaciones del educador francés con las restantes corrientes psicopedagógicas contemporáneas.

Los **objetivos** que nos hemos asignado en este trabajo son los siguientes:

1) Exponer de manera documentada el contexto de la pedagogía de Freinet, sus bases teóricas y sus relaciones con otras corrientes educativas, psicológicas y sociológicas, atendiendo muy principalmente a los textos escritos por el propio Freinet y a las exposiciones de sus exégetas (5).

2) Valorar objetivamente las aportaciones teóricas de Freinet, evitando tanto las alabanzas demagógicas como las posturas reduccionistas ante una obra en muchos aspectos sugerente y rica.

En función de estos dos objetivos de tipo general hemos concebido nuestra investigación que, como se observará más adelante, constituye una exposición sistemática, y no un ensayo de carácter interpretativo. Esto es lo que explica el constante recurso a las citas textuales, abundantes a lo largo de toda la obra.

Sobre los **aspectos metodológicos** y las **fuentes bibliográficas**, se hace preciso explicar los momentos de nuestra búsqueda. En primer lugar hemos procedido a una lectura cuidadosa de los escritos de Freinet, de su compañera Elise y de sus colaboradores. En un segundo momento, nuestra atención se ha dirigido hacia la literatura pedagógica que se ocupa de la pedagogía freinetiana de

forma monográfica. En una tercera fase hemos evaluado lo más fielmente posible la presencia de Freinet en el conjunto de la literatura pedagógica, siempre que hemos tenido acceso a la misma, en las lenguas española, francesa, catalana y, en menor medida, italiana.

A la hora de establecer nuestra propia exposición del pensamiento de Freinet hemos tenido en cuenta las diferentes interpretaciones publicadas, que con su variedad de enfoques y puntos de vista han contribuido a enriquecer nuestro trabajo. Sin embargo, no nos ha sido posible acceder a todas ellas, bien por la dificultad insalvable del idioma, en el caso de las publicaciones de lengua alemana, bien por la imposibilidad de conseguir algunas obras, en el caso de libros italianos. También nos ha resultado infructuoso el acceso a varias memorias de licenciatura, en concreto, una belga y tres españolas, consagradas a Freinet. Las referencias completas de estos escritos las facilitamos en nota, con el fin de no recargar abusivamente este texto introductorio (7).

La **estructura** de esta obra está construida en torno a tres partes netamente diferenciadas.

La primera, titulada "El Contexto", está dedicada al análisis de los factores condicionantes y situacionales de la producción freinetiana y consta de tres capítulos. El primero de ellos, consagrado a la vida y a la obra, presenta una panorámica general de la trayectoria vital de Freinet. Hemos tratado de presentar los hechos de la evolución personal estrechamente vinculados a los procesos históricos acaecidos en nuestro siglo; ésta es la razón de que havamos incluido comentarios de tipo histórico, sobre todo en las notas, que tal vez puedan estimarse fuera de lugar. Por lo que se refiere a la obra escrita, realizamos un comentario global sobre su progresiva edificación y sobre sus características propias.

El segundo capítulo tiene por objeto indagar en las raíces politicosociales y psicopedagógicas de la propuesta freinetiana mediante el examen debidamente documentado de las corrientes sociales, psicológicas y educativas que han contribuido a la configuración de la pedagogía de Freinet.

El tercer capítulo presenta una crítica de la llamada escuela tradicional, tema reiterativo en los escritos del educador galo, que constituye un punto de partida previo a la formulación de sus propuestas pedagógicas alternativas. En resumen, la vida y la obra,

las influencias recibidas y la crítica de la escuela tradicional son los tres temas que configuran "el contexto" de la figura de Freinet.

La segunda parte se ocupa de las "Bases teóricas" en que se apoya el pedagogo de la Escuela Moderna. Decimos bases teóricas, y no otra expresión, porque en nuestro estudio no discutimos, en sentido estricto, ni la teoría educativa ni la didáctica de Freinet, sino sólo sus presupuestos de carácter general. Ciertamente nos hubiera gustado incluir la teoría de la educación y la didáctica, pero esto habría llevado nuestro trabajo a unas dimensiones más que discutibles, si tenemos en cuenta la finalidad de su realización (8). Por ello nos hemos limitado en esta segunda parte a la elaboración de seis capítulos, que desarrollan un número idéntico de temas recurrentes en el autor estudiado.

En el capítulo sobre la sociedad mostramos la existencia en Freinet de una serie de motivos sociológicos, poco estructurados, evidentemente, pero que sin embargo no carecen de pertinencia. Así es como pasamos revista a la sociedad tradicional, al mercado capitalista, a los temas del poder, de la iglesia, de la ciencia, de la técnica y de la propia escuela en tanto que aparato social e ideológico.

En el siguiente capítulo, que trata de la naturaleza, precisamos los diferentes significados que adquiere este término en las obras de Freinet, a la vez que concretamos la conceptualización del vitalismo filosófico subyacente al "potencial de vida" del francés. También esbozamos algunos aspectos del naturismo freinetiano, así como el alcance educativo de todo ello.

El sexto capítulo está dedicado a la cooperación, instrumento inexcusable de las posiciones de Freinet y uno de los elementos más claramente caracterizadores de su pedagogía.

El séptimo capítulo posee tal vez un contenido más pedagógico. El trabajo y el juego constituyen dos conceptos que no son tan lejanos y opuestos como normalmente se piensa. Al hilo de la clarificación de ambos, Freinet nos propone una reconsideración de alguno de los temas más candentes del debate educativo actual.

El capítulo octavo, que versa en torno al desarrollo del individuo, contiene una óptica netamente psicológica. La exposición de la teoría del tanteo experimental nos conduce al estudio de la evolución infantil, tanto en la esfera normal como en la patológica.

Las implicaciones educativas de esta discusión se nos presentan, de esta forma, directamente derivadas de la psicología.

El último capítulo de la segunda parte es el único que se introduce decididamente en el terreno estrictamente pedagógico. La figura del educador, pues de ello tratamos, constituye uno de los elementos determinantes de la teoría educacional freinetiana; por ello, nos ha parecido interesante exponer los planteamientos de Freinet sobre lo que Elise solía llamar "la parte del maestro".

La tercera y última parte consta de un solo capítulo, que está consagrado a realizar un balance general, seguido de una serie de conclusiones relativas al conjunto de los temas tratados a lo largo de toda la obra. También rastreamos el influjo de Freinet en la educación de nuestro siglo, así como las opiniones emitidas en el ámbito pedagógico sobre el educador francés. Finalmente, proponemos algunas posibles líneas de investigación para continuar la profundización de la pedagogía de Freinet.

Nuestro estudio finaliza con una relación de la bibliografía consultada.

Como aportaciones más relevantes y originales de nuestro estudio, y teniendo a la vista, como elemento comparativo, el conjunto de la bibliografía relacionada al final de la obra, quisiéramos destacar las siguientes:

— El relato sobre la vida de Freinet, más completo que ninguno de los consultados; mediante la contrastación de las diversas fuentes existentes hemos podido rectificar algunos errores históricos presentes en varios autores y facilitar, así, una cronología más ajustada a los hechos reales.

— El análisis crítico de la producción escrita de Elise y de Freinet, ausente en general de la literatura pedagógica revisada.

— La investigación sobre las diferentes corrientes cuya influencia ha contribuido a la específica configuración de las concepciones educativas del pedagogo francés.

— La exposición sobre la sociedad y la crítica social, tema sobre el que no hemos encontrado ninguna elaboración sistemática.

— El balance y las conclusiones finales; en este capítulo recogemos los más variados juicios sobre Freinet emitidos por más de una treintena de autores y discutimos el influjo de Freinet en la teoría y en la práctica pedagógicas contemporáneas.

Junto a todo esto, a lo largo de nuestra investigación hacemos buen número de precisiones, rectificaciones y aportaciones varias en torno al objeto de estudio. Esperamos que nuestro trabajo pueda ser útil, en alguna medida, para favorecer un mejor conocimiento de Célestin Freinet y de sus numerosas contribuciones, teóricas y prácticas, al ámbito de lo educativo.

AGRADECIMIENTOS.

Agradecemos, en primer lugar, al profesor Dr. Luis Núñez Cubero, director de esta memoria de licenciatura, sus ayudas y sus estímulos, que ya se prolongan por varios años, para con nuestro trabajo.

*También han colaborado, en formas diferentes, las siguientes personas: el profesor Dr. Jesús Palacios, de la Universidad de Sevilla; Francisco Imbernón, director de la revista **Guix**, de Barcelona; Fabricio Caivano y Jaume Carbonell, director y redactor—jefe, respectivamente, de **Cuadernos de pedagogía**; el profesor Dr. Pere Solà, de la Universidad de Barcelona; Rafael Moreno Hernández, maestro; Antonio Fernández, maestro y miembro del GT del MCEP de Granada. Igualmente agradezco las facilidades recibidas en la biblioteca del I. C. E. de la Universidad de Sevilla, en especial, por parte de Antonio Sánchez Díaz.*

Finalmente agradezco las ayudas de mi mujer, María Luisa Calderón, y de mi hija, Lucía González.

NOTAS.

- (1) Las referencias de estas y otras publicaciones relativas a Freinet pueden consultarse más adelanté, tanto en el texto de nuestro trabajo, en el cual existen numerosas citas de estos autores, como en la bibliografía final.
- (2) La obra de Freinet no puede comprenderse cabalmente si no tenemos en cuenta la de su mujer, Elise Freinet. Por esta razón, su muerte supone, realmente, el momento en que concluye la obra escrita freinetiana. Basándonos en este argumento hemos procedido a incluir las afirmaciones de Elise como interrogantes del pensamiento de Freinet.

Asimismo, nombramos a Elise por su nombre exclusivamente, para evitar confusiones a causa de la identidad de apellidos entre ella y su marido.

- (3) Cf. FREINET, Elise, *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Maspero, París, 1975 (trad. cast.: Laia, Barcelona, 1981). Los autores que hemos mencionado anteriormente publicaron sus obras con antelación a la edición de este libro de Elise, por lo que no pudieron tenerlo en cuenta.
- (4) LAPORTA, R., "Introducción", en PETTINI, A., *Célestin Freinet y sus técnicas*, Sígueme, Salamanca, 1977, p. 12. Pensamos que esta clase de tópicos está muy extendida en el mundo pedagógico. Buena parte de los pedagogos notables de nuestro siglo suelen ser conocidos de esta manera fragmentaria y sesgada. Las obras de figuras como Decroly y Cousinet, por ejemplo, desbordan, con mucho, las ideas que se tienen de ellos vinculadas a sus aportaciones concretas; en este caso, los centros de interés y el trabajo libre por grupos.
- (5) En Francia se ha realizado un esfuerzo considerable en pro de una consideración objetiva de la obra de Freinet, tarea a la que no son ajenos autores como E. Chanel, R. Dottrens, L. Legrand, L. Not, G. Piaton, J. Vial y otros. En España, a pesar del notable interés que despierta Freinet en determinados sectores educativos y de la creciente producción editorial en torno a este autor, aún no se ha llevado a cabo esta necesaria labor sino de forma muy localizada. Entre lo publicado en libros, tal vez destaque el capítulo dedicado a Freinet en Palacios, J., *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1978, pp. 89-126. Por otra parte, el librito escrito por F. García Requena sobre las técnicas Freinet en el centro de E. G. B. es evidentemente útil para el conocimiento de las prácticas freinetianas, pero no contiene una exposición sistemática de los principios teóricos que inspiran al educador francés.
- (6) Este estudio deja de lado dos aspectos de la obra de Freinet decididamente importantes: la teoría de la educación, en sentido estricto, y la didáctica y las técnicas. Hemos obviado estos dos temas porque el exponerlos hubiera supuesto una extensión excesiva para los objetivos que nos habíamos marcado inicialmente; por otra parte, pensamos que el estudio de las bases teóricas, en el sentido que damos a esta expresión en este trabajo, debe ser previo a la presentación de los planteamientos pedagógicos y tecnicodidácticos.
- (7) Estimamos un deber de honestidad intelectual facilitar la relación completa de los escritos sobre Freinet a los que, por diversas causas, no hemos podido acceder, pero cuya existencia tenemos debidamente acreditada; héla aquí:

1.— Escritos publicados:

a) En italiano:

- CAPORALE, V., *Freinet*, La Scuola, Brescia, 1973, 158 pp.
- COLOMBU, M., *Celestino Freinet*, Ciranna, Roma, 1974, 77 pp.
- MENCARELLI, M., *Le tecniche Freinet*, Marzocco Bemporad, Firenze, 1956.

b) En alemán:

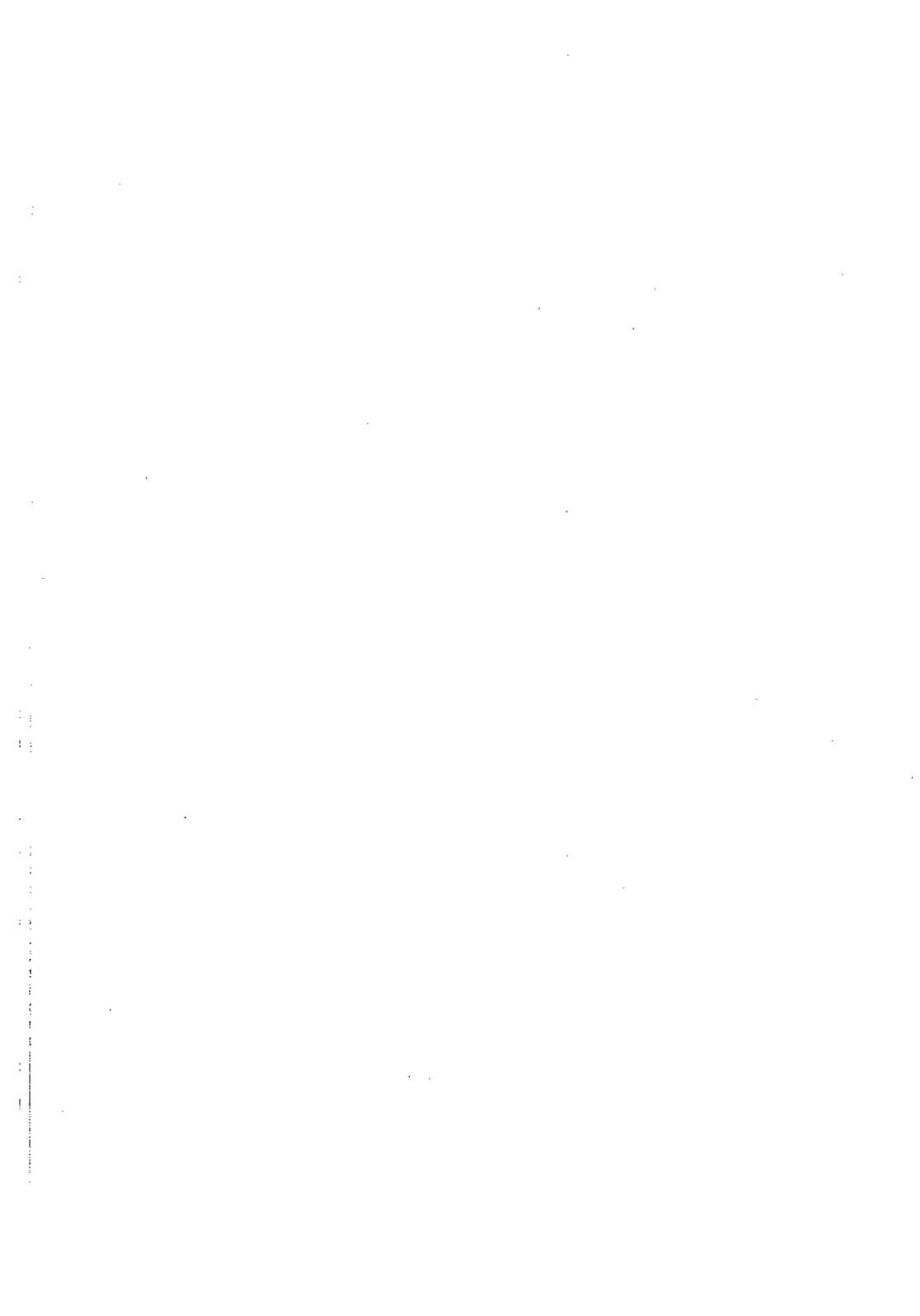
- BAILLET, D., *Freinet—practisch. Beispiele u. Berichte aus Grundschule u. Sekundarstufe*, Ewinheim, Basel, Beltz, 1983, 267 pp. (Cf. el índice en *Boletín Internacional de Bibliografía sobre Educación* (Unesco), 1, 1984, pp. 239—240).
- JORG, H., *Praxis der Freinet—Pädagogik*, Paderborn, München, 1981, 183 pp.
- LAUN, R., *Freinet — 50 (Fünfzig) Jahre danach. Dokumente u. Berichte aus 3 franz. Grundschulklassen: Beispiele u. produktiven Pädagogik*, Heidelberg, bub—Edition Meichsner und Schmidt, 1982, 546 pp. (Cf. el índice en *Boletín Internacional...*, 2, 1983, pp. 194—195).
- KOCH, N.; RATH, P., *FreinetzKonzeption, Medienverdund, Curriculum*, Coburg, Ihl, 1975 168 pp.
- KOITKA, Ch., *Freinet—Pädagogik: Unterrichtserfahrungen zu "Freier Text, Selbstverwaltung, Klassenzeitung, Korrespondenz i. a."*, Basis—Verlag, Berlín, 1977, 129 pp.
- ZEHRFELD, K., *Freinet in der Praxis: Zustand gegenwärtiger Freinet—Pädagogik*, Weinheim, Basel, Beltz, 1979, 116 pp.

2.— Escritos no publicados: Se trata de cuatro memorias de licenciatura, una belga y tres españolas:

- CEULEBROEK, M. van, *Approche de l'Ecole moderne (Pédagogie Freinet)*, Universidad de Lieja, 1968, 172 pp.
- AGUILERA RIBOTA, I., *Vida y obra de C. Freinet*, Universidad de Madrid, 1972.
- COSTA RICO, A., *Freinet: ¿Un pedagogo para Galicia?*, Universidad de Salamanca, 1975.
- TOLOSANA CIDOM, C., *Freinet: al encuentro de una pedagogía popular*, Universidad de Barcelona, 1972.

Parte I

EL CONTEXTO



LA VIDA Y LA OBRA DE CELESTIN FREINET

1

1.1.—LA VIDA.

La vida de Freinet cubre las dos terceras partes de nuestro siglo. En este período tan dramático y decisivo de la historia contemporánea, Europa ha vivido dos sangrientas guerras mundiales y un buen número de acontecimientos políticos, económicos, ideológicos y culturales de indudable transcendencia. Al examinar la vida de Freinet comprobaremos cómo éste se situó en el centro mismo de muchos de los avatares y de la turbulencia del siglo XX (1).

1.1.1. Infancia y Juventud (1896—1920).

Freinet nació en Gars, aldea montañosa del departamento francés de los Alpes Marítimos, el 15 de octubre de 1896, y no en 1.897 como equivocadamente señalan varios autores (2). Sus padres, de escasos medios económicos, eran campesinos y pastores, aunque también trabajaban como tejedores (3). Los primeros años de su infancia transcurren en la aldea, dedicados a los trabajos y labores del campo, donde todo era "...pura simplicidad..." (4). Este crecimiento en un medio natural, de ritmos apacibles y tareas duras, pero sosegadas, marcará la evolución posterior de Freinet. L. Legrand sostiene que fue "... en las montañas de la Alta Provenza ... donde ... forjó su carácter y su profundo sentido de la autenticidad y de la convivencia" (5). Por su parte, R. Eynard observa que "el contacto diario con el mundo agrícola, con la dura realidad de los hechos, generó en él un precoz buen sentido común, típico de los campesinos" (6). No sería exagerado, pues, decir con A. Pettini que "de esta tierra y de esta vida emanan los fun-

damentos del pensamiento educativo de Freinet..." (7). El mismo, declarándose "... campesino y pastor", afirma: "Tal vez mi único talento de pedagogo sea el de haber conservado una huella tan completa de mi infancia, que siento y comprendo, como niño, a los niños que educo" (8).

Freinet asiste a la escuela y, como indica R. Deldime, "experimenta su escolarización como algo particularmente fastidioso, en un lugar sin vida y apartado del mundo" (9). Freinet declara que:

"La escuela primaria de principios de siglo... no me proporcionó ni tan sólo un embrión de cultura científica. Al menos tuvo la ventaja, para mí, de no deformarme ni desanimarme ante las nociones abstractas de estas enseñanzas" (10).

En otros textos comenta que, hasta los dieciocho años, había tenido "... la cabeza atiborrada de maestros y manuales" (11) y que "las enseñanzas de nuestros maestros, sus afirmaciones, su moral, no han hecho más que sobreponerse a mi naturaleza, sin afectarla profundamente" (12). Tras la escuela primaria, realiza interno el curso complementario en Grasse, y en 1913 se presenta al examen de entrada de la Escuela Normal de Niza, superándolo. Al final del segundo año de carrera de magisterio y cuando aún no ha realizado las prácticas de enseñanza, Freinet recibe, en 1915, el título de maestro de primera enseñanza, otorgado de forma anticipada a causa de la primera guerra mundial (13). Este mismo año es movilizado y se incorpora a filas como oficial de infantería. Varios meses después, ya en 1916, durante la mítica batalla de Verdún, en el llamado "Camino de las Damas", Freinet es herido de gravedad en el pulmón derecho (14). Evacuado del frente, pasará años difíciles a causa de las secuelas de esta herida, que persistirán de una forma u otra a lo largo de toda su vida. Después de participar en la guerra, calificada por Freinet como "... una aventura apocalíptica que nos habíamos jurado no repetir..." (15), la convalecencia se prolonga durante cuatro años, de 1916 a 1920. Las visitas a los hospitales se suceden (16) y, mientras tanto, el herido aprovecha algunos períodos de reposo para instalar la electricidad en su pueblo natal.

Decide abandonar el hospital, a la vez que renuncia a la pensión que recibía como herido de guerra y solicita su ingreso en la enseñanza. Una nueva época comenzaba para el maestro de Gars.

1.1.2. Primeros aprendizajes (1920—1927).

El 1 de enero de 1920 Freinet es nombrado maestro adjunto en Bar-sur-Loup, encargado de un curso preparatorio, con niños de seis a ocho años (17). A la mala salud del enfermo, aún no recuperado totalmente, se unía la poca preparación profesional del maestro, que obtuvo el título, como dijimos, sin completar siquiera la formación práctica; todo ello hace que los comienzos de Freinet en la enseñanza sean difíciles. Su estado físico era lamentable, como él mismo escribió posteriormente: "Cuando volví de la gran guerra, en 1920, no era yo sino un *"glorioso herido"* en el pulmón, debilitado, agotado, incapaz de hablar en clase más de unos cuantos minutos" (18). El aula, poblada por treinta y cinco alumnos, sucia, llena de polvo, maloliente, "...en las condiciones penosas de la infancia proletaria..." (19), no era precisamente el mejor ambiente para una persona con graves dificultades respiratorias. Freinet resistía poco en este espacio viciado y tenía que salir frecuentemente fuera de clase para poder respirar mejor (20).

Por lo que se refiere a sus conocimientos pedagógicos y didácticos, éstos eran más bien escasos (21). Elise indica que Freinet suplía estas graves carencias con "...un respeto profundo hacia el niño..." (22). De todas formas, las lecciones que impartía eran decepcionantes: pronto comprendió el joven maestro que la enseñanza tradicional, que hace del niño un ser pasivo y amorfo, es un fracaso (23). A base de la improvisación cotidiana, Freinet intenta adaptar la enseñanza "...a las posibilidades físicas y a las reacciones de sus jóvenes alumnos" (24). En su diario, prolongación del escrito durante el difícil período de la guerra, Freinet anota las observaciones que tal vez le permitan mejorar la práctica (25). Una serie de paseos con sus alumnos, siempre esperados con impaciencia, es iniciada por Freinet. Estos paseos influyen en la evolución pedagógica del maestro galo. Al mismo tiempo, abandona la lección de moral (26).

“La clase—paseo rue para mí (escribe Freinet) el medió de salvación. En vez de dormitar frente a un texto de lectura, después de la clase de medio-día salíamos al campo que bordeaba la aldea... No examinábamos ya escolarmente a nuestro alrededor la flor o el insecto, la piedra o el río. Lo sentíamos con todo nuestro ser, no sólo objetivamente, sino con toda nuestra natural sensibilidad” (27).

Paralelamente, en estos primeros años de actividad escolar, Freinet inicia una formación pedagógica y cultural de marcado signo autodidacta. En parte influido por los aprietos que sufre en la enseñanza, a los cuales no encuentra una respuesta válida, decide presentarse al examen de inspector de primaria. Preparando esta prueba, “... estudia por primera vez el pensamiento de los autores más influyentes en pedagogía durante varios siglos” (28). Lee a Rabelais, Montaigne, Pestalozzi y Rousseau, descubriendo “... en estos pioneros una solidez y un vigor...” (29) alejados de la psicología abstracta del programa para acceder a la inspección. Lee también los tratados de Spencer, W. James, Wundt y Ribot. Entre todos los autores destacan para él de forma especial Rabelais y Pestalozzi: “... se deleita con verdadero placer leyendo *Gargantúa y Pantagruel*, y sobre todo con Pestalozzi, ese buenazo cuyas audacias le tienen subyugado” (30). Algunos meses más tarde conoce las obras de los pedagogos y psicólogos del Instituto Jean Jacques Rousseau, de Ginebra, y toma un contacto especialmente significativo con el libro *La escuela activa*, de A. Ferrière (31).

En 1922 viaja a Altona y a Hamburgo (32) “donde al final de la primera guerra mundial se intentó hacer realidad el mito de la escuela anarquista integral, sin reglamentos ni sanciones” (33). Freinet vuelve desalentado de esta visita porque la pedagogía del “laissez faire” no le aporta nada aplicable a su escuela. Entre tanto, se presenta al examen de profesor de letras (y no al de inspector, como pensó en un principio) y, tras aprobar, es destinado en octubre de 1923 a la Escuela Superior de Brignoles. Freinet acude a su nuevo puesto, pero después de una rápida charla con el director, decide renunciar y regresa a su pobre escuela de Bar-sur-Loup.

Desde ese preciso momento, siempre tendrá ya claramente asumida su privilegiada dedicación a la enseñanza primaria.

En ese mismo año de 1923 prosiguieron los contactos y los aprendizajes de Freinet. En el verano viaja a Montreux (Suiza), para asistir al II Congreso de la *Liga Internacional para la Educación Nueva*, donde escucha a Férrière, Claparède y Bovet (34). También conoce en el curso de este viaje a Coué, "... el divulgador de la sugestión práctica como terapéutica física y moral, de cuya vigorosa personalidad Freinet extrae una vivificante animosidad" (35), que le permitirá afrontar su enfermedad más positiva y eficazmente. La impresión que obtiene de la Educación Nueva es positiva, aunque comprueba rápidamente que esta pedagogía se adapta muy poco a las pobres condiciones materiales de su escuela de Bar-sur-Loup. Como indica Pettini, el activismo, según Freinet, "... no podía limitarse únicamente a las situaciones y ambientes privilegiados, sino que debía ser aplicable en cualquier situación..." (36).

Dos años más tarde, en 1925, al finalizar el curso escolar, Freinet acude a la URSS como miembro de una delegación occidental, invitada por los sindicatos rusos. Visita Leningrado, Saratov y Stalingrado. En Moscú, la delegación es recibida por Krupskaja, a la sazón, ministra de educación (37). Freinet regresa entusiasmado ante el experimento social soviético (38).

En estos años ya había leído a Marx, Engels y Lenin (39), simpatizando vivamente con la teoría marxista: "su disposición mental le conducía instintivamente hacia el pensamiento marxista" (40). Esta formación, que orienta permanentemente a Freinet (41), le proporciona "una comprensión nueva de la historia bajo el punto de vista del materialismo dialéctico..." (42) y una ampliación de "... la visión del fenómeno humano y el fenómeno de la vida" (43). El marxismo, en definitiva, será para Freinet, como apunta Elise, "... una filosofía de orientación..." (44), que tomará como referencia, especialmente desde los ángulos antropológico y sociológico.

Junto a esta perspectiva marxista y a su formación psicopedagógica ya señaladas, Freinet asimila en estos años de Bar-sur-Loup una cultura variada, que incluye, entre otros, autores como Decroly, Montessori, Sorel, Tobler, Gheeb, Duthil, Vermeylen y Wells, que desde diferentes ámbitos le ensanchan su modesta formación.

No obstante, la labor de Freinet proseguía, sobre todo, en su clase. Decíamos antes que los paseos transformaban la actividad educativa y la hacían más interesante. Freinet contacta con los artesanos locales e introduce el tejido y la carpintería en la escuela. La clase se modifica. Quitó la tarima para estar, y no sólo simbólicamente, a la altura del niño (45). Un día, una carrera de caracoles, objeto de la máxima atención por parte de sus alumnos, origina un texto, que es redactado, leído y copiado por la clase: ha nacido el texto libre, "... primer descubrimiento básico que iba a permitir (escribe Freinet) reconsiderar progresivamente toda nuestra enseñanza" (46). En la paulatina elaboración de la pedagogía de Freinet, el texto libre tiene una importancia histórica innegable: "Con el texto libre Freinet da la palabra al niño y este hecho tan simple tiene una importancia decisiva..." (47), comenta Elise más de cincuenta años después del descubrimiento freinetiano.

El surgimiento del texto libre hace meditar a Freinet sobre la forma de conseguir que esa página escrita por el niño fecunde toda la tarea escolar. Y piensa en la hoja impresa, que permite la conservación del pensamiento infantil. Así se originó la idea de la imprenta en la escuela, definidora de lo que Elise llama la pedagogía de Bar-sur-Loup y, más allá de ésta, del movimiento pedagógico freinetiano, especialmente en la primera época.

"El descubrimiento de la imprenta en la escuela como útil pedagógico (comenta J. C. Girardin) inicia una revolución escolar que no cesará de desarrollarse. En la imprenta, la lengua se va a descomponer y recomponer en manos de los niños; no será una formulación anónima, sino que va a llegar a ser propia creación. Desde entonces, los niños... van a poder volver la espalda a la pasividad tradicional para hacerse "sujeto" de su educación..." (48).

El maestro francés, pues, consiguió un material tipográfico elemental e imprimió, junto con sus alumnos, los textos y dibujos realizados en la escuela. La emoción producida por la primera hoja sometida a la nueva técnica es descrita por Elise con palabras de

hondo sentimiento: "... ¡y aparece la primera hoja impresa! Corre de mano en mano religiosamente. El maestro la mira mucho rato, con los ojos húmedos por las lágrimas" (49).

La invención de Freinet, que cambió "...totalmente el sentido y el alcance de la pedagogía de su clase..." (50), pensaba él, debía ser comunicada a sus colegas. Un día que iba a Niza a una reunión sindical llevó consigo unas cuantas páginas impresas, que mostró antes del comienzo de la asamblea sindical: sus amigos se rieron de él (51). No obstante, H. Barbusse, el gran escritor francés, autor de *Le feu* y premio Goncourt en 1914, acogió la idea de Freinet muy favorablemente y le citó en su casa para conocerla mejor. Elise valora "... la importancia incalculable que tuvo la ayuda de Barbusse para el pobre pionero de la pedagogía" (52).

En su clase, Freinet prosiguió su tarea renovadora. Reunió las hojas impresas mediante un perforador y dos tornillos con tuerca, consiguiendo así lo que llamó el *Libro de la vida* (53). El texto libre, primero, y el libro de la vida, más tarde, serán de esta forma dos elementos primordiales que inducirán a Freinet a plantear la eliminación de los libros de texto, de los que pronto se declara enemigo acérrimo, sustituyéndolos por libros escritos e impresos por los propios niños.

A continuación, en 1924, Freinet realizó las primeras actividades de la correspondencia interescolar. El origen de la misma es el siguiente: Freinet había comunicado su nueva técnica en algunos artículos de revista. Uno de sus lectores, Daniel, maestro en Trégunc (Finisterre), escribió al maestro de los Alpes comunicándole su deseo de comprar una imprenta y trabajar como lo hacía Freinet. Para coordinar el trabajo, a cada alumno de Bar-sur-Loup se le asignó un corresponsal en Trégunc. "Cada dos días —escribe Elise—, los alumnos de Bar-sur-Loup envían dos textos libres, impresos por las dos caras, a sus amigos de Trégunc, y viceversa" (54). Freinet comprendió que con esta actividad había avanzado un nuevo peldaño en su ya esperanzada búsqueda pedagógica. Por eso escribió en su diario, al iniciar la correspondencia escolar: "28 de octubre de 1924: ya no estamos solos" (55). A comienzos del curso siguiente, un nuevo socio se une a los dos primeros impresores: Primas, Villeurbanne, mantendrá correspondencia con la clase de Freinet (56).

Otra novedad se abre paso en la escuela de Bar. Buscando una actividad distraída y recreativa para sus alumnos, y “al no ser músico, ni cantante, al estar demasiado fatigado para interpretar sainetes, Freinet opta por una distracción muy descansada: el cine” (57). Poco después de esta iniciativa, el propio Freinet realizará una película sobre su clase y la presentará en uno de los congresos de “La imprenta en la escuela”.

Compartiendo su tiempo entre la escuela, la gestión de una cooperativa agrícola de consumo y venta de productos locales, de la que fue promotor y tesorero (58), y su formación pedagógica y cultural, Freinet se encontraba cada vez menos aislado. En 1926 se produce también un acontecimiento decisivo: se casa con Elise, también maestra, que va a vivir a Bar-sur-Loup en marzo de ese año (59). Elise fue no sólo una esposa; igualmente, como ella misma apunta, fue la “... colaboradora de Freinet en la acción y el pensamiento...” (60) durante cuarenta años (61). Elise describe la clase de su compañero en 1926, diciendo que “el aula está rebo-sante de actividad, como una colmena” (62); hay un laboratorio de biología, un taller de cestería, una biblioteca y un taller de imprenta, que “ocupa un lugar de honor... es el altar...” (63).

Durante la primavera de 1926, Freinet hace balance de sus dos años de experiencia con la imprenta en un pequeño libro, *L'Imprimerie à l'école*, que será editado en enero de 1927, y para cuya redacción contará con la ayuda de Elise (64). Con este su primer libro, Freinet iniciará un proceso permanente de explicación y de difusión de su pedagogía, con el fin de hacerla accesible al público, en general, y a los maestros, en particular. No obstante, antes de editar su libro sobre la imprenta escolar, publicó más de una decena de artículos, en los cuales se vislumbran ya algunos de los ejes centrales del pensamiento del educador galo. Este conjunto de artículos, publicados entre 1921 y 1925, aparece en dos revistas, *L'Ecole Emancipée*, “joven publicación de ideología marxista, editada por la Federación de la Enseñanza” (65) y *Clarté*, “revista creada bajo el signo de la Revolución de octubre de 1917, y que se dirigía a aquella “generación del fuego”, víctima de la guerra de 1914-1918” (66). La temática de los escritos es muy variada: dos comentarios sobre sus viajes a Rusia y Alemania; una reflexión sobre la moral laica; una glosa sobre Pestalozzi como educador del pueblo; posicionamientos de carácter sociológico

en torno a la escuela en el sistema capitalista; una crítica de los libros de texto; aportaciones sobre la escuela del trabajo y la propuesta de la imprenta escolar; y, en fin, un relato para niños, editado posteriormente como libro (67). En opinión de Elise, estos artículos "... ya contienen los gérmenes... de las concepciones pedagógicas de Freinet" (68). Además de estas publicaciones de tema educativo, redactó en estos primeros años de aprendizaje diferentes estudios sobre el medio provenzal, tales como sus determinantes económicos, las características de la industria floral de Grasse y la pervivencia de determinadas técnicas medievales en el régimen capitalista (69).

Regresando a la cronología de los acontecimientos, tenemos que señalar de nuevo como significativo el año de 1926. En efecto, por primera vez, un periódico, *Le Temps*, se hace eco, en su número del cuatro de julio de 1926, y en primera página, del descubrimiento freinetiano de la imprenta, elogiándolo y calificándolo como muy útil para la educación de los niños: "Bar-sur-Loup —escribe agudamente Piaton— conoce los honores del papel impreso" (70).

El periodista de *Le Temps* señalaba en su artículo que el método inaugurado por el maestro de los Alpes "... no puede dejar indiferente al mundo del periodismo porque consagra oficialmente la nobleza y la elocuencia de nuestra técnica cotidiana" (71). Después de aparecida esta información, "el periódico reaccionario de la legión *L'Eclaireur de Nice*, no quiso quedarse atrás..." (72) y publicó el seis de julio un elogioso artículo. Después de estos periódicos, la mayoría de los franceses y algunos extranjeros, como el *Corriere della Sera*, ofrecen diferentes versiones sobre el maestro de Bar-sur-Loup (73).

A partir de este momento los hechos se suceden de forma vertiginosa. El 27 de julio de 1926, Freinet redacta la primera "carta circular", fundadora de hecho, al decir de G. Piaton, de la *Cooperativa de la Enseñanza Laica* (74). En octubre de ese mismo año serán, según las estimaciones de Freinet, ya seis los maestros impresores. Al año siguiente continúan las realizaciones. En enero de 1927 se edita el libro *L'Imprimerie à l'Ecole*, redactado, como dijimos, en la primavera del año anterior. Aparece también una revista, *La Gerbe* ("Gavilla"), cuyo primer número ve la luz en abril de 1927. Con el tiempo, esta revista, confeccionada en base

a las colaboraciones escritas y gráficas de los niños, llegaría a ser, según Elise, "... la revista para niños más esperada, más leída y mejor comprendida por nuestros lectores escolares" (75).

El primer número de otra nueva revista, *Enfantines*, aparece en julio del mismo año (76). Como el movimiento de los impresores cobra cada vez mayor empuje, Freinet convoca el primer congreso de "La imprenta en la escuela", en Tours, a principios de agosto de 1927: acuden treinta socios (77). A continuación de este congreso se emprende la constitución legal del grupo. Una asamblea general, celebrada el 27 de octubre de 1927 aprueba los estatutos de la CEL y decide la creación de un boletín impreso, titulado "La imprenta en la escuela, boletín mensual de la cooperativa de ayuda mutua", que sustituye al anterior, que se editaba mecanografiado o ciclostilado. Esta revista, órgano de difusión del movimiento, tendría ocho páginas a partir de octubre de 1927 (78). Así comenzaba una nueva época de extensión y propagación de las ideas de Freinet.

1.1.3. Los primeros pasos de las "técnicas" y la difusión de la CEL (1928-1933).

La etapa que transcurre de 1928 hasta 1933, fecha en que Freinet es trasladado de destino forzosamente por la Administración, representa la consolidación del movimiento originado en torno a la imprenta escolar. Veamos la evolución de los acontecimientos. En la Pascua de 1928, Freinet fue nombrado por la Internacional de la Enseñanza delegado para el Congreso Pedagógico Internacional de Leipzig, al que acude acompañado de Elise (79). En julio de ese año, los socios son ya un centenar. El segundo congreso se celebra en París, paralelamente, como llegaría a ser costumbre, al de la Federación de la Enseñanza, el día 4 de agosto de 1928 (80).

Poco después, al iniciarse el nuevo año escolar, Freinet es trasladado a St. Paul de Vence, a una escuela que comprende, además del curso preparatorio, los cursos medio y superior, y concluye su nuevo libro *Plus de manuels scolaires*, "... título de su segunda obra práctica editada en 1928..." (81). Con este escrito, inicia lo que con el tiempo llegaría a convertirse en una gran campaña

contra la escuela de su época, pues, como anota R. Hess, "en Francia, Freinet fué el primero en situar la organización de una alternativa para la escuela tradicional" (82).

Ante las dificultades económicas de la CEL, cada vez más crecientes, Elise solicita una plaza de maestra en St. Paul de Vençe, que conseguirá varios años más tarde (83).

En el curso 1928-1929 surge la idea del fichero escolar cooperativo, al que "... se dedicarán especialmente los espíritus más audaces y voluntariosos porque habrá trabajo para todos" (84). Freinet, que ya ha publicado su alegato contra los libros de texto, profundiza la necesidad de ofrecer a los niños una documentación sencilla y de fácil manejo para consultas e investigaciones (85) : así es como nace la ficha documental móvil, cuyo proyecto explica Freinet en un artículo aparecido en "La imprenta en la escuela" en febrero de 1928:

"A nuevas técnicas, nuevos instrumentos. Sin instrumentos adaptados a sus fines, cualquier técnica nueva es impotente para penetrar en las escuelas populares. Las lecturas recogidas y escogidas en colaboración estarían impresas por una sola cara (formato 13'5 x 19) con letras de fácil lectura, ilustradas si fuera posible, para ser pegadas sobre cartulinas... Cada página así obtenida constituiría una ficha de trabajo que deberíamos clasificar según un sistema apropiado" (86).

El fichero Freinet comprendía tres clases de fichas, tal y como resume R. Gilbert:

"*fichas documentales* con intención informativa, *fichas matrices* que contienen la indicación de los conceptos por adquirir y que vienen a coincidir aproximadamente con el programa oficial, y *fichas de ejercicios*, graduadas lo más posible" (87).

Uno de los discípulos de Freinet, Duthil, tradujo al francés el fichero de aritmética de Washburne y publicó un artículo sobre

el tema. El fichero de Freinet se inspirará en el de Winnetka de forma considerable.

A comienzos de 1930 aparece una primera serie de cincuenta fichas, que reciben una excelente acogida porque se comprende que son "el elemento ideal para disponer de una documentación estrechamente ligada al saber del mundo" (88).

Antes de la aparición de las primeras fichas, al concluir el curso en 1929, se celebra en verano, concretamente los días tres y cuatro de agosto, en Besançon, el tercer congreso de la imprenta: la CEL cuenta ya con casi 200 socios (89). Esta reunión se ocupa de fijar el papel del movimiento de los impresores entre el conjunto de las agrupaciones pedagógicas existentes (90).

En 1930 Freinet emprende la tarea de precisar los aspectos psicológicos y filosóficos implícitos en la técnica de la imprenta escolar. En junio de 1930 publica en su revista un trabajo titulado "Armonía de la vida, unidad y lógica del trabajo" (91), que "lleva en su seno todo su pensamiento pedagógico, que se concretará quince años después en sus obras *L'Education du travail* y *Essai de psychologie sensible*" (92). En ese escrito de 1930 realiza Freinet una justificación filosófica y psicológica de su técnica, situando la imprenta escolar en el contexto educativo y social contemporáneo. Otros temas esbozados son los relativos a la concepción sobre el juego infantil y la crítica social del capitalismo.

El cuarto congreso del movimiento se celebra en Marsella los días dos y tres de agosto de 1930 (93), bajo el signo de las deudas, que crecen de forma considerable a causa de los desembolsos ocasionados por la edición de la revista, de las fichas y de otros materiales editados por la CEL para su distribución entre los maestros. Entre estos útiles pedagógicos ya se incluían por esta época los discos, pero con una intención claramente didáctica, que Freinet impulsó desde el curso 1929-1930.

La situación de penuria económica se aliviará en parte porque a partir de octubre de 1930, Elise, ya madre de una niña llamada Madeleine, consigue una plaza de maestra en St. Paul. La CEL contaba ya con 250 miembros (94).

La extensión del movimiento continúa. Lemos traduce el libro sobre la imprenta escolar de Freinet al portugués y promue-

ve en su país un grupo de impresores (95), al que han de añadirse los grupos ya constituidos de Bélgica, Suiza y Alemania (96). Aproximadamente por estas fechas, en 1930, un grupo de maestros leridianos comienza a poner en práctica la técnica de Freinet (97).

La revista se transforma de mensual en quincenal y presta una mayor atención a la información internacional (98). El dos y el tres de agosto de 1931 se celebra el congreso de Limoges, en un momento en que la CEL cuenta con 500 miembros (99).

En noviembre de 1931 aparece el primer número de la Biblioteca de trabajo, publicación dirigida a los niños, "... instrumento importante de la clase sin manuales" (100), que versa sobre diferentes temas monográficos enfocados de forma sencilla, elaborados en colaboración por los maestros y los alumnos. El número uno, a cargo de Alfred Carrier, se tituló "Diligences et Malles-postes" (101). Freinet emprende a finales de 1931 una crítica de la enseñanza de las matemáticas. Opina que suponen éstas una inadaptación respecto de la vida diaria del niño (102) y lanza la idea de un fichero de cálculo (103). También surge la idea de un diccionario: el proyecto de Pouget, que Freinet acepta inmediatamente, es animado por Lallemand y discutido en el congreso a celebrar en Burdeos (104). El propio Lallemand se hace cargo, también, del fichero de gramática, propiciando la individualización en este campo del aprendizaje lingüístico (105).

En mayo de 1932 la revista aparece con nuevo título, *L'Éducateur prolétarien*, en parte debido a los problemas planteados por Correos, que consideraba el boletín de la imprenta como una revista comercial y se negaba a distribuirla a bajo precio (106). En el verano, tres congresos se sucederán. El sexto de la imprenta escolar acaeció en Burdeos los días uno, dos y tres de agosto. Seguidamente tuvo lugar el Congreso Internacional de Educación Nueva en Niza, en el cual la CEL participó con una gran exposición (107) y con una serie de propuestas de signo progresista, que no fueron tenidas en cuenta (108). Este congreso de *Éducation nouvelle*, en el cual la figura de Montessori disfrutó de la mayor relevancia, dio ocasión a Freinet para exponer su opinión sobre la Escuela Nueva, criticando "... el tratamiento pretendidamente científico, hipócritamente burgués, que se daba al tema central del congreso: la educación en sus relaciones con la evolu-

ción social” (109). El tercero de los congresos celebrados en aquel verano de 1932 se llevó a cabo en St. Paul, a instancias del propio Freinet, deseoso de que sus amigos asistentes al encuentro de Educación Nueva pudieran contrastar experiencias y valorar la pedagogía popular que él se afanaba por edificar cotidianamente. El Congreso pedagógico de St. Paul tuvo lugar el siete de agosto y contó con la asistencia de casi un centenar de amigos de Freinet, entre ellos Cousinet, de Francia; Jadoulle, de Bélgica; Roubakin, procedente de Rusia; y Otto Muller—Main, venido de Alemania. Freinet precisó en la reunión “cómo la escuela popular sufre la opresión del régimen, material, administrativa y socialmente...” y subrayó “... la impotencia de las teorías y de las exhortaciones ante una situación de hecho, producto directo del capitalismo...” (110).

Mientras tanto, en St. Paul, “... cristalizaron animosidades y rencores latentes (contra Freinet)... en un momento decisivo que marca el fin de un período y el comienzo de una nueva era” (111). Comenzaba así lo que dio en llamarse el “asunto St. Paul” (112). Veamos el origen y la evolución de los acontecimientos. Las relaciones de Freinet y de su escuela con el Ayuntamiento no habían sido buenas. Las pésimas condiciones higiénicas del aula habían llevado al maestro a presentar reiteradas quejas ante la municipalidad, repetidamente desatendidas. Asimismo, algunos sectores del pueblo, los más poderosos económicamente, comenzaban a protestar por la conducta de los alumnos de Freinet en la calle, por las continuas salidas fuera de la escuela y por los misteriosos paquetes de correo recibidos y enviados constantemente (113). Precisamente el comentado congreso de Saint Paul añadió nuevos rumores a los que ya estaban en circulación, pues los habitantes de la zona residencial de St. Paul “... sólo retienen las palabras acerca de Rusia y de la revolución, y en esto se fundamentarán los ataques posteriores...” (114). Un anticuario, monárquico intransigente, molesto con los alumnos de Freinet que le abortaron en el último momento una compra a bajo precio de un lujoso sillón provenzal, comienza a dirigir las protestas, y apuesta en agosto de 1932 que para comienzos de curso, Freinet habrá sido expulsado del pueblo (115).

Sin embargo, los inicios del curso se desarrollan con toda normalidad. Pero varios meses más tarde, la noche del uno al dos

de diciembre, aparece en el pueblo buen número de carteles atacando a Freinet. Los carteles eran de dos tipos: uno de ellos reproducía el texto libre que relataba el sueño de un alumno de Freinet; en los otros, los supuestos padres de los niños atacan “la enseñanza deplorable de este mal educador de la juventud...” (116) y sugieren que la sociedad y el Estado no pueden consentir esta situación. La misma mañana del día dos, Freinet y Elise comprueban la opinión de los padres de los niños: éstos se muestran extrañados ante la aparición de los carteles pegados por las calles de Vence y, a excepción de dos, todos firman un escrito apoyando la labor de Freinet (117). Ante esta paradójica situación, el maestro solicita a la Administración educativa una investigación que permita esclarecer la verdad.

“Repentinamente, en *Action Française*, en primera plana y con la firma de Maurras, aparece un artículo dirigido al maestro de St. Paul: Freinet aparece descrito como un maníaco, irresponsable, con la bandera roja en alto, sediento de sangre, apolo-gista del asesinato, como un peligro para la salud moral de los niños... Cada día, Maurras, el docto metafísico del autoritarismo, recita su letanía, co-reada... por toda la prensa reaccionaria...” (118).

Los debates se suceden en la prensa francesa, tanto en la conservadora como en la progresista, llegando a situarse la cuestión “... en una atmósfera alucinante que nos desborda; los hechos crecen, se amplían, se exageran y salen al extranjero” (119). Freinet decide convocar a los padres de los alumnos para explicarles su proceder pedagógico. La reunión es impedida por un grupo de personas, al mando del alcalde y del anticuario, que gritan enardecidas “¡A Moscú, a Moscú!”. Freinet denuncia al Alcalde ante los tribunales, sin resultado alguno (120).

A nivel nacional los hechos cobran decidida relevancia. Las muestras de simpatía y de admiración hacia Freinet comienzan a llegar a St. Paul y al Ministerio de Educación. Romain Rolland, Duthil, Wallon, y desde el extranjero, Claparède, Dubois, Férrière, escriben emocionadas defensas de Freinet. Férrière, por ejemplo, exclama: “Freinet está levantando St. Paul al nivel de una de las

capitales europeas de la pedagogía. Francia puede estar orgullosa de un hombre... que se rebela contra las injusticias que paralizan la evolución del hombre hacia un estado social más racional, más organizado y más justo para todos" (121).

A consecuencia de estas protestas, el inspector encargado del caso, redactor de un informe más que discutible, es trasladado a otro puesto. Freinet, ya en febrero y marzo de 1933, se ocupa de responder al informe del inspector, producto de tres días de visita al aula de Freinet, que fue examinada con todo detalle.

En la respuesta al informe de la inspección, refuta las apreciaciones realizadas y las críticas formuladas contra su proceder pedagógico. El abrumado maestro de Vence, que llegaría a enviar más de veinte escritos a la Administración educativa en favor de la defensa y justificación de su pedagogía (122), tiene ocasión de plantear el compromiso que supone ser, a un tiempo, empleado del Estado y militante renovador:

"... por ser educadores de la enseñanza pública, intentando introducir en nuestras escuelas una nueva educación, pero obligados a trabajar en el cuadro de las normas y de los programas oficiales por nuestra condición de funcionarios, nuestra lucha es un compromiso permanente" (123).

La clase seguía, por ese tiempo, igual de sucia: llena de polvo, con las basuras acumuladas en el patio, sin ser barrida durante veinte días. Freinet informaba constantemente al Ministro de Educación, De Monzié, a través de telegramas, de esta situación (124). Al fin, llegaría un inspector del Ministerio, procedente de París, para iniciar una investigación.

Paralelamente, el ambiente del pueblo se enrarecía, siendo evidente, según Elise, que en el fondo de la cuestión "se enfrentaron el St. Paul de los ricos y el de los pobres: en torno a Freinet dos clases se enfrentaban" (125). Después de las vacaciones de pascua, a punto de reanudarse las clases, los tumultos, aún más graves, se suceden. Durante varios meses, la mitad de los niños no acudían a clase. Sus padres no los enviaban a causa, sobre todo, de las presiones recibidas por parte de las personas más influyentes de St. Paul. El hecho es que un día un grupo de personas rodea la

escuela, algunas de ellas armadas con palos y pistolas, gritando: “¡Freinet, expulsión; Freinet, expulsión!” y “¡Abajo Freinet, abajo Freinet, abajo, abajo!”. La Gendarmería y la Milicia Nacional rodean la escuela, pero se inhiben de la acción de los manifestantes. La situación vivida es de auténtico peligro. Un grupo de amigos de Freinet defiende la escuela, e incluso el propio maestro, revólver en mano, advierte a los intrusos que no entrarán. Acude el inspector, localizado en Niza y avisado urgentemente de lo ocurrido. Freinet, temeroso de que los incidentes den al traste con el movimiento de la imprenta, pacta con el inspector estos acuerdos:

“1. El inspector dará seguridades formales de que la imprenta no se verá perjudicada por la situación actual. 2. Freinet toma unas vacaciones de tres meses, pero su petición es formulada oralmente. 3. No hará ninguna petición de traslado por escrito hasta que el Ministro en persona haya dado seguridades al Movimiento de la Imprenta en la Escuela” (126).

Poco tiempo después, el inspector decide incumplir el pacto realizado con Freinet, declinando las seguridades que dio sobre el futuro de la imprenta escolar (127). Una delegación de asociados parisinos de la imprenta consigue una audiencia con el Ministro De Monzié. Cuando los comisionados expresan su deseo de hablar del caso Freinet, el Ministro se levanta y exclama airado: “¡Ah, no! ¡No me vengan otra vez con este puñetero asunto de m...!” (128).

Invitado por sus compañeros y por los sindicatos, Freinet lleva a cabo una serie de conferencias. Aunque cansado físicamente, habla en París, Perpignan, Dijon, Marsella, Tours, Lille y otras ciudades. Elise comenta que sólo la obligación moral ante la que se encuentra es la que le lleva a dar estas charlas porque “no es un orador; ignora la retórica, y su voz sin timbre no se exalta” (129).

Los sucesos evolucionan en los días siguientes. En mayo de 1933, escribe Freinet, temiendo lo peor:

“¡Hay que defender la imprenta en la escuela y todas las conquistas proletarias en las clases!

Debéis impedir que me desplacen por todos los medios: mítines, proclamas, interpelaciones parlamentarias, campañas de prensa; es urgente..." (130).

El mes siguiente, en concreto el día seis de junio, Freinet pronuncia una conferencia en París, organizada por la Asociación de escritores y artistas revolucionarios, cuyo presidente de honor fue el profesor Langevin y a la que asistió Henri Wallon. Esta conferencia, de indudable importancia, fue a juicio de Elise "... el acontecimiento que hizo salir el caso Freinet del punto muerto en que se encontraba y motivó el traslado" (131) de Freinet, que le fue comunicado el 21 de junio de 1933. En la comunicación recibida, el Prefecto manifiesta a Freinet que se le ordena el traslado de destino a causa de los incidentes habidos, de su actitud incorrecta durante los mismos, la agitación promovida por él y la reunión celebrada en París para divulgar la cuestión, a pesar de la orden de silencio que pesaba sobre el asunto, emitida con anterioridad por la Administración; y todo ello por el bien de la escuela laica, comprometida a causa de las actividades de Freinet (132). El maestro sancionado realiza las alegaciones a este escrito tres días después, el 24 de junio. En la respuesta, rebate cada uno de los puntos señalados previamente y protesta enérgicamente contra una medida "... que la reacción acogerá con vivas demostraciones de alegría, pero en la cual todos los hombres libres verán un grave atentado contra la escuela laica y republicana" (133).

Tras el reconocimiento de la represalia adoptada por el Ministerio de Educación, nacía un nuevo problema: ¿dónde enviar a Freinet? "Por suerte, Bar-sur-Loup se acuerda de Freinet. Tiene lugar una sesión especial del Consejo Municipal para solicitar la venida de Freinet. Para él, esto era verdaderamente tranquilizador" (134). El 28 de julio de 1933 Freinet toma el autobús en dirección a Bar. Pero a pesar de la buena acogida, Freinet apoyado por sus compañeros de la CEL, que ya contaba 1.000 socios, "... no podía aceptar su reingreso a Bar-sur-Loup, porque era reconocer la degradación por incapacidad en el ejercicio. Esta era la opinión de todos los compañeros" (135). Así fue como "... Freinet abandonó la enseñanza pública para poder aplicar con mayor libertad los métodos que, precisamente, eran aconsejados por las instrucciones oficiales" (136).

Ante la situación creada, Lallemand lanza la idea de una nueva escuela que sería, a la vez, un centro experimental de la CEL. Así surgió la escuela Freinet de Vence, de la que narraremos a continuación su andadura inicial y su posterior evolución. De todas formas, los problemas no se acabaron en St. Paul. Freinet solicitó un permiso por enfermedad, plenamente justificado a causa de la herida de guerra. Del mismo modo, Elise, que ya se encontraba dada de baja por enfermedad, obtuvo una prolongación de la baja por dos años. Ambos se instalaron en una casa cerca de la escuela y abandonaron la vivienda del colegio. Pero las iras continuaron y el anticuario se exasperaba al comprobar que los dos maestros cobraban por no hacer nada. Los diputados conservadores solicitaron el despido al Ministerio de Educación. Además, se continúa a escala nacional la investigación sobre la imprenta en la escuela, ordenada por el Ministro De Monzié. "Todos los inspectores en cuya circunscripción hay impresores, visitan la escuela para investigar sobre el rendimiento de las técnicas de la CEL" (137). A continuación del caso Freinet, el poder reaccionario francés inicia una serie de procesos contra maestros: Boyau, Roger, Lagier—Bruno, etc. "Aquí y allá, los amigos son criticados, trasladados, descalificados por una Administración que acata las voluntades del Gobierno..." (138). En este difícil contexto, se cerraba en la vida de Freinet un período pleno de incidentes y se abría una etapa que le llevaría a crear su propia escuela, la escuela Freinet.

1.1.4. La escuela Freinet de Vence y la consolidación de la obra (1934—1939).

Al concluir los incidentes de St. Paul y acabar el curso escolar, en julio de 1933, Freinet visita Barcelona y participa en la "Escola d'Estiu" de la Generalitat (139). Y a continuación, en agosto, el Congreso de la imprenta en la escuela, celebrado en Reims, aprueba el proyecto de Lallemand para crear una escuela experimental privada. Freinet se encarga de todos los preparativos y, junto a Elise, comienza a buscar un local donde instalar la escuela. Comienza, de esta forma, como decíamos, una nueva etapa que, a causa del asunto de St. Paul, nos permite:

“comprender, en toda su amplitud, la ruptura de Freinet con la Educación nacional y la obligación en que se encontró de crear su propio campo de experiencia, en una escuela privada, pero no como las demás: *la escuela Freinet*” (140).

El anuncio de este ambicioso proyecto (141) lo realizaba el mismo Freinet en el artículo publicado en julio de 1933, varias semanas después, por tanto, de recibir la orden de traslado:

“Siento —decía Freinet—, pues, con más fuerza que nunca, la necesidad de continuar las experiencias que nos han conducido a las técnicas actuales. Por este motivo he pensado en la creación de una escuela... en la que podría seguir más de cerca la evolución de los ensayos que se juzguen necesarios... Quisiéramos intentar una gran experiencia que, más allá de la evolución de nuestras técnicas, influyera verdaderamente toda la pedagogía” (142)

Añadía en su escrito que la escuela tendría una decidida orientación obrera y campesina y precisaba, además, que se sustentaría en una hipótesis materialista, en el sentido de que la buena organización de las realidades biológica y ambiental —el cuerpo humano y el medio físico, material y social, respectivamente— es condición indispensable para el logro del éxito educativo (143).

Durante el curso 33-34, Freinet y Elise buscaron repetidamente un local para instalar la escuela. Habiendo expresado su idea de máxima independencia, Freinet rechazó algunos donativos de personas acomodadas que probablemente, pensaba él, podrían haber condicionado o limitado su proyecto. Así, buscó una casa barata ubicada en el campo. Con los ahorros aportados por la madre y los hermanos de Elise compró una casita, situada sobre una colina y rodeada de bosque, en Pioulier, pueblecito perteneciente a Vence. El matrimonio Freinet, con cinco niños a su cargo, dos de ellos judíos expulsados de Alemania, se trasladó a la nueva vivienda, que pronto sería también escuela (144).

El curso siguiente, 1934-1935, fue un año de espera. Como Freinet disfrutaba de licencia por enfermedad durante las anuali-

dades 33—34 y 34—35, no pudo abrir aún la escuela, dado que la legislación indicaba que ningún maestro podía ejercer en una escuela privada, si previamente no había dimitido de sus funciones en el sector estatal. Esto es, precisamente, lo que haría Freinet en octubre de 1935 (145). Así, pues, durante el año 34—35 se llevan a cabo las obras de edificación de la escuela. Junto a los obreros contratados para ello, muchachos de las Juventudes Comunistas, que conocían a Freinet, ayudaban los domingos en las tareas de la construcción (146). Avanzadas las obras, Freinet anuncia en mayo de 1.935 que la "... escuela abrirá sus puertas en Vence el 1° de octubre" (147), aunque en realidad se iniciaron las actividades en septiembre (148), ya concluido el edificio, que pudo terminarse gracias a la ayuda económica de algunos amigos de Freinet y de préstamos a largo plazo (149).

Las clases se iniciaron con quince niños, de diferente origen social y procedencia, que llegarían a ser más de ochenta en los años siguientes, de edades comprendidas entre los tres y los quince años (150). Cuando todo parecía marchar bien, de repente, en febrero de 1936, "... el panorama se ensombrece... la sanción amenaza de nuevo. Razón: apertura clandestina de escuela ... Entiende en el caso la audiencia del departamento; tras una sesión dramática, Freinet recibe la sentencia: ¡prohibición de abrir su escuela!" (151). A pesar de las repetidas visitas de los inspectores, la escuela siguió funcionando, sin interrumpir sus actividades. Con la nueva legislación del Frente Popular, iniciada en junio de 1936, Freinet obtiene el consentimiento oficial para su escuela (152).

El pedagogo concibe su escuela en un sentido experimental: será, dice en diciembre de 1935, "... el laboratorio pedagógico de nuestra cooperativa... el embrión de la nueva sociedad educativa..." (153). Las relaciones niños—adultos se basarán en el respeto mutuo y en la crítica aceptada lealmente, tanto si procede de los niños como si proviene de los adultos, pues unos y otros deben gozar de iguales derechos y vivir como compañeros (155).

Al principio de la experiencia, Freinet planteó una doble orientación de la misma. Por un lado, la escuela sería "Instituto de los Nuevos Educadores Proletarios" y serviría para recibir y formar a obreros, agricultores y personas diversas interesadas en los niños y en sus problemas. Por otro lado, tendría que ser "Instituto de la Nueva Pedagogía", de cara a "... los educadores inte-

resados en nuestras técnicas...” para que puedan “... ponerlas luego en práctica en sus escuelas, públicas o privadas” (156). Como recuerda Piaton, sólo se llegó a realizar el segundo de los proyectos esbozados (157).

La formación de educadores comenzó en el verano de 1936 (158), y continuó en los siguientes. Estas actividades de perfeccionamiento docente gozaron de una creciente atención por parte del magisterio francés más inquieto y fueron una de las vías de difusión más valiosas de la pedagogía freinetiana. El pedagogo galo valoraba de forma especial esta forma de propaganda de sus ideas porque era una manera directa y práctica de convencer a los maestros, animándoles en la renovación de la enseñanza.

Por otra parte, la escuela de Vence tuvo una importancia capital en el proceso de progresiva maduración de la pedagogía de Freinet. En efecto, el maestro francés pudo desarrollar libremente muchos aspectos del problema educativo: planificó la edificación de la escuela y la distribución de los espacios; realizó el diseño pedagógico y didáctico; estudió la conducta de los niños, incluidos los inadaptados (159), en un medio natural no coercitivo; en fin, meditó sobre algunos temas —por ejemplo, el juego y el trabajo, la disciplina, la organización escolar— que llegarían a ser, pocos años más tarde, tras la segunda guerra mundial, puntos centrales de su teoría pedagógica.

También fue en el curso de la experiencia de Vence donde Freinet tuvo ocasión de aplicar los principios naturistas que tanto le ayudaron en su recuperación física, mediante diferentes prácticas higiénicas y alimenticias, que imponían una preferencia absoluta por la higiene natural, incluyendo la desnudez total del cuerpo, y por los alimentos vegetales (160).

La escuela Freinet cerraría sus puertas, en el contexto de la Francia de Vichy, en 1941. Seis años después, en 1947, Freinet volvería a abrirla, continuando la experiencia hasta 1966, fecha de su muerte. Después, la escuela ha seguido funcionando hasta adquirir, en Francia, el carácter de símbolo y recuerdo del pedagogo de Vence. Otros datos sobre la escuela serán ofrecidos más adelante.

Retornemos ahora, tras la narración de los principales sucesos relacionados con la escuela de Vence, al hilo cronológico de nuestro relato. Mientras se sucedía la serie de hechos comentada

en torno a la escuela de Freinet, éste continuaba su trabajo en los diversos frentes: la organización cada vez más compleja y masiva de la CEL, cuya sede seguía en St. Paul, y a la cual se desplazaba todos los días en bicicleta desde su escuela (161), la militancia sindical, el ejercicio incesante de la escritura, la difusión de sus técnicas, consagradas ya a la categoría de internacionales.

El trabajo didáctico continuó avanzando. En el curso 1933-1934 el fichero escolar se amplió a la historia y a las ciencias. Al final del curso se celebró el VIII Congreso de la imprenta en la escuela, que tuvo lugar en Montpellier los días dos, tres y cuatro de agosto, con la asistencia de Mawet, de Bélgica, y de Almen-dros, de España (162). La reunión estuvo polarizada por el ascenso del fascismo y de la política reaccionaria, que influía negativa-mente en las inversiones en educación, los salarios de los maes-tros y el cambio escolar, favoreciendo, en cambio, a la enseñan-za religiosa y elitista. La moción votada realizaba una llamada "... a todos los movimientos antifascistas y proletarios, para evi-tar que nuestros hijos caigan en manos del fascismo criminal" (163), denunciaba el fascismo escolar, se adhería moralmente a los movimientos antifascistas y solicitaba a los padres de alum-nos, finalmente, apoyo para la causa laica y republicana.

Por entonces ya habían arraigado firmemente en Freinet los ideales internacionalista y pacifista, que le hacían colocar sus espe-ranzas en el progreso del esperanto, lengua que se utilizaba en los congresos y en la correspondencia internacional (164).

En octubre de 1934 la revista *L'éducateur prolétarien* pasa a ser quincenal (165). Las técnicas de Freinet, cuya extensión paulatina en la escuela primaria es notoria, se difunden y aplican, también, en los cursos complementarios o superiores de la escue-la primaria (166). Por primera vez se ensaya el uso de la impren-ta escolar en una clase de sordomudos (167).

Durante el curso 34-35 inicia Freinet una serie de activida-des dirigidas a la animación de las asociaciones de padres. Impar-te varias conferencias a los padres acerca de la "nueva pedagogía proletaria" (168), en las cuales vincula la educación nueva al por-venir mismo de la clase trabajadora. Volcado de lleno en el con-tacto con los padres, pretende animar una "Liga de padres", em-brión de lo que luego sería el "Frente de la Infancia". Intenta con ello crear, de forma paralela al Frente Popular, en el que participa

activamente, una organización que tenga por eje el estudio y la mejora de la situación de los niños. Intelectuales como Romain Rolland, Barbusse y Bloch prestan a la iniciativa un apoyo incondicional. Freinet presenta la idea en Meudon, en agosto de 1935, durante el Congreso Internacional de la Enseñanza, y es acogida con entusiasmo. El GFEN apoya también el proyecto, de cuyo comité se nombra a Freinet secretario general. También el congreso de la CEL de ese año, celebrado en Angers, se vuelca en favor del Frente de la Infancia (169).

En Moulins, los días diez y once de abril de 1936, durante el congreso de la CEL, celebrado por vez primera en pascua, Freinet convoca la asamblea constituyente de la nueva asociación. Con la asistencia de representantes de partidos políticos, sindicatos, asociaciones juveniles y Ligas de Derechos Humanos, se elabora la carta del Frente de la Infancia, difundida después por toda Francia. El Frente Popular llegará, a través de esta iniciativa, como dice G. Piaton, a reconocer "... la primacía de los problemas educativos" (170). La carta defiende a la escuela laica y a los maestros progresistas; critica la dejadez de los gobiernos respecto al cuidado de la infancia; denuncia las maniobras contra los niños, producto de una sociedad mercantilista; proclama su intención de trabajar en estrecha colaboración con las organizaciones que combaten el fascismo y:

"... no olvida —dice finalmente— que el desarrollo, la educación y el progreso de la infancia están condicionados por el medio social y político, y que no puede haber una mejora sustancial del nivel de vida de los trabajadores sin una concepción más amplia de las libertades sociales" (171).

Este proyecto de acción conjunta no pudo "... pasar al nivel de las realizaciones efectivas, a pesar del apoyo de las fuerzas intelectuales y progresistas" (172). Faltaron los apoyos de partidos y sindicatos, que no se movilizaron; y el GFEN, comprometido al principio en la tarea, se desentendió del asunto. Freinet recordaba, de todas formas: "... nadie ha dicho que nuestro proyecto no deba seguir adelante..." (173).

Junto a la Liga de Padres y al Frente de la Infancia, en los años treinta, Freinet se entrega a las más diversas tareas, producto de su "...militantismo pedagógico" de gran "... amplitud social y política..." (174). En el curso 35-36 emprende la constitución de nuevos grupos de *Education Nouvelle* y la creación del Instituto de Formación de los Educadores Proletarios, en Vence, mientras que continúa el trabajo sindical con los campesinos de su departamento a través de una asociación, "Unión Campesina", editora de una revista fundada por Freinet, *Action Paysanne*, favorecedora del cooperativismo agrícola. Los objetivos políticos y sociales, resaltados, si cabe, por el inicio de la guerra civil española y el auge del nazismo, se sitúan, pues, al mismo nivel que los pedagógicos, de acuerdo con la idea freinetiana de que el educador tiene un doble compromiso: escolar por un lado, social por otro (175).

En este período, la CEL intenta un acercamiento a los sindicatos y al GFEN. Freinet realiza una propuesta de colaboración al Sindicato Nacional de Maestros, siguiendo las recomendaciones del congreso de Angers de 1935. El diálogo no parece avanzar y el congreso de Moulins, al año siguiente, reitera la voluntad de acuerdos comerciales con S.U.D.E.L. y con su revista, *L'Ecole Liberatrice*. Nuevamente, un año más tarde, en el Congreso de Niza, el 21 de marzo de 1937, se está en la misma situación. Freinet aboga por una colaboración permanente, señalando las ventajas de la misma: la CEL aportaría al Sindicato y a los maestros "... el amor por la actividad pedagógica, por el trabajo profesional hecho a conciencia...", mientras que el Sindicato ayudaría a la CEL al ofrecerle a ésta "... la posibilidad de estar en contacto permanente con la masa de educadores..." (176). Las propuestas "... no tuvieron ninguna acogida favorable" (177); aunque por parte de los sindicatos se temía una posible instrumentalización por parte de Freinet (178), al final las relaciones se mantuvieron cordiales, no existiendo "... animosidad por ninguna de las dos partes" (179).

Las relaciones con el GFEN comenzaron de forma excelente. Con ocasión del Congreso Internacional de Cheltenham (Inglaterra, 1936), Freinet inicia una aproximación al Grupo Francés. Poco después redacta un informe sobre el asunto, en el cual apunta:

“La importancia de la tarea pedagógica que debería ser el terreno propio del grupo francés de Education Nouvelle: unir en torno a unos objetivos concretos a todos los que en Francia sienten la necesidad de una nueva pedagogía” (180).

Para ello propone cambios en la dirección del movimiento, con el fin de que estén representadas las organizaciones y personalidades de la nueva pedagogía francesa. Tras varias reuniones, se aprueba un reglamento y se nombra a la dirección: Langevin, Wallon, Piéron, Flayol y Hauser, por Education Nouvelle; Hulin, Pichot y Freinet por la CEL. Este último solicita:

“a sus seguidores que se sumen a las secciones actualmente existentes del GFEN..., que funden grupos donde no haya... para que el Grupo Francés de Educación Nueva se convierta en Francia en un potente movimiento unitario de todas las personas que están convencidas de que la educación se tiene que mejorar y están dispuestas a trabajar en esa renovación” (181).

Una vez más, también en este caso, los deseos sobrepasaron las realizaciones. A partir de agosto de 1937 surgen choques y conflictos entre el GFEN y la CEL. Piaton comenta que, junto a factores de personas y de ideologías, junto a la intempestiva y radical personalidad de Freinet, el GFEN experimentó el temor de infiltraciones, temor reforzado al comprobar la constante ampliación de la CEL. La situación empeora. Freinet, en un escrito publicado el uno de agosto de 1937, denuncia la paralización e inactividad del Grupo Francés, el excesivo apego a París de su dirección, demasiado burocrática, y la timidez y moderación que caracterizan sus actividades (182). La respuesta del GFEN, aparecida en su revista *Pour l'Ere Nouvelle*, no se hace esperar. Freinet responde tratando de apaciguar los ánimos, pero ya parece tarde (183).

La guerra de España, por otra parte, depara a Freinet nuevas obligaciones. Atendiendo las peticiones de ayuda de los comités franceses, acoge en su escuela de Pioulier—à—Vence a niños refugiados españoles. Los primeros llegan a Pioulier en diciembre

de 1936; “pronto son diez, y agravan terriblemente nuestras cargas” (184), escribe Elise. La escuela Freinet, que tenía ochenta niños por término medio, llegará a albergar más niños españoles que franceses (185). Al no caber todos en la escuela, se organizaron estancias, por turnos de quince días, en casa de las familias que se ofrecían para ello (186). En uno de sus artículos, Elise y Célestin hablan “... de los sesenta niños españoles que están actualmente con nosotros...” (187); lo que da idea del esfuerzo realizado para alojar y mantener a estos niños, víctimas de la guerra española. Subalimentados, marcados por el dramatismo de los momentos vividos en su país, caracterizados por el vicio del robo, con graves taras fisiológicas y sociales (188), estos chavales abarrotaron la escuela de Vence. Los niños franceses cedieron sus camas a los españoles, mientras aquéllos dormían en verano en la terraza al aire libre y en invierno se instalaban en los mismos salones de clase (189). La escuela Freinet hubo de hacerse bilingüe por necesidad, predominando una u otra lengua según la nacionalidad de la mayoría de niños en cada momento. Las conferencias de los niños se hacían en las dos lenguas; la correspondencia también era bilingüe, pues los niños españoles se carteaban con los de la escuela Freinet de Barcelona; el texto libre se realizaba cada día en uno de los idiomas, de forma alternativa (190). De todas formas, la comunicación constituía una tarea muy difícil. Freinet intuyó los parecidos entre el dialecto de su pueblo, el provenzal, y la lengua catalana; sin mucho respeto hacia la lingüística, “con frecuencia, hablaba como en su pueblo y, en conjunto, los niños lo comprendían” (191). Además, la imposibilidad de una perfecta comunicación hablada hizo surgir a un primer plano los medios de expresión más amplios y directos, como la música, el canto y el teatro. Elise caracteriza la situación así: “Reducidos a nuestros propios medios, todos, los niños y nosotros, nos vimos reducidos a un juego de mímica y de algarabía que, con frecuencia, tenía la ventaja de hacernos reír por momentos” (192). El desenlace fatal de nuestra guerra civil no tardaría en llegar: “Vivíamos día a día, mejor dicho, hora a hora, los acontecimientos trágicos de este fin de la guerra de España” (193). Con el comienzo de la segunda guerra mundial, la policía de Vichy ordenó el embarco de los pequeños refugiados, que fueron devueltos a España en tren (194).

En Cataluña, entre tanto, la pedagogía de Freinet se difundió pronto. Ya en 1933, la Cooperativa de la Imprenta en la Escuela había celebrado su primer congreso en Huesca. Tres años después, en octubre de 1936, se abre una escuela Freinet en el Tibidabo de Barcelona (195). De forma más amplia, las ideas de Freinet, junto a otras, influyen en la obra emprendida por el *Consell de l'Escola Nova Unificada* (CENU). A finales de 1935 funcionaban unas ciento veinte clases según las técnicas Freinet y el grupo español editaba ya su revista *Colaboración*. Al término de la guerra, clausuradas las experiencias innovadoras, Almendros pasa los controles militares con éxito y es acogido por Freinet en Vence, para marchar luego a Cuba (196).

La difusión internacional alcanzaba por aquel entonces no sólo a España. Grupos de la imprenta escolar se desarrollaron en varios países europeos. En Bélgica, el nuevo plan de estudios surgía influido por las técnicas Freinet, que Mawet popularizaba en su país (197).

En Francia proseguía la tarea. En el curso 36-37, cuando la CEL cuenta con 1.500 socios (198), Freinet viaja por su país y por Bélgica y Suiza, pronunciando conferencias en las cuales el orden del día era:

“... siempre anormalmente sustancial: la renovación pedagógica de la escuela pública, la unión de la escuela al pueblo, la Liga de los Padres, el Frente de la Infancia, la constitución de grupos de Escuela nueva, la escuela Freinet y la acogida de los niños de España, la lucha contra el fascismo...” (199).

Estas conferencias, junto a las exposiciones pedagógicas y las visitas a la escuela de Vence, estimularon el conocimiento de la CEL y de su pedagogía, incluso por parte de los sectores universitarios (200), y constituyeron, dice Freinet, “... la vía efectiva de difusión de nuestras ideas y de nuestras técnicas” (201).

A nivel oficial, el Frente Popular iniciaba, de la mano del Ministro de Educación Zay, una reforma de la enseñanza encaminada a la elaboración de un nuevo plan de estudios (202). Freinet,

en colaboración con el GFEN, inicia una encuesta a nivel nacional sobre dos temas decisivos sometidos a discusión:

“... la prolongación de la escolaridad y la reducción de los horarios en la escuela primaria” (203). (Se muestra esperanzado por “... la prudencia y el interés demostrado por el Ministerio, que parece dar mucha importancia a la experimentación de base... y espera los resultados de estas experiencias para señalar las directrices... Esta táctica es la nuestra...” (204).

Concluidas las reformas, se aprobaron en 1938 leyes e instrucciones de carácter educativo, hacia las cuales Freinet dirigió elogios poco comunes en él: “... las disposiciones —comentaba— han modificado el ambiente de nuestra enseñanza pública... Hoy podemos felicitar al equipo gubernamental por el trabajo realizado en el sector de la educación popular...; no podemos menos que alegrarnos...; nuestros objetivos y técnicas tienen el reconocimiento oficial” (205).

Los proyectos y realizaciones de Freinet continuaron en el curso 37—38. Al aumentar la influencia de la CEL, “ante unas circunstancias, al parecer, particularmente favorables a la difusión de sus ideas y de sus técnicas y previendo y esperando una amplia vulgarización de su obra...” (206), emprende la edición de una colección de fascículos, “*Brochures d'éducation nouvelle populaire*” (Folletos de educación nueva popular), los BENP, ideados para ser vendidos a bajo precio. El propio Freinet escribió entre 1937 y 1939 seis de estos libritos, tratando temas como las técnicas Freinet, la enseñanza de la gramática, el fichero escolar, las actividades dirigidas, la crítica de las lecciones y una somera guía para iniciarse en la pedagogía renovadora (207). Aparte de él, otros colaboradores como Mawet, Bourignon, Boissel, Elise y Davau, redactaron monografías sobre diferentes cuestiones. Freinet valoró muy positivamente estas publicaciones:

“Creo —escribía— que hemos dado con la fórmula pedagógica y comercial que nos permitirá presentar a todos los educadores los principios esencia-

les de nuestras técnicas, que les ayudará a iniciarse en el nuevo campo..." (208).

La CEL adquiriría, por lo demás, debido a su progresiva implantación, una estructura organizativa consolidada, con órganos de decisión centralizados y la creación de los cargos de delegados departamentales (209). El Congreso del movimiento de 1938, celebrado en Orléans, apoya esta organización. Al año siguiente, en el Congreso de Grenoble de abril de 1939, Freinet realiza una reflexión general sobre la asociación y rechaza la palabra "nuevo o nueva" para caracterizar su pedagogía, distanciándose así, todavía más, de la Escuela Nueva:

"Ante todo —escribía en mayo de 1939— hay que abandonar la palabra nuevo o nueva, porque parece que buscamos la novedad por encima de todo... Lo nuevo no es necesariamente recomendable... y sabemos aprovechar de la tradición sus mejores valores" (210).

De todas formas, el panorama de estos años no estaba exento de sombras y de inquietudes. Freinet recibe críticas desde muchos sectores. Algunos juzgaron, teniendo en mente las escuelas nuevas burguesas, que el inicio de la experiencia pedagógica de Vence, en tan precarias condiciones materiales y financieras como se gestó, era una grave irresponsabilidad. Otro de los reproches dirigidos al pedagogo impresor procedía del lado del liberalismo pedagógico extremo, y mantenía que, en su escuela, Freinet sometía a los niños a exigencias tan laboriosas que suponían excesivos sacrificios y penalidades. Otros argumentos eran más llamativos; entre ellos, el naturismo practicado en Pioulier —que incluía, como dijimos, el nudismo, la comida vegetariana y las prácticas higiénicas naturales— ocupaba un lugar nada despreciable, apareciendo como algo escandaloso para una época de tabúes firmemente arraigados (211).

Las estimaciones negativas de la obra de Freinet, particularmente a raíz de la creación de su escuela, también surgieron entre los propios camaradas de partido. El trabajo con los militantes de base del PCF —organización de la que Freinet fue miembro—, rea-

lizado muchas veces en el seno de la CEL, no planteaba problemas (212). En los órganos de dirección y en el Comité Central, las opiniones estaban divididas. Dirigentes como Cachin y prestigiosos intelectuales marxistas como Barbusse, apoyaban sin reservas al pedagogo de Vence. Otros, en cambio, entendiendo el marxismo, al decir de Elise, como "... un parámetro válido para todos los terrenos y situaciones, como una verdad eterna de la cual dependería el futuro" (213), censuraron la labor freinetiana. "Acogiéndose literalmente a la teoría marxista, nos reprochaban el hecho de que no nos alienáramos de acuerdo con los fundamentos de la escuela soviética" (214). Además, combatiendo el optimismo de Freinet, los doctos marxistas criticaban el hecho de que el movimiento freinetiano parecía dar la sensación de "... que se puede conseguir, dentro del régimen capitalista, una pedagogía superior a la soviética, que está, *históricamente*, a la vanguardia..." (215). Elise recuerda sobre este tema que en el mismo país de Lenin no siempre la pedagogía revolucionaria dependía, en sus aplicaciones, de las enseñanzas de Marx, y que el propio Freinet sabía esto, pues conocía el estado de la educación en la URSS, no sólo por su visita al país socialista de 1925, sino también por la actualizada documentación de que disponía a través de las revistas rusas y de los informes en esperanto remitidos por sus amigos rusos (216).

Otro gran reproche de los comunistas dirigido a Freinet estaba basado en este argumento:

"... la imposibilidad de crear una pedagogía del futuro en régimen capitalista. Según el parecer de estos marxistas de palabra, era necesario esperar a que se hiciese la revolución para instaurar una pedagogía revolucionaria, salida de la revolución, como Afrodita de las olas" (217).

El educador francés no podía estar de acuerdo con estas apreciaciones; aunque consciente de las limitaciones que la sociedad capitalista suponía para su proyecto, concebía éste como un elemento de progreso en la perspectiva de una sociedad socialista. Como indica J. C. Girardin, la suya es una pedagogía de ruptura y de transición, "... todavía no socialista, en la medida en que la

obstaculizan, no es sin embargo “ya” burguesa, puesto que se esboza en ella la perspectiva de papeles sociales diferentes” (218).

El PCF, de acuerdo con los argumentos señalados, no legitimó ni apoyó la acción de Freinet, entre otras razones, y esto lo señala la propia Elise, porque ello hubiera supuesto perder la coherencia y la firmeza necesarias en unos momentos dominados por el fascismo más agresivo (219). Así, el partido desautorizó la posición de Freinet, el cual fue acusado de izquierdismo y marginado de la organización. “Por parte del partido comunista, la gran ofensiva contra Freinet tomó en un cierto período, hacia 1950, el aspecto de una liquidación”, comenta R. Lourau, quien además señala que Freinet “... consiguió la hazaña de ser rechazado, a la vez, por la burocracia del Estado y por la burocracia del partido comunista” (220).

1.1.5. La guerra y la madurez definitiva de la obra (1940—1966).

A pesar de todos estos tropiezos, Freinet, el luchador incansable, siguió defendiendo sus numerosos y variados proyectos, a los cuales la “segunda guerra mundial, que estalla en septiembre de 1939, les da un total frenazo...” (221), agudizado con Pétain y la llamada Francia de Vichy (222). Los niños españoles acogidos en Vence hubieron de ser expulsados por orden militar; la censura castrense, a fines de 1939, incluso llegó a retirar la palabra “proletario” de la revista de la CEL, que quedó reducida, simplemente, a *L'Éducateur* (223). La CEL aparecía en los informes policiales “... como un depósito de armas; Freinet, como un peligroso terrorista; la escuela, como un centro de espionaje que sabotaba al ejército...” (224). Los diversos registros de la autoridad no aportan, evidentemente, pruebas para las acusaciones imputadas (225), aunque ello no impide que Freinet sea ingresado en la cárcel de Niza, de la que sale poco después (226).

La situación se agrava día a día. Aparecen las cartillas de alimentación, las restricciones a la circulación de las personas; los diputados comunistas son encarcelados; las comunicaciones postales y telefónicas son controladas e inspeccionadas (227). El veinte de marzo de 1940, Freinet es detenido: “el educador tran-

quilo no era ya más que un simple preso empujado al coche celular..." (228). Ingresó en el campo de concentración de St. Maximim (Var). Las secuelas aún presentes de la herida pulmonar de 1916 se agravan en el barracón donde es alojado junto a ochenta personas más; su salud se deteriora. Las protestas por el internamiento de Freinet llegan de todos los rincones del país (229). Deteriorada la salud del maestro, Elise consigue, con la ayuda del profesor Langevin, el traslado de Freinet a un hospital, en donde ingresa como "... un moribundo medio paralizado..." (230). Algún tiempo después, es devuelto a St. Maximim y de allí, trasladado al campo de St.-Sulpice-du Tarn.

Mientras él seguía preso, Elise sufría en la escuela, que continuaba funcionando, los interrogatorios, los registros y la ocupación militar de los locales. Finalmente, es obligada a abandonar la escuela y marcha con su hija, el seis de abril de 1941 (231), fecha que marca el cierre completo de la escuela Freinet, el cual duraría seis años, hasta 1947.

Freinet, por su parte, aprovecha el tiempo desocupado de su retención para proseguir y completar su obra:

"En el ambiente recargado de un barracón, entre risas e insultos, Freinet madurará su proyecto... (y) ...presentará sus obras definitivas, verdadera contribución —dice Elise— a la pedagogía y psicología mundiales: *L'Education du travail*, *L'Experience tâtonnée*, *Essai de psychologie sensible*" (232).

Según Elise, la primera de estas obras fue escrita por completo en el campo de concentración, "... sin documentos ni crítica especializada..." (233) y las otras dos fueron redactadas en la época de la Resistencia, en base a los apuntes elaborados durante el arresto. Del trato con los compañeros de desdichas y respondiendo a las preguntas de éstos sobre la educación de sus hijos, Freinet extrae ideas para la redacción de otro libro, *Conseils aux parents*, que completará de forma definitiva al término de su reclusión (234). También concibe las bases de la obra que más tarde se publicaría con el título de *L'Ecole Moderne Française*, libro que presenta como una guía práctica para la organización

del trabajo escolar. Esta sería redactada en Gap, donde Freinet crea un centro escolar,

“... en el recinto de un seminario eclesiástico... Rodeado de estos niños —dice Elise—, en las condiciones económicas y sociales de la posguerra inmediata, ligado al pueblo que había creado el maquis y que había mostrado el magnífico ímpetu de la Resistencia, Freinet escribió su *Escuela Moderna*” (235).

Además de escribir y preparar sus obras de madurez, inicia otras actividades en el campo de internamiento: organiza charlas y diversos trabajos artísticos; se ocupa de los analfabetos, a los cuales enseña a leer, introduciéndolos en el texto libre; edita un periódico, “Camp 41”, que será prohibido tras el lanzamiento de su primer número. “En el campo, entre sus compañeros, como antaño entre sus alumnos, es el educador...” (236).

Por fin, el 29 de octubre de 1941, dieciocho meses después de su ingreso, Freinet es “... devuelto a la vida civil... en régimen de residencia vigilada” (237). Pasa poco después a la clandestinidad, realiza un corto viaje a St. Paul de Vence y prosigue la redacción de las obras mencionadas anteriormente. Toma contacto con la Resistencia. A partir de 1943 participa en el maquis de Béassac, asumiendo su dirección en mayo de 1944, al tiempo que se encarga, igualmente, de los *Franco-Tirateurs Partisans* (FTP) de Briançonnais. Más adelante colabora en el Comité de Liberación de Gap. Participa

“... en octubre de 1944, en la histórica Asamblea de Avignon, que reúne a todos los presidentes de Comités de Liberación de la zona sur, a la que asisten Philip y Saillant, (y)... defiende la identidad entre las reivindicaciones de la escuela popular y las de las masas populares, política y socialmente” (239).

Además de esto, convoca una reunión de los maestros presentes en Avignon para tratar específicamente el tema educativo.

Freinet vivirá en el maquis "... un nuevo aspecto de su obra educativa, con toda la amplitud de la obra vital peligrosa" (240); consigue los mejores edificios de la zona para centros escolares y "en Gap toma personalmente la dirección de uno de los centros, al que dedica apasionadamente sus pocas horas disponibles" (241). En los momentos finales de la Resistencia, ya tiene en mente todas las medidas y disposiciones necesarias para poner en marcha nuevamente el sector educativo; Férrière le escribe desde Suiza, diciéndole: "He visto a Langevin, es tu momento..." (242).

Al ser liberada Niza, Elise y Célestin regresan a Vence: la escuela, los almacenes, todo había sido saqueado. Muchos de los buenos compañeros habían quedado en el camino. Pero Freinet no se detiene ante tanto desastre. En mayo de 1945, lanza *L'Éducateur* como nuevo órgano de enlace. Convoca en Gap, en junio de 1945, el primer congreso de posguerra al que acuden 130 maestros (243).

Pronto, sin embargo, comienzan nuevos tropiezos. Algunos amigos, sobre todo desde Argelia, que abandonaron la CEL, lo acusan de traidor y de colaboracionista con Pétain. Su nombre es ignorado en París en el momento de preparar la reforma de la enseñanza. La propia CEL sufre dificultades financieras extremas (244).

Entre tantas preocupaciones, publica en 1946 *L'École Moderne Française*, que pretende ser una alternativa al modelo educativo de la "revolución nacional" auspiciado por Pétain (245). En abril de 1947 vuelve a abrir su escuela de Vence. En el Congreso de 1948 celebrado en Dijon, ante las críticas que recibe en el sentido de que hace una pedagogía de tipo comercial, propone reservar a la CEL —instalada ya su sede en Cannes— únicamente los aspectos financieros, de edición y producción, y crear un organismo pedagógico de investigación y de experimentación que asuma la dirección cooperativa del movimiento Freinet: el *Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna* (ICEM), fundado de hecho en 1948, pero constituido formalmente el 18 de julio de 1951.

También en Dijon se creó la comisión de "Radio Escolar". Los trabajos de este grupo, formado por técnicos y por pedagogos, dieron uno de sus frutos varios años más tarde, en 1952, con

la presentación del "magnetófono CEL", sencillo y adaptado a las necesidades escolares.

Freinet acomete nuevos desafíos. En 1950 —fecha que marca de forma aproximada el fin del relativo estancamiento pedagógico internacional de las dos décadas anteriores, según J. Delval—, en el Congreso de Nancy, presenta la *Carta de la Escuela Moderna*, documento que sintetiza en varios puntos los fundamentos filosóficos y pedagógicos del movimiento Freinet, y que fue actualizado en el Congreso de Pau de 1968.

En 1951 Freinet visita Florencia para pronunciar algunas conferencias. Se constituyen los primeros núcleos del grupo Freinet italiano, que se llamaría *Cooperativa de la tipografía en la escuela* (CTS) y, posteriormente, *Movimiento de Cooperación Educativa* (MCE). Al año siguiente, en 1952, asiste en Rímimi al primer congreso de la CTS. Las relaciones entre el pedagogo francés y la asociación italiana no siempre fueron fáciles: la diversidad de criterios sobre aspectos pedagógicos y cooperativos las hicieron problemáticas en algunos períodos concretos, tal y como ha mostrado F. Alfieri (246).

En 1953, en el Congreso de Aix—en—Provence, "... lanza la consigna: 25 niños por clase, que hizo que se le considerara por muchos, y más que antes, como un simpático visionario" (247).

Ante la creciente extensión internacional de sus propuestas, inicia, con motivo del Encuentro anual de 1957, en Nantes, una asociación internacional de la Escuela Moderna, cuya estructura se completaría en la Reunión anual de St. Etienne de 1961. El primer congreso del nuevo organismo, la *Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna* (FIMEM) tiene lugar en Bruselas en julio de 1958, con la asistencia de 200 maestros pertenecientes a diez países, aunque los estatutos definitivos datan de 1964.

Esta asociación está en el origen de los *Rencontres Internationales des Educateurs Freinet* (RIDEF), cuyo primer encuentro tuvo lugar en Bélgica en 1968, sucediéndose después los de Italia, Checoslovaquia, Líbano, Dinamarca, Túnez, Escocia, Argelia, Polonia, etc. (248).

En 1959 el movimiento de la Escuela Moderna establece una colaboración institucionalizada y permanente con la OCCE; el 17 de diciembre de ese año, las delegaciones de ambos organismos,

presididos, respectivamente, por Freinet y por Georges Prevot, firman en París una declaración en la que se considera "... natural e indispensable una colaboración entre la OCCE y la Escuela Moderna" (249).

Aún en idéntico año, Freinet crea dos nuevas revistas, *Art Enfantin*, dirigida por Elise, y *Techniques de Vie*, de periodicidad trimestral. A través de esta última, informa Elise,

"... ofreció una tribuna a la crítica de los universitarios... De tal manera, entregaba a la investigación y al juicio de los especialistas en educación la compleja obra de una psicopedagogía en búsqueda de contradicciones internas" (250).

El propio Freinet planteaba la necesidad de la revista con el argumento de que, a pesar del convencimiento personal de la validez y eficacia de sus técnicas, "... teóricos importantes, especialistas en la materia, discuten la legitimidad y la solidez de sus cimientos", formulando críticas y oposiciones que "... no dejan de conmovernos y de inquietarnos... Entonces nos planteamos seriamente la pregunta: ¿tenemos realmente razón?". La revista desaparece en 1954, porque, a juicio de su fundador, el pretendido diálogo con los universitarios "... se había convertido en un estéril monólogo" (251).

En el Congreso de Avignon de 1960, dedicado a la salud mental y al estudio científico de las "enfermedades escolares", presenta la propuesta de creación de una *Asociación para la Modernización de la Escuela* (AME), sugerencia repetida en 1963 en el Encuentro de Niort, en donde también solicita la creación de una *Sociedad Protectora de Niños*.

En 1960 sustituye los ya antiguos fascículos de la colección BENP por una serie de libritos, algo más extensos, entre 80 y 200 páginas, editados a partir de esta fecha bajo el título genérico de *Biblioteca de la Escuela Moderna* (BEM). El mismo Freinet escribirá unos veinte títulos, algunos de ellos, reedición ampliada de los publicados previamente en la colección BENP (252).

En la década de los 60 nacen nuevas revistas, producto, esta vez, de la divulgación de las técnicas Freinet en las enseñanzas me-

días. En 1963 aparece *L'Edicateur Second Degré*, y al año siguiente, *L'Edicateur Technologique, Premier Degré*.

En el Congreso de 1962 se produce una histórica escisión en el movimiento Freinet, protagonizada por Fernand Oury y Raymond Fonvielle, miembros del ICEM parisino y animadores del "Grupo de Educación y Técnicas" (GET). Ya desde 1958 se habían manifestado divergencias de planteamiento entre la mayoría de provincias, rural, y la minoría parisina del movimiento. En 1962 y también en 1960 durante el Congreso de Avignon, el doctor Jean Oury, hermano de F. Oury, propuso durante el desarrollo del Congreso anual del ICEM, el término de "pedagogía institucional" para designar la orientación escogida por el grupo de maestros agrupados en torno a Fernand Oury en el seno del movimiento Freinet: así, "... la pedagogía Freinet llega a ser —como observa R. Hess— el crisol en que habrá de elaborarse la pedagogía institucional en la década de los 60" (253). La ruptura de 1962 obedece al rechazo por parte de la mayoría de los grupos del ICEM de las propuestas del GET, en el sentido de aplicar las ciencias humanas al marco escolar. Dentro del GET pronto se perfilarán, a su vez, dos orientaciones: una terapéutica, dirigida por F. Oury, y otra autogestionaria, encabezada por R. Fonvielle (254).

Tanto una como otra tendencia ampliaron el concepto freinetiano del consejo de cooperativa, transformándolo en el "consejo de clase": como indica G. Lapassade, la autogestión —que estaba en germen en las concepciones de Freinet, dado que los niños asumían la dirección de parte de las actividades de clase— se manifiesta de forma completa al asumir la clase la dirección de todas las actividades. Así pues, la pedagogía de Freinet, junto a otras propuestas como la dinámica de grupo y las experiencias de *self-government*, forma parte de los orígenes de las diferentes pedagogías institucionales.

El año 1964 es importante y fecundo. La escuela Freinet de Vence es reconocida oficialmente por un decreto de 21 de julio (Boletín Oficial de 14 de agosto) como escuela primaria experimental. Freinet se interesa por la no-directividad y por las aplicaciones pedagógicas de las teorías de C. R. Rogers, señalando que se trata de una nueva orientación de gran interés, que precisa de una adaptación para ser útil, aunque, en todo caso, mantiene una notable ambigüedad sobre el tema (255).

Con motivo del Congreso de Annency de 1964, presenta sus propuestas sobre las máquinas de enseñar, la enseñanza programada y la programación. Adecuando las nuevas tendencias de la tecnología educativa, diseña, fabrica y distribuye, a través del "Centro Internacional de Programación de la Escuela Moderna", fundado por él, unas cintas de enseñanza, dotadas de diferentes programas individuales, acomodados a las exigencias de los niños, y del conjunto de las técnicas Freinet. Las cintas de enseñanza:

"... agrupan series de 20 fichas autocorrectivas, que acaban en un test. Estas tiras están diseñadas para introducirse en una caja de plástico en cuyo interior se enrollan en una bobina, apareciendo sucesivamente, a gusto del que las utiliza, bajo la tapa transparente. Esta caja de enseñar (patente Freinet) es, pues, una pequeña máquina de enseñar" (256).

En opinión de J. Vial, las cintas de enseñanza de Freinet han permitido, entre otras cosas, un acercamiento del niño a la máquina, no alienado ni mágico: "... la máquina era plenamente asumida" (257), existiendo, incluso, la posibilidad de que cada alumno, o grupo de ellos, desarrollara su propia programación. Fruto de estos trabajos será una nueva obra, *Bandes enseignantes et programmation*, editada en 1964, a la que se agregará dos años más tarde otro libro sobre el mismo asunto, escrito en colaboración con M. Berteloot, y que se titulará *Travail individualisé et programmation* (258).

El Congreso de 1965 de Brest, dedicado al tema de la escuela laica, será el último al que acuda Freinet, pues una grave enfermedad le impide participar en el de Perpignan de 1966. La muerte le sobreviene el 8 de octubre de 1966. Fue enterrado en Gars, su pueblo natal. Así concluía la existencia de un maestro del pueblo, cuyo trabajo contó con admiradores de talla, como Barbusse, Romain Rolland, Cocteau, Picasso, Matisse, Prévert y otros (259). Dos años después escribió su amigo Pettini, resumiendo la existencia del pedagogo, estas palabras:

"La más profunda lección que Freinet nos ha dejado ha sido, en definitiva, una lección de vida:

unir los esfuerzos, colaborar, aproximar a las personas mediante el trabajo en común efectuado con vistas a una progresiva liberación y elevación de la humanidad” (260).

Pero a la muerte de Freinet, el movimiento impulsado por él durante cuatro décadas siguió adelante. Sin pretender trazar una historia de los años recientes, señalaremos, sin embargo, los aspectos más decisivos (261). Elise se hizo cargo de la dirección del movimiento, presentando su dimisión en 1970. Algún tiempo después, a causa de las reformas introducidas, abandonó su participación en el ICEM (262). Las diferencias entre Elise y el movimiento surgieron en la valoración de Freinet y de su obra. Según Michel Barré, secretario general del ICEM, “se desarrollaron dos fidelidades divergentes” (263). La de Elise, que “por fidelidad a su compañero desaparecido, quiso ser únicamente portavoz del pensamiento de Freinet... descrito como un profeta, un poco solitario, al que sigue de lejos un pueblo innumerable...” (264). Por el contrario, los asociados en la Escuela Moderna, aun valorando las palabras y los escritos de Freinet, pretendían seguir dando vida a un movimiento cooperativo como lugar de encuentro y de acciones humanas, pues ésta era, según ellos, la mejor forma de rendir tributo al pedagogo desaparecido (265).

Estas dificultades no impidieron a Elise un intenso trabajo de exposición de la pedagogía de Freinet, culminado con la publicación de *L'Ecole Freinet, réserve d'enfants* (1974) y de *L'Itinéraire de Célestin Freinet* (1977). Además, preparó y cuidó de la edición de un libro con textos de Freinet, publicado en 1978 con el título de *La santé mentale de l'enfant* (266).

Elise Freinet murió en Vence el 30 de enero de 1983 (267). Con su muerte puede decirse que la pedagogía creada por Freinet ha concluido su sistematización y elaboración teóricas, aun cuando sea susceptible de ampliaciones, revisiones o aportaciones complementarias.

En todo caso, las instituciones creadas por Freinet prosiguen. La CEL contaba en 1975 con 5.000 socios accionistas; se beneficiaban de ella en la misma fecha unos 35.000 maestros. Emplea a un centenar de personas y su volumen de negocios fue, en 1972, de 8.500.000 ff. La CEL ha seguido siendo, pues, la empresa que

asegura la edición y distribución de los útiles pedagógicos creados por Freinet y sus colaboradores. El catálogo editado en 1981 ofrece a los maestros franceses libros, documentos y revistas; la BT para niños, que ya ha superado el número 1.000 de su colección; material audiovisual; recursos para el trabajo individualizado; útiles y accesorios para la edición de periódicos escolares, como imprenta, limógrafo, etc.; elementos para las actividades manuales y para la expresión artística, gráfica y musical; y, en fin, instrumentos diversos para la enseñanza de segundo grado (268).

El ICEM ha continuado la tarea de investigación y de elaboración didáctica. Está formado por 97 grupos departamentales (el ICEM, desde el punto de vista jurídico, es una asociación de grupos, y no de individuos; para ser socio, es preciso serlo a través de los grupos departamentales) y por una treintena de comisiones nacionales que trabajan temas específicos, como la correspondencia, la imprenta, la expresión dramática, etc. En el Congreso de Lille de 1972 se aprobaron nuevos estatutos y el Consejo de Administración quedó estructurado con representantes regionales, animadores pedagógicos de las comisiones y los miembros del equipo permanente de dirección de Cannes. Edita *L'Éducateur*, *Art enfantin et création*, *Biblioteca de Trabajo*, *BT junior*, *BT 2º grado* y *BT sonora*, además de los libros de la BEM, los ficheros y los otros tipos de material didáctico. En 1975, el ICEM publicó un libro titulado *La pédagogie française par ceux qui la pratiquent*. En esta obra colectiva, se realiza una exposición de la ideología del movimiento y se divulga la práctica del mismo a través de una veintena de entrevistas realizadas a profesores de los diferentes grados de la enseñanza que se reclaman de la pedagogía Freinet.

Ese mismo año de 1975, en el Congreso de Burdeos, comenzó a debatirse un documento sobre las "Perspectivas de la Educación Popular", que tras una amplia discusión fue publicado en un número extraordinario de *L'Éducateur*, en noviembre de 1978 (269). Este documento es importante porque supone una respuesta global a la crisis del sistema educativo y porque describe, de forma pormenorizada, las técnicas educativas capaces de promover una educación eficaz (270).

Es preciso señalar también que la escuela Freinet de Vence ha seguido funcionando tras la muerte de su creador, dirigida por Clementine y Maurice Berteloot. Un reportaje firmado por M. Saltiel y publicado en *Le Monde de l'Éducation* con el título de "L'école de "papa Freinet"" (271) informa sobre la situación de la escuela en 1979. Llevada por cuatro maestros, ninguno de los cuales conoció a Freinet en persona, cuenta con cuatro clases y 90 alumnos. Conserva aún, según Saltiel, el espíritu "pionero" de la época de su fundador. En la escuela se aplican las técnicas del texto libre, la correspondencia, el periódico, los planes de trabajo y la imprenta.

La influencia de Freinet se propagó más allá de sus afiliados. Como ejemplo de ello veremos, antes del análisis de la obra escrita freinetiana, la influencia ejercida por su pedagogía en la legislación francesa. En efecto, el derecho educativo galo tomó nota, en diversas disposiciones, de las propuestas didácticas de Freinet. En la década de los 60, la reforma encargada a la inspección general, con motivo de la ampliación de la escolaridad obligatoria, hubo de enfrentarse al diseño de una pedagogía recuperadora dirigida a los niños de 11-12 años carentes aún del dominio de los conocimientos instrumentales. De esta forma surgieron las llamadas "clases de transición", en torno a las cuales se realizó una experiencia pedagógica renovadora, la cual hubo de apoyarse

"espontáneamente en las únicas innovaciones existentes de forma organizada: las del movimiento Freinet. Así fue como, por voluntad de los inspectores generales, reforzada en sus intuiciones por los ensayos promovidos, la pedagogía de Freinet hizo su aparición codificada en las instrucciones oficiales de la educación nacional" (272).

Las instrucciones para las clases de transición, de 1963, constituyen, pues, el primer texto legal de la educación francesa que recomienda la pedagogía de Freinet, aunque es preciso aclarar que "... los métodos de Freinet (han sido) asumidos, sin citar una sola vez el nombre de su autor..." (273). Después de este primer préstamo pedagógico por parte de la Administración, que el propio Freinet, todavía vivo, observaba a la vez con extrañeza y sa-

tisfacción, las recomendaciones oficiales han continuado valorando la pedagogía de Freinet. En efecto, las nuevas instrucciones para la enseñanza del francés en la escuela elemental, de 1972, y las orientaciones para la organización del denominado "Tercer tiempo pedagógico" recomiendan la creación en las clases de un clima auténtico de comunicación e intercambio, basado en la práctica del texto libre, las actividades expresivas, el diario escolar, la correspondencia interescolar y la imprenta (274).

De otra parte, debemos tener presente que tras la vida de Freinet (y de Elise), tras tantos trabajos e iniciativas, permanece, junto a las instituciones y la influencia real de un proyecto pedagógico de largo alcance, la obra escrita, cuyo análisis es necesario para completar el balance de la pedagogía freinetiana.

1.2. LA OBRA ESCRITA.

La obra escrita por Freinet sorprende, sobre todo, tal vez, por su amplitud. El propio Freinet declaraba en 1962 haber redactado hasta esa fecha unas 50.000 páginas aproximadamente (275). G. Piaton, que ha elaborado, como ya dijimos, la primera bibliografía rigurosa de los escritos freinetianos, recoge las referencias relativas a 2.000 trabajos escritos entre 1921 y 1966 (276).

Junto a estas publicaciones, en sentido estricto, habría que situar otros escritos realizados por Freinet a lo largo de toda su vida, y que, sin constituir propiamente parte de su obra pedagógica, ilustran, sin embargo, dicha obra. R. Ueberschlag recuerda a este respecto la importancia que ha tenido para la creación de la CEL y más tarde para la animación de ésta y del ICEM "... la correspondencia infatigable y gigantesca intercambiada por Freinet con centenares de militantes" (277). Este mismo autor estima que el estudio de estas cartas aportaría nuevos elementos para la valoración justa del papel llevado a cabo por Freinet en la formación de los educadores franceses a lo largo de varias décadas.

Por último, entre este conjunto de escritos menores, estarían también los numerosos diarios de clase, que el educador francés redactó casi desde el comienzo de su vida profesional (278).

Un complemento indispensable de la obra de Freinet está

constituido por los escritos de su mujer Elise; redactados entre 1930 y 1980, aproximadamente, los textos de Elise inciden de forma especial en los temas de la educación artística y de la divulgación de la obra de su compañero, aunque no se limitan a estos asuntos y tienen suficiente entidad por sí mismos, independientemente de los de Freinet.

Para conocer mejor la producción escrita de Freinet, y de Elise, se impone la necesidad de realizar un análisis cronológico y temático de la misma. Así será más fácil juzgar, en un segundo momento, las características de dicha producción.

1.2.1. Los escritos de Freinet.

En el análisis cronológico de los textos freinetianos distinguimos varios períodos, vinculados cada uno de ellos, excepto el primero, a las diferentes revistas fundadas y dirigidas por el propio Freinet. Son éstos:

- Primer período (1921–1926): colaboraciones en las revistas *Clarté* y *L'Ecole Emancipée*.
- Segundo período (1927– abril de 1932): artículos en la revista de la CEL, *L'Imprimerie à l'Ecole*.
- Tercer período (mayo de 1932– marzo de 1940): artículos en *L'Educateur Prolétarien*, y de octubre de 1939 a marzo de 1940, en *L'Educateur*.
- Cuarto período (1943–1966): artículos en *L'Educateur* (279).

El primero de los períodos, situado entre 1921 y 1926, incluye una docena de artículos, publicados en una revista sindical, *L'Ecole Emancipée*, y en una revista de izquierdas llamada *Clarté*, que era dirigida por Henri Barbusse. En esta época Freinet aún no disponía de su propio medio de expresión y difusión. Estos artículos reflejan ya la inquieta vocación pedagógica de su autor, bien en el plano teórico e histórico —con un trabajo sobre

“Pestalozzi, educador del pueblo”—, bien en el contexto de la pedagogía contemporánea (artículos sobre sus viajes a Rusia y Alemania). También se reflejan en estos escritos de juventud dos tendencias inequívocas acentuadas en épocas posteriores: *a)* la crítica a la escuela, y *b)* la búsqueda de soluciones a la crisis escolar, basada en una experimentación metodológica llevada a cabo en el mismo lugar del aula; así, aportaciones sobre la enseñanza libre y los manuales escolares, y también las primeras comunicaciones relativas a la imprenta escolar. Esta primera etapa fue, por último, la época de formación pedagógica, conseguida por Freinet mediante una dedicación intensa a la lectura.

El inicio de la segunda etapa viene condicionado por la creación del boletín de la recién fundada CEL, *L'Imprimerie à L'Ecole*, editado por vez primera en 1927. En el intervalo temporal situado entre 1927 y abril de 1932 Freinet publica sus dos primeros libros. *L'Imprimerie à L'Ecole*, título homónimo del boletín, es el primero de ellos; en él expone su forma de trabajo con la imprenta escolar, mostrando las fecundas posibilidades de la nueva técnica. En 1928 publica *Plus de manuels scolaires*, obra crítica hacia la enseñanza basada en los textos escolares. Freinet explica la inutilidad de los manuales escolares, apoyando sus argumentos en una completa documentación pedagógica, que demuestra un buen conocimiento de la pedagogía del momento, incluidas la rusa y la americana (280).

Junto a estos dos libros, en esta segunda época, publica en su revista 57 artículos. En ellos analiza la marcha del grupo de los impresores; comenta los congresos del movimiento; profundiza el alcance y el significado de las técnicas, así como sus implicaciones psicológicas y filosóficas (281); continúa la búsqueda didáctica, con aportaciones sobre el fichero escolar y la enseñanza de la gramática y reflexiona en torno a la educación popular y la crisis de la escuela. Este período de 1927 a 1932 representa la creciente difusión de la pedagogía de Freinet, que comienza a ser conocida en Francia y en el extranjero, particularmente en Bélgica, Portugal y España.

En la tercera etapa, que transcurre entre mayo de 1932 y marzo de 1940, Freinet publica en *L'Educateur Prolétarien* (282), el nuevo órgano de difusión de la CEL, 178 artículos. De ellos,

28 aparecen entre octubre de 1939 y marzo de 1940, en *L'Éducateur*, revista idéntica a la mencionada anteriormente, pero que, como ya dijimos, hubo de retirar la palabra "proletario" a instancias de la censura militar, ya comenzada la segunda guerra mundial.

Junto al comentario de su traslado forzoso, ocurrido en 1933, encontramos en estos artículos amplias y constantes referencias a la creación y el desarrollo de la experiencia pedagógica de Vence, iniciada por Freinet en 1935. Otros temas tratados son: la difusión internacional de las técnicas Freinet, sobre todo en Rusia, España y Bélgica; la lucha contra los peligros del fascismo y su influencia en la escuela; el trabajo con las asociaciones de padres; la reforma de la enseñanza, iniciada por el ministro Zay al amparo de la legislación progresista del Frente Popular; y, por último, numerosos aspectos metodológicos y didácticos sobre el alcance de las técnicas elaboradas de forma paulatina.

En este mismo período, Freinet acomete el inicio de la edición de una serie de fascículos baratos, dirigidos principalmente a los maestros, en los cuales se comenta de forma monográfica diferentes aspectos de la didáctica renovada. La colección BENP se inicia en 1937 con una entrega del propio Freinet sobre su técnica. A esta primera colaboración del pedagogo impresor seguirán cinco más, entre 1937 y 1939. Los temas abordados son: la enseñanza de la gramática, la crítica de las lecciones, el fichero escolar, las actividades dirigidas y una exposición, orientada hacia los principiantes, sobre la iniciación en la educación renovadora. Durante esta época, Freinet no publica ningún libro.

Este tercer período se interrumpe al ser detenido Freinet. Tras la guerra comienza, pues, la cuarta y última etapa de los textos freinetianos. *L'Éducateur* inicia una nueva andadura a partir de 1945. Antes de esta fecha, durante la guerra, sólo existe una publicación de Freinet posterior a 1940; data de 1943 y está constituida por una serie de artículos escritos en la revista belga *Service Social*, completados más tarde y editados con el título de *Conseils aux parents*.

Entre octubre de 1945 y octubre de 1966, redactó y publicó algo más de 1.500 artículos, 17 folletos de la colección BENP, 18 libros de la serie BEM, y además 15 libros, algunos de ellos recopilación de diferentes artículos.

En estos 21 años, pues, la pluma de Freinet parece incontenible. Los artículos abordan temáticas de todo tipo. Al lado de las ya señaladas en etapas anteriores, escribe sobre la pedagogía aplicada a la enseñanza secundaria; realiza semblanzas de algunos pedagogos, como Montessori o Férrière; dedica un espacio fijo de su revista a las secciones "Preguntas y respuestas" y "Libros y revistas"; opina sobre la paz, el laicismo, la pedagogía internacional, la cooperación y, por supuesto, sobre una gran cantidad de temas específicamente educativos y didácticos.

Sus artículos aparecen publicados no sólo en *L'Edicateur*, sino también en sus revistas *Techniques de Vie* (283), *L'Edicateur Technologique Premier Degré* y *L'Edicateur Second Degré*, en las cuales amplía constantemente las perspectivas y la dimensión de su pedagogía.

A la colección BENP aporta Freinet, como hemos dicho, 17 títulos entre 1945 y 1952, algunos de ellos en colaboración con otros autores: la cooperación, la organización de albergues infantiles, las técnicas en la escuela secundaria, el estudio del medio, el texto libre, el método natural de lectura, el limógrafo, la correspondencia interescolar, la experiencia por tanteo, los planes de trabajo, la imprenta escolar, la gramática, los padres, el perfil vital y algunos "dichos de Mateo" —parábolas pedagógicas puestas en boca de un campesino— son los temas abordados en estas monografías, retomadas años más tarde, a partir de 1960, en el nuevo contexto de la "Biblioteca de la Escuela Moderna", para la cual escribe Freinet los 18 títulos siguientes: *La formation de l'enfance et de la jeunesse*, *Le texte libre*, *Moderniser l'Ecole* (con R. Salengros), *L'Education moral et civique*, *La santé mentale des enfants*, *La lecture par l'imprimerie à l'école* (con L. Ballese), *Méthode naturelle de lecture*, *L'enseignement des sciences* (284), *L'enseignement du calcul* (con M. Beaugrand), *Les plans de travail*, *La méthode naturelle de grammaire*, *Les techniques audiovisuelles*, *Les invariants pédagogiques*, *Les maladies scolaires*, *Bandes enseignantes et programmation*, *Travail individualisé et programmation* (M. Berteloot), *Conseils aux jeunes* y *Appel aux parents*.

Entre estos libros hay algunos que son edición revisada y completada de los editados en la colección BENP o resultado de la compilación de textos anteriores, como es el caso de *Appel*

aux parents. Otros, en cambio, son originales (de este tipo son los que tratan sobre la infancia y la juventud, la modernización de la escuela, la salud mental, las ciencias, las invariantes pedagógicas, lo audiovisual, las enfermedades escolares y los dos que tratan de la programación). Entre estos estudios destacan, tal vez, las aportaciones contenidas en *Les maladies scolaires*, *Les invariants pédagogiques*, y, sobre todo, *Travail individualisé et programmation* y *Bandes enseignantes et programmation*. Estos dos últimos libros suponen una adaptación relativamente original de la enseñanza programada, que Freinet sitúa en el contexto general de sus técnicas.

Finalmente, los libros de este período no incluidos en colección, quince en total, prolongan y culminan la obra del pedagogo galo, "cuya vocación de escritor pedagógico —dice Piaton— es innegable" (285). La relación de los mismos, con la fecha de publicación entre paréntesis, es la siguiente: *L'École Moderne Française* (1946), posteriormente editado con el título de *Pour l'école du peuple; Images de Maquis* (1947), *Conseils aux parents* (1948), *L'Éducation du travail* (1949; reedición ampliada en 1960), *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (1950; reedición notablemente ampliada en 1971), *Méthode naturelle de dessin* (1959), *Les enfants poètes* (1954), *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne* (1956), *Le journal scolaire* (1957), *Les Dits de Mathieu* (1959), *Les techniques Freinet de l'École Moderne* (1964), *La méthode naturelle. Tome I* (1968), *La méthode naturelle. Tome II* (1969), *La méthode naturelle. Tome III* (1971), *La santé mentale des enfants* (1978).

Esta quincena de libros recoge títulos de categoría y procedencia diversas. *Images de maquis* es un libro de poemas, inspirado por las experiencias vividas durante la Resistencia. Otros libros constituyen una recopilación, total o parcial de trabajos publicados anteriormente en revistas: tal es el caso de *Les Dits de Mathieu*, y también de los libros publicados tras la muerte de Freinet (1966). *Méthode naturelle de dessin* y *Le journal scolaire* son dos libros que tratan de las técnicas a que aluden sus títulos.

Los libros verdaderamente relevantes de este conjunto son los publicados entre 1946 y 1950, además del editado en 1956. Veamos el contenido de estas obras.

Conseils aux parents fue escrito en el período de la Resistencia y presenta una serie de temas dirigidos a los padres. *L'Ecole Moderne Française* y *Les Techniques Freinet de L'Ecole Moderne* son dos exposiciones de las técnicas pedagógicas; particularmente la primera de estas dos obras constituye la más completa y rigurosa de la didáctica freinetiana y de sus fundamentos generales. *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne* expone las bases didácticas de la pedagogía freinetiana.

Por último, *L'Education du travail* y el *Essai* son dos obras básicas que facilitan, dice Elise, "todas las razones que pueden servir a (la) cultura de masas..." (287). Son, al igual que *Conseils aux parents* y *L'Ecole Moderne Française*, fruto del período de reflexión impuesto por el arresto de la segunda guerra mundial y suponen, de forma definitiva, la madurez doctrinal de Freinet.

En *L'Education du travail*, escrito por completo en los campos de concentración,

"... Freinet hace una valoración entre lo viejo y lo nuevo; de su contraste saca los valores eficaces sobre los cuales levanta el futuro. Es un libro que toca todos los problemas que afectan al hombre" (288).

Plantea también el libro las vertientes social e individual de la existencia, la crítica de la sociedad industrial y las relaciones entre el trabajo, el juego y la educación.

El *Essai* consta de dos tomos. En el primero se expone el desarrollo normal del individuo. En el segundo se analizan lo que Freinet llama "normas de vida sustitutivas", es decir, las alteraciones y disfunciones del crecimiento humano. Esta obra, aun siendo psicológica, aborda la inserción del individuo en su medio y constituye, antes que nada, como escriben Juif y Légrand,

"... una Antropología, es decir, un estudio del hombre, de su desarrollo, de su adaptación a él mismo y al universo, más que una psicología aplicada a la educación... recensa un número de temas tomado de la psicología funcional, el vitalismo bergsonianiano, el globalismo de Decroly..." (289).

Para Freinet, este libro surge de la necesidad de ofrecer alternativas a lo que llama la escolástica: “me dediqué a buscar —dice—, fuera de la escolástica, otros caminos. He consignado lo esencial de esta investigación en mi libro *Essai de psychologie sensible*” (290). La obra se centra en torno al tanteo experimental, concepto psicológico perfilado por Freinet, en base a las aportaciones de Claparède, para dar cuenta de la conducta. El maestro francés mantiene, como observa Elise,

“... que los mecanismos de adquisición funcionan a base de tanteos. Los tanteos positivos dejan señales decisivas en el organismo, que exigen reajustes y enriquecimientos... el individuo es una unidad entre el factor interno (organismo) y el ambiente externo (sociedad); en esta acción recíproca se construye la *personalidad actuante*, con todos los determinantes físicos, afectivos e intelectuales” (291).

Los escritos de Freinet, en resumen, están formados, sumando la producción de los cuatro períodos analizados, por: a) artículos, cuyo número se sitúa entre 1.800 y 1.900; b) fascículos de la colección BENP, en total 23 números; c) libros, aproximadamente unos 35, de los cuales, 18 pertenecen a la *Biblioteca de la Escuela Moderna*. Para completar de forma definitiva esta relación, habría que añadir los quince trabajos elaborados conjuntamente por Célestin y Elise (292).

Existe una serie de estudios sobre la obra de Freinet de diferente signo y validez, los cuales permiten un acercamiento sistematizado a la figura del pedagogo francés. El comentario pormenorizado de esta bibliografía excede, obviamente, los límites de este trabajo (293).

1.2.2. Los escritos de Elise.

La producción de Elise (294) es bastante menor que la de Freinet. Antes de la guerra de 1939—1945, redactó entre 1930 y 1940 trece artículos y dos fascículos de la BENP, uno sobre

la alimentación vegetariana y otro sobre el dibujo libre. Fue fundadora, junto a Freinet, de la revista *Art Enfantin*, de la que asumió la dirección desde el comienzo de la revista.

Tras la guerra, entre 1946 y 1970, publicó unos 450 artículos; tres folletos de la colección BENP, sobre el teatro, las fiestas escolares y el papel del maestro; cuatro libros de la serie BEM y tres libros: *La santé de l'enfant* (1946), *Naissance d'une pédagogie populaire* (1949) y *L'Enfant artiste* (1963).

Entre estos escritos resulta especialmente significativo el libro *Naissance d'une pédagogie populaire*. En él se narra la historia de Freinet entre 1920 y 1940, situada en el contexto de la creación y desarrollo de la CEL. De esta obra dijo el propio Freinet que "... es el libro de las buenas voluntades y de la acción paciente en las experiencias de la vida escolar" (295).

En 1970, a consecuencia de la ruptura ya comentada con el movimiento Freinet, Elise dejó de publicar en *L'Educateur*. Sin embargo, continuó trabajando. Fruto de esta actividad fue la publicación de dos obras: *L'Ecole Freinet, réserve d'enfants* (1974) y *L'Itinéraire de Célestin Freinet* (1977). El primero de estos libros es un relato sobre la experiencia de Freinet en su escuela de Vence, entre 1935 y 1949 (296). El otro libro aborda varios temas; constituye una exposición de la pedagogía de Freinet, jalonada, como casi todos los libros de Elise, de extensas citas de los textos de su compañero. Una de las aportaciones de este libro es el esbozo de las relaciones entre la psicología freinetiana y la cibernética moderna, tema ya apuntado por Freinet en algunas de sus obras (297).

Al realizar una valoración general de la obra de Elise debemos tener en cuenta que, como observa M. Barré, "... su pensamiento y su obra no pueden reducirse exclusivamente al hecho de haber sido la compañera y más tarde la viuda de Freinet" (298). La importancia de Elise radica, además, en que aportando su propia y personal contribución, ayudó a Freinet a precisar su pensamiento en una relación dialéctica de la cual, apunta Barré, ha nacido "todo un movimiento pedagógico..." (299), caracterizado por las dos personalidades, a la vez tan diferentes, a la vez tan complementarias (300). La divulgación que ha realizado Elise de la obra del maestro francés ha tenido el gran mérito de ofrecer una semblanza dinámica y cargada de vivencias per-

sonales. El defecto ha sido, tal vez, que el fervor de Elise hacia Freinet le ha llevado a escribir "... pasajes que parecerán excesivamente hagiográficos al lector no iniciado" (301) y que dificultan, evidentemente, la adopción de una visión crítica de la obra freinetiana.

1.2.3. Principales rasgos de la obra escrita de Freinet.

Junto a la amplitud, señalada previamente, la obra del educador francés destaca, igualmente, por su variedad, no sólo temática, sino también expositiva. R. Laporta apuntaba, antes de haberse publicado el libro de Piaton, que la razón de no existir una bibliografía completa de los escritos de Freinet era debida a que éste volvía sobre sus escritos para recomponerlos nuevamente:

"solo, con Elise, con otros colaboradores, refundía sus ideas en nuevas obras y las adaptaba a las formas más diversas (cartas, programas, artículos, dichos de Mateo, monografías) según las más diferentes exigencias y circunstancias ..." (302).

La variedad de actividades de Freinet, además, le conducía a difundir su obra no sólo mediante los libros, los artículos y las conferencias. Como indica E. Chanel, la correspondencia, los viajes, los cursillos y los congresos han sido decisivos en la trayectoria de Freinet para completar su obra y divulgarla ampliamente (303). Sus escritos, en efecto, no son un producto meramente académico o el fruto de una paciente investigación desinteresada. No se trata, por otra parte, de negar valor a este tipo de estudios. Ciertamente, la obra de Freinet ha surgido de una lucha constante y tenaz por mejorar la escuela. Alejada de la universidad, hacia la que sentía un considerable recelo (304), "la obra de Célestin Freinet... continúa suscitando, de tanto en tanto, una serie de reservas y de dudas, cuando no induce a descrédito" (305). Sobre ella ha señalado Piaton, con evidente razón, que "... su lenguaje se encuentra dominado por lo aleatorio; es frecuente la imprecisión terminológica...; lo poético envuelve la temática y la recubre de imágenes, de parábolas o de arrebatos lí-

ricos..."; también es cierto que en sus juicios dominan los "... elementos pasionales..." y que "... no puede resolver con suficiente precisión algunas ambigüedades o formalizar lo que es una "buena" educación" (306). Elise ha recordado que su compañero recurría con frecuencia "... a la analogía, método que le era habitual, colocando así la realidad sensible en la base del razonamiento" (307). Y el propio pedagogo, anticipándose inteligentemente a las posibles críticas que se dirigirían contra él, escribió sobre las comparaciones que utiliza en sus obras: "Sé que otras imágenes familiares corren el riesgo de dar a mis demostraciones un simplismo que no dejarían los letrados de denunciar si por casualidad me leyeren" (308).

De todas formas, junto a estas críticas, que parten, como en el caso de Piaton, de un profundo conocimiento del tema, existen otras más difusas y extendidas. Sin estar reflejadas en el papel impreso, no por ello son menos reales. Estos argumentos, que no son tales, pues se apoyan en el desconocimiento —y respecto de los cuales no es ajena la propia universidad—, sostienen la imagen de un Freinet reducido a practicar con su imprenta, orientado simplemente por sus experiencias de aula y escasamente conocedor de la pedagogía contemporánea. El mismo Freinet favoreció, en cierto modo, esta falsa identidad, amparándose para ello en las constantes reivindicaciones del carácter práctico de sus propuestas y en el rechazo casi visceral de la pedagogía teórica.

Sin embargo, a pesar de sus críticos y, en ocasiones, de Freinet mismo, la obra, teórica también, existe en toda la amplitud de la palabra. Sólo tras el necesario reconocimiento de este hecho objetivo, estamos en condiciones de valorar, con todo el rigor posible, las lagunas y las limitaciones de la pedagogía freinetiana.

Mientras tanto, indicaremos algunos elementos sobre la formación pedagógica de Freinet y sobre las relaciones entre la teoría y la práctica en su obra. Pettini habla del maestro galo calificándolo como un "lector atento e incansable", que "... conoció y asimiló lo mejor que iban elaborando el pensamiento y las experiencias pedagógicas desde el principio de la posguerra hasta su muerte" (309). Inició la lectura asiduamente tras la guerra de

1916: “la lectura había sido (dice Elise) la compañía de sus largos meses de convalecencia como herido de guerra, y la única tabla de salvación contra su desesperante soledad” (310). Después, ya instalado en Bar-sur-Loup, prosiguió su formación pedagógica y cultural; conoció las diferentes experiencias de la Escuela Nueva en Europa y en América; estudió la psicología de su época, preocupándose especialmente por las investigaciones de los psicólogos de Ginebra, por el psicoanálisis y por el pavlovismo. A pesar de sus apretadas jornadas de trabajo, a pesar de las numerosas “... actividades que se encadenan una tras otra y exigen una media de 18 horas de trabajo diario...” (311), Freinet representa, escribe Elise, “... el símbolo mismo del trabajo hecho hombre...” (312). Así era como “... asumía sin interrupción bastantes lecturas psicológicas, filosóficas, científicas...” (313). No podemos explicarnos, de otro modo, la variedad temática y la amplitud ya apuntada en sus escritos.

La cuestión estriba en que Freinet no hacía un uso explicativo convencional de estas lecturas; además, hacía acopio, con un criterio estrictamente autodidacta, de las ideas que podían servirle, para insertarlas en sus propias perspectivas y concepciones. Prescindía de esta forma del análisis doctrinal de sus fuentes, de las comparaciones entre autores diferentes y, en definitiva, de lo que llamaba, con cierto desprecio, “el mal de la exégesis” (314). Estas formas tan características de su escritura tal vez han podido influenciar la valoración no siempre positiva de su obra.

Las relaciones entre teoría y práctica en Freinet son especialmente controvertidas. Siempre se declaraba como un pedagogo nada teórico: “hemos repetido —escribía— que no somos teóricos y que, por lo tanto, estamos dominados por nuestro exclusivo afán de eficiencia práctica en nuestras clases...”; “... partimos de la vida, de las experiencias en la propia vida...”; “no somos en modo alguno teóricos, sino prácticos” (315). Como señala Elise, “... Freinet intenta afirmar sin cesar su calidad de práctico...” (316) porque, para él, los razonamientos más sutiles carecen de valor si se contradicen con las observaciones de los educadores, derivadas de su trabajo cotidiano. Según la opinión de Freinet, la teoría debe coincidir con la práctica, pues, de lo contrario, carece de valor. Teoría y práctica, pues, se implican

mutuamente. “Si la teoría es buena —escribe Elise—, la práctica ha de ser su verificación” (317). En este sentido, “la pedagogía de Freinet es un todo, es decir, realiza la unidad fundamental en la que la práctica y la teoría se interpenetran permanentemente para enriquecerse la una a la otra...” (318). Freinet piensa que “... la teoría no es más que una promesa... si no va seguida de la aplicación práctica, que es su consecuencia natural” (319). Desde este punto de vista, valoraba sin falsa humildad su aportación pedagógica, sintetizadora ejemplar, según su parecer, de teoría y práctica: “hemos logrado —escribió en 1946— una conjunción quizás única en la historia de la pedagogía: la de la técnica escolar con la teoría pedagógica, justificándose una con otra” (320).

La orientación teórica existe, pues, en Freinet. Pero varía en función del desarrollo paulatino de su obra; escasa en sus primeras aportaciones, cobra mayor relieve de forma progresiva:

“Podría decirse —escribe el profesor J. Gimeno Sacristán— que, guiado de fecundas intuiciones, primero trata de innovar, y más tarde elaborará los esquemas conceptuales que den sentido a su propia acción” (321).

Freinet evoluciona, pues, “... no de la teoría a la práctica, sino de la práctica a la teoría” (322), de acuerdo con las apreciaciones de Piaton. Tras la guerra de 1939–1945, Freinet acomete la tarea de formalizar su pensamiento pedagógico en sus varias vertientes, utilizando para ello un “... método constructivo” (323), capaz de “... someterlo todo a la crítica de la realidad...” (324) y apoyado en “... la simple lealtad al servicio del razonamiento lógico y el buen sentido” (325). Elise expresa con su propio lenguaje esta evolución: “A la luz de la experiencia recogida en los hechos, Freinet pasó del empirismo intuitivo individual al empirismo experimental colectivo” (326).

Aunque esta elaboración doctrinal resulte *sui generis*, aunque se resienta de deficiencias en ocasiones notables, parece difícilmente discutible el hecho de negar esta realidad: existe una teoría pedagógica global que facilita un modelo de explicación y de actuación en el ámbito de lo formativo. Esto ha sido reconocido por Piaton al sostener que “... el proyecto de Freinet exigía

y sigue exigiendo que se respeten algunos principios sencillos... inmutables por esencia..." (327). Tales principios son, continúa Piaton, la sólida base de "... una reforma original..." y del "...proyecto de un acercamiento global... a la escuela y a la sociedad"; todo ello posibilita, concluye, el situar a Freinet "... en el rango de los más eminentes teóricos de la educación" (328), empleando una expresión probablemente exagerada.

La obra de Freinet se caracteriza también por su vocación de empresa abierta y colectiva: "... no es un conjunto cerrado, codificado en forma de algoritmo; es una investigación...", dice Piaton, y el mismo pedagogo precisa: "Nuestra pedagogía no es una pedagogía de las limitaciones, sino una pedagogía de la apertura..." (329). Esta capacidad de apertura, que le parece a J. Vial la peculiaridad más sobresaliente de Freinet y de su movimiento (330), ha permitido al maestro francés configurar una obra que se presenta reclamando a los lectores la colaboración entusiasta para el mejoramiento de la actividad educativa. "Si me equivoco o me olvido de algo —dice Freinet en uno de sus libros—, me gustaría que los interesados completasen o rectificasen lo que yo digo, escribiéndome" (331). Freinet habla de sus libros como de instrumentos de los cuales es preciso, dice, verificar "... conjuntamente los datos y las conclusiones" (332). Las creaciones pedagógicas del maestro galo se apoyan normalmente, como dice Elise, "... en las numerosas experiencias y los trabajos de sus compañeros...", bajo la consigna de una "... colaboración constructiva" (333):

"Así es Freinet: en perpetua búsqueda —escribe Piaton—, se interesa por todo aquello que puede ser una posible fuente de modernización pedagógica, valora su adecuación y luego divulga el fruto de su reflexión para incitar a todos a seguir su ejemplo" (334).

NOTAS

- (1) Para el estudio de la vida y de la obra del creador de la Escuela Moderna deben tenerse en cuenta, en primer lugar, los dos libros que su compañera Elise ha dedicado a contar la historia de Freinet y de sus iniciativas pedagógicas. En *Nacimiento de una pedagogía popular*, el tiempo acotado va desde 1920, fecha en que Freinet inicia su ejercicio docente, hasta 1945, tras la Liberación. El segundo libro, *L'école Freinet, réserve d'enfants* narra el origen, función y desarrollo de la escuela Freinet de Vence, abierta oficialmente en 1935; el relato se detiene con la segunda guerra mundial. Estos dos libros nos presentan la imagen de Freinet siempre optimista y volcado de lleno en la actividad pedagógica y social.

Otros textos importantes son: PIATON, G., *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Madrid, Marsiega, 1975, pp. 25-52, con diferencia, el más completo de todos; *id.*, "Freinet y la Escuela Nueva", *Revista de Educación*, XXIV, 242, ene. feb. 1976, pp. 43-45; PETTINI, A., *Célestin Freinet y sus técnicas*, Sígueme, Salamanca, 1977, pp. 25-33; EYNARD, R., *Célestin Freinet e le technique coopérativistiche*, Armando Armando, Roma, 1968, pp. 13-39; M. C. E. P., *La Escuela Moderna en España*, Zero Zyx, Bilbao, 1979, pp. 12-18; DELDIME, R. et al., *Actualité de la pédagogie Freinet*, Ed. A. de Boeck, Bruxelles, 1978, pp. 13-19; CHANEL, E., *Textes clés de la pédagogie moderne*, Editions du Centurion, París, 1973, pp. 126-131.

Además pueden consultarse los siguientes artículos: ZURRIAGA, F., "La pedagogía liberadora de Freinet", en *Triunfo*, 19 de junio de 1971; CARBONELL, J., "Una historia al servicio de la escuela popular", en *El País, Suplemento de Educación*, 39, 15 de febrero de 1983, p. 8; ALCOBE, J., "Una vida de lucha", en *Cuadernos de pedagogía*, 54, jun. 1979, pp. 4-5; CUADERNOS DE PEDAGOGIA, "Elise Freinet: el recuerdo" (entrevista), en *Cuadernos de pedagogía*, 54, jun. 1979, pp. 6-9.

- (2) R. Eynard, incorrectamente, señala el 14 de octubre de 1897 (cf. EYNARD, R., *op. cit.*, p. 13). También apuntan el año 1897 como fecha de nacimiento de Freinet: ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A., *Historia de la pedagogía*, FCE, México, 1978, p. 678; GARCIA REQUENA, F., *Las técnicas Freinet en el centro de E. G. B.*, Anaya, Madrid, 1981, p. 10. El error es repetido aún más recientemente por RIZZI, R., "Nacimiento y desarrollo de la pedagogía popular en Italia", en *Cuadernos de pedagogía*, 96, dic. 1982, p. 46.
- (3) PETTINI, A., *op. cit.*, p. 25; FREINET, Elise, *L'école Freinet, ré-*

serve d'enfants, Maspero, París, 1975, p. 165; ALCOBE, J., *op. cit.*, p. 4. "Yo fui educado pobremente en un pueblecito..." (FREINET, C., *Conseils aux parents*, La Table Ronde, París, 1962, p. 248), escribe Freinet.

- (4) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *op. cit.*, p.165. Piaton también recoge esta frase de Freinet (cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 25).
- (5) LEGRAND, L., "Perfil de educadores. Freinet hoy", en *Perspectivas*, X, 3, 1980, p. 388.
- (6) EYNARD, R., *op. cit.*, p. 14.
- (7) PETTINI, A., *op. cit.*, p. 25.
- (8) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *op. cit.*, p. 165. "Si Freinet se coloca con tanta facilidad a la altura del niño —escribe Elise— ... es porque tiene grabados, más que nadie, en lo más profundo de sí mismo, los recuerdos de su infancia privilegiada, vivida en plena naturaleza, bajo la verdad elemental de la creación" (*loc. cit.*).
- (9) DELDIME, R. et al., *op. cit.*, p. 13.
- (10) FREINET, C., *La enseñanza de las ciencias*, Laia, Barcelona, 1976, p. 11.
- (11) *Id.*, *Los métodos naturales*. I. *El aprendizaje de la lengua*, Fontanella, Barcelona, 1979, p. 213.
- (12) *Id.*, *La educación por el trabajo*, FCE, México, 1971, p. 15.
- (13) PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 26–27.
- (14) EYNARD, R., *op. cit.*, p. 14. "Su conducta brillante en el frente le valió la cruz de guerra y la medalla militar..." (PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 27).

La batalla de Verdún fue iniciada por el V Ejército alemán el 21 de febrero de 1916 y concluyó con la orden de retirada de Falkenhayn, el 24 de julio del mismo año (Puede consultarse un mapa detallado de la ciudad y el esquema de los dos frentes en combate en *Gran Enciclopedia Larousse*, X, Planeta, Barcelona, 1979, p. 725). Como escribe el profesor J. Gil Pecharromán, "Verdún se convirtió en un hito de la resistencia francesa. Durante cuatro meses, en un infierno de fuego y fango, los hombres de Pétain siguieron la consigna de su jefe: *Courage. On les aura!*, y resistieron en sus posiciones" (GIL PECHARROMAN, J., "La Gran Guerra",

en *Siglo XX, Historia Universal (Historia 16)*, vol. 5, Información y Revistas S. A., Madrid, 1983, p. 27. Las bajas de esta cruenta batalla las cifran los historiadores en 315.000 alemanes y 282.000 franceses (*loc. cit.*).

Por su parte, Freinet ha señalado en uno de sus libros algunos rasgos de la situación cotidiana en la guerra, con estas palabras: "el frío que nos entorpecía, el humo que nos agarraba la garganta y al cual evitábamos, aplanándonos contra el suelo, el rugido del cañón por encima de nosotros, el ataque tal vez próximo, la muerte amenazante, las heridas ... inclusive la noción abrumadora de aquella guerra sin fin" (FREINET, C., *La educación por...*, p. 201).

J. de Arruda ha escrito, de forma errónea, que las deficiencias físicas de Freinet tuvieron su origen "... en la acción de ciertos gases tóxicos lanzados por los alemanes en Verdún" (ARRUDA, J. de, *Didáctica y práctica de la enseñanza*, Mc-Graw Hill Latinoamericana, Bogotá, 1982, p. 147).

- (15) BALESE, L.; FREINET, C., *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*, Laia, Barcelona, 1973, pp. 5-6. Clanche ha puesto de relieve la influencia de la Gran Guerra en Freinet, pues éste, dice Clanche, "... es ante todo un producto de la primera guerra mundial..., (un) producto colectivo, ideológico, arquetipo de la generación sacrificada con la mezcla de horror, asco, pero también de optimismo utópico que la caracteriza..." (CLANCHE, P., *El texto libre, la escritura de los niños*, Fundamentos, Madrid, 1978, p. 23).
- (16) FREINET, Elise, *Nacimiento de una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1977, p. 11.
- (17) Según el *Bulletin des Amis de Freinet*, núm. 10, de enero de 1972, la fecha correcta del nombramiento de Freinet habría sido el uno de octubre de 1920 (cit. en PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 27, nota 13).
- (18) FREINET, C., *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, Siglo XXI, México, 1973, p. 11.
- (19) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 17.
- (20) *Ibid.*, pp. 13-14. Refiriéndose a la herida de guerra de Freinet, escribe Lourau: "Esta sujeción le condujo a poner en cuestión la pedagogía del discurso y a inventar actividades y formas de comunicación, de transmisión y de adquisición completamente nuevas" (LOURAU, R., *L'illusion pédagogique*, Epi, París, 1969, p. 159).

- (21) "Porque hay que confesarlo —dice Elise—: este maestro que emprende una lucha contra el pasado no es ni mucho menos un erudito. Los conocimientos que pudiera haber adquirido... no eran demasiados, y para colmo de males, se habían ido dispersando entre las largas meditaciones provocadas por la terrible prueba de la guerra y por la construcción de una personalidad enteramente centrada en la acción" (FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 100).
- (22) *Ibid.*, p. 12.
- (23) *Ibid.*, p. 19.
- (24) *Ibid.*, p. 17.
- (25) *Ibid.*, p. 15.
- (26) *Ibid.*, pp. 16—22.
- (27) FREINET, C., *Técnicas ...*, p. 14.
- (28) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 18.
- (29) *Ibid.*, p. 19.
- (30) *Loc. cit.*
- (31) Aludiendo al impacto de este libro en el joven maestro, escribe Elise: "Su amarga soledad aparecía repentinamente iluminada por la esperanza. En memoria de este apoyo moral, Freinet nunca dejará de rendir homenaje, durante toda su carrera, al genial iniciador que durante el período inquieto de su vida fue un padre espiritual y un guía..." (*Ibid.*, pp. 24—25). Freinet leyó los dos volúmenes de *La Escuela Activa* en septiembre de 1922 (Cf. FREINET, Elise, *La trayectoria de Célestin Freinet*, Gedisa, Barcelona, 1978, p. 34).
- (32) G. Piaton indica esta fecha de 1922 (Cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 27), mientras que Elise señala el año siguiente. Debió de ser en 1922, puesto que Freinet escribió un artículo sobre su viaje, que apareció publicado en Clarté el 15 de enero de 1923 (Cf. PIATON, G., *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Privat, Toulouse, 1974, p. 240).
- (33) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 25.
- (34) FREINET, C., *Técnicas...*, p. 13; PIATON, G., *El pensamiento...* p. 28. La mayoría de los autores, siguiendo probablemente a Elise

en su error (Cf. FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 27) señala equivocadamente la fecha de 1924 para su viaje a Suiza (Cf. PETTINI, A., *op. cit.*, p. 27; EYNARD, R., *op. cit.*, p. 17; CHANEL, E., *op. cit.*, p. 128; cf. también la nota 38, *infra*).

- (35) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 28.
- (36) PETTINI, A., *op. cit.*, p. 27.
- (37) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 48. R. Hess consigna este viaje, incorrectamente, en el año de 1924 (HESS, R., *La pedagogía institucional hoy*, Narcea, Madrid, 1976, p. 17).
- (38) El propio Freinet, en una de sus obras, ha realizado un balance sobre los hitos fundamentales de su formación pedagógica inicial: "... Leí a Montaigne y Rousseau, y más tarde a Pestalozzi, con quien sentía un sorprendente parentesco. Férrière, con su *Ecole Active* y la *Pratique de l'école active*, orientó mis ensayos. Un viaje a la URSS, en 1925, me situó en el centro de una fermentación un poco alucinante de experiencias y realizaciones. En 1923, participé en el Congreso de Montreux de la Liga Internacional para la Nueva Educación..." (FREINET, C., *Técnicas...*, p. 13).
- (39) R. Eynard apunta que Freinet conoció las obras de los grandes pensadores marxistas antes de 1920, en su etapa de convalecencia en hospitales: "cuando la salud y los médicos se lo permiten, lee a Lenin, Marx y Engels..." (EYNARD, R., *op. cit.*, p. 15).
- (40) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 14.
- (41) Estábamos, dice Elise, "orientados por el pensamiento marxista..." (*Id.*, *L'école...*, p. 188).
- (42) *Id.*, "Prefacio". en FREINET, C., *Consejos a los maestros jóvenes*, Laia, Barcelona, 1978. p. 5.
- (43) *Id.*, *La trayectoria...*, p. 178.
- (44) *Ibid.*, p. 138.
- (45) *Id.*, *Nacimiento...*, p. 36. "La decisión de Freinet de instalarse entre sus alumnos, de renunciar a la tarima..., va mucho más lejos de ser un gesto espectacular; introduce una nueva topología de la educación, independientemente de la actividad del educador" (VV. AA., *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*, Maspero, París, 1975, p. 12).

- (46) FREINET, C., *Técnicas...*, p. 16. "El genio de Freinet —escribe Legrand— consistió precisamente en evidenciar el carácter artificial de esa enseñanza (tradicional) y en reintroducir en las aulas el idioma como medio vivo de comunicación" (LEGRAND, L., *op. cit.*, p. 387).

E. Chanel, explicando las técnicas freinetianas del texto libre, precisa que "... Tolstoi ya lo había practicado" (CHANEL, E., *op. cit.*, p. 141). Esta afirmación, para ser completa, requiere algunas matizaciones. La metodología usada por Tolstoi para la composición escrita no es equiparable, en sentido estricto, a la de Freinet. Es cierto que Tolstoi valoró, como él mismo dijo, "... la razón de escribir y lo que hay de bello en el arte de escribir... el arte, la belleza de expresar la vida en palabras y la fascinación que de ello se desprende" (Cit. en VIGOTSKI, L. S., "La creación literaria en la edad infantil", en *Infancia y Aprendizaje*, 17, 1982, p. 73). El propio Vigotski comenta el procedimiento propuesto por Tolstoi para la composición, basado en las experiencias de éste con los niños campesinos, compuesto por tres normas:

- a) proponer una gama de temas amplia y variada,
- b) dar a leer a los niños composiciones de otros niños,
- c) no hacer observaciones sobre limpieza del cuaderno, caligrafía, ortografía, etc.

Las diferencias con Freinet parecen evidentes, dado que el texto libre, en sentido estricto, no puede ser propuesto, ni siquiera con amplitud de miras, por el profesor. En todo caso, la segunda norma sería plenamente asumida por Freinet, mientras que la última lo sería parcialmente.

Debemos admitir, pues, la sensibilidad de Tolstoi hacia el tema de la expresión escrita infantil, que juzgó importante y valiosa por sí misma; como recuerda Vigotski, Tolstoi se preguntó en su artículo "¿Quién debe enseñar a escribir: los niños del campo a nosotros o nosotros a los niños del campo?" por el sujeto idóneo para facilitar la escritura, y eligió la primera opción de la disyuntiva, otorgando, así, un importante protagonismo a la infancia en la escritura (Cf. VIGOTSKI, L. S., *op. cit.*, pp. 71—85).

Como nota curiosa, citaremos la afirmación de J. Trilla, en la que compara a Tolstoi y a Freinet; dice Trilla que uno y otro "intuyeron —aunque no se atrevieran a expresarlo claramente— que el ideal de la escuela, pensado por ellos, era ni más ni menos que la no—escuela..." (TRILLA, J., "Negación de la escuela como lugar", en *El Viejo Topo*, Extra núm. 5, 1976, p. 72), con lo que sitúa a los dos pedagogos en la línea de una cierta desescolarización.

- (47) CUADERNOS DE PEDAGOGIA, "Elise...", p. 7.
- (48) GIRARDIN, J. C., "Freinet, pedagogo revolucionario", en M. C. E. P., *op. cit.*, p. 14; cf. también PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 29.

M. Rico Vercher indica que la imprenta fue "introducida por Freinet para sus internados..." (RICO VERCHER, M., "Trabajo escolar colectivo, por grupos e individualizado", en MAILLO, A. (dir.), *Enciclopedia de didáctica aplicada*, I, Labor, Barcelona, 1973, p. 365). Este dato es erróneo.

La imprenta escolar, como se indica en el *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, II, Diagonal Santillana, Madrid, 1983, p. 781, "tiene su principal origen en las experiencias de C. Freinet". No obstante, existen importantes antecedentes. En 1730, el abad Louis Dumas aconsejaba "comenzar haciendo que un niño lea todas las palabras que pronuncia, las que le recuerdan objetos conocidos... para hacer de ello temas que imprimir... sobre la mesa del despacho tipográfico" (Cit. en VIAL, J., *Hacia una pedagogía de la persona*, Planeta, Barcelona, 1971, p. 121). Vial observa que, según Dumas, los niños debían componer el texto, pero no imprimirlo. Tras Dumas, fue Paul Robin, hacia 1890, en el orfanato de Cempius, Oise, quien introdujo la imprenta para sus alumnos (VIAL, J., *loc. cit.*; cf. igualmente MIALARET, G.; VIAL, J., *Historie mondiale de l'éducation*, III (De 1815 à 1945), P. U. F., París, 1981, pp. 222-223).

También Decroly usó la imprenta en su escuela de L'Ermitage como un medio para la realización de las actividades de expresión: "Allí donde el trabajo de la expresión se presenta con una plenitud y una riqueza pasmosa —escribe A. Medici— es en la imprenta de la Escuela de la Ermita. Uno queda entonces impresionado al ver la actividad de que pueden ser capaces los niños" (A. Medici, cit. en CHANEL, E., *Los grandes temas de la pedagogía*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1976, p. 292; Chanel también se hace eco, por cierto, de los antecedentes del abad Dumas).

A pesar de estos precedentes, parece cierto que, como escribe Coudray, "la técnica del texto impreso por los alumnos fue introducida en la escuela por el pedagogo y práctico Célestin Freinet" (COUDRAY, L., *Léxique des Sciences de l'éducation*, ESF, París, 1973, pp. 61-62), entendiendo que Coudray se refiere a la difusión del uso de la imprenta y no meramente a la utilización de la misma por vez primera, utilización que tal vez haya de atribuirse a Decroly. El propio Freinet fijó su posición escolar de que "determinados periodistas... se han dedicado a buscar en la historia pedagógica precedentes que borren a nuestra iniciativa sus ventajas de invención y novedad" (FREINET, C., *El diario escolar*, Laia, Barcelona, 1977, p. 15). Freinet sólo dice reconocer como precedente de su técnica de la imprenta, y del diario escolar, el "Correo

de la Escuela”, realizado por Decroly en Bélgica, después de la guerra de 1914—1918 e “... impreso en la misma escuela según una técnica que nosotros hemos utilizado y difundido” (*Ibid.*, pp.15—16).

R. Titone apunta, por su parte, el antecedente de G. Mariotti (1853—1927) en Italia: “Maravilla, pues, —escribe Titone cómo la intuición de Mariotti había precedido a *l'imprimerie à l'école* de Freinet, proponiendo para el instituto materno el aula del tipógrafo y del impresor: en ellas se encontrarán uno o varios alfabetos distintos..., con lo cual podrá el niño hacer los primeros ejercicios con el alfabeto e ilustrar con diversos colores las páginas impresas por él” (TITONE, R., *Metodología didáctica*, Rialp, Madrid, 1966, pp. 82—83).

Por último cabe recordar lo que ha escrito M. Dommanget, al comentar la labor de Freinet como continuador y difusor de la idea de Robin relativa a la imprenta escolar: “¿No es verdad —dice— que *l'imprimerie à l'école*”, experimentada por Freinet..., se convierte ahora, de forma simultánea, en un sistema de enseñanza y en la base de todo un movimiento de renovación pedagógica?” (DOMMANGET, M., *Os grandes socialistas e a educação*, Publicações Europa América, s. l., 1974, p. 398).

- (49) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, pp. 33—34. En uno de sus últimos libros Freinet señala algunos aspectos relevantes, presentes en el origen de sus técnicas: “Existe, pues, en el origen de mis investigaciones la necesidad en que yo mismo me encontré de mejorar mis condiciones de trabajo para lograr una mayor eficacia... Otra característica de mi espíritu o de mis tendencias me llevó fuera de los senderos recorridos: una necesidad casi fisiológica y moral de solidarizarme con una clase social y, más aún, con la corporación de maestros que reflejaba colectivamente las realidades de un medio del que yo era parte integrante. Mi problema se planteaba con evidencia: encontrar el medio para trabajar mejor sin aislarme de mis colegas. Cuando descubrí la imprenta escolar, hubiera podido, como actualmente se hace, obtener una patente para mi innovación y acuñar así, como la señora Montessori, un material que hubiera constituido la base del nuevo método... De inmediato tomé otra dirección; en vez de conservar el secreto sobre el descubrimiento, lo entregué deliberadamente al crisol de la cooperativa... Ya habíamos roto el círculo del individualismo estéril. Habíamos lanzado las bases de nuestro movimiento pedagógico cooperativo...” (FREINET, C., *Técnicas...*, pp. 11—13).
- (50) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 37.
- (51) *Ibid.*, p. 35.
- (52) *Ibid.*, p. 36.

- (53) *Loc. cit.* El “libro de la vida” (*livre de la vie*) será llamado con humor por los niños el “libro del tornillo” (*livre de vis*), a causa de la evidente analogía fonética de las dos palabras.
- (54) *Ibid.*, p. 42. En torno a los orígenes de la correspondencia entre escuelas, Vial anota el precedente de 1617, protagonizado por el Colegio de la Compañía de Jesús de Pont-à-Mousson, que realizó un intercambio postal con el Colegio de la Flèche. También destaca Vial el elogio a la correspondencia educativa realizado en el Congreso Internacional de Educación Social de 1900 (Cf. VIAL, J., *op. cit.*, p. 146).
- (55) FREINET, Elise, *Nacimiento de...*, p. 45. Elise afirma que “progresivamente, una serie de notoriedades pedagógicas se interesaron por la experiencia. Fue así como Adolphe Férière, ese maestro de la Escuela Nueva, hizo inscribir a la “Maison des petits” del Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra en un equipo de correspondencia escolar” (*Id.*, *La trayectoria...*, pp. 30–31). También en Ginebra, la Escuela del Mail, fundada por R. Dottrens en 1928, “... adoptó muy pronto... las técnicas de Freinet” (ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A., *op. cit.*, p. 678). Se adhirieron igualmente a la iniciativa freinetiana M. Duthil y M. Husson, de las escuelas normales de Nancy y Charleville, respectivamente.
- (56) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 49.
- (57) *Ibid.*, p. 47. “La fotografía y el cine también estaban en nuestro programa educativo. Freinet, desde Bar-sur-Loup, tenía una cámara y la utilizaba en clase. Las películas formaban parte de los intercambios escolares” (*Id.*, *L'école...*, p. 155).
- (58) *Id.*, *Nacimiento...*, p. 27.
- (59) *Ibid.*, p. 51; PETTINI, A., *op. cit.*, p. 29.
- (60) FREINET, Elise, “Prólogo”, en FREINET, C., *El equilibrio mental del niño*, Laia, Barcelona, 1979, p. 7.
- (61) A. Pettini indica que Elise fue “... la primera y más competente colaboradora de la obra de su marido” (PETTINI, A., *op. cit.*, pp. 29–30). Elise Freinet murió en Vence, Alpes Marítimos, el 30 de enero de 1983 (Cf. la semblanza realizada en CARBONELL, J., *op. cit.*).
- (62) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 51.
- (63) *Loc. cit.*

- (64) *Ibid.*, pp. 55 y 58.
- (65) *Id.*, *La trayectoria...*, p. 30. La revista, en esa época, era "... organismo no oficial de la Federación de enseñantes..." (GIRARDIN, J. C., *op. cit.*, p. 15).
- (66) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 30. La revista estaba animada por Henri Barbusse, el cual acogió las colaboraciones de Freinet con verdadero entusiasmo.
- (67) Para una relación completa de los títulos y fecha de estos artículos, cf. la bibliografía preparada en PIATON, G., *La pensée...*, p. 240. Sobre el relato "Tony l'Assisté", cf. FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 29.
- (68) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 41.
- (69) *Ibid.*, pp. 26-27.
- (70) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 30.
- (71) Cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 51.
- (72) *Ibid.*, p. 53.
- (73) *Ibid.*, p. 54.
- (74) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 30.
- (75) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 61.
- (76) *Id.*, *La trayectoria...*, p. 32.
- (77) *Id.*, *Nacimiento...*, p. 66. "Ese Congreso de Tours —escribe Elise en una obra más reciente— tuvo para Freinet un alcance histórico: era la consagración del *Movimiento Internacional de la Imprenta en la Escuela*, la afirmación justificada de una nueva pedagogía: la pedagogía Freinet" (*Id.*, *La trayectoria...*, p. 31).
- (78) *Id.*, *Nacimiento...*, p. 69. En agosto de 1928 se convertirá en "La imprenta en la escuela, el cine y las nuevas técnicas de educación popular" (revista tecnicopedagógica mensual, portavoz de la Cooperativa de la Enseñanza Laica). Este cambio de título fue consecuencia de la fusión del grupo "El cine en la Escuela", animado por Bayau, y de "La imprenta en la escuela" de Freinet (Cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 31; FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 99).

- (79) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 71.
- (80) *Ibid.*, p. 72.
- (81) *Id.*, *La trayectoria...*, p. 34. Sobre el traslado a St. Paul y su nueva situación, cf. *Ibid.*, p. 73 y ALCOBE, J., *op. cit.*, p. 4; también, PIATON, G., "Freinet y ...", p. 44.
- (82) HESS, R., *op. cit.*, p. 17.
- (83) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 31, nota 11.
- (84) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 113.
- (85) *Ibid.*, p. 100.
- (86) C. Freinet, cit. en *ibid.*, p. 101.
- (87) GILBERT, R., "El trabajo individualizado y la neo-directividad", en AVANZINI, G., *La pedagogía en el siglo XX*, Narcea, Madrid, 1977, p. 218.
- (88) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 119; cf. también p. 118. Para más información, véanse los libros siguientes: BERPERRON, R., *El fichero escolar*, Laia, Barcelona, 1973; FREINET, C., *Técnicas...*, p. 119; FREINET, C.; BEAUGRAND, M., *La enseñanza del cálculo*, Laia, Barcelona, 1979, pp. 153-155. Por su parte, Pettini formula una crítica al fichero de Freinet (Cf. PETTINI, A., *op. cit.*, p. 105).
- (89) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 105.
- (90) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 32.
- (91) *Id.*, *La pensée...*, p. 241; *id.*, *El pensamiento...*, p. 32, nota 47; FREINET, Elise, *Nacimiento...*, pp. 125-129.
- (92) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 125.
- (93) *Ibid.*, p. 130.
- (94) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 33; FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 184.
- (95) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 33.
- (96) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 130.

- (97) ALCOBE, J., *op. cit.*, p. 5.
- (98) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 33.
- (99) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 147.
- (100) *Ibid.*, pp. 158-159; cf. *id.*, *L'école...*, p. 93. Pettini piensa que si la BT es demasiado completa, impide al niño realizar una investigación personal (Cf. PETTINI, A., *op. cit.*, p. 107).
- (101) ALCOBE, J., en *op. cit.*, p. 5, señala, equivocadamente, la aparición del primer número de la BT en febrero de 1932; cf. igualmente FREINET, Elise, *L'école...*, p. 20.
- (102) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 151.
- (103) *Ibid.*, p. 157.
- (104) *Ibid.*, p. 158.
- (105) *Ibid.*, p. 168.
- (106) *Ibid.*, pp. 175-176.
- (107) *Ibid.*, p. 176; PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 34.
- (108) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 180.
- (109) C. Freinet, cit. en *ibid.*, p. 177.
- (110) C. Freinet, cit. en *ibid.*, p. 178. Sobre el Congreso de St. Paul, cf. *ibid.*, pp. 177-179. Robert Dottrens, que no pudo asistir, envió a Freinet un telegrama desde Suiza.
- (111) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 35.
- (112) Sobre el caso St. Paul, cf. los relatos de Elise, en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, pp. 182-219; *id.*, *L'école...*, pp. 11-17; véase también el resumen realizado en PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 35-36.
- (113) FREINET, Elise, *Nacimiento*, pp. 180-183. "Las ideas del joven maestro, sus simpatías por los partidos de izquierdas, su preferencia por la escuela laica, unida a las presiones hechas por él en el sindicato para que el edificio escolar fuera decorosamente mantenido, provocaron la hostilidad de los que vivían en el "St. Paul de los ricos" ", escribe Pettini, sintetizando las causas reales presentes en el origen del conflicto (PETTINI, A., *op. cit.*, p. 31).

- (114) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 183.
- (115) *Ibid.*, pp. 183-184.
- (116) *Ibid.*, pp. 186-187.
- (117) *Ibid.*, pp. 187-188.
- (118) *Ibid.*, pp. 188-189. Carlos Maurras, el célebre defensor de la monarquía hereditaria, fue acusado de traición al término de la segunda guerra mundial y condenado a cadena perpetua, en 1945. Murió siete años más tarde.
- (119) *Ibid.*, p. 189.
- (120) *Ibid.*, p. 190.
- (121) A, Férrière, cit. en *ibid.*, p. 191.
- (122) *Ibid.*, p. 193.
- (123) C. Freinet, cit. en *ibid.*, p. 194.
- (124) *Ibid.*, p. 198.
- (125) *Ibid.*, p. 200.
- (126) *Ibid.*, p. 212.
- (127) *Ibid.*, p. 214.
- (128) Cit. en *ibid.*, p. 214, según el relato escrito ofrecido por Wullens. Piaton ofrece otra versión de las palabras del ministro, que él cita también de la obra de Elise, pero en su versión original francesa: "¡Ah, no ! ¡Se equivocan si creen que van a molestarne otra vez con ese c...!" (Cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 36. nota 64).
- (129) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 215.
- (130) C. Freinet, cit. en *ibid.*, p. 216.
- (131) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 14.
- (132) *Loc. cit.*
- (133) *Ibid.*, p. 16. El texto completo de la respuesta de Freinet se encuentra en las pp. 14-16.

- (134) *Id.*, *Nacimiento...*, p. 217.
- (135) *Ibid.*, pp. 218–219.
- (136) PROST, A., *L'enseignement en France de 1800 à 1967*, Armand Colin, París, 1970, p. 279.
- (137) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 221; cf. también *id.*, *L'école...*, p. 17.
- (138) *Id.*, *Nacimiento...*, p. 223.
- (139) Cf. el libro *Escola d'Estiu, edició facsímil dels programs i cròniques*, Diputació de Barcelona, Barcelona, 1983, pp. 217–235. Alcobé sitúa, al parecer incorrectamente, estas conferencias de Freinet en Barcelona en 1935 (Cf. ALCOBE, J., *op. cit.*). En otro de sus trabajos indica, también de forma errónea, el año de 1934 (ALCOBE, J., “Herminio Almendros: un educador para el pueblo”, en *Cuadernos de pedagogía*, 3, mar. 1975, p. 31). También Zurriaga (Cf. ZURRIAGA, F., “El movimiento Freinet en España”, en *Cuadernos de pedagogía*, 79, jun. 1979, p. 20) repite el error, anticipado en 1971 en otro de sus artículos (Cf. ZURRIAGA, F., “La pedagogía...”).
- (140) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 11. Freinet dimite de la enseñanza pública en octubre de 1935, tras permanecer dos años con licencia por enfermedad. Sobre esta decisión, escriben en 1962 Elise y Célestin: “Salimos de la aventura con honores de guerra, pero, a partir de entonces, nos consideraron —y nos siguen considerando— aguafiestas y gente rara de la que no te puedes fiar. Nos rendimos a la evidencia: ya no podíamos seguir trabajando como francotiradores dentro de la Administración. Teníamos que someternos o marcharnos. ¡Y nos fuimos!” (C. y E. Freinet, cits. en PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 38, nota 73).
- (141) “La creación de su escuela libre de Vence (Alpes Marítimos) debe ser considerada como un acontecimiento importante en la obra práctica y teórica de Freinet. Se trata de una experiencia... prodigiosa...” (FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 107).
- (142) C. Freinet, cit. en *id.*, *L'école...*, pp. 17–18.
- (143) *Ibid.*, pp. 18–19.
- (144) *Id.*, *Nacimiento...*, pp. 242–243; *id.*, *L'école...*, p. 23.
- (145) *Id.*, *L'école...*, p. 22.

- (146) *Ibid.*, pp. 24–25; *id.*, *Nacimiento...*, p. 251.
- (147) C. Freinet, cit. en *id.*, *L'école...*, p. 27.
- (148) *Ibid.*, p. 35.
- (149) *Id.*, *Nacimiento...*, p. 259.
- (150) *Id.*, *L'école...*, p. 36; *id.*, *La trayectoria...*, p. 73.
- (151) *Id.*, *Nacimiento...*, p. 260. En un artículo publicado en la revista del movimiento, con fecha de 15 de enero de 1936, Freinet ya anticipaba que podría ser conducido a los bancos del tribunal (Cf. FREINET, Elise, *L'école...*, p. 84).
- (152) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 39.
- (153) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *L'école...*, p. 75. “La escuela debía ser —escribe Elise— permanentemente el laboratorio experimental del movimiento pedagógico internacional, nacido del empleo de los útiles y de las técnicas que (Freinet) había creado” (*Ibid.*, p. 101).
- (154) *Ibid.*, p. 76. “La necesaria confrontación del pensamiento infantil y adolescente con el pensamiento adulto se hacía —comenta Elise— con toda naturalidad en charlas leales y tranquilas” (*Ibid.*, p. 156).
- (155) “... Día tras día —dice Elise— aprendemos, también nosotros, a vivir de forma más intensa, humana e inteligentemente, como compañeros de nuestros niños” (*Ibid.*, p. 160).

Elise proporciona en esta misma obra algunos detalles complementarios sobre la organización de la escuela de Vence. El horario era exigente; los niños se levantaban a las 6'30 de la mañana y realizaban los ejercicios de choc frío, sudaciones, fricciones y gimnasia. Después desayunaban, hacían las camas y arreglaban los dormitorios. De 8'30 a 10'30 se desarrollaba el trabajo escolar, basado en el texto libre y en las tareas extraídas del mismo, así como en los talleres y en los ejercicios de fichas. A las 10'30 comenzaban las faenas del campo. De 12 a 1'30 transcurrían la comida y el descanso. De 1'30 a 3, trabajo de tipo manual y libre. A las 4'30, charla común, o lectura colectiva o por grupos. Entre las 5'15 y las 6 de la tarde, conferencias de los niños (Cf. *ibid.*, p. 277).

El conjunto de las actividades escolares se realizaba de acuerdo con “planes de trabajo”, trazados por los niños cada lunes y revisados los sábados por la tarde en asamblea general de la escuela. Esto permitía el trabajo libre individualizado, indispensable en la escuela Freinet, que acogía alumnos de niveles educativos muy diferentes.

Para motivar el aprendizaje escolar existía la llamada "agenda escolar" o de clase, en la cual se anotaban los temas que merecían un estudio especial, las sugerencias y los proyectos de actividades. El diario mural ayudaba, por otra parte, a señalar los acontecimientos elogiados y reprobables de la comunidad, y constituía un elemento de educación moral importante (Cf. *ibid.*, pp. 93-94, 157 y 176-177).

Durante el desarrollo de la experiencia escolar de Vence surgieron diferencias importantes sobre el enfoque educativo entre Freinet y Elise. Las concepciones de esta última son explicadas por su propio compañero: "Elise Freinet tiene un temperamento esencialmente artístico... La atmósfera escolar es mortal para ella... sueña con un grupo de niños que ella animaría, que no tendrían escuela, sino que, en la vida misma, en contacto con los adultos y con los educadores, realizarían sus propios destinos. Yo creo que esto sería perfectamente realizable con las personalidades de élite... Pero para la masa de maestros esta educación de origen artístico no bastaría, porque es necesario contar con los individuos medios, con las posibilidades reducidas, para las cuales, pues, continuamos nuestras investigaciones" (C. Freinet, cit. en *ibid.*, p. 102).

- (156) C. Freinet cit. en *id.*, *Nacimiento...*, p. 280; cf. también la p. 279; PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 39-40.
- (157) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 40.
- (158) Fue, efectivamente, en 1936, y no en 1937, como incorrectamente señala Piaton (Cf. *ibid.*, p. 40), pues Elise afirma: "... nuestros cursos de fin de año... iniciados en 1936, seguirían adelante con un éxito creciente" (FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 280). La duración de estos "... seminarios de formación de los jóvenes educadores del pueblo..." (*Id.*, *L'école...*, p. 101) era de una semana normalmente; por ejemplo, en 1939, transcurrieron entre el 30 de julio y el seis de agosto (Cf. *id.*, *Nacimiento...*, p. 358). Puede consultarse el programa de los cursos que incluían, por cierto, dos conferencias diarias de Freinet, una por la mañana y otra por la tarde, en *ibid.*, pp. 358-359.
- (159) "... Nuestra pedagogía se manifestará válida también para la infancia inadaptada..." (*Id.*, *L'école...*, p. 111).
- (160) *Ibid.*, p. 282.
- (161) *Ibid.*, p. 243.
- (162) *Id.*, *Nacimiento...*, pp. 238 y 243. Piaton señala incorrectamente que éste fue el VII Congreso (Cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 37). En relación a España, y concretamente a Cataluña, P. Solà es-

cribe: "Hacia los años 30 los pedagogos racionalistas y libertarios... ya comenzaron a interesarse por otro sistema que les parecía más próximo a los intereses de las clases populares. Nos referimos al método Freinet" (SOLA, P., *Educaçió i moviment llibertari a Catalunya* (1901-1939), Edicions 62, Barcelona, 1980, p. 57).

- (163) Cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p.245; cf. también p. 244.
- (164) UEBERSCHLAG, R., "La pédagogie Freinet à l'étranger", en *Les Amis de Sèvres*, 2, juin, 1975, p. 71.
- (165) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 37.
- (166) *Loc. cit.*
- (167) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 253. La corriente de la pedagogía institucional liderada por F. Oury y A. Vasquez ha experimentado ampliamente, y con éxito, en lo que comúnmente se llama la educación especial. Por otra parte, en la revista *Cuadernos de pedagogía*, 55-56, suplemento núm. 12, jul.-ago. 1979, dedicado a la educación especial, se insertan varias experiencias en las que se menciona el uso de la imprenta en clases especiales.
- (168) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 248. Estas conferencias se editarían posteriormente con el título de *Appel aux parents*.
- (169) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, pp. 261-263; PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 37.
- (170) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 37; cf. también p. 40.
- (171) Cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 265; cf. el texto completo de la Carta en pp. 264-265.
- (172) *Ibid.*, p. 266.
- (173) C. Freinet, cit. en *loc. cit.* Los partidos aludidos por Freinet son el socialista y el comunista; los sindicatos, CGT y CGTU; cf. también PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 40-41.
- (174) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 108.
- (175) *Ibid.*; pp. 108 y 143. Sobre la actividad sindical de Freinet en los Alpes Marítimos, escribe Elise: "Cada domingo, se iba con Laurenti, el militante más avanzado y activo, por los pueblos de la región, y en dos años organizaron 80 sindicatos campesinos, crearon di-

versas cooperativas (flores, legumbres, pan, etc.) y editaron un periódico, *Action Paysanne*" (*Id., Nacimiento...*, p. 278).

- (176) C. Freinet, cit. en *ibid.*, p. 274; cf. igualmente PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 42.
- (177) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 275.
- (178) *Ibid.*, p. 273. Elise rechaza esta hipótesis.
- (179) *Ibid.*, p. 275. Freinet señalaba sobre este asunto: "Sudel y CEL son dos organizaciones amigas que se ayudan mutuamente, siempre que pueden, pero que no están ligadas por ningún lazo formal" (C. Freinet, cit. en *ibid.*, p. 275).
- (180) C. Freinet, cit. en *ibid.*, p. 283.
- (181) C. Freinet, cit. en PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 42.
- (182) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, pp. 297-300.
- (183) Sobre las relaciones GFEN-CEL, cf.: *ibid.*, pp. 281-285, 287-289 y 296-301; PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 42-43.
- (184) FREINET, Elise, *L'école...*, pp. 198 y 240. Alcobé señala erróneamente que la escuela "... acoge desde diciembre de 1936 a una veintena de pequeños, que escapan de las bombas que caen sobre España" (ALCOBE, J., "Una vida...", p. 5). También, en la *Cronología* del mismo trabajo indica: "En diciembre (1936), Célestin y Elise acogen a una treintena de niños españoles refugiados". En realidad, sólo había, a mediados del curso 36-37, diez niños españoles (Cf. FREINET, Elise, *L'école...*, p. 258).
- Sobre la significación de la recogida de estos niños, dice Elise: "Nuestra participación en el salvamento de los niños españoles ensanchará aún más nuestro campo de experiencia en la miseria humana" (FREINET, Elise, *L'école...*, p. 198).
- (185) *Loc. cit.*
- (186) *Ibid.*, p. 247.
- (187) C. y E. Freinet, cits. en *ibid.*, p. 270.
- (188) *Ibid.*, pp. 241 y 251.
- (189) *Ibid.*, p. 242.

- (190) *Ibid.*, pp. 258, 265 y 264 respectivamente.
- (191) *Ibid.*, p. 244.
- (192) *Loc. cit.*; cf. igualmente p. 277.
- (193) *Ibid.*, p. 267.
- (194) *Ibid.*, p. 295.
- (195) ALCOBE, J., "Una vida...", p. 5.
- (196) Cf. FREINET, Elise, *L'école...*, pp. 143 y 172; *id.*, *Nacimiento...*, pp. 303-305. Algunas opiniones de Freinet sobre la escuela del Tíbidabo pueden leerse en *id.*, *L'école...*, pp. 111 y 268.
- (197) *Id.*, *Nacimiento...*, pp. 301-303.
- (198) *Ibid.*, p. 315.
- (199) *Id.*, *L'école...*, p. 207.
- (200) "Hecho nuevo también —afirma Elise— es la simpatía de ciertos profesores de facultad y de estudiantes que descubren en las conferencias de Freinet, en nuestros trabajos de comisiones, en nuestras discusiones, las realidades profundas de una psicopedagogía nueva" (*Ibid.*, p. 277).
- (201) C. Freinet, cit. en *ibid.*, p. 257.
- (202) Sobre la reforma de la enseñanza del ministro J. Zay, cf.: FREINET, Elise, *Nacimiento...*, pp. 285-287, 293-296 y 329-331; ZIND, P., "De una enseñanza clasista a una enseñanza para todos (1918-1958)", en AVANZINI, G., *op. cit.*, pp. 39-43; cf. asimismo PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 42.
- (203) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 308; cf. también pp. 293-294. Freinet propuso resueltamente la prolongación de la escolaridad hasta los 14 años, la abolición de los deberes y la reforma del Certificado de estudios primarios (Cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 44).
- (204) C. Freinet, cit. en Freinet, Elise, *Nacimiento...*, p. 308.
- (205) C. Freinet, cit. en *ibid.*, pp. 329-330.
- (206) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 43.

- (207) *Id.*, *La pensée...*, pp. 243–245. Los fascículos de la BENP tenían entre 15 y 40 páginas, aproximadamente. Una lista de las publicaciones de la BENP en proyecto puede leerse en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, pp. 320–321. Durante el curso 37–38 aparecieron seis fascículos (Cf. *id.*, *L'école...*, p. 277).
- (208) C. Freinet, cit. en *id.*, *Nacimiento...*, p. 321.
- (209) *Ibid.*, p. 318; PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 43–44
- (210) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 340; cf. también pp. 339–344. La expresión elegida por Freinet para sustituir a “educación nueva” es “escuela moderna”, de la cual hará todo un símbolo al concluir la segunda guerra mundial.
- (211) Sobre estas críticas, cf. *id.*, *L'école...*, pp. 229–234, en donde se recogen los argumentos de los detractores de Freinet y las respuestas de éste a sus oponentes.
- (212) “En la base —dice Elise—, llevábamos a cabo una acción unitaria y fraternal con los militantes (del PCF) cuyos cuadros eran, por lo que se refiere a la mayor parte de los camaradas maestros, asociados de nuestro movimiento pedagógico” (*Ibid.*, p. 235).
- (213) *Ibid.*, p. 237.
- (214) *Ibid.*, p. 235.
- (215) *Ibid.*, p. 237.
- (216) *Ibid.*, p. 235–236.
- (217) *Ibid.*, p. 236.
- (218) GIRARDIN, J. C., *op. cit.*, p. 25.
- (219) Esta es, al menos, la interpretación que ofrece Elise (FREINET, Elise, *L'école...*, p. 237).
- (220) LOURAU, R., *op. cit.*, p. 155. “Pero Freinet —afirma Elise— no era más que un simple asociado de la base, extraño al aparato administrativo y que sería fácil de echar, llegado el caso...” (FREINET, Elise, *L'école...*, p. 237). Clanche señala que Freinet fue acusado de izquierdismo y excluido del Partido Comunista (Cf. CLANCHE, P., *op. cit.*, p. 27, nota 10). Por otro lado, la compañera de Freinet indica que éste “... no se hacía ninguna ilusión sobre el futuro inme-

diato; sabía que sus camaradas marxistas no podían comprenderlo aún" (FREINET, Elise, *L'école...*, p. 237).

R. Lourau observa, por último: "Los veteranos del movimiento cuentan con emoción las campañas de denigración, la desconfianza, las condenas que, vertidas sobre las alturas del partido, llegaron a retardar esta experiencia revolucionaria" (LOURAU, R., *op. cit.*, p. 159).

- (221) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 45. Con el comienzo de la segunda guerra mundial concluía un período en el cual, como escribe Vial, "... los innovadores no siempre disfrutaron de las audiencias internacionales... Sin embargo, tras haber sido casi clandestinos, o incluso reprobados, algunos pedagogos como Ferrer, Makarenko o Freinet llegaron a hacer escuela" (VIAL, J., "Introduction", en MIALARET, G.; VIAL, J., *op. cit.*, p. 12).

- (222) El régimen de Vichy es producto del armisticio francés de 22 de junio de 1940; dirigido por Pétain, el nuevo poder "se inspira en el modelo nazi y pretende insertar a Francia en una Europa germanizada" (DURAND, Y., "Vichy y la Resistencia", en *Siglo XX. Historia Universal (Historia 16)*, vol. 17, Información y Revistas S. A., Madrid, 1983, p. 64).

Emparentado con los fascismos coetáneos y en las antípodas del republicanismo galo, el régimen será personalista, autoritario y antidemocrático. Apoyado por la iglesia, Pétain favorecerá a la escuela confesional y combatirá a "... la escuela pública, a sus maestros y el libre pensamiento, objeto de la inquina de Vichy" (*Ibid.*, p. 70). Según Pétain, el papel de la escuela consiste en enseñar sólo "cosas buenas" (Cit. en *ibid.*, p. 66), prolongando, así, la tarea de la familia y de las restantes instituciones llamadas naturales, cuya misión sería la de corregir la inevitable maldad humana.

La política educativa de Pétain, dirigida algún tiempo por el ministro católico Chevalier, reintrodujo la religión en las escuelas, abolió las escuelas normales y legalizó la dedicación a la docencia de las órdenes religiosas, prohibida en Francia por las leyes de 1901 y de 1904. Contra esta política educativa reaccionaría Freinet, contraponiendo, tras la Liberación, a la "revolución nacional" del dictador galo su "Escuela Moderna Francesa".

En otros terrenos, la labor de Vichy fue aún más radical: "porque Vichy fue un régimen depurador... procesó a los dirigentes del Frente Popular; prohibió la masonería, y, sobre todo, persiguió a comunistas y judíos" (*Ibid.*, p. 70). Especialmente duro fue el régimen con los comunistas, pues "detenidos, encarcelados y recluidos en campos por la policía de Vichy, fueron... el contingente más numeroso de los rehenes entregados al ocupante..." (*Loc. cit.*). Entre los elementos represivos ideados por Pétain, destaca la creación, en 1942, del STO ("Service de Travail Obligatoire"), que

posibilitaba el envío a Alemania, como trabajadores, de todos los jóvenes nacidos entre 1920 y 1922; y la creación de la milicia, en 1943, policía represiva francesa, colaboradora de los nazis en la lucha contra la Resistencia (Cf., en general, *ibid.*, pp. 63-77; TOYNBEE, A. J., *La Europa de Hitler*, Sarpe, Madrid, 1985, pp. 255-259; ZIND, P., *op. cit.*, pp. 40-41 y 43; WALLON, H., "El papel de la escuela en la Nación", en WALLON, H., *Psicología y educación* (ed. de J. Palacios), Pablo del Río, Madrid, 1981, pp. 82-89, especialmente pp. 82-83).

- (223) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 45; FREINET, Elise, *L'école...*, p. 294.
- (224) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 361.
- (225) *Id.*, *L'école...*, p. 296.
- (226) *Id.*, *Nacimiento...*, p. 362.
- (227) *Id.*, *L'école...*, p. 295.
- (228) *Id.*, *Nacimiento...*, pp. 363-364.
- (229) *Ibid.*, p. 364.
- (230) *Ibid.*, p. 365.
- (231) *Id.*, *L'école...*, p. 304.
- (232) *Id.*, *Nacimiento...*, p. 367. *La educación por el trabajo* fue editada en 1949; el *Essai* se publicó un año más tarde (Cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 46, notas 29 y 31).
- (233) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 368.
- (234) *Ibid.*, p. 370; publicado, por iniciativa de Férière, a partir de 1943 en la revista belga *Service Social* y editado en Francia en 1948 (Cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 46, nota 30).
- (235) FREINET, C., *Por una escuela del pueblo*, Fontanella, Barcelona, 1976, p. 9; cf. igualmente FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 368; PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 46. Esta obra conoció tres ediciones sucesivas en 1946 (*Ibid.*, p. 46, nota 33).

Las esperanzas que se vivían en Francia en el terreno educativo, tras la Liberación, impulsaron, además de a Freinet, a otras personas preocupadas por el asunto. H. Wallon, por ejemplo, no se quedó atrás. En enero de 1945 pronunció una conferencia titulada

“El papel de la escuela en la Nación”, en el curso de la cual reivindicó la necesidad de construir una alternativa a los modelos educativos nazis: “Conviene afrontar —escribía el psicólogo de la infancia— lo que nosotros debemos y podemos oponer a este tipo de educación, que tiende a hacer prevalecer, sobre el espíritu crítico y la inteligencia, la obediencia, la credulidad y el fatalismo...” (WALLON, H., *op. cit.*, p. 83). Igualmente se opone a la privatización de la escuela: “... no debemos pedir la desestatalización de la escuela...” (*Ibid.*, p. 86) y reclama los ideales laicistas, pues —afirma— “el laicismo es invención francesa..., tradición francesa” (*Ibid.*, pp. 88—89). La conclusión de la conferencia es ésta: “... creo que la escuela, en nuestro país, debe ser una escuela nacional y laica” (*Ibid.*, p. 89).

(236) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 369.

(237) *Ibid.*, p. 370.

(238) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 46.

(239) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 371.

(240) *Id.*, *L'école...*, p. 305. El maquis fue la principal y más importante fuerza de resistencia interior en la Francia de Vichy. Desde el exterior, ya De Gaulle había realizado su célebre convocatoria de los “Franceses Libres”, en Londres, el 18 de junio de 1940. En el interior, la resistencia se organizó, en una primera etapa, en redes de evasión y en movimientos de sabotaje. El PCF creó en mayo de 1941 el “Frente Nacional”, cuyo grupo armado sería, algún tiempo después, *Françotirateurs Partisans*. “Continuamente los comunistas se situaron en primera línea de la lucha, rehusando cómodas retaguardias. Por eso se cebará en ellos la represión” (DURAND, Y., *op. cit.*, p. 73).

Los otros dos grupos más influyentes de la Resistencia fueron “Combat” y “Liberation”. El contacto de estos sectores con las fuerzas de De Gaulle, realizado a través de Moulin, motivó en 1943 la creación del “Consejo Nacional de la Resistencia”. Como indica el historiador Durand, “la acción de la resistencia se intensifica a partir de 1943. La mayoría de la población gala engrosa sus filas, harta de la ocupación y de las requisitorias para el servicio de trabajo obligatorio. Entonces se constituyen los maquis...” (*Ibid.*, p. 63).

En septiembre de 1943, con la liberación de Córcega, se produce la primera victoria importante de la Resistencia. El maquis se organiza en los Alpes, el Macizo Central y el Jura. La resistencia se incrementó y colaboró de forma destacada con los seguidores de De Gaulle y con los ejércitos aliados. Tras el desembarco de Normandía del 6 de junio de 1944, París se levanta y es liberado en

agosto del mismo año. La guerra había terminado. De todas formas, es cierto que "los hombres y el espíritu de la resistencia han marcado a una generación entera y la vida misma de su país" (*Loc. cit.*); cf. también TOYNBEE, A. J., *op. cit.*, pp. 296-300.

- (241) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 371; PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 47.
- (242) A. Férière, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 371.
- (243) *Ibid.*, pp. 371-373; PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 47. La guerra recién acabada había destruido más de 50 millones de vidas humanas, más de cinco veces las víctimas de la Gran Guerra (Cf. HERNANDEZ SANDICA, E.; PESET, J. L., "La sufrida retaguardia", en *Siglo XX. Historia Universal (Historia 16)*, vol. 17, *op. cit.*, p. 53).
- (244) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, pp. 373-374; PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 47-49. Las mayores dificultades económicas se dieron en 1948.
- (245) El texto de la Carta de la Escuela Moderna, mencionada previamente, puede leerse íntegro en PIATON G., *El pensamiento...*, pp. 187-190; cf. asimismo p. 50. Sobre el "magnetófono CEL", cf. VIAL, J., *op. cit.*, pp. 147-148.
- (246) F. Alfieri ha analizado en uno de los capítulos de su libro *El oficio de maestro* lo que llama las "discrepancias con Freinet" del MCE italiano. En opinión del autor italiano, el estilo de trabajo de los grupos francés e italiano era completamente diferente. Los franceses valoraban la eficiencia, eran más esquemáticos y tenían un líder -Freinet- que estaba "... allí precisamente para pensar, para reflexionar, para elegir lo mejor" (ALFIERI, F., *El oficio de maestro*. Avance, Barcelona, 1975, p. 121; el cap. abarca las pp. 119-129). Además, habían definido de manera rígida sus técnicas e instrumentos de trabajo, producidos a escala industrial. En cambio, los italianos eran más humildes y menos ambiciosos y deseaban experimentar libremente las técnicas de Freinet para adaptarlas a la realidad italiana. Pero el pedagogo galo no pudo comprender esta actitud y sugirió, en 1960, vender el material escolar producido en Francia a los compañeros del otro lado de la frontera, en las mejores condiciones económicas, pedagógicas y técnicas.

Cuatro años después, en 1964, uno de los mayores exponentes del MCE, R. Laporta, escribió un artículo, publicado en el órgano del movimiento, *Cooperazione educativa*, en el cual afirmaba que el único principio indiscutible de la pedagogía era la cooperación, a la vez que comentaba las modificaciones introducidas en la prác-

tica de las técnicas freinetianas, empleadas por Laporta, siendo director de la "Scuola-Cittá Pestalozzi" de Florencia. La reacción de Freinet no se hizo esperar. Comentó, en una de sus revistas, el trabajo de Laporta y habló de la "degradación" del MCE y de que esas propuestas suponían un "error de comportamiento que puede conducir al MCE a su perdición, a su desaparición" (C. Freinet cit. en *ibid.*, p. 126). Dos años más tarde, en 1966, la muerte de Freinet hacía olvidar estas disputas. Sobre las visitas a Italia de Freinet en 1951 y 1952, cf. UEBERSCHLAG, R., *op. cit.*, pp. 59-60.

- (247) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 50. Sobre el Congreso de Dijon, cf. DELDIME, R. et al., *op. cit.*, p. 18.
- (248) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 50, nota 45; M. C. E. P., *op. cit.*, pp. 45-49. En 1975, según las informaciones de Ueberschlag, presidente de la FIMEM, esta organización contaba con trece grupos nacionales, pertenecientes a los siguientes países: Argelia, Alemania Federal, Bélgica, Checoslovaquia, Dahomey, España, Francia, Holanda, Italia, Líbano, Polonia, Suiza y Túnez. Asimismo, la FIMEM mantenía relaciones, por esa misma fecha, con otros 24 países, a través de la figura de un corresponsal. En enero de 1973 existían 1.980 abonados a *L'Éducateur*, residentes fuera de Francia, y en 1970, 170 accionistas de la CEL eran extranjeros (Cf. UEBERSCHLAG, R., *op. cit.*, pp. 58-59).
- (249) Cita extraída de la declaración conjunta, suscrita entre la OCCE y la Escuela Moderna, y recogida en VUILLET, J., *La coopération à l'école*, P. U. F., París, 1968, p. 167; el texto completo de esta declaración figura en las pp. 166-168. La colaboración de estas dos entidades fue abundante y positiva en los años posteriores a este acuerdo (*Ibid.*, p. 53).
- (250) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 10; cf. también PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 51 y p. 51, nota 50.
- (251) C. Freinet, cit. en PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 51. El texto de Freinet citado previamente está recogido de FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 11.
- (252) Cf. la lista completa de la BEM en PIATON, G., *La pensée...*, pp. 275-290 *passim*; cf. asimismo PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 50-51. Sobre el Congreso de Avignon, puede consultarse FREINET, Elise, "Prólogo", en FREINET, C., *El equilibrio...*, pp. 5-6.
- (253) HESS, R., *op. cit.*, p. 17.
- (254) Así fue como surgió el "Grupo de Educación y Técnicas" (GÉT),

fundado por F. Oury en 1964, y que pretendía la aplicación de los conceptos psicoanalíticos a la educación; el otro grupo, de tendencia autogestionaria y partidario de la dinámica de los grupos, estaba integrado, entre otros, por Fonvielle, Bessieres, Lourau y Lobrot. Cf.: LAPASSADE, G., "La pedagogía institucional", en LAPASSADE, G. et al., *El análisis institucional*, Campo Abierto Ediciones, Madrid, 1977, pp. 162-167; HESS, R., *op. cit.*, pp. 17 y 29-31; MICHAUD, G.N., *Análisis institucional y pedagogía*, Laia, Barcelona, 1972, pp. 145-146, 148-152 y 161-163; ESCUDERO MUÑOZ, J. M., *Modelos didácticos*, Oikos-Tau, Barcelona, 1981, pp. 132-134 y 144-165.

- (255) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 48, nota 38 y p. 51. Cf. igualmente pp. 95-97, en donde Piaton realiza un análisis detallado del tema, así como GINET, D., "El grupo en pedagogía", en AVANZINI, G., *op. cit.*, quien comenta, entre otras cosas, que Freinet "... adoptó una posición ambivalente sobre la problemática del grupo pedagógico" (p. 198).
- (256) GILBERT, R., *op. cit.*, p. 219. Por otra parte, R. Lourau ha relacionado a Rogers y a Freinet, en el sentido de que ambos "... han intentado poner en práctica la idea de una pedagogía centrada en las peculiaridades de cada alumno" (LOURAU, R., *op. cit.*, p. 16).
- (257) VIAL, J., "Una pédagogie ouverte", en *Les Amis de Sèvres*, 2, juin 1975, p. 20.
- (258) PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 51-52. Cf. las obras *Bandes enseignantes et programmation* y *Travail individualisé et programmation*, en las cuales se encontrarán numerosos ejemplos explicativos sobre la aplicación de las cintas de enseñanza al aprendizaje escolar.
- (259) *Ibid.*, p. 52; CHANEL, E. *Textes clés...*, p. 153. Pettini sitúa erróneamente el fallecimiento en la fecha del 18 de octubre (Cf. PETTINI, A., *op. cit.*, p. 33). J. Vial ha apuntado el reconocimiento de que gozó Freinet antes de haber muerto, así: "Por primera vez en la historia de la pedagogía francesa, un simple práctico ha conocido, estando aún vivo, el éxito de una manera auténtica" (VIAL, J., "Une pédagogie...", p. 13).
- (260) PETTINI, A., *op. cit.*, p. 132.
- (261) En relación al número de seguidores de Freinet, no existen datos exactos. Diversos autores facilitan informaciones dispares. M. Chavardès precisa que en 1.966 practicaban las técnicas Freinet unas

30.000 clases. R. Hess indica la cifra de 20.000 seguidores, que es la misma que apuntaba el propio Freinet en 1962. J. Trovial, secretario de estado del Ministerio de Educación Nacional, comunicó en el Parlamento, como respuesta a una pregunta parlamentaria, que en 1968 practicaban las técnicas Freinet unas 12.000 escuelas rurales, varios centenares de urbanas y una gran proporción de las clases de transición. En el terreno de la enseñanza secundaria, R. Ueberschlag precisa que en 1974 se reclamaban de la pedagogía Freinet unos 4.000 profesores, el 2^o/10 del total de los enseñantes secundarios. El porcentaje de maestros freinetianos en la enseñanza primaria era, aproximadamente, del 5^o/10 (Cf.: CHAVARDES, M., *Les grands Maîtres de l'Éducation*, Editions du Sud, París, 1966, p. 233; HESS, R., *op. cit.*, pp. 25-26; UEBERSCHLAG, R., "La pédagogie Freinet dans l'enseignement secondaire", en *Les Amis de Sèvres*, 2, juin 1975, p. 44; PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 18, nota 3).

- (262) CUADERNOS DE PEDAGOGIA, "Elise Freinet...", p. 9.
- (263) BARRE, M., "Elise Freinet", en *Colaboración*, 39, may. 1983, p. 3.
- (264) *Loc. cit.* Michel Barré escribe: "En el clima que siguió al mayo del 68, ¿cómo podía reconocerse la multitud militante en una persona lejana y secreta que únicamente se comunicaba a través de mensajes secretos y llenos de solemnidad?" (*Loc. cit.*). Por otra parte, Elise escribía en 1974, por ejemplo, que "el drama de Freinet fue siempre el de un hombre de acción, que presentía los acontecimientos... siempre por delante de la masa, prudente, lenta..." (FREINET, Elise, *L'école...*, p. 19). En este texto observamos la concepción estática del conjunto de los educadores ante un Freinet poco menos que profeta.
- (265) BARRE, M., *op. cit.*, p. 3.
- (266) Los tres libros están traducidos al castellano.
- (267) Cf. CARBONELL, J., *op. cit.*. Una década antes de su muerte, Elise decía sobre sus vivencias educativas: "Más que Freinet y tanto como los niños inadaptados, tengo verdadero horror al *escolasticismo*. Durante mi infancia y mi vida de estudiante, formada por mi madre bajo el signo de la libertad, nunca he podido ser *escolar* porque he comprendido... todo lo que este término tiene de limitación y de opresión, de alienación para decirlo brevemente... Desde mi salida de la Normal, me hice la promesa de dejar a cada uno de mis alumnos seguir su trayectoria..." (FREINET, Elise, *L'école...*, p. 106). Con todas las reservas que deban realizarse, tal vez

Elise representaba ante Freinet una visión más espontaneísta y estética del problema educativo.

- (268) Cf. el folleto de propaganda *Cooperative de l'Enseignement Laïc* 1981, Imprimerie de la CEL, Cannes, 1981; también, M. C. E. P., op. cit., pp. 32-34. Las publicaciones de la Escuela Moderna son actualmente éstas:
- *Biblioteca de Trabajo* (destinada a niños de 10 a 16 años; 40 páginas por número; 15 núms. al año).
 - *Suplemento de la BT* (destinado a las mismas edades; 24 páginas; 10 núms. al año).
 - *Biblioteca de Trabajo Junior* (para alumnos de 5 a 10 años; 32 páginas; 15 núms. al año).
 - *Biblioteca de Trabajo, Segundo Grado* (para la enseñanza secundaria; 48 páginas; 10 núms. al año).
 - *Biblioteca de Trabajo Sonora* (compuesta por un disco, 12 diapositivas y un librito; 4 núms. al año).
 - *Documentos Sonoros de la BT* (discos; 4 núms. al año).
 - *L'Educateur* (10 núms. al año).
 - *L'Educateur*, con Suplemento (5 números al año).
 - *Art Infantin et Creations* (4 núms. al año).
 - *Art Infantin*, con Suplemento Sonoro (4 núms. al año).
 - *La Brèche* (revista de los educadores de enseñanza secundaria; 10 núms. al año).
 - *Chantiers* (revista dedicada a la educación especial) (Cf. *Co-laboración*, 19, s. f., p. 34).
- (269) Estos dos libros han sido vertidos a nuestra lengua: *La pedagogía Freinet por quienes la practican*, Laia, Barcelona, 1979; *Perspectivas de la educación popular*, M. C. E. P., Granada, 1980 (también en ed. Fontanella). Cf. M. C. E. P., op. cit., pp. 40-41.
- (270) Sobre las características de estructura y funcionamiento de la CEL y del ICEM, así como sobre las diferencias entre ambos organismos, cf. "Premiers regards sur la pédagogie Freinet", en *Dossiers pédagogiques de l'Educateur*, 1, 1 septembre 1979, p. 27.

- (271) SALTIEL, M., "L'école de "papa Freinet" ", en *Le Monde de l'Education*, 56, decembre 1979, pp. 62-63. Cf. UEBERSCHLAG, R., en *Revue Française de Pédagogie*, 32, juillet-août-septembre 1975, pp. 90-91, que contiene un comentario crítico sobre el libro de PIATON, G.; *La pensée...*
- (272) LEGRAND, L., "L'influence de Freinet dans la pédagogie française", en *Les Amis de Sèvres*, 2, juin 1975, p. 8.
- (273) HONORE, S., "De la psicología a la sociología de la educación", en AVANZINI, G., *op. cit.*, p. 130.
- (274) LEGRAND, L., "L'influence...", pp. 5-12.
- (275) C. Freinet, cit. en PIATON, G., "Comment lire Freinet", en *Les Amis de Sèvres*, 2, juin 1975, p. 35.
- (276) Cf. PIATON, G., *La pensée...*, pp. 239-290.
- (277) UEBERSCHLAG, R., "La pensée pédagogique de Célestin Freinet" (Comentario bibliográfico), en *International Review of Education*, XXII, 2, 1976, p. 247.
- (278) Elise comenta al respecto: "... Freinet adquirió la costumbre de consignar en cuadernos los conocimientos sobresalientes de la existencia, el comportamiento y el hablar de los alumnos más originales" (FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 29).
- (279) Sobre los escritos de Freinet, cf.: PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 50-51; *id.*, "Comment lire...", pp. 35-36; EYNARD, R., *op. cit.*, pp. 27-29.
- Para todas las referencias a los trabajos de Freinet, cf. PIATON, G., *La pensée...*, pp. 240, 240-242, 243-246 y 246-290, respectivamente, para cada uno de los períodos señalados. Cf. también la bibliografía facilitada en PETTINI, A., *op. cit.*, pp. 133-134 y la publicada por el GT de Granada del M. C. E. P., "Para una práctica de la pedagogía Freinet", en *Cuadernos de pedagogía*, 54, jun. 1979, pp. 23-24.
- (280) El libro *L'Imprimerie à l'Ecole* está agotado y no existen ediciones recientes. Lo mismo ocurre con *Plus de manuels scolaires*. Elise transcribe una buena parte de este último libro, de forma literal, en FREINET, Elise, *La trayectoria...*, pp. 37-72.
- (281) El artículo de Freinet de junio de 1930, "Harmonie de la vie, unité et logique du travail", es importante a este respecto, dice Elise, "... porque lleva en su seno todo su pensamiento pedagógico..." (Id., *Nacimiento...*, p. 125). Cf. *ibid.*, pp. 125-129.

- (282) "El boletín de la CEL ha sido el mejor instrumento del trabajo cooperativo... La revista ha posibilitado en nuestro grupo la discusión permanente en todos los campos. Esta confrontación de ideas, leal y fraterna, nos ayuda a perfeccionar nuestros instrumentos y nuestras técnicas... El trabajo une. "L'Educateur" ha sido siempre el lazo fraternal que nos unía a la CEL" (*Ibid.*, pp. 240-241). "En "L'Educateur Prolétarien" no rige ningún credo, salvo la entrega total a la causa de la escuela popular" (C. Freinet, cit. en *ibid.*, p. 309).
- (283) La revista *Techniques de Vie* se publicó entre 1959 y 1964; al desaparecer, se puso su título a un boletín interno del ICEM, y posteriormente de la FIMEM, según Piaton (Cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 51, nota 52). Eynard parece confundir la revista inicial, de carácter teórico, con el boletín posterior de igual nombre (Cf. EYNARD, R., *op. cit.*, p. 27).
- (284) Sobre *La enseñanza de las ciencias*, cf. el comentario bibliográfico de VAL ROJO, M. A. de, en *Studia Paedagógica*, 3-4, ene.-dic. 1979, pp. 271-272. Val reprocha a Freinet el que, pese a los principios correctos de este libro, la parte práctica supone una "... aplicación incorrecta" (*Ibid.*, p. 272).
- (285) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 50.
- (286) Una elogiosa recensión bibliográfica sobre *Los métodos naturales I y II* fue publicada en España en 1971, tras la edición castellana de estas obras en 1970 (Cf. ALVAREZ ALVAREZ, M^a. I., en *Revista Española de Pedagogía*, 113, ene.-mar. 1971, pp. 109-110).
Sobre *Técnicas...*, obra relacionada en el párrafo anterior del texto, cf. un comentario en REDES, "Freinet y la Escuela Moderna", en *Redes. La revista del Maestro*, I, 1, mar. 1985, Centro Michoacano para la Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología (México), p. 14. Por su parte, J. Gonnet escribe sobre *El diario escolar*: "¿Cómo organizar el periódico escolar?... La obra de referencia de este enfoque será durante mucho tiempo *El diario escolar*, de Célestin Freinet..." (GONNET, J., *El periódico en la escuela. Creación y utilización*, Narcea, Madrid, 1984, p. 44).
- (287) FREINET, Elise, cit. en FREINET, C., *Consejos a los...*, p. 182.
- (288) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 368.
- (289) JUIF, P.; LEGRAND, L., *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*, Narcea, Madrid 1980, p. 79.

- (290) FREINET, C., *Los métodos naturales*. III. *El aprendizaje de la escritura*, Fontanella, Barcelona, 1972, p. 16.
- (291) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, pp. 368-369. El *Essai*, decía Elise en 1979, "... es el primer libro de psicología empírica. Por vez primera Freinet rompe con la psicología intelectualista de Piaget, de Wallon..." (CUADERNOS DE PEDAGOGIA, "Elise Freinet...", p. 7). H. Wallon, al menos, no opinaba de idéntica forma. En un artículo publicado en 1953, tres años después de editado el *Essai*, defiende la utilidad de los estudios psicológicos, cuestionada por Freinet. Reprocha éste su avidez de "... eficacia inmediata" y analiza el libro en cuestión, del que escribe que su forma de exposición es "... singularmente dogmática y autoritaria" (WALLON, H., "Freinet et la psychologie", en *L'Ecole et La Nation*, 15, 1953, pp. 26-28; las citas son de la p. 26).
- (292) Cf. PIATON, G., *La pensée...*, p. 306.
- (293) Los trabajos sobre Freinet son muy variados. Los de Elise (*Nacimiento...*, *L'école...*, *La trayectoria...*) inciden en aspectos históricos e informativos, aunque el tercero de estos trabajos aborda una relativa sistematización de la obra freinetiana. El estudio de Piaton tantas veces aludido, *El pensamiento...*, es el más meritorio de todos los publicados hasta ahora. La primera tesis doctoral consagrada en Francia a Freinet expone el pensamiento del educador basándose en una completa documentación. Ha reunido toda la obra de Freinet, con la cual, además, ha elaborado la primera bibliografía exhaustiva del educador galo. El libro se apoya de forma ininterrumpida en los escritos de Freinet y contiene 849 citas. Ueberschlag comentó el libro de Piaton en la *Revue Française de Pédagogie* y en la *Int. Rev. of Educ.*, *op. cit.*; en el primero de estos comentarios, escribe que "los investigadores en pedagogía hablarán del Piaton como se habla del Robert" (UEBERSCHLAG, R., en *Revue...*, p. 246). Sin embargo, el comentarista de Piaton señala también que, pese a los numerosos méritos del libro, faltan en el mismo muchos aspectos de la vida y la actividad de Freinet, cuyo conocimiento podría haber sido muy positivo.

El libro de Pettini, *Célestin Freinet y sus técnicas*, publicado en Italia en 1968, es un estudio más modesto en sus pretensiones. Exponiendo la pedagogía y la técnica de Freinet, mantiene un buen equilibrio entre las aportaciones teóricas y las prácticas didácticas. Pettini conoció bien a Freinet, con el cual trató durante 15 años. Otro italiano, R. Eynard, publicó, también en 1968, un libro sobre la pedagogía de Freinet, pero centrándose en las técnicas, aunque también se mantiene abierto a los fundamentos generales que las sustentan; así, explica temas como el tanteo experimental, la dia-

léctica individuo—sociedad, la cuestión de las necesidades y de la motivación, etc.

Un aspecto parcial de la pedagogía de Freinet, el que versa sobre el texto libre, es abordado por P. Clanche en su tesis doctoral. Este autor ha estudiado el texto libre desde enfoques diferentes; en concreto, desde el psicoanálisis, la teoría del texto y en análisis de los mitos. R. Nataf, que ha comentado el libro de Clanche (Cf. NATAF, R., en *Le Monde de l'Education*, 19, juillet—août 1976, p. 35), señala que, en todo caso, Clanche no ha acertado en su libro “a esclarecer la especificidad pedagógica, el valor educativo del texto libre”; según Nataf, Clanche concluye con una reivindicación del placer del texto meramente individual, abortando así las perspectivas que enuncia al comienzo de la obra, en el sentido de afrontar el texto libre desde una perspectiva marxista, en tanto que elemento social y colectivo. La revista *Colaboración* (núm. 19, s. f., p. 25) publicó una elogiosa crítica de la obra de P. Clanche.

En Bélgica, un libro, publicado por varios autores, presenta una serie de experiencias sobre escuelas Freinet en dicho país. Es de destacar el apartado introductorio, redactado por R. Deldime (Cf. DELDIME, R. et al., *Actualité de la pédagogie Freinet*).

En España, F. García Requena ha escrito un librito de 60 páginas sobre las técnicas Freinet en el centro de E. G. B., en el cual expone la metodología freinetiana. En esta obra hay algunos aspectos discutibles. El intento de García Requena por demostrar la virtualidad pedagógica de la técnica Freinet en el área religiosa (Cf. GARCIA REQUENA, F., *Las técnicas Freinet en el centro de EGB*, Anaya, Madrid 1981, pp. 49—50) supone, desde nuestro punto de vista, aislar la metodología de la filosofía que debe presidir toda aplicación concreta. Es preciso señalar, como recuerda oportunamente J. Gimeno, que “la única exigencia irrenunciable para Freinet es la laicidad” (GIMENO SACRISTAN, J., *op. cit.*, p. 141). Por otra parte, la autora del libro que comentamos confunde, en un inexplicable despiste histórico, la escuela de Freinet con la de Dottrens. En efecto, García Requena señala *L'Ecole du Mail* (fundada, en realidad, por R. Dottrens en Ginebra en 1928 y dirigida por él mismo desde sus inicios hasta 1952) como si fuera la escuela creada por Freinet (Cf. GARCIA REQUENA, F., *op. cit.*, pp. 10, 14, 15, 19, 25, 53, 56, 59; sobre la Escuela del Mail, cf. DOTTRENS, R., “Dirección del aprendizaje”, en VV. AA., *Fundamentos de la educación*, Eudeba / Unesco, Buenos Aires, 1981, p. 240).

Aparte de las monografías enteramente consagradas a Freinet, existen otras publicaciones en las que se expone el pensamiento y la obra del pedagogo francés, junto a otras varias cuestiones pedagógicas. En este tipo de escritos figuran los siguientes: La obra de VUILLET, J., *op. cit.*, pp. 45—87 y 123—151, realiza un examen histórico y teórico de la concepción cooperativa freinetiana y la

compara con el ideal cooperativo de la OCCE, asociación inspirada por Profit. El libro de DOTTRENS, R., *La scuola moderna: nuovi metodi e technique fondamentali*, Armando Armando, Roma, 1970 (tít. orig., *Le progres à l'école*), titula uno de sus capítulos "Le technique Freinet e la Cooperativa dell'insegnamento laico", pp. 79-92; en dicho capítulo, Dottrens expone la metodología de Freinet e ilustra las diferentes técnicas con abundantes ejemplos. La obra de TORO, J., *Mitos y errores educativos*, Fontanella, Barcelona 1981, presenta en el cap. dedicado a la "Educación inhibicionista", pp. 191-268, una crítica, desde el punto de vista de la psicología conductual, de los métodos naturales de Freinet y de sus bases psicológicas. El libro de PALACIOS, J., *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1978, pp. 89-126, consagra un capítulo al pedagogo galo, del que realiza una exposición general de su pensamiento pedagógico. De reciente publicación en España, la obra de AVANZINI, G., *Innovación e inmovilismo en la escuela*, Oikos-Tau, Barcelona, 1985, pp. 67-79, dedica un capítulo a lo que su autor denomina la "insularización de las técnicas Freinet". Diferentes obras antológicas dedican su atención a Freinet; como ejemplo, sirva el de CAMBON, J. et al., *Anthologie des pédagogues français contemporains*, P. U. F., París, 1974.

Por lo que se refiere a los trabajos sobre Freinet publicados en revistas, destacan los aparecidos en un número monográfico de *Les Amis de Sèvres* bajo el título genérico de *Freinet aujourd'hui*, 2, juin 1975, pp. 5-71 (Este número ha sido vertido al italiano; A. Pettini comentó esta versión, publicada como libro: cf. PETTINI A., en *Cooperazione Educativa*, 9-10, sep.-oct. 1978, pp. 348-349). Las colaboraciones de L. Legrand, J. Vial, G. Piaton y R. Ueberschlag son todas de gran utilidad para complementar la lectura de los estudios monográficos ya referidos. El propio Legrand ofrece, en *Perspectives*, X, 3, 1980, pp. 387-393, un valioso trabajo, "Perfil de educadores. Freinet hoy", breve, pero sugestivo. Otros artículos de interés son: GIRARDIN, J. C., "Célestin Freinet, pedagogo revolucionario", aparecido originalmente en *Temps Modernes* y recogido en M. C. E. P., *La Escuela Moderna en España*, Zero Zyx, Bilbao, 1979, pp. 11-25; ICEM, "Premiers regards...", pp. 5-12 y 21-28; VASQUEZ, A.; OURY, F., "Les techniques éducatives de Célestin Freinet", en *Perspectives de l'éducation*, 1, 1969, pp. 45-52.

En cuanto a las recensiones bibliográficas, es preciso tener en cuenta, además de las ya citadas, estas dos: CIVERA, M., "Bibliografía Escola Modernista" (comentarios a varias obras de y sobre Freinet), en *Perspectiva Escolar*, 26, s. f., pp. 52-54; TORRE, S. de la, *Guía bibliográfica reseñada de las Ciencias de la Educación*, Ediser, Barcelona, 1983, pp. 279, 317 y 348-349 (recensiones sobre diferentes obras de Elise y de Freinet).

Para completar esta panorámica bibliográfica, consultar también la "Introducción" de nuestro trabajo, nota núm. 7.

- (294) Cf. PIATON, G., *La pensée...*, pp. 290-306.
- (295) FREINET, C., *Técnicas...*, p. 37.
- (296) El libro *L'école...* ha sido recensionado por UEBERSCHLAG, R. en la *Revue Française de Pédagogie*, 34, janvier-février-mars 1976, pp. 58-59.
- (297) Sobre *La trayectoria...*, cf. el comentario de SALTIEL, M., en *Le Monde de l'Éducation*, 29, juin, 1977, p. 53. Saltiel sostiene, en una afirmación tal vez discutible, que "para los lectores ya familiarizados con el pensamiento de Célestin Freinet, este libro no aportará nada nuevo" (*Loc. cit.*).
- (298) BARRE, M., *op., cit.*, p. 3.
- (299) *Loc. cit.*
- (300) "Su actitud intelectual (de Freinet)... suscitará entre él y yo —escribe Elise— numerosas discusiones e intercambios de ideas..." (FREINET, Elise, *L'école...*, p. 184).
- (301) UEBERSCHLAG, R., en *Revue Française...*, 34, p. 58.
- (302) LAPORTA, R., "Introducción", en PETTINI, A., *op. cit.*, p. 12.
- (303) CHANEL, E., *Textes clés...*, pp. 135-136.
- (304) "...Freinet no ha seguido las instancias del clásico escalafón universitario" (FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 9), escribe Elise, entre otras cosas porque rechaza "... la cultura burguesa que dispensa sin fin la universidad..." (*Id.*, *L'école...*, p. 185); ella opina que esta circunstancia ha sido la causa de algunas desconfianzas respecto de la pedagogía de Freinet.
- El pedagogo francés señala: "... la opinión de las autoridades no me conmueve...; (los)... pedagogos afirman solemnemente: creen haber descubierto verdades excepcionales, definitivas, que a veces duran tanto como su generación..." (FREINET, C., *La educación por el trabajo*, F. C. E., México, 1971, p. 126). Y Elise se anticipa a las posibles críticas universitarias, escribiendo: "Adivinamos la reprobación de los doctos profesores nutridos de realismo y de pedagogía metódica" (FREINET, Elise, cit. en FREINET, C., *Los métodos naturales*. II. *El aprendizaje del dibujo*, Fontanella, Barcelona, 1979, p. 182). Piaton analiza de forma clara la cuestión: "Este

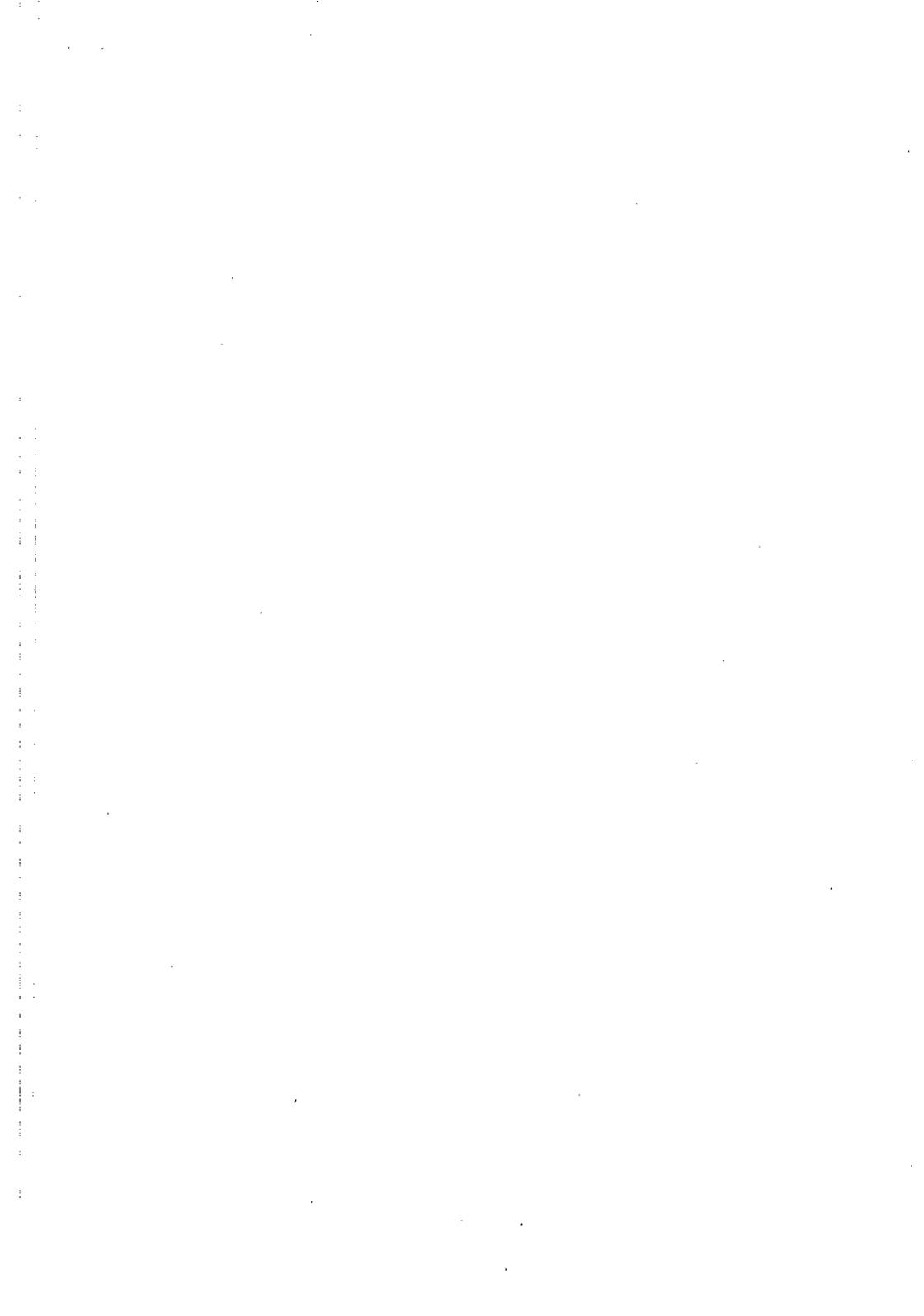
rechazo de cualquier intento teórico venía, además, acompañado de desconfianza hacia los universitarios, sobre todo si eran especialistas en psicología o en pedagogía; con ello se explica el desdén con que a veces trataba a los que se interesaron por él, pero guardando a la vez su libertad de juicio. En esta desconfianza, justificada por el temor a una prostitución intelectual por el exceso de teorización y palabrería, la faceta institucional autoprotectora no se puede olvidar: Freinet temía que la Escuela Moderna, como movimiento "de base" sucumbiese a una posible, e incluso probable, manipulación de los "intelectuales"; así pues, en muy raras ocasiones les concedió sino una confianza limitadísima. El no era de los suyos, no escribía para ellos y, por tanto, no debe sorprendernos el que la exégesis de su pensamiento fuera durante mucho tiempo considerada como una aventura peligrosa que atraía a pocos..." (PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 18).

- (305) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 9.
- (306) PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 19, 85 y 136. J. Toro precisa sobre el mismo asunto: "Freinet empieza por utilizar unos términos que son ambiguos, no operativos, enunciados desde ciertos apriorismos habituales, frecuentes, cotidianos, que, en principio, están reñidos con la objetividad científica" (TORO, J., *op. cit.*, p. 198).
- (307) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 115.
- (308) FREINET, C., *La psicología sensitiva y la educación*, Troquel, Buenos Aires, 1969, p. 13.
- (309) PETTINI, A., *Célestin Freinet y...*, p. 128. Elise escribe: "Pocos intelectuales, tal vez, han leído a tantos autores universitarios como Freinet en el curso de una vida de apretado trabajo" (E. Freinet, cit. en PETTINI, A., *ibid.*, p. 128, nota 1).
- (310) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 19.
- (311) *Id.*, *Nacimiento...*, p. 280.
- (312) *Id.*, *L'école...*, p. 161. "Si se reconocía superior en algo a sus camaradas es, decía, "en poder trabajar de dieciocho a veinte horas diarias"" (*Ibid.*, p. 126).
- (313) *Ibid.*, p. 186.
- (314) FREINET, C., *El diario...*, p. 15.
- (315) *Id.*, *La enseñanza de las...*, p. 9; *id.*, *Por una escuela...*, pp. 68 y

97. Oury y Vasquez escriben sobre esto: "Tal vez haciendo caso omiso de la teoría implícita que hace escoger tal o cual forma de pedagogía, Freinet y sus compañeros toman la práctica como punto de partida" (OURY, F.; VASQUEZ, A., *Hacia una pedagogía del siglo XX, Siglo XXI, México, 1978, p. 170*).

- (316) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 91.
- (317) *Id.*, "Presentación", en PETTINI, A., *Célestin Freinet y...*, p. 10. Cf. también el texto de Freinet de febrero de 1938, cit. en FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 127.
- (318) FREINET, Elise, cit. en FREINET, C., *Consejos a los...*, p. 175. En este mismo texto, agrega Elise: "La obra de Freinet tiene la inmensa ventaja de no separar nunca la práctica escolar del pensamiento que la sostiene" (*Ibid.*, p. 176).
- (319) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *L'école...*, p. 91; "...quisiéramos precisar las intenciones de nuestras etapas que, nacidas de la práctica, se dirigen a la experimentación de una teoría que no es más que la conclusión de la experiencia" (FREINET, C., *Los métodos naturales. II...*, p. 35).
- (320) FREINET, C., *Por una escuela...*, p. 67. Cf. asimismo GIMENO SACRISTAN, J., *op. cit.*, p. 139: El de Freinet "es un movimiento pedagógico que sorprende por la coherencia entre la ideología, la claridad del propósito y la realización práctica que lleva a la consecución de aquel ideal".
- (321) GIMENO SACRISTAN, J., *op. cit.*, p. 138.
- (322) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 119.
- (323) FREINET, C., *Ensayo de psicología sensitiva. Reeducación de las técnicas de vida sustitutivas*, tomo II, Villalar, Madrid, 1977, p. 161.
- (324) FREINET, C., *La educación por...*, p. 9.
- (325) *Ibid.*, p. 36.
- (326) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, pp. 137-138.
- (327) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 121.
- (328) *Ibid.*, pp. 99 y 18.
- (329) *Ibid.*, p. 183; FREINET, C.; BEAUGRAND. M., *La enseñanza del cálculo...*, p. 55, respectivamente.

- (330) VIAL, J., "Une pédagogie...", p. 13: "Esta capacidad de apertura nos parece que es la característica de la obra de Freinet y de los suyos".
- (331) FREINET, C., *Consejos a los...*, p. 77.
- (332) *Id.*, *Los métodos naturales. II...*, p. 113.
- (333) *Ibid.*, p. 7.
- (334) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 86. "Freinet —dice también Piaton— se mantendrá fiel a esta idea: hay que actuar, partir de lo que existe y trascenderlo" (*Ibid.*, p. 100).



LOS NIVELES DE INFLUENCIA EN LA OBRA DE FREINET

2

La obra de Freinet, aunque surge de la práctica, se configura también, como ya hemos tenido ocasión de precisar, a nivel teórico, en una estructura que posee, al decir de Piaton, "su estructura y su unidad" (1). Esta teoría es solidaria de determinadas concepciones científicas e ideológicas. Pretendemos mostrar aquí la especificidad del discurso teórico de Freinet, dilucidando sus relaciones con el pensamiento de los autores y de las corrientes que más han influido en su obra.

La exposición se articula a dos niveles. Uno, psicopedagógico, dentro del cual cabe la referencia a la tradición renovadora clásica y a la Escuela Nueva, por un lado; y a la psicología de Pavlov, a las teorías del aprendizaje y al psicoanálisis, por otro lado. El otro nivel es el sociopolítico, en el cual el elemento clave a analizar es la influencia del pensamiento marxista.

La tarea que emprendemos reviste especial dificultad. Freinet ha recogido ideas y sugerencias de las más diversas corrientes y tendencias, pero no nos ha señalado de forma explícita sus fuentes y referencias teóricas. Su concepción de la escritura, como prolongación de la praxis cotidiana, vinculada casi siempre a las acciones concretas, le inclinaba a exponer sus ideas de manera informal, sin citas ni referencias externas, amparándose en su independencia personal y en su deseo de no ser ni escolar ni discípulo de nadie.

No obstante, y a pesar de estas reservas, podemos rastrear los precedentes de una obra que hunde sus raíces en la actividad "... de los sabios excepcionales y de los oscuros obreros cuya labor continuamos" (2).

2.1.—NIVEL DE INFLUENCIA PSICOPEDAGOGICO.

2.1.1. Lo pedagógico.

En el ámbito pedagógico, Freinet vive en los comienzos de Bar-sur-Loup el impacto de sus primeras lecturas en torno a Rabelais, Montaigne, Rousseau y Pestalozzi. El maestro, insatisfecho con su forma de enfrentar la educación de sus alumnos,

“lee y relee, tomando notas, a Rabelais, Montaigne, Rousseau, que le provocan una especie de vértigo al ponerlo ante el abismo monstruoso y permanente que hay entre la teoría ideal y la práctica real de un pobre maestro de una escuela abandonada” (3).

A estos grandes autores, Freinet siempre dedicará un emocionado recuerdo porque le suministraron los elementos indispensables para iniciar su itinerario pedagógico: “... algunos pensadores y pedagogos —como Rabelais, Montaigne y Rousseau— siguen siendo actuales más allá del paso de los siglos. A nosotros nos corresponde sumarnos a su escuela...” (4). Como dice M. Porquet, el espíritu de la pedagogía de Freinet es idéntico al que anima “... la corriente abierta por los grandes pedagogos de todos los tiempos...” (5). Esta identidad de planteamiento lleva a Freinet a decir, con evidente exageración, que “nosotros no estamos diciendo nada que no haya sido formulado en otras ocasiones de forma clara y precisa en las obras de Montaigne, Rabelais, Rousseau y Pestalozzi...” y que “hay pocas novedades en las constataciones que hacemos y que, desde hace siglos, son lugares comunes pedagógicos”. (6).

Con especial aprecio recibe las enseñanzas de Rabelais, el escritor que se alzó en su tiempo contra la enseñanza libresca (7). Son, de todas formas, Rousseau y Pestalozzi mucho más influyentes para él. De Rousseau recoge, aparte de muchos otros motivos, el concepto de “naturaleza”, que Freinet emplea, como ya veremos en otro capítulo posterior, para referirse tanto al ambiente fí-

sico como a los factores constitutivos del individuo. En este último sentido, aplica el concepto de naturaleza a la "potencia vital" o dinamismo propio de los seres vivos y, también, a los procedimientos de aprendizaje preconizados en su didáctica bajo el nombre de "métodos naturales". Freinet coincide, en líneas generales, con las tesis roussonianas de que la naturaleza es buena y de que la sociedad actual es mala. Pero es preciso tener en cuenta que Rousseau concibe como buena la naturaleza, porque es de origen divino; en cambio, el pedagogo galo rechaza de plano, de forma implícita, esta argumentación y se remite al inquietante misterio de la vida, obviando así el plano sobrenatural (8).

De todas formas, estos maestros de las ideas fueron simplemente, opina Freinet, meramente teóricos, poco originales; que no supieron plasmar en actos sus fecundas ideas (9). Fueron, pues, genios que aportaron su contribución al progreso, pero que ofrecían poco al maestro inquieto y buscador de alternativas.

En una línea parecida se situaba Pestalozzi, aunque el hecho de haber practicado la educación, en ocasiones con escasa fortuna, hacía que Freinet sintiera especial predilección por el pedagogo de Yverdon. En 1923, para demostrar su aprecio hacia la gran figura, redacta y publica un artículo sobre "Pestalozzi, éducateur du peuple" (10). Freinet sintió pronto que su situación se asemejaba enormemente a la de Pestalozzi, con el que compartía, además del deseo de dedicarse a una "... labor de elevación de los humildes..." (11), muchas otras cosas. En efecto, si señalamos algunos hitos destacables de la vida y de la obra de Pestalozzi, comprenderemos mejor estas afinidades. Pestalozzi es considerado como "... promotor de la escuela popular" (12); "...debe especialmente a sus actos el que su genio intuitivo haya logrado la más alta de las consagraciones" (13); emprendió por su propia iniciativa diversos ensayos educativos de carácter experimental; redactó su obra, en buena parte de forma novelada, exponiendo su pensamiento a través de diferentes personajes, y no simplemente de manera académica; se dedicó, además de educar a la infancia, a la formación de maestros mediante su escuela normal de Yverdon (14). ¿Cómo no reconocer en esta descripción semejanzas, y muy notables, con Freinet?, ¿cómo no reconocer que en ambos pedagogos la vida y la obra, más que nunca, han corrido parejas?:

“Todo aquello de que hablo, lo he visto —escribe Pestalozzi—. Y he hecho una gran parte de lo que aconsejo. He renunciado a los placeres de la vida para consagrarme a mi ensayo de educación del pueblo; y he aprendido a conocer su verdadera situación y los medios de cambiarla... como tal vez nadie lo ha hecho” (15).

Pestalozzi desea una escuela para todos. Concibe como fin de la educación la reforma social. Para Freinet, esto es decisivo y original, porque no lo encuentra en los autores anteriores al educador de Yverdon. Aludiendo a esto, escribe Elise:

“Por primera vez, Freinet comprende la amplitud de la palabra educación..., que afronta el problema pedagógico en todas las vertientes que ligan la enseñanza al medio: material, filosófica, social y políticamente” (16).

Estas intuiciones de Freinet, adquiridas mediante la lectura de estos grandes autores, se consolidan y acrecientan cuando en 1922 lee *L'école active*, de Adolphe Férrière, libro que le facilita el contacto posterior con las obras de los más significados representantes de la Escuela Nueva, de los cuales extrae múltiples enseñanzas, a veces decisivas (17). A partir de entonces, el espíritu de apertura de la pedagogía de Freinet será un elemento siempre vivo y operante.

Para documentar la influencia de la Escuela Nueva en Freinet haremos una mención a diferentes pedagogos, teniendo en cuenta el país al que pertenecen. Debemos comenzar por Suiza y por Bélgica, porque allí trabajaron los pedagogos que marcaron de forma más decisiva el trabajo de Freinet. En Ginebra, en efecto, desarrollaron sus iniciativas innovadoras figuras como A. Férrière, E. Claparède, R. Dottrens, P. Bovet y J. Piaget (19). Freinet viajó a Suiza para asistir al Congreso de Montreux de 1923, y a partir de entonces se trasladó numerosas veces al país helvético. Así visitaría “La Maison des Petits”, la escuela dependiente del Instituto Jean Jacques Rousseau, creada por Claparède-

de en Ginebra. En ese Instituto, precisamente, pronunciaría Freinet, en 1931, algunas conferencias sobre sus técnicas. El pedagogo francés afirma deber mucho al movimiento educativo de Ginebra: “Nunca diré bastante —escribe— ... cuánto debo a Pierre Bovet, Férière, la señorita Audemars y a Lafendel, Robert Dottrens...” (20).

En primer lugar, aprendió de Férière, ese espíritu generoso cuya lectura provocó que la soledad de Freinet apareciese “...repentinamente iluminada por la esperanza” (21). El concepto de la “escuela activa” le marcó profundamente, aunque más tarde se apartaría de esta expresión, que era excesivamente limitada, según su parecer. De todas formas, Freinet siempre profesó gran admiración a Férière; a su muerte, le dedicó una semblanza en *L'Éducateur* (22). De otro de los pedagogos suizos, Claparède, tomó Freinet una noción tan importante como la de la experiencia por tanteo; este préstamo conceptual, obviado en algunos de los estudios monográficos sobre Freinet, ha sido justamente señalado por Dottrens (23).

Precisamente este educador es, de entre los suizos, uno de los más admirados por Freinet; éste valoraba sobre todo la faceta práctica de Dottrens, pues

“lo que ha dicho y escrito, lo ha producido, no en función de teorías pedagógicas, sino como director de escuela, simplemente ligado por su vida y por su trabajo a los problemas de base de la masa de educadores” (24).

La simpatía entre los dos educadores sería mutua, pues Dottrens también apreciaba la obra de Freinet, cuya exposición incluyó casi siempre en sus libros sobre didáctica (25). El maestro galo también siguió de cerca los trabajos de Piaget; aunque consideraba su psicología demasiado intelectualista, en realidad la obra psicológica de Freinet se basa en conceptos parecidos a los del psicólogo ginebrino, aunque menos depurados y menos sistematizados. En ambos, en efecto, está presente la hipótesis del paso del conocimiento concreto al conocimiento abstracto. En este sentido, dice J. Vial que “... las investigaciones de J. Piaget enlazan con las intuiciones de Célestin Freinet: gracias al ejerci-

cio y a la maduración, el niño pasa de la experiencia sincrética a la experiencia científica” (26). El propio Piaget reconocía, en un texto de 1965, la aportación de Freinet, que

“sin plantear explícitamente una educación de la inteligencia..., alcanzó estos objetivos constantes de la escuela activa pensando sobre todo en el desarrollo de los intereses y en la formación social del niño... (y) ... ligó de esa manera dos vertientes sin duda centrales de la psicología de las funciones cognoscitivas: que el desarrollo de las operaciones intelectuales procede de la acción efectiva... y que esta coordinación general de las acciones implica necesariamente una dimensión social...” (27).

Junto a los pedagogos y psicólogos suizos, desde Bélgica, “... la obra del genial Decroly...” (28) ejerce un gran influjo sobre Freinet, ya no meramente en cuanto a los principios generales, sino también en el ámbito metodológico. Elise estima que “Decroly es ciertamente el Maestro que más profundamente ha influido al *Movimiento de Educación Nueva*, porque intenta, más que ningún otro pedagogo, unir continuamente la teoría a la práctica” (29). El pedagogo belga no sólo aportó datos científicos de gran valor, con procedimientos experimentales novedosos, sino que mostró, además, la eficacia de sus ideas pedagógicas en la “Escuela de la Ermita”, fundada en 1907 y dirigida por él (30). Freinet recoge de Decroly, en el terreno de la didáctica, el método de los centros de interés y el método global de lectura, pero, como siempre, el maestro francés realiza una adaptación personal de estos descubrimientos. En teoría, el método de los centros de interés le parece correcto, pero, como dice Elise,

“en el plano didáctico, es de temer que la compilación reemplace al interés inicial y que el alumno, progresivamente agobiado por la suma de conocimientos, caiga en una enseñanza enciclopédica sin alma” (31).

Freinet denunció, en 1938, lo que consideraba desviación del pensamiento del belga. En aquella época, la situación entre los partidarios de Decroly y de Freinet era prácticamente de enfrentamiento. Freinet quiso puntualizar con este motivo que él no debería ser situado "... en el mismo rango que... los creadores de sistemas pedagógicos... Jamás hemos dicho que estuviéramos contra Decroly" (32). Por el contrario, lo que pretendía era combatir a los que practicaban a Decroly, traicionando su espíritu. De todas formas, proclamaba a la vez, amparándose en una carta que le dirigió Decroly en 1931 (en esta carta el pedagogo belga precisaba que "la pedagogía está aún por construir en muchos aspectos" (33) y que, por tanto, el suyo no era precisamente un método, sino más bien algo "... ágil y susceptible de evolucionar" (34)), que "hay en el decrolysmo suficientes principios generales vivientes como para que podamos dejar caer e incluso combatir los errores de técnicas y esclarecer solamente el aporte dinámico del Maestro" (35).

Posteriormente, Freinet retomó la idea de los centros de interés como una de sus propias propuestas didácticas pero con el nombre de "complejos de interés":

"El complejo de interés es para Freinet la posibilidad de desarrollar en varias direcciones (intelectuales y prácticas) un tema derivado del texto libre del día, en la medida en que ha suscitado efectivamente curiosidad y problemas en los alumnos" (36).

Aunque los principios de que parten ambos educadores son los mismos (37), Freinet ha desechado "... la rigidez de los centros de interés prefijados..." con lo que "llega efectivamente a superar ciertos límites propios del decrolysmo" (38), según Pettini. Mediante la introducción de técnicas como el texto libre, la correspondencia y las conferencias de los niños, ha otorgado "al niño un protagonismo de actos que personaliza una documentación que, en los centros de interés de Decroly, procura sobre todo una adquisición intelectual" (39). Según Freinet, sólo así se superará el formalismo y el exceso de lógica de los centros de interés, pues "a los niños les toca escoger" (40), en fun-

ción de sus necesidades. La "... concentración más o menos arbitraria en torno a ciertas tendencias dominantes..." (41) no responde, en consecuencia, a los intereses infantiles.

El método de lectura es otro de los temas en los que Freinet tiene una gran deuda con el pedagogo belga. Decroly formuló el concepto de globalismo en diferentes publicaciones entre 1906 y 1929, otorgándole un contenido equivalente a lo que Claparède llamaba "percepción sincrética" (42). Buscando alternativas a los métodos de lectura tradicionales, asoció el interés del niño a la estrategia concreta del aprendizaje lector. El resultado de todo ello fue el método audiovisual o global, que parte de las frases próximas al contexto del niño, consideradas en tanto que conjuntos. Freinet mantenía que "los principios del método global..., tal como los ha establecido Decroly..., son incontestables" (43) y reconocía al belga su aporte revolucionario a la renovación metodológica: "El doctor Decroly —escribía Freinet— tuvo la audacia de pensar y de decir que la escolástica estaba equivocada y que quizá era la tradición quien tenía razón" (44). Partiendo de este reconocimiento, Freinet ideó el "método natural" de lectura, apoyado en sus técnicas, y muy especialmente en el texto libre y en la imprenta.

A pesar de estas adaptaciones, el educador galo no dejó de reconocer la grandeza de su maestro belga, en cuyo homenaje adoptó como lema de su pedagogía el ya defendido por Decroly: "La escuela por la vida, para la vida", que Freinet completó con la expresión "Por el trabajo" (45).

Freinet también conoció la obra de otros educadores. De Italia procedía la importante contribución de María Montessori, iniciadora de interesantes experiencias-educativas. Freinet valoraba en ella, al igual que en Dottrens, el hecho de haber entrado de lleno en el difícil terreno de la práctica pedagógica. Por otra parte, la preocupación de la Montessori relativa a la organización del ambiente que rodea al niño era también motivo de búsqueda por parte del maestro francés. Sin embargo, el elogio inicial sin reservas hacia la educadora italiana se transforma, hacia 1930, en cautela, y en 1932, con motivo del Congreso de Niza, en auténtica insatisfacción. A partir de ese momento, la valoración de Montessori por parte de Freinet será oscilante y ambigua. Este le reprochaba una concepción de los jardines de infancia "... fal-

samente científica, excesivamente formal, respondiendo solamente a algunas necesidades funcionales de los niños..." y obviando el enfoque de "...la vida del niño en su diversa complejidad" (46); de todo ello resulta una limitación arbitraria de las posibilidades de tanteo del niño, preparadas con antelación por el educador. También denunciaba la invariabilidad del método montessoriano, que "... actualmente —escribía en 1964— sigue siendo lo que era en 1930 y por eso ha sido superado" (47). En todo caso, le reconocía haber realizado, antes que nadie, "... la generosa idea" (48) de la institución del jardín de niños.

En EE. UU., la figura eminente de J. Dewey, "... el teórico más fértil de la *Escuela Activa*...", atrajo la atención de Freinet, aunque éste le reprochaba, en 1930, una concepción de

"... la democracia demasiado ideal..., (pues)... ignorar ciertas realidades proletarias de las que depende la escuela del pueblo, y entre las que debemos subrayar la alienación en el régimen capitalista en todos los países del mundo" (49).

No obstante, otras experiencias, como las promovidas por C. Washburne y por Miss Helen Parkhurst en Winnetka y Dalton, respectivamente, influyeron en la didáctica freinetiana, la cual tomó nota de estas innovaciones, particularmente de la desarrollada por Washburne. Freinet, de todas maneras, criticó acertadamente estas técnicas. Señaló que la de Winnetka es "... una de las más nuevas y mejores realizaciones de la pedagogía capitalista..." (50), obsesionada por el aumento del rendimiento y por la acumulación de los conocimientos. Respecto del plan Dalton, aplicado a la escuela primaria, lo declaró "...herejía pedagógica..." (51) y lo consideró como un resultado de la aplicación de los procesos de racionalización y del trabajo en cadena al ámbito educativo y, por tanto, un fenómeno típico del capitalismo norteamericano. A pesar de estas críticas de fondo, Freinet, ayudado sobre todo por su discípulo Duthil, recogió el fichero de Winnetka para el trabajo individualizado y lo adaptó en el contexto de su pedagogía. Muchos años después, en la década de los 60, comenzó a interesarse por la obra de otro americano, en este caso por el psicoterapeuta C. R. Rogers, sobre cuyas propues-

tas pedagógicas publicó varios artículos. Freinet preparaba un estudio comparativo entre los medios y los fines de la pedagogía de Rogers y de la suya, pero la muerte le impidió concluir este trabajo ya iniciado (52).

La pedagogía alemana parece haber influido poco en la obra del educador galo. Freinet se distancia de la idea de la "Arbeitschule" del bávaro G. Kerschensteiner, porque, en su opinión, se trata de una concepción tradicional, basada en la unión del trabajo manual y de la formación intelectual convencional, pero conservando la separación entre uno y otra (53). Las escuelas de Hamburgo, en las cuales se practicaba la pedagogía del "maestro-camarada" y del *laissez-faire*, tampoco le aportan nada positivo, pues considera estas experiencias contrarias a su pedagogía popular (54). Rechazaba, así, los experimentos libertarios y, en general, las tendencias de no coerción, presentes en determinados autores de la propia Escuela Nueva:

"Contrariamente a lo que piensan ciertos teóricos de la educación nueva, no creemos que debamos dejar que los niños avancen exclusivamente según el capricho de sus tendencias y de sus fantasías individuales, (pues es preciso)... adaptar al máximo la importancia innegable de la personalidad humana sobre las necesidades de la vida en común" (55).

La pedagogía rusa, de la que Freinet se declara devoto entusiasta tras su visita a la URSS en 1925, ve poco a poco extinguirse la admiración inicial, convertida más tarde en reserva y, finalmente, en decepción (56). Califica de positiva la orientación social de la educación rusa, pero señala que ésta no ha promovido una reforma original, pues la instalación de talleres de trabajo manual junto a la escuela de cariz intelectual no resuelve el problema (57). El pedagogo francés conoció a A. S. Makarenko por sus escritos; valoraba de éste su gran genio pedagógico y su decidida vocación comunitaria, pero pensaba que su éxito dependía más de su excepcional talante de educador que de las técnicas pedagógicas empleadas en el curso de la acción educativa (58).

De la pedagogía de su propio país, por último, Freinet asimila tal vez el énfasis en el aspecto social de la educación, ya anticipado en Saint-Simon, Comte y Fourier, teorizado en Durkheim y practicado por R. Cousinet y por B. Profit (59). Indica que se considera superador del sistema educativo de Fourier. Conoció el método de trabajo libre por equipos del inspector Cousinet en 1923, durante el desarrollo del Congreso de Montreux; aunque opinaba que la propuesta de Cousinet era demasiado sistematizada y carecía de las condiciones necesarias para ser calificada de “método”, Freinet incitaba a sus compañeros a servirse de esta técnica, adaptándola, como todas las restantes aportaciones pedagógicas, a la educación práctica y cooperativa diseñada por él (60). Freinet y Cousinet no siempre se entendieron bien; el primero de ellos se hace eco, por ejemplo, de la reacción del inspector galo ante la propuesta de Freinet de llamar técnica, y no método, a su sistema de trabajo por equipos: “... el Sr. R. Cousinet... nos respondió altivamente que no podía rebajar al rango de técnica de trabajo su “método personal y original” ” (61).

La idea de las cooperativas escolares, impulsada en Francia por Profit tras la Gran Guerra, le parece a Freinet “nueva..., original y... fértil en ventajas pedagógicas” (62). Sin embargo, desconfía de la tendencia administrativista y marcadamente financiera de las cooperativas escolares francesas y advierte sobre los peligros de esta orientación para la vida pedagógica del aula (63). Los elementos cooperativistas serán, por otra parte, una constante en todas y cada una de las contribuciones freinetianas al progreso educativo.

Mediante el recorrido realizado a través de los pedagogos de todos estos países hemos comprobado el influjo que, en diverso grado, ejercen en la obra de Freinet. Ha quedado patente también que existen coincidencias, en muchas ocasiones importantes, entre Freinet y la Escuela Nueva. El maestro francés ha adquirido la mayor parte de su formación pedagógica en contacto con los grandes educadores de la Escuela Nueva, pero ni pertenece, en sentido estricto, al círculo de dichos educadores ni comparte muchas de sus características.

Freinet inicia su actividad después de 1920, cuando esos grandes pedagogos ya han realizado sus mejores experiencias y publi-

cado importantes obras divulgativas. Mientras que Freinet nace rozando el siglo XX (1896), sus maestros ven la luz por vez primera antes de 1880, a excepción de Dottrens y de Cousinet: A. Férrière nace en 1873; E. Claparède en 1879; P. Bovet en 1878; O. Decroly en 1871; M. Montessori en 1870; J. Dewey en 1859; G. Kerschensteiner en 1854. Freinet pertenece, de esta forma, como explica Ueberschlag, "... a la segunda generación de la Educación Nueva, a la que ya no cree en la vocación providencial de la escuela" (64). La identidad entre el educador francés y el movimiento educativo dirigido por Férrière existe, apunta E. Chanel (65). La consideración del niño como centro del quehacer pedagógico, así como el interés mutuo, por parte de Freinet y de los educadores nuevos, de cara a conocer las respectivas experiencias y propuestas educativas son puntos de coincidencia innegables. Esta corriente de recíproco conocimiento es evidente. Por una parte, Freinet "debe mucho —indica Elise— al movimiento de la Educación Nueva, presidido por Férrière... y también a Decroly y a varias escuelas americanas" (66); a todos estos pedagogos llamaba Freinet "... verdadero equipo de honor y promesa de su época" (67). Por otra parte, figuras importantes de la educación nueva mostraron su agradecimiento al maestro galo. Claparède, por ejemplo, escribió en 1930:

"Cuando hablábamos de expresión del niño, de escuela a la medida, de trabajo vivo, se nos miraba como soñadores e iluminados. Ahora bien, he aquí que, gracias a Freinet y a su equipo, nuestros sueños se hacen realidad: una nueva era se abre para la pedagogía" (68).

Esta identidad que hemos señalado, con Chanel, entre la escuela nueva y Freinet no es, sin embargo, absoluta. Las divergencias, en efecto, son tan importantes que, como anota Piaton, "la oposición entre estas dos concepciones es irreductible..." (69), tanto en la teoría como en la práctica. La crítica a la Escuela Nueva sigue un proceso temporal paulatino. Tras los primeros contactos a través de los libros, la asistencia al Congreso de Montreux de 1923 le depara las primeras dudas e insatisfacciones. A partir de 1928 explica los motivos del descontento, mostrándose escép-

tico sobre el valor metodológico de las propuestas de los pedagogos nuevos. Por último, desde 1939 en adelante, usará la expresión "Escuela Moderna" para diferenciar su proyecto pedagógico del de sus maestros, en un intento de hacer comprender el carácter específico de su movimiento y las insalvables diferencias de éste respecto de las propuestas de los activistas (70). Así surgen en la obra de Freinet, pues, una serie de elementos críticos hacia la educación nueva, que detallamos a continuación.

Freinet señala, en primer lugar, la idea de que la didáctica puesta a punto por los pedagogos nuevos no puede calificarse de método, en muchos casos, pues esto significaría "... atribuir a una experiencia pedagógica parcial unas cualidades de permanencia y de inalterabilidad a las que no pueden aspirar estas realizaciones, por muy interesantes que resulten" (71). Prefiere llamar a estos hallazgos con la palabra "técnicas", que para él representa mejor el carácter relativo, provisional y flexible de los resultados pedagógicos (72).

El principio de actividad, tan querido de la educación nueva, le parece bastante nocivo en algunos aspectos: "demasiado se ha dicho en las nuevas teorías educativas que el niño debe estar siempre activo, y se ha colocado la actividad en el centro de todo comportamiento; hay propensión a hacer de la actividad el credo de la nueva educación y a creer que el niño no es feliz si no se agita y mueve con las manos. Existe en este concepto estrecho un gran peligro: que en la educación se dé el primer puesto a la actividad física, a menudo exclusivamente manual..." (73). Por este camino, la concepción más o menos mística del niño activo puede llegar a ser "... un dogma que justifica cualquier ideología, incluso las más reaccionarias..." (74). Estas consideraciones le llevan a rechazar las expresiones "Métodos activos" o "Escuela activa", porque no expresan lo esencial de su proyecto educativo.

Si la idea de la actividad es criticada por Freinet, tampoco le convence el concepto de una escuela alegre y atractiva, en el peor sentido de la palabra: "... por reacción a la escuela aburrida se preconizó... la escuela divertida o atractiva. Y al niño... se ofreció una actividad escolar basada en el juego" (75). Recuerda a los educadores que "... el grave problema de la educación..." no se resuelve "... al reemplazar arbitrariamente la escuela austera y antinatural con lo que algunos contemporáneos han llamado la

escuela riente o alegre" (76), pues tal concepción escolar "... está por completo en la línea burguesa de la facilidad..." y pretende "... captar la atención del niño por procedimientos emparentados con la charlatanería" (77). La pedagogía de Freinet no acepta, en consecuencia, las tendencias pedagógicas que sitúan al niño frente a situaciones cómodas o narcisistas, pues siempre tiene en cuenta que el niño, además de vivir su infancia, se prepara para el futuro y la vida social. En este sentido, Freinet se situaría más próximo a un Makarenko que a un Neill, por ejemplo.

La educación nueva, prosigue Freinet, sólo es aplicable a las escuelas que poseen las instalaciones y el material necesarios para educar al niño. Su particular situación y la de sus compañeros de la CEL es muy diferente, porque no cuentan con los centros educativos ideales y con el material tan completo que es preciso adquirir (78). Freinet pretende, en cambio, idear procedimientos generales susceptibles de ser aplicados a todas las escuelas con una inversión pequeña; opone a las pedagogías de las que llama escuelas burguesas una pedagogía de las escuelas populares (79). Así espera evitar, también, otro de los elementos negativos de la pedagogía nueva: los riesgos que suponen experiencias como las de Ginebra, "... llevadas a cabo hasta el final desde un punto de vista intelectual, en una atmósfera de laboratorio, pero en peligro continuo de desligarse del medio social" (80). Además, al plantear "... la realización de la escuela ideal en la sociedad actual, abstraída del mundo..." (81), los pedagogos renovadores olvidan los condicionamientos sociales que siempre inciden sobre la obra educativa. Esta es la razón de que "... la pedagogía nueva en régimen capitalista..." tienda "... a mantener peligrosas ilusiones mentales..." a causa de su negativa a "... considerar el problema educativo en toda su complejidad..." (82). En opinión de Freinet, él amplía y profundiza los problemas que la educación nueva no acierta a resolver, anclada en una posición puramente pedagógica, sin considerar las bases materiales y sociales de la educación (83). En uno de sus últimos libros precisaba esta crítica, indicando que él está

"... contra un cierto espíritu, que podemos llamar idealista, de la educación nueva; contra esta tendencia a hacer creer que, con la misma organiza-

ción social, en los mismos locales, con los mismos instrumentos de trabajo y con los mismos recursos, la Escuela, animada con un espíritu nuevo, es susceptible de aportar la solución definitiva a todos los grandes interrogantes que condicionan hoy el porvenir de la infancia popular; contra el peligro evidente que también existe de llamar exageradamente la atención de los educadores y de los padres sobre la renovación de los métodos pedagógicos, con el fin de evitar que se desvelen las mismas causas sociales, escolares, pedagógicas, de la carencia evidente de nuestra educación nacional. Luchamos también, y desde hace mucho tiempo —desde siempre—, contra ese espíritu estrecho, exclusivamente pedagógico de la educación nueva” (84).

Freinet censura asimismo la forma en que se ha concebido el cambio pedagógico, incluso entre los educadores más lúcidos. Y reclama para sí y para su grupo el privilegio de distinguirse

“... de los movimientos pedagógicos que nos han precedido: es sin duda —escribe— la primera vez en la historia de la pedagogía que un intento de renovación parte radicalmente de la base: la señora Montessori y Decroly eran médicos; los psicólogos suizos eran antes que nada pensadores; Dewey era filósofo... Lanzaron al viento la benéfica semilla de la educación liberada. Pero no eran ellos los que trabajaban la tierra donde había de germinar la simiente” (85).

Freinet, en suma, critica el hecho de que la educación nueva ofrezca soluciones parciales, contraponiendo a las concepciones tradicionales planteamientos totalmente contrarios. En este sentido, H. Wallon ha precisado, de forma más explícita y completa que Freinet, una evaluación crítica de la Escuela Nueva, que guarda cierta similitud con la enunciada por el educador francés (86).

Al igual que Freinet, "Wallon recibe la tradición de la Escuela Nueva y la asume críticamente" (87). El mismo Wallon precisa, acerca de los pioneros de la educación nueva, que "... la crítica de sus concepciones o de sus conclusiones demasiado parciales o incluso erróneas, es muy útil para deducir mejor las exigencias de una pedagogía..." (88) realmente válida. El psicólogo francés enjuicia negativamente, según J. Palacios, tanto los orígenes como la práctica educativa de la Escuela Nueva (89). Sobre los orígenes, Wallon recuerda que la Escuela Nueva es una novedad muy relativa, puesto que sus antecedentes podrían remontarse al siglo XVI. Aparece, además, condicionada por el punto de vista individualista presente en Rousseau y adopta, finalmente, una actitud oposicional a la escuela tradicional. Cada autor y cada corriente se oponen a un aspecto diferente del enfoque tradicional y por esto los resultados de los nuevos enfoques son diferentes entre sí. Esta es la causa de que el movimiento crítico que represente la nueva pedagogía haya "conservado cierto aspecto negativo" (90). En cuanto a la práctica escolar, Wallon acusa a la Escuela Nueva de cierto artificialismo pedagógico, en el sentido de sostener una concepción ideal y fantasiosa del niño; de establecer una lamentable separación entre el individuo y la sociedad, esto es, entre las capacidades espontáneas del ser en crecimiento y el inmenso legado social que dicho ser deberá asimilar; y, por último, desapruaba el escaso papel otorgado al maestro, que casi desaparece de la escena, dice Wallon, en algunos sistemas pedagógicos modernos. Como el maestro es el representante de la herencia social, su supresión o su marginación conducen a acentuar el enfoque individual en detrimento del social (91). Estas críticas de Wallon parecen estar en una línea parecida a las formulas por el pedagogo de la Escuela Moderna.

El educador francés, ante la distancia que le separaba de la Escuela Nueva, tanto en el terreno didáctico como en el ideológico, decidió sustituir la expresión educación nueva por "educación moderna", como ya dijimos. El libro publicado por Freinet tras la Liberación para divulgar sus técnicas se titulará, precisamente, *La Escuela Moderna Francesa*. Pero ya antes de la guerra, en 1938, Freinet señalaba la conveniencia de abandonar el término nuevo: "ante todo —escribía en esa fecha— hay que abandonar la palabra nuevo o nueva porque parece que busque-

mos la novedad por encima de todo..." (92). Y en 1950 repetía: "No decimos escuela "nueva" por parecernos esta denominación presuntuosa y, por otra parte, inexacta" (93). Una década más tarde seguía insistiendo en el mismo tema: "Decimos Escuela Moderna y no Escuela Nueva, porque insistimos mucho menos en el aspecto de la novedad que en el de adaptación a las necesidades de nuestro siglo..." (94), precisión que era retomada, nuevamente en 1965:

"Suprimimos de buena gana —escribía Freinet en esa ocasión— de nuestra pedagogía la palabra nueva; preferimos el calificativo de moderna, o de modernización, que subraya la preocupación constante de los reformadores a través de los siglos, para adaptar sus técnicas a las necesidades y las posibilidades de la época" (95).

Tras esta distinción que a primera vista podría parecer meramente semántica, constatamos, sin embargo, la tentativa freinetiana por superar los defectos de la pedagogía nueva y, sobre todo, por realizar una práctica educativa más completa y eficiente. Partiendo del texto libre, que "... significa —dice Elise— un salto importante con relación a la educación nueva" (96) porque con él Freinet da la palabra al niño, el educador francés concibió una serie de estrategias didácticas cuya validez es evidente. Abbagnano y Visalberghi escriben en este contexto que las técnicas Freinet "... desde el punto de vista de la metodología, probablemente representan un auténtico progreso respecto de otros métodos "activos", a despecho de su modesta calificación de "técnicas"..."(97), pues han mostrado su utilidad no sólo en las situaciones educativas generales, sino también en el aprendizaje de las habilidades instrumentales de la lectura, la escritura y el cálculo, cuyo abordaje resulta en ocasiones difícil o insatisfactorio con las técnicas de educación nueva.

2.1.2. Lo psicológico.

Asociadas a las pedagógicas, las influencias psicológicas en la obra de Freinet son tal vez algo más difusas, pero en todo caso, reales y operantes. Al comienzo de su trabajo, Freinet leyó a algunos psicólogos, sobre todo a los de Ginebra, pero no se planteó de forma explícita la elaboración de una teoría psicológica propia. Con el desarrollo de sus técnicas, y dentro del progresivo proceso de formalización de su pensamiento, abordó el intento de elaborar los conceptos psicológicos susceptibles de iluminar la práctica pedagógica. Este fue, pues, el origen de su libro *Essai de psychologie sensible*, publicado por primera vez en 1950, y cuyo eje central consiste en la explicación de lo que Freinet llama el tanteo experimental, a través del cual pretende dar cuenta de la conducta, tanto de la animal como de la específicamente humana.

Para apoyar su teoría psicológica, Freinet se ha servido de forma ecléctica de las ideas de Claparède —que, como ya hemos dicho, había hablado de esta experiencia “tâtonnée”—, de Pavlov, de Freud (98) y de las teorías conductuales. De todas formas, Freinet actúa aquí con más heterodoxia, si cabe, que en otros terrenos. En su opinión, todas las psicologías son incompletas, están lastradas por el intelectualismo y viciadas por los falsos problemas. Pretende reducir lo que juzga como cuestiones inútilmente complicadas y para ello construye una psicología “sensitiva”, fundada en la observación de los animales y de las personas actuando en su medio concreto: así es como opone a una “psicología del comportamiento del escolar de laboratorio” una “psicología del niño natural en el medio natural” (99).

Para Freinet, la psicología materialista de Pavlov, basada en la teoría de los reflejos condicionados, es la más completa y la más aprovechable desde el punto de vista pedagógico. En 1952 escribía sobre esto:

“Nos referimos de forma reconocida a la teoría de Pavlov. Mi experiencia por tanteo, basada sobre la huella que deja en el individuo el *acto logrado*, que se ha hecho automático, es el reflejo condicionado que se inscribe en el comportamien-

to material y automático del individuo... Mi psicología sensible está... plenamente de acuerdo con Pavlov..." (100).

Sobre las teorías de Freud, mantiene un notable interés, expresado ya en 1933, al publicar un artículo titulado "Lo que esperamos del psicoanálisis" (101). Una de las razones de la importancia del psicoanálisis la atribuye a que éste puso de "... moda una forma de comportamiento más respetuosa de las tendencias infantiles" (102), "... devolviendo a la infancia prerrogativas casi soberanas" (103). En el balance positivo respecto a la psicología freudiana anota también que en lo tocante a la curación de los trastornos neuróticos "la única tentativa realmente interesante... es el psicoanálisis..." (104). Pero no todo parece convencerle en este asunto. Combate "... la concepción freudiana de la sexualidad, que ... es equivocada" (105); critica la concepción del subconsciente, que, a su juicio, está basada en "... consideraciones a la vez demasiado complejas y demasiado pueriles, (pues) se ha hecho demasiado hincapié en la noción de misterio y poco en la lógica y unidad responsable de la vida" (106). Asimismo, tampoco es partidario del exagerado papel otorgado al símbolo, pues en muchas ocasiones, en sus intentos explicativos —de los dibujos infantiles, por ejemplo—, "el complejo y la transferencia abren todas las puertas, comprendidas aquellas en las que la llave no entre en la cerradura", pues "... se hace decir al dibujo infantil más cosas de las que contiene..." (107); de esta forma, "... la interpretación psicoanalítica de estos documentos... —al menos realizada por aficionados— ha de ser puesta en tela de juicio" (108). También incita a padres y educadores a comprender ciertos aspectos de las alteraciones infantiles "... sin teoría psicoanalítica presuntuosa..." (109). Esta censura constante de Freud y de sus ideas no le impide asimilar varios de los principales conceptos psicoanalíticos, empleándolos en sus propias explicaciones psicológicas. De esta manera, como dice S. Honoré:

"atribuye un significado nuevo y muy personal a conceptos tales como "inhibición", "compensación", "sublimación", con lo que incrementa la con-

fusión en definiciones por lo demás nebulosas y controvertidas" (110).

La relación de Freinet con los psicólogos no se limita a los dos casos mencionados. Freinet tuvo, por ejemplo, especial interés en mostrar que su teoría del tanteo experimental no es equivalente a la formulada por E. L. Thorndike para explicar la conducta en base a ensayos y errores. El tanteo, aunque "... se confunde muy a menudo con la práctica del *ensayo* y *error*..." (111), se diferencia de esta última teoría porque da cuenta de lo que no explican ni la ley del efecto de Thorndike ni, por lo demás, las psicologías de Watson y de Skinner; es decir, responde a la pregunta que "los conductistas no han respondido...: ¿en virtud de qué ley o de qué tendencia emerge la respuesta correcta del conjunto de ensayos?" (112).

Para Freinet se trataría de la permeabilidad a la experiencia, que constituye "... un elemento nuevo.." (113) del cual los psicólogos no han advertido su "importancia decisiva..." (114). En opinión de Freinet, este concepto constituye una superación de todas las teorías conductuales, que consideran los tanteos movidos "... soberanamente por un azar que no se basaría en ninguna fijación de las adquisiciones" (115). Mediante estos argumentos crítica no sólo a Thorndike, sino también a Watson y a Skinner (116) y combate la hipótesis conductual de la necesidad del refuerzo, del cual señala que no tiene trascendencia educativa alguna, puesto que lo importante es más bien "... la motivación duradera y profunda..." (117). "Con los niños que tienen deseo de trabajar —escribe Freinet— no hemos de utilizar la recompensa ni el castigo" (118). Estas ideas le sirven de base para desaprobar las máquinas de enseñar, diseñadas de acuerdo con los principios del aprendizaje de Skinner, cuyas concepciones, falsas e incompletas, comprometen gravemente la utilidad y la validez virtuales de dichas máquinas (119).

El tanteo experimental coincide, en líneas generales, con otras formulaciones psicológicas de nuestro siglo. P. Clanche ha llamado la atención sobre el paralelismo existente entre el tanteo de Freinet y la acomodación piagetiana: "el tanteo experimental es... la manipulación libre de lo real concreto", es decir, "lo que Piaget llama también una operación" (120). De forma más gene-

ral, L. Legrand afirma que "... el tanteo experimental expresa en términos sencillos lo que las teorías modernas del aprendizaje 'dicen de manera más precisa y elaborada'" (121) y sostiene la similitud entre el concepto freinetiano y la epistemología genética de Wallon y de Piaget, e incluso con la noción de obstáculo epistemológico de G. Bachelard.

De todas formas, la psicología de Freinet, deudora de diversas corrientes contemporáneas, como hemos visto, no parece haber logrado una síntesis completamente original y válida, pues sus limitaciones y defectos son evidentes. A pesar de los esfuerzos realizados, la psicología de Freinet, que Chanel considera "... tal vez algo simplista" (122), "... no alcanzó más que una discusión parcial y limitada..." (123).

2.2.—NIVEL DE INFLUENCIA SOCIOPOLITICO.

Freinet siempre manifestó claramente su ideología política y social. Desde su juventud militó activamente en los sindicatos de enseñantes y de campesinos, se adhirió formalmente al PCF y trabajó incansablemente en favor de la clase trabajadora. Tras la convalecencia de las heridas que recibió en la guerra del 14, que le tuvieron en hospital, al comenzar su trabajo como maestro, Freinet decide comenzar a formarse una cierta cultura que le permita afrontar su trabajo con mayores posibilidades de éxito. Y emprende, junto a una serie de lecturas pedagógicas, la lectura de los clásicos marxistas. El joven maestro, al que "su disposición mental le conducía instintivamente hacia el pensamiento marxista" (124), se solidariza pronto con una ideología que expresa con meridiana claridad el punto de vista de los trabajadores a los cuales se sintió siempre muy unido. En 1921, en uno de sus primeros artículos, alude ya a la necesidad del "derrocamiento" (125) de la burguesía, y tres años más tarde expone en la revista *Clarté* sus ideas sobre la escuela capitalista y la escuela proletaria. Queda claro, por tanto, que desde sus primeros trabajos Freinet estuvo "orientado por el pensamiento marxista" (126).

Veamos algunos de los planteamientos de Marx y Engels para compararlos con los del pedagogo francés, con el fin de esta-

blecer sus mutuas relaciones y dependencias. Karl Marx y Friedrich Engels son los fundadores del marxismo; conjuntamente, y por separado, describieron teóricamente los orígenes históricos de la propiedad capitalista y los conceptos —clase social, lucha de clases, fuerza de trabajo, modo de producción, plusvalía, etc.— mediante los cuales pueden comprenderse mejor los mecanismos que reproducen dicha propiedad (127). Con ello, sentaron las bases ideológicas que permitieron, junto a otros factores, el surgimiento de los modernos movimientos revolucionarios, de tan variado signo.

El análisis teórico que realizaron incluye elementos de economía política, historia, sociología, filosofía, etc. Comentamos los más significativos para nuestra tarea. Marx y Engels constatan, ante todo, la existencia de las clases sociales y de la lucha de éstas a lo largo de la historia humana. “La historia de todas las sociedades que han existido hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases” (128), leemos en el *Manifiesto del Partido Comunista*. Las conclusiones que se desprenden de las observaciones de Marx y Engels son importantes: la pertenencia a una determinada clase social —burguesía, proletariado— determina en buena parte la vida de los individuos y aspectos como el tipo de trabajo —manual e intelectual—, las formas de ocio y de descanso, el nivel cultural y educativo. Estudiando en profundidad la condición de la clase obrera en Inglaterra —título, precisamente, de una celebrada obra de Engels—, llegaron a la conclusión de que en la sociedad capitalista el obrero no tiene, para decirlo con palabras de Marx, “tiempo para formarse una cultura humana, para perfeccionarse espiritualmente..., para el libre juego de las fuerzas físicas y espirituales de la vida humana... ¡todo una pura pamema!” (129). Aunque es cierto probablemente que no profundizaron en la cuestión cultural y educativa en función de los descubrimientos que realizaron en los campos de la historia y de la economía, comprendieron la necesidad de crear una nueva educación que coadyuvase a la realización de los ideales socialistas. M. A. Manacorda, que ha estudiado con detalle los textos marxianos sobre educación, ha llegado a la conclusión de que existe en la teoría de Marx y en la de Engels un discurso pedagógico coherente que se repite en tres ocasiones, distanciadas en el tiempo (1848, 1866 y 1875), bajo los mismos términos y que

comporta dos proposiciones fundamentales: *a*) la combinación de la instrucción con la producción material; y *b*) la perspectiva del hombre completo u omnilateral (130).

Evidentemente, no vamos a revisar la concepción marxista de la educación, sino sólo destacar uno de sus conceptos decisivos, que está muy presente, aunque con importantes diferencias, en las formulaciones educativas de Freinet. Se trata del trabajo. En general, para Marx, el término trabajo asume dos formas diferentes: o bien constituye una “expresión negativa”, o bien supone una “actividad vital”, una “manifestación de sí mismo”, una “afirmación de sí mismo” (*Selbstbestätigung*) (131). En cuanto expresión negativa, el trabajo es para Marx, según Manacorda, “un término históricamente determinado que indica la condición de la actividad humana en... la “economía política”, es decir, la sociedad basada en la propiedad privada de los medios de producción y la teoría o ideología que expresa” (132). Del concepto de trabajo como una expresión negativa y alienada del hombre, Marx deduce una consecuencia a nivel educativo: la necesidad de abolir el trabajo infantil como hasta ese momento se venía realizando (133), pues la alienación que implica impide todo carácter formativo y revolucionario a esa actividad.

Pero además de esta dimensión negativa, por encima de ella, incluso, figura la consideración del trabajo como actividad vital. Marx ha insistido en muchas de sus obras en este concepto, especialmente en los *Manuscritos*, en *El Capital* y en la *Crítica al programa de Gotha*. Destaca que su punto de vista “es el trabajo considerado bajo una dimensión que pertenece exclusivamente al hombre” (134). Desde esta dimensión percibe el trabajo como unidad integradora de las actividades manuales e intelectuales que devuelve al hombre su naturaleza originaria, su naturaleza perdida, ocultada y pervertida por el capitalismo. Es precisamente esta segunda perspectiva del trabajo la que configura buena parte de las propuestas pedagógicas marxianas. Según Marx, la unión del trabajo —entendiendo por trabajo, aquí, la producción material y socialmente útil— y la instrucción, por lo que tiene de subversivo y revolucionario, es “el único método para producir hombres plenamente desarrollados” (135). Comprendemos, en consecuencia, cómo la liberación comunista exige de suyo una visión

nueva e integradora del trabajo humano. A esto se refiere Marx cuando escribe en la *Crítica al programa de Gotha*:

“En la fase superior de la sociedad comunista, cuando haya desaparecido la subordinación esclavizadora de los individuos a la división del trabajo, y con ella, la oposición entre el trabajo intelectual y el trabajo manual; cuando el trabajo no sea solamente *un medio de vida, sino la primera necesidad vital*, ... sólo entonces podrá rebasarse totalmente el estrecho horizonte del derecho burgués, y la sociedad podrá escribir en su bandera: ¡De cada cual, según su capacidad; a cada cual, según sus necesidades!” (136).

En nuestra consideración del trabajo hemos descrito la perspectiva que podemos llamar estructural: el trabajo caracterizado como una realidad, un hecho antropológico de primera magnitud. Profundizando aún más, podemos ir más lejos y abordar la perspectiva genética, consustancial al trabajo mismo. Nos referimos con este concepto a la idea que expresó Engels en su obra *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, de 1876, al decir que “el trabajo es la condición básica y fundamental de toda la vida humana. Y lo es en tal grado que, hasta cierto punto, debemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre” (137). En esta obra, su autor, usando las nociones recientes de la biología evolucionista —y es sabido, por lo demás, que Marx dedicó *El Capital* a la memoria de Ch. Darwin, el padre del evolucionismo—, intentó demostrar que el paso de la animalidad a la humanidad no se debe a la intervención de un misterioso e inexplicable demiurgo, sino que es el resultado último de las múltiples tentativas de ciertas manadas de monos que liberaron sus manos y adquirieron, de esta manera, “... cada vez más destreza y habilidad” (138). La mano, que es el órgano inicial del trabajo, es también, dice Engels, “producto de él” (139). Paralelamente a la liberación de la mano se desarrollaron, por un complejo mecanismo de interacciones funcionales, “en virtud de la ley que Darwin llamó de la correlación del crecimiento”, (140) el cerebro y el lenguaje. A partir de aquí, Engels establece “la diferencia esen-

cial que existe entre el hombre y los demás animales”, que explica de este modo: “Resumiendo; lo único que pueden hacer los animales es *utilizar* la naturaleza exterior y modificarla por el mero hecho de su presencia en ella. El hombre, en cambio, modifica la naturaleza y la obliga así a servirla, la *domina*” (141).

En la perspectiva genética del trabajo, la herramienta juega un papel esencial. La herramienta es, en primer lugar, una consecuencia de la liberación de la mano e incluye los diferentes instrumentos en sentido amplio, los utensilios con los que el hombre transforma la naturaleza y, al mismo tiempo, se transforma a sí mismo.

“Cuando después de una lucha de milenios la mano se diferenció por fin de los pies y se llegó a la actitud erecta, el hombre se hizo distinto del mono y quedó sentada la base para el desarrollo del lenguaje articulado y para el poderoso desarrollo del cerebro, que desde entonces ha abierto un abismo infranqueable entre el hombre y el mono. La especialización de la mano implica la aparición de la *herramienta*, y ésta implica la actividad específicamente humana, la acción recíproca transformadora del hombre sobre la naturaleza, la producción” (142).

Tras esta exposición, veamos la actitud de Freinet ante la perspectiva marxista y el modo como ésta influye en su obra. Freinet se adhiere, en efecto, a la ideología marxista, aunque busca en ella, y en esto insiste frecuentemente Elise, no la divagación y el entretenimiento intelectual ante una teoría brillante, sino una ayuda para comprender mejor el mundo, y sobre todo para cambiarlo:

“Si nosotros somos marxistas —escribe Elise— es para intentar cambiar las realidades sociales de acuerdo con todas las fuerzas populares, y no para discurrir sobre Marx y Engels con los especialistas del pensamiento” (143).

Bajo esta toma de posición, presidida por la independencia, Freinet utilizará las nociones marxistas para iluminar ciertas cuestiones educativas que, contempladas desde una perspectiva política, adquieren su verdadera fisonomía. La escuela, que tanto preocupa a Freinet, se le aparece no como un lugar neutro ideológicamente, al margen de las realidades sociales y políticas, sino como un reflejo patente de la vida social (144).

En 1924, ya lo dijimos antes, expondrá sus primeras concepciones sobre la escuela burguesa. Así comienza el trabajo de Freinet:

“La escuela capitalista actual es, al igual que la economía burguesa, el resultado final de los esfuerzos de los siglos pasados. Fue, en una época determinada, un progreso, una etapa necesaria. Es la última etapa” (147).

Según lo entiende el pedagogo francés, el desarrollo económico del capitalismo necesitaba una mano de obra cualificada profesionalmente, instruida, al menos, para hacer funcionar las máquinas y sostener una compleja burocracia:

“Bajo las grandes palabras de justicia, de fraternidad, de patria o de humanidad, se esconden los verdaderos móviles de la acción: los intereses capitalistas. Si la escuela se perfecciona, es, desde luego, para desarrollar el ser humano, para hacer avanzar el progreso, dicen los buenos burgueses. Es, en realidad, porque el naciente capitalismo necesita un material humano educado, bien dispuesto para servirle. La escuela burguesa será la encargada de proporcionar esta educación” (146).

Pone de relieve a continuación las características de esta escuela: no concede importancia alguna a la formación del hombre, y, en cambio, valora excesivamente los conocimientos en un sentido cuantitativo. Por eso, a una tal orientación de la escuela burguesa, corresponde, en el plano de la ciencia —diríamos mejor, desde el punto de vista marxista, en el plano de la ideología—,

una concepción de la pedagogía bastante estrecha: la pedagogía ya no será "... la ciencia de la formación del hombre, sino *el estudio de los métodos susceptibles de permitir y de facilitar la adquisición de la mayor cantidad de saber posible*" (147). Si, para Freinet, como vemos, la pedagogía no ha sido la ciencia de la formación del hombre, ello no ha sido, piensa, por culpa de los pedagogos. Recordando que éstos han sido en general ardientes revolucionarios, destaca que "las ideas de estos grandes renovadores han sido asimiladas, y después desviadas por la escuela burguesa y capitalista, para servir los intereses de una casta" (148). La visión freinetiana de la educación en régimen capitalista es clara: la clase burguesa instrumentaliza las ideas de esos fogosos revolucionarios que son los pedagogos, "preocupados sobre todo por desarrollar al niño en el sentido humano y social" (149) para servir y justificar "... el orden social actual" (150). La educación, en consecuencia, no puede comprenderse al margen de las instancias sociales, que la determinan globalmente. A partir de esta afirmación podremos comprender mejor una obra que, como la de Freinet, está siempre atenta a los condicionamientos sociales, culturales y materiales de la actividad educativa. Y no cabe duda de que es el marxismo el que le proporcionó, desde su juventud, los instrumentos teóricos con los que pudo comprender e interpretar correctamente la realidad social. No es extraño, pues, que Freinet terminase su artículo de 1924, del que hemos expuesto las principales ideas, con esta frase que constituye toda una declaración de intenciones de su "militantismo pedagógico" (151) futuro: "La escuela actual es hija y sirva del capitalismo. Al orden nuevo debe corresponder, necesariamente, una orientación nueva de la escuela proletaria" (152).

No menos patente es la influencia del marxismo en uno de los conceptos claves del pensamiento pedagógico de Freinet: el trabajo. Educado, desde pequeño, en el amor al trabajo, que siempre exaltaría, comprende que la educación, que antes que nada es "vida" (153), no podría permanecer alejada del principio fundamental que rige la vida de los pueblos y de los individuos: el trabajo. Para Freinet, "el trabajo es como el corazón social del hombre" (154). Aunque influido por el materialismo histórico, el pedagogo francés no se adhiere totalmente a la concepción marxista del trabajo. Lo define como "la actividad por la que el

individuo satisface sus necesidades fisiológicas y psíquicas a fin de adquirir la potencia que le es indispensable para cumplir su destino" (157) y aplica esta concepción propia a la pedagogía, intentando definir en múltiples ocasiones el papel del trabajo en la educación. Del conjunto de las cuestiones aquí implicadas, bástenos señalar que Freinet se rebela, al igual que un siglo antes lo hicieran Marx y Engels, contra la arbitraria división entre el trabajo manual e intelectual, que prepara, escribe, "la dualidad social de los trabajadores manuales, relegados a la mediocridad, y una clase intelectual, tanto más presuntuosa cuanto más estéril" (156).

El trabajo, pues, es lo determinante en la vida individual y social (157), de forma que el pensamiento es una consecuencia, un resultado del trabajo, aun cuando, posteriormente, aquél tenga la capacidad de influir sobre éste. "Es el trabajo el que destila el pensamiento, el que actúa, por reacción, sobre las condiciones del trabajo" (158). Ciertamente estamos muy cerca, en este planteamiento, de las formulaciones engelsianas de 1877:

"Por primera vez —escribe Engels en su artículo "Carlos Marx"— se erigía la historia sobre su verdadera base; el hecho palpable, pero totalmente desapercibido, de que el hombre necesita en primer término comer, beber, tener un techo y vestirse, y por tanto *trabajar*, antes de poder luchar por el mando, hacer política, religión, filosofía, etc." (159).

El trabajo, por lo que conlleva de afirmación del individuo y de potencialidad socializadora, estará, dice Freinet, "en la base de toda nuestra educación" (16) y se constituirá, además, en la virtud más esencial para la vida de los individuos o, en otros términos, "el único lazo efectivo y eficaz entre los hombres" (161).

Pero debemos matizar. Freinet no concibe el trabajo, en la educación, bajo las formulaciones marxistas de "trabajo de fábrica", de "producción material" o de "adiestramiento tecnológico" (162). Advierte el maestro francés que su preocupación primordial, al referirse al trabajo, no es entenderlo en el sentido de producción económica. Pero esto no impide que piense en el

trabajo en sentido productivo. Clanche, que ha estudiado esta cuestión, sostiene que el texto libre, una de las técnicas centrales de la didáctica de Freinet, puede ser considerado "... como un trabajo en el pleno sentido del término y el texto mismo como un producto socialmente consumido" (163). Según lo entiende este autor, el planteamiento de Freinet ampliaría el concepto marxista de producción, incluyendo en ella las producciones de tipo simbólico, pues "la misma instrucción puede ser activa, es decir, que puede ser enfocada bajo la forma de producción" (164). Apoyando su hipótesis de que el texto libre es una práctica productiva, Clanche establece el siguiente paralelismo:

"Producción humana *frente a* trabajo alienado,
texto libre *frente a* redacción" (165).

Utilizando los conceptos marxistas de valor de uso y valor de cambio, sostiene que las técnicas elaboradas y difundidas por Freinet constituyen un trabajo en el sentido marxista del término, por cuanto dichas técnicas establecen entre los individuos —maestro y alumnos; alumnos y alumnos— y las instituciones —la escuela; el entorno— "una relación no mediatizada, no cosificada, una relación de cambio—uso" (166).

Advertimos, por último, la influencia del marxismo en la cuestión del origen del hombre por medio del trabajo, o para decirlo de otra forma, recogiendo los términos ya empleados anteriormente, en la cuestión genética del trabajo. Freinet incorpora esta idea de que por medio de la herramienta y del útil se produce este lento ascenso del animal al hombre, y a la vez la amplía, incluyendo en el concepto de herramienta también los sistemas de signos y simbólicos, que son como lo concibe L. S. Vigotski, según M. Cole y S. Scribner, una "... mediación en la interacción hombre—ambiente" (167). Freinet ha dedicado a esta cuestión el capítulo 6 del tomo segundo del *Essai*. En esta obra, y a propósito del origen del hombre, comenta que "el cambio se produjo cuando apareció el útil" (168). A continuación establece la relación entre el útil y la cultura: "Nos parece irrefutable la afirmación de que el útil ha hecho posible la civilización" (169). El útil es, según lo ve Freinet, un medio por el que el hombre se eleva sobre la naturaleza, consiguiendo una mayor adaptación vital: "El

útil, instrumento específico del progreso y de la civilización, tiene como única función acelerar el tanteo experimental mediante un triunfo más rápido de la adaptación de los actos esenciales para la vida" (170). El útil llega a ser, en consecuencia, "el auxiliar eficiente de la conquista" (171). Por ello mismo, "los útiles dan al hombre contemporáneo una potencia de la cual él mismo se sorprende a veces" (172). Están en el origen y en el desarrollo de la humanidad, a la vez que son elementos imprescindibles del progreso.

Además de estas influencias teóricas, Freinet recibe en su juventud el impacto de la revolución rusa, que Lenin conduce, ya en el poder, desde 1917. Ocho años después de esta mítica fecha, en 1925, viaja Freinet a Rusia como sindicalista. Toma contacto con la realidad pedagógica soviética, en una época en que los ideales igualitarios y el fervor revolucionario están presentes más que nunca. Visita varias ciudades y, finalmente, asiste a una recepción ofrecida por N. K. Krupskaja, la compañera de Lenin, en aquellas fechas al frente de la cartera de instrucción. Los rusos intentaban plasmar en el campo educativo las instrucciones de Lenin, que resaltó la importancia de la formación en su *Discurso al III Congreso de la Unión de Juventudes Comunistas* (2 de octubre de 1920) al afirmar: "toda la juventud que quiera pasar al comunismo *tiene que aprender* el comunismo" (173). Krupskaja, junto con A. V. Lunacharski, se esforzaban por elaborar y edificar la educación politécnica bajo las consignas de Lenin y del PCUS, especialmente el programa de 1919 (174).

Freinet siempre permanecerá atento al desarrollo de la educación en la Unión Soviética, y manifestará al respecto una evidente y prudente ambigüedad. En 1964, dos años antes de su muerte, escribía: "Sólo la Unión Soviética sigue su marcha hacia adelante con una doctrina social que no parece haber logrado promover un proceso educativo original pero que, sin embargo, logra una elevación del nivel cultural de las masas" (175). También critica el hecho de que los rusos no se planteen los problemas educativos en su conjunto y se contenten con colocar, al lado de la escuela tradicional y como contrapunto de ésta, talleres más o menos perfectos de trabajo manual. De todas formas, es indudable que las experiencias escolares soviéticas supusieron

para Freinet un punto de referencia que le ayudó a situar y encuadrar más adecuadamente sus propias propuestas de reforma educativa.

NOTAS.

- (1) PIATON, G., *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975, p. 19.
- (2) FREINET, C., *Essai de psychologie sensible*, tome I, Delachaux et Niestlé, París, 1978, p. 8. Freinet expone, como ya sabemos, su pensamiento sin aludir a los libros que lo orientan y precisan. "Esto —dice Pettini— hace sin duda más difícil encontrar los vínculos que se entrecruzan entre esta original figura de autodidacta y las principales corrientes pedagógicas y psicológicas, con las cuales demuestra haber tenido mucha familiaridad" (PETTINI, A., *Célestin Freinet y sus técnicas*, Sígueme, Salamanca, 1977, p. 35). Esto es precisamente lo que intentamos en este capítulo. Esta tarea, que sepamos, no ha sido afrontada hasta la fecha presente de forma completa. Únicamente G. Piaton ha aportado una documentada síntesis sobre las relaciones de Freinet con la Escuela Nueva (Cf. PIATON, G., *op. cit.*, pp. 77-98).
- (3) FREINET, Elise, *Nacimiento de una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1977, p. 24.
- (4) FREINET, C., *La educación por el trabajo*, F. C. E., México, 1971, p. 128.
- (5) PORQUET, M., *Las técnicas Freinet en el parvulario*, Laia, Barcelona, 1976, p. 5.
- (6) FREINET, C., *El diario escolar*, Laia, Barcelona, 1977; *id.*, *La enseñanza de las ciencias*, Laia, Barcelona, 1976, p. 15.
- (7) Elise escribió en 1964 un artículo titulado, justamente, "Les enseignements de Rabelais" (Cf. PIATON, G., *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Privat, Toulouse, 1974, p. 302). Sobre Rabelais, cf. RABELAIS, F., *Gargantúa*, Juventud, Barcelona, 1972, especialmente los capítulos de mayor contenido pedagógico: XIV, XXI, XXIII, LII, pp. 99-102, 126-131, 143-158 y 301-303.
- (8) Cf. CHATEAU, J., "Jean Jacques Rousseau o la pedagogía de la vo-

- cación”, en CHATEAU, J. (Dir.), *Los grandes pedagogos*, F. C. E., México, 1974, pp. 163–202; interesan sobre todo las pp. 198–201, en las cuales se contiene una discusión crítica de los postulados esenciales del sistema de Rousseau; PETTINI, A., *op. cit.*, pp. 48–50 y 44–45, que incluyen un comentario sobre la idea de la naturaleza en Freinet y su rechazo de la explicación religiosa. Sobre Rousseau, cf. ROUSSEAU, J. J., *Emilio*, Edaf, Madrid, 1977; también, WALLON, H., “Rousseau y la educación”, en WALLON, H., *Psicología y educación* (edición de J. Palacios), Pablo del Río, Madrid, 1981, pp. 32–72.
- (9) Cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 78. Este autor realiza un análisis muy completo, ya que recoge todos los testimonios de Freinet sobre los diferentes autores.
- (10) *Ibid.*, p. 79.
- (11) PETTINI, A., *op. cit.*, pp. 33 y 19. Otros autores también comparan a Freinet con Pestalozzi; cf.: ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A., *Historia de la pedagogía*, F. C. E., Madrid, 1978, p. 680; ARRUDA, J. de, *Didáctica y práctica de la enseñanza*, Mc-Graw Hill Latinoamericana, Bogotá, 1982, p. 147; PIAGET, J., *Psicología y pedagogía*, Ariel, Barcelona, 1977, p. 83. Abbagnano y Visalberghi precisan las diferencias de enfoque entre los pedagogos de Zurich y de Vence: “Es de reconocer objetivamente que, mientras Pestalozzi atenuó progresivamente el interés social de sus principios, Freinet sigue representando la vanguardia más avanzada de la pedagogía de “izquierda” en Europa Occidental” (ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A., *op. cit.*, p. 680).
- (12) MEYLAN, L., “Heinrich Pestalozzi”, en CHATEAU, J., *Los grandes...*, pp. 203–218; la cita es de la p. 203.
- (13) *Ibid.*, p. 206.
- (14) *Ibid.*, pp. 207 y 215. Freinet recogió en *La educación por el trabajo* la forma dialogada, de igual modo como Pestalozzi lo hizo en *Leonardo y Gertrudis*. En ambos casos, la ideología de los autores se transmite de forma casi imperceptible a través de los diálogos de los personajes que profundizan en la argumentación a medida que avanza la novela.
- (15) *Ibid.*, p. 208.
- (16) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 24; cf. también PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 79. Sobre el pedagogo de Zurich, cf. PESTALOZZI, J. E., *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la*

educación de los niños. Libros de educación elemental (Prólogos), Porrúa, México, 1976.

- (17) Para este apartado, cf.: PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 79–94; FREINET, Elise, *La trayectoria de Célestin Freinet*, Gedisa, Barcelona, 1978, pp. 30–31, 83–85, 94–96 y 102; CHANEL, E., *Textes clés de la pédagogie moderne*, Editions du Centurion, París, 1973, pp. 146–150; PIATON, G., “Freinet y la Escuela Nueva”, en *Revista de Educación*, XXIV, 242, pp. 47–48; PALACIOS, J., *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1978, pp. 118–119.
- (18) Ya en 1930, Freinet realiza en el boletín *L’Imprimerie à l’Ecole* una llamada a sus compañeros para estudiar con detalle y adaptar el método Decroly de los centros de interés, la práctica del trabajo libre por equipos de Cousinet, la tendencia hacia la actividad social de la pedagogía rusa y la organización del material de clase realizada por los americanos. Freinet concluye así: “Tomamos lo que nos es útil donde lo encontramos y adaptamos lo mejor que podemos las técnicas existentes para que nuestro trabajo pueda aprovecharlas” (C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 84).
- (19) “Ginebra fue entre las dos guerras —dice Freinet— no sólo la sede de la Sociedad de Naciones, sino también el centro y la cuna de lo que entonces se llamaba Pedagogía Nueva. Por no sé qué convergencia de circunstancias, se ha encontrado allí un núcleo fecundo de filósofos, psicólogos, educadores, investigadores cuya influencia ha sido a veces decisiva en la evolución de la pedagogía contemporánea” (FREINET, C., *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*, Fontanella, Barcelona, 1979, pp. 181–182).
- (20) BALESE, L.; FREINET, C., *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*, Laia, Barcelona, 1973, p. 11; FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 85. Freinet publicó un resumen de su viaje de 1931 a Ginebra: “Premier contact avec l’Institut Jean Jacques Rousseau. Compte rendu des conférences” (Cf. PIATON, G., *La pensée...*, p. 241).
- (21) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 24.
- (22) El artículo se titulaba “Férrière n’est plus” (1960); cf. PIATON, G., *La pensée...*, p. 276.
- (23) “La objetividad conduce a recordar —escribe R. Dottrens— que la experiencia tanteada, que es la base de la psicopedagogía de C. Freinet, ha sido analizada mucho antes que él por Claparède” (DOTTRENS, R., “Edouard Claparède”, en CHATEAU, J., *Los grandes...*, p. 264,

nota 1). También NOT, L., *Les pédagogies de la connaissance*, Privat, Toulouse, 1979, p. 122, indica que la psicología de Freinet engloba "... en una síntesis pragmática las ideas y nociones que cada teoría puede aportar, especialmente la de Claparède". Otros autores recogen igualmente esta influencia (Cf. ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A., *op. cit.*, p. 678).

E. Claparède presentó su teoría del tanteo, entendido como el equivalente funcional de la inteligencia, en su obra *La psicología de la inteligencia*, publicada en 1917. Por otra parte, sobre Claparède y Freinet, Pettini ha indicado las similitudes en la concepción de las relaciones entre juego y trabajo (Cf. PETTINI, A., *op. cit.*, p. 54 y p. 54, nota 22).

- (24) C. Freinet, cit. en PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 87.
- (25) Sobre el sistema de individualización de Dottrens y su escuela del Mail, cf.: GILBERT, R., "El trabajo individualizado y la neodireccionalidad", en AVANZINI, G., *La pedagogía en el siglo XX*, Narcea, Madrid, 1977, pp. 219-220; DOTTRENS, R., "Dirección del aprendizaje", en VV. AA., *Fundamentos de la educación* Eudeba/Unesco, Buenos Aires, 1981, pp. 240-241.
- (26) VIAL, J., "La época contemporánea", en DEBESSE, M.; MIALARET, G., *Historia de la pedagogía*, II, Oikos-Tau, Barcelona, 1974, p. 260.
- (27) PIAGET, J., *op. cit.*, pp. 83-84. Freinet escribía en 1928 que los estudios de psicólogos como Piaget "... aportan precisiones insospechadas sobre el pensamiento infantil y las modalidades de la adquisición de conocimientos" (C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 82).
- (28) FREINET, C., *Los métodos naturales*. I..., p. 182.
- (29) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 82.
- (30) Sobre el pedagogo belga, cf.: DECROLY, O.; BOON, G., *Iniciación general al método Decroly*, Buenos Aires, 1968; PLANCKE, R., "Ovide Decroly", en CHATEAU, J., *Los grandes...*, pp. 250-261.
- (31) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 111.
- (32) C. Freinet, cit. en *ibid.*, pp. 113-114. El artículo en cuestión se titulaba "A nos amis belges: Decroly-Freinet" (1938). Cf. PIATON, G., *La pensée...*, p. 259.
- (33) O. Decroly, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 137.

- (34) O. Decroly, cit. en *loc. cit.*
- (35) C. Freinet, cit. en *id.*, *La trayectoria...*, p. 114. Cf. igualmente PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 92-93. En sus obras, Decroly recordaba con frecuencia el carácter relativo de las invenciones pedagógicas: "El error constante —decía Decroly— es el de querer en esta materia hacer lo definitivo, lo inmutable. La obra de la educación, más que ninguna otra obra humana, debe ser flexible, plástica, capaz de evolución" (DECROLY, O.; BOON, G., *op. cit.*, p. 23).
- (36) PETTINI, A., *op. cit.*, p. 86. En un texto de 1928, Freinet realizaba una crítica matizada de Decroly, arguyendo que éste "... admitiese con demasiada facilidad el divorcio entre la escuela y la vida..." (C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 40). Esta crítica no la encontramos en fechas posteriores.
- (37) Cf. PETTINI, A., *op. cit.*, pp. 80 y 82.
- (38) *Ibid.*, pp. 82 y 88.
- (39) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, pp. 110-111. Según Wallon, María Montessori "en lugar de estudiar al hombre en su ambiente y al niño en su desarrollo, secciona en cierta forma su superficie de contacto con las cosas y no quiere tener en cuenta ni ejercitar más que su sensibilidad en estado puro" (WALLON, H., "Pedagogía concreta y psicología del niño", en WALLON, H., *op. cit.*, p. 130).
- (40) FREINET, C., *Por una escuela del pueblo*, Fontanella, Barcelona 1976, p. 116.
- (41) *Ibid.*, p. 115. Sobre los "complejos de interés", cf. *ibid.*, pp. 115-121; FAURE, R., *Medio local y geografía viva*, Laia, Barcelona, 1977, p. 30, en donde se encontrarán ejemplos variados.
- (42) Freinet escribía en 1928 en su libro *Plus de manuels scolaires*: "Los pedagogos han sustituido esta concepción anticuada de la lectura por un método basado sobre lo que ellos llaman la "visión sincrética" del niño, es decir, la tendencia que manifiesta a ver un conjunto, un todo, antes de estudiar los detalles" (C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 39).
- (43) FREINET, C., *Los métodos naturales*. I..., p. 187; cf. también BALESE, L.; FREINET, C., *op. cit.*, p. 19. A través de los métodos globales, la psicología de la forma ha influido en Freinet (Cf. VIAL, J., *op. cit.*, p. 216).
- (44) BALESE, L.; FREINET, C., *op. cit.*, p. 12. Cf. PIATON, G., *El*

pensamiento..., p. 93. Sobre el método global, cf. PLANCKE, R., *op. cit.*, pp. 254–256. También resulta interesante para situar las relaciones entre los métodos de lectura de Decroly y de Freinet el artículo de CEROCCHI, F., “Globalización, “método natural” y técnicas Freinet”, en *Colaboración*, 27, s. f., pp. 30–36. Además de los textos freinetianos ya citados, cf. sobre el método global los siguientes: FREINET, C., *Los métodos naturales*. I..., pp. 45 y 184–185; BALESE, L.; FREINET, C., *op. cit.*, pp. 15 y 17. Una obra completa, aunque data de 1962, que trata ampliamente el debate entre los diferentes métodos de lectura es ésta: BRASLAVSKI, B. P. de, *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*; Kapelus, Buenos Aires, 1975.

- (45) “Un pedagogo belga —escribe Freinet—, de genial sencillez, ha corregido preconizando LA ESCUELA DE LA VIDA, PARA LA VIDA, POR EL TRABAJO, lo cual resume en efecto mi preocupación esencial y podría servir de lema a la educación cuyo desarrollo... voy a precisar” (FREINET, C., *La educación por...*, p. 260).
- (46) FREINET, C., *Por una escuela...*; pp. 34 y 39. Cf. asimismo PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 90–92. Freinet escribió un artículo —“Mort de M. Montessori” (1952)— con motivo del fallecimiento de la italiana. Años después criticó las concepciones psicológicas de la Montessori (Cf. PIATON, G., *La pensée...*, p. 259); así pues, las alabanzas y las críticas están presentes en la valoración realizada por Freinet en torno a Montessori: “Hemos ensalzado —dice— la pedagogía de Montessori, lo que no nos impide combatirla en sus aspectos más negativos” (C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 353). Sobre la pedagoga italiana, cf. MARISCAL, E., *Montessori*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1968.
- (47) FREINET, C., *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, Siglo XXI, México, 1973, p. 47.
- (48) FREINET, C., *Essai de...*, p. 163.
- (49) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 102; la cita inmediatamente anterior procede de *ibid.*, p. 101. Sobre Dewey, cf. DEWEY, J., *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1978.
- (50) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 150.
- (51) C. Freinet, cit. en *ibid.*, p. 147. Antes de opinar así Freinet, su maestro Férierre ya había considerado el plan Dalton como “un peligro público” (FERRIERE, A., *La escuela activa*, Studium, Madrid, 1971, p. 18). Sobre los sistemas de Winnetka y de Dalton, cf. GIL-

- BERT, R., *op. cit.*, pp. 216–218; DOTRENS, R., “Dirección del...”, pp. 237–240. Freinet escribió un trabajo sobre “La pédagogie américaine” en 1954 (Cf. PIATON, G., *La pensée...*, p. 263).
- (52) Cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 95–97. Uno de los artículos de Freinet llevaba por título “Carl Rogers et la pédagogie non-directive” (1966). Cf. PIATON, G., *La pensée...*, p. 289.
- (53) FREINET, C., *La formación de la infancia y de la juventud*, Laia, Barcelona, 1974, p. 54. Cf. también PETTINI, A., *op. cit.*, pp. 58–59.
- (54) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 80.
- (55) FREINET, C., *Por una escuela...*, pp. 105–106. En 1961 repetía Freinet: “Nosotros no estamos a favor de la libertad total del niño, ni teórica ni prácticamente... No hay libertad absoluta, ni en la escuela ni en la sociedad” (C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *La trayectoria...*, pp. 128–129). A. Clause se plantea una crítica a la Escuela Nueva que incide también en este aspecto aludido por Freinet: el papel del niño y su grado de autonomía; aunque el planteamiento del profesor belga es más sistemático y riguroso (CLAUSSE, A., *Essai sur l'Ecole Nouvelle*, Labor, Bruxelles, 1950). Clause se piensa que en muchas de las formulaciones de la escuela nueva “el niño aparecía... como una... realidad autónoma...” (*Ibid.*, p. 33) y se “... convertía en el problema principal, si no exclusivo, (dejando)... en la sombra las demás preocupaciones” (*Ibid.*, p. 38). Esta concepción, prosigue Clause, conducía a suponer erróneamente que “... la pedagogía nueva encontraría todas sus inspiraciones en la psicología del niño...” (*Ibid.*, p. 46). Esta es la causa de que la Escuela Nueva, carente de una ideología coherente y clara, haya sido “confiscada” y puesta al servicio, bien de una ambición política, como en el caso de las pedagogías hitleriana, fascista y comunista, bien al servicio de una doctrina filosófica, como en el caso de la concepción educativa de la iglesia católica (Cf. CLAUSSE, A., *La relativité éducationnelle*, Labor, Bruxelles, 1975, pp. 42–49). Por otra parte, las diferentes hipótesis presentes en el seno de la Escuela Nueva —la psicológica, la biológica del medio y la social— no solucionan adecuadamente los problemas a los que se enfrentan: “Es urgente —dice Clause— que más allá de las exigencias de la psicología infantil, más allá del respeto al niño, la escuela nueva asigne a su actividad un fin, una dirección” (CLAUSSE, A., *Essai sur...*, p. 59). Como conclusión, el autor belga aporta el hecho de que la escuela nueva ha olvidado, o afrontado insuficientemente, el tema del medio y de su papel en la educación, pues ésta “... no puede definirse más que en función de dos términos inseparables: de una par-

te el ser psicológico, de otra parte el medio, concebido en su sentido amplio, en que este ser está llamado a vivir" (CLAUSSE, A., *ibid.*, p. 117).

- (56) Cf. el interesante análisis de PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 93-94.
- (57) FREINET, C., *La formación...*, p. 54.
- (58) Freinet redactó un artículo en 1956 sobre "Les problemes de la vie collective et de la discipline chez l'écolier à la lumière des enseignements de Makarenko et d'autres pédagogues soviétiques". Cf. PIATON, G., *La pensée...*, p. 269.
- (59) ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A., *op. cit.*, p. 675 ss. Otros nombres importantes de la pedagogía francesa son Robin y Demolins. Cf. PETTINI, A., *op. cit.*, p. 19.
- (60) Cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 87-88.
- (61) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Maspéro, París, 1975, p. 215.
- (62) C. Freinet, cit. en PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 88. Sobre las cooperativas, cf.: VUILLET, J., *La coopération à l'école (avant et après Freinet)*, P. U. F., París, 1968; PREVOT, G., *Pedagogía de la cooperación escolar*, Miracle, Barcelona, 1969; PLANCHARD, E., *La pédagogía contemporánea*, Rialp, Madrid, 1969, p. 502 ss.
- (63) Cf. FREINET, Elise, *Nacimiento...*, pp. 172-173.
- (64) UEBERSCHLAG, R., "La pédagogie Freinet à l'étranger", en *Les Amis de Sèvres*, 2, juin 1975, p. 58.
- (65) Para esta idea y la exposición subsiguiente, cf. CHANEL, E., *op. cit.*, p. 146 ss: "Hay ciertamente —escribe Chanel— un parentesco bastante estrecho entre Freinet y los maestros de la Educación Nueva" (CHANEL, E., *op. cit.*, p. 146).
- (66) CUADERNOS DE PEDAGOGIA, "Elise Freinet: el recuerdo" (Entrevista), en *Cuadernos de pedagogía*, 54, jun. 1979, p. 6.
- (67) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 8.
- (68) E. Claparède, cit. en CHANEL, E., *op. cit.*, p. 147. Un año después, en 1931, escribía también Claparède: "Cuando esbozamos en nuestros libros los contornos teóricos de la pedagogía, cuya im-

portancia conocemos, se nos objeta siempre y no sin razón, que éstos son sólo proyectos y sueños. Ahora bien, vosotros los hacéis vivos y reales en vuestras clases, les dais cuerpo, dais forma a las verdades que habíamos presentado... Este es ciertamente el mayor servicio que nos podéis hacer" (E. Claparède, cit. en PETTINI, A., *op. cit.*, p. 130).

- (69) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 82. Entre estas dos concepciones "hay... en el fondo una discontinuidad real que las separa, e incluso las opone entre sí, tanto por los fines como por las modalidades de intervención..." (*Ibid.*, p. 98).
- (70) *Id.*, "Freinet y la...", pp. 47-48.
- (71) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 134. Este texto procede del curso 1930-1931; en él indica que pueden considerarse métodos, pero con reserva, los sistemas de Montessori y Decroly. Posteriormente, variará esta opinión, sobre todo respecto de Montessori. Cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 90-93. Tras la segunda guerra mundial se refiere también a esta crítica hacia la nueva educación: "Construámos -escribe Freinet- sobre un conocimiento fragmentario un sistema que llamábamos método y del cual esperábamos maravillas" (FREINET, C., *La educación por...*, p. 247).
- (72) Sobre la diferencia entre "métodos" y "técnicas" en Freinet, cf.: PETTINI, A., *op. cit.*, pp. 20-22; EYNARD, R., *Célestin Freinet e le technique cooperativistiche*, Armando Armando, Roma, 1968, pp. 37-38; FREINET, Elise, *Nacimiento...*, pp. 134-137. "Nuestra pedagogía no es estática ni inmóvil, como la mayoría de los "métodos" actuales" (C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 137).
- (73) FREINET, C., *La psicología sensitiva y la educación*, Troquel, Buenos Aires, 1969, pp. 214-215. Freinet reconocía, no obstante, que la interpretación dada por Férrière sobre la escuela activa era correcta (Cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 84).
- (74) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 37.
- (75) C. Freinet, cit. en *ibid.*, p. 348.
- (76) FREINET, C., *La educación por...*, pp. 104-105.
- (77) C. Freinet, cit. en PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 82, nota 31.

- (78) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 28. Cf. asimismo PETTINI, A., *op. cit.*, p. 27.
- (79) CHANEL, E.; *op. cit.*, pp. 149-150.
- (80) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 31.
- (81) C. Freinet, cit. en PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 81.
- (82) C. Freinet, cit. en *ibid.*, p. 82, nota 32. Cf. FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 138. "Los niños —escribe Freinet— no son seres perfectos; con frecuencia arrastran tras de sí una herencia temible...; sería erróneo creer que la concesión de la libertad sería una panacea: he aquí una concepción de pedagogía burguesa contra la cual nos hemos elevado siempre" (C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *L'école...*, p. 76).
- A. Pettini recuerda el punto de partida sociológico de Freinet: "El concepto de la lucha de clases como instrumento de liberación del hombre siempre está presente en la obra y el pensamiento de Freinet; por ello, impulsado por el deseo de potenciar a las clases trabajadoras, critica a la Escuela Nueva. El las conoció directamente, tanto en Francia como fuera, y de inmediato se dio cuenta de su carácter elitista, de que eran experiencias para ambientes privilegiados..." (PETTINI, A., "La cooperación como pedagogía", en *Cuadernos de pedagogía*, 54, jun. 1979, p. 14).
- (83) Cf. FREINET, Elise, *L'école...*, p. 30: "La escuela, incluso nueva, hasta ahora sólo ha mostrado atención a la acción propia, y aleatoria, de la educación y de la instrucción. La pedagogía, incluso nueva, no ha estudiado más que la influencia educativa sobre el comportamiento individual y social. Nosotros ampliamos y, sobre todo, profundizamos el problema" (C. Freinet, cit. por Elise, de un escrito de 1935).
- (84) FREINET, C., *Consejos a los maestros jóvenes*, Laia, Barcelona, 1978, pp. 167-168.
- (85) FREINET, C., *Técnicas...*, p. 8.
- (86) Cf.: PALACIOS, J., "Henri Wallon y la educación infantil", en *Infancia y Aprendizaje*, 7, jul. 1979, pp. 30-32; *id.*, "Los problemas educativos en la obra de Henri Wallon", en WALLON, H., *Psicología y...*, pp. 73-82 (también en *Infancia y Aprendizaje*, 7, jul. 1979, pp. 21-28); WALLON, "El niño y el...", pp. 90-92; WALLON, H., "Pedagogía concreta y...", pp. 127-135 (los dos últimos textos son sendos homenajes a Decroly).

- (87) PALACIOS, J., "Henri Wallon y la...", p. 30.
- (88) WALLON, H., "Sociología y...", p. 75 (citamos del libro editado por Pablo del Río).
- (89) PALACIOS, J., "Los problemas educativos...", p. 10. ss.
- (90) WALLON, H., *Sociología y...*, p. 75.
- (91) De los tres factores que Wallon critica sobre la práctica escolar de la educación nueva, los dos últimos los aplica al propio Freinet, a nuestro juicio, de forma injustificada, pues el pedagogo francés ni se sitúa en el individualismo utópico de algunos de sus maestros ni renuncia a la figura del profesor como elemento insustituible de la relación pedagógica. Pensamos, de todas formas, que esta crítica la asumiría Freinet, pero dirigiéndola a algunas corrientes de la Escuela Nueva.
- (92) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 340; cf. también PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 83-84.
- (93) FREINET, C., *Ensayo de psicología sensitiva. Reeducción de las técnicas de vida substitutivas*, tomo II, Villalar, Madrid, 1977, p. 222.
- (94) SALENGROS, R.; FREINET, C., *Modernizar la escuela*, Laia, Barcelona, 1979, p. 5. Cf. igualmente PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 83.
- (95) C. Freinet, cit., en PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 83-84. Algunos autores ignoran en sus publicaciones, o confunden, esta diferencia entre la "Escuela Moderna" de Freinet y la "Educación Nueva" o "Escuela Nueva". Lerena, por ejemplo, escribe: "el movimiento de la escuela nueva de C. Freinet..." (LERENA, C., *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, Barcelona, 1976, p. 20).
- (96) CUADERNOS DE PEDAGOGIA, "Elise Freinet...", p. 7.
- (97) ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A., *op. cit.*, p. 679; cf. también p. 680.
- (98) "... Freinet —escribe Elise— subraya la necesidad de leer las obras de quienes le han abierto nuevos rumbos, y muy especialmente Freud y Pavlov" (FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 149). "Nos dedicaremos —dice Freinet— a extraer de sus obras, de una indiscutible fertilidad, todo aquello que pueda ayudarnos a construir un método natural de psicología" (C. Freinet, cit. en *loc. cit.*).

- (99) C. Freinet, cit. en PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 153. En la edificación de esta psicología, Freinet se consideraba seguidor de las sugerencias de Politzer, cuya obra *La crisis de la psicología contemporánea*, leyó en 1928 (Cf. FREINET, Elise, *La trayectoria...*, pp. 139-140).
- (100) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 145. Elise publicó en 1952 dos artículos sobre "Los problemas de la teoría fisiológica de Pavlov" y sobre las "Aplicaciones médicas" de dicha teoría. Cf. PIATON, G., *La pensée...*, pp. 293-294. Sobre el psicólogo ruso, cf.: PAVLOV, I., *Reflejos condicionados e inhibiciones*, Península, Barcelona, 1977, especialmente el cap. 12, "El reflejo condicionado", pp. 203-228; PINILLOS, J. L., *Principios de psicología*, Madrid, Alianza, 1975, pp. 245-280.
- (101) FREINET, C., "Ce que nous attendons de la psychanalyse", en *L'Éducateur prolétarien*, 4, janvier 1933 (reproducido en *L'Éducateur*, janvier 1979, p. 38).
- (102) BALESSE, L.; FREINET, C., *op. cit.*, p. 7.
- (103) FREINET, C., *Los métodos naturales*, I..., p. 300.
- (104) FREINET, C., *Ensayo...*, p. 40. Esto no impide que Freinet defienda una concepción simple y biológica de la prevención de las neuras (Cf. *ibid.*, pp. 42-44).
- (105) *Ibid.*, p. 40. Freinet no está de acuerdo con la teoría de la sexualidad de Freud y piensa que en la edad infantil no existe sexualidad. En realidad, Freinet identifica sexualidad con genitalidad. Esta identidad no es admitida por Freud, hecho que parece ignorar el pedagogo francés.
- (106) FREINET, C., *Los métodos naturales*, I..., p. 301. Cf. también la crítica del subconsciente en *id.*, *La psicología sensitiva...*, pp. 148-149. Parece evidente que esta descripción freinetiana no se ajusta, de forma estricta, a la teoría de Freud. Este insiste en la lógica del subconsciente; en su obra sobre la interpretación de los sueños se refiere a la lógica del sueño, regido por leyes que pueden conocerse y descubrirse; en sus estudios sobre la psicopatología de la vida cotidiana alude a comportamientos aparentemente casuales y azarosos, de los cuales, por el contrario, pretende indagar el psicólogo vienes la dinámica de su origen y desarrollo (Cf. LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B., *Diccionario de psicoanálisis*, Labor, Barcelona, 1977, art. "Inconsciente", pp. 200-203).

- (107) FREINET, C., *Los métodos naturales*. II. *El aprendizaje del dibujo*, Fontanella, Barcelona, 1979, pp. 103 y 101, respectivamente.
- (108) Elise Freinet, en *ibid.*, p. 224. "Hay que considerar con prudencia —escribe Freinet— la significación simbólica de detalles a los cuales se concede una importancia excesiva... El psicoanálisis habría simplificado enormemente si supiera ceñirse a estas sencillas consideraciones de sentido común y de prudencia... para la comprensión de los hechos que pueden explicarse dentro de la óptica de la simple existencia cotidiana" (*Ibid.*, pp. 186—187). Elise, por su parte, opina que el método psicoanalítico pone "exclusivamente el acento sobre la represión y el simbolismo, sin contrapartida objetiva procedente de la vida... cotidiana..." (Elise Freinet, en *ibid.*, p. 224).
- (109) FREINET, C., *Essai de...*, p. 73.
- (110) HONORE, S., "De la psicología a la sociología de la educación", en AVANZINI, G., *op. cit.*, p. 129. Honoré señala también que Freinet "... no puede impedir plagiar cierta terminología" (*loc. cit.*). L. Not comenta de forma más moderada que "los conceptos psicoanalíticos también están presentes en el estudio psicológico que Freinet publicó... para explicar su sistema pedagógico" (NOT, L., *op. cit.*, p. 93). Piaton observa sobre esto lo siguiente: Freinet "critica las teorías de Freud, pero habla de manifestaciones neuróticas o de represión, que son términos psicoanalíticos..." (PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 146).
- (111) FREINET, C., *Los métodos naturales*. I..., p. 13.
- (112) *Ibid.*, p. 26.
- (113) *Ibid.*, p. 13.
- (114) *Ibid.*, p. 26. Freinet llega a sostener una afirmación tan discutible como ésta: "Nadie ha sabido jamás aportar una definición válida de inteligencia. Nosotros creemos haber encontrado esta definición" (C. Freinet, cit. en VIAL, J., "Une pédagogie ouverte", en *Les Amis de Sèvres*, 2, juin 1975, p. 26).
- (115) FREINET, C., *Los métodos naturales*. I..., p. 13.
- (116) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 142; PETTINI, A., *Célestin Freinet y...*, p. 44, nota 30. Acerca de Thorndike, cf.: PINILLOS, J. L., *op. cit.*, pp. 281—283; VV. AA., *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, II, Diagonal Santillana, Madrid, 1983, p. 1.368. So-

bre Thorndike y Freinet, cf. PETTINI, A., *Célestin Freinet y...*, pp. 39-40.

Por otra parte, J. Toro ha realizado una crítica pormenorizada de los métodos naturales de Freinet y de sus bases psicológicas (TORO, J., *Mitos y errores educativos*, Fontanella, Barcelona, 1981, pp. 191-268), desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje. Toro sostiene, entre otras cosas, que la obra de Freinet "... tiene fallos de consideración... y errores de notable bulto" (*Ibid.*, p. 192), que Freinet no es "... nada científico" (p. 198), que realiza una crítica superficial y tópica del conductismo (p. 210), que no parece haber leído bien a Watson y a Thorndike (p. 211), que la noción de permeabilidad a la experiencia es una "... noción absolutamente fantasmagórica" (p. 213), que "... tiene un escasísimo conocimiento de lo que habla y un evidente deslumbramiento por sus propias realizaciones" (p. 216), que "... su lenguaje (es) de tendencia poética y... algo cursi" (p. 226), que "... no sabe exactamente por qué" consigue buenos resultados con sus técnicas, que incurre en contradicciones e incoherencias (pp. 229 y 239), que acepta "... sin que se dé demasiada cuenta de ello... el concepto organicista de la *maduración*" (p. 243), que la necesidad de la programación de la enseñanza está ausente de su pedagogía (pp. 259-260), que "... el mantenimiento de la "espontaneidad" le lleva a un sistema asistemático" (p. 263), que en ciertos aspectos es "... ingenuamente innatista" (p. 267). Estas críticas, que se encuentran mezcladas con algunos reconocimientos (Cf. pp. 191, 258 y 267, por ejemplo), justas en muchos aspectos, tienen el defecto de estar apoyadas únicamente en el comentario y valoración de un solo libro de Freinet, en concreto el tomo I de *Los métodos naturales*. Esto hace pensar, tal vez, que la crítica del Dr. Toro ha obviado otras fuentes bibliográficas que le permitirían una valoración más matizada y también más objetiva, de la obra de Freinet, al menos en su vertiente específicamente pedagógica y didáctica.

Por otro lado, el libro citado de Toro ha dado lugar a una polémica en el seno del MCEP, el grupo Freinet español. La revista de este movimiento se hizo eco del libro en cuestión dentro de la sección de novedades editoriales (Cf. *Colaboración*, 30, s. f., p. 30). J. Alcobé, uno de los históricos del grupo, publicó posteriormente en la misma revista una "Carta abierta al equipo de publicaciones de *Colaboración*" (Cf. *Colaboración*, 32, s. f., p. 37), en la cual criticaba el amplio criterio del equipo responsable, por permitir que apareciera un comentario sobre el libro de J. Toro. Entre otras cosas, señalaba Alcobé, en un lenguaje bastante gráfico: "Si nuestra apertura quiere decir que nos abrimos al enemigo para que "nos meta" cuanto desee..., apaga y vámonos" (ALCOBE, J., "Carta abierta...", p. 37). Un maestro de La Zubia, Granada, Antonio Monleón, respondió a Alcobé, censurando su postura y señalando que "... escritos que cuestionan la pedagogía Freinet nos son necesarios, yo di-

ría que imprescindibles... porque ¿cuántos maestros del MCEP serían capaces de contestar científicamente a Josep Toro o a otros Josep Toro que hay por ahí? (MONLEON, A., "Carta abierta a Josep Alcobé", en *Colaboración*, 33, s. f., p. 30).

- (117) FREINET, C., *Los métodos naturales*. I..., p. 28; cf. también p. 27.
- (118) *Ibid.*, p. 30.
- (119) *Ibid.*, pp. 24–25; FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 174. Sobre la enseñanza programada, cf.: NÚÑEZ CUBERO, L., "Enseñanza programada", en VILLAR ANGULO, L. M. (dir.), *La formación del profesorado. Nuevas contribuciones*, Santillana, Madrid, 1977, pp. 375–415; SKINNER, B. F., "Las máquinas de enseñar", en SKINNER, B. F., *Tecnología de la enseñanza*, Labor, Barcelona, 1979, pp. 43–72 (el art. data de 1962).
- (120) CLANCHE, P., *El texto libre, la escritura de los niños*, Madrid, Fundamentos, 1978, p. 241.
- (121) LEGRAND, L., "Perfil de educadores. Freinet hoy", en *Perspectivas*, X, 3, 1980, p. 389.
- (122) CHANEL, E., *op. cit.*, p. 151.
- (123) PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 158. García Requena opina, por el contrario, que "... Freinet acomete la tarea de realizar un estudio riguroso de la psicología infantil..." (GARCIA REQUENA, F., *Las técnicas Freinet en el centro de EGB*, Anaya, Madrid, 1981, p. 18).
- (124) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 14.
- (125) Este primer artículo lleva el significativo título de "Pour la révolution à l'école" y apareció en *L'École Emancipée*, órgano de la Federación de Sindicatos de la Enseñanza, en marzo de 1921. Cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 30, nota 8 y p. 99, nota 2.
- (126) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 188.
- (127) ENGELS, F., "Carlos Marx", en MARX, K.; ENGELS, F., *Obras escogidas*, II, Fundamentos, Madrid, 1977, pp. 162–173.
- (128) MARX, K., *Manifiesto del partido comunista*, en MARX, K.; ENGELS, F., *op. cit.*, I, p. 21.

- (129) Cit. en DIETRICH, Th., *La pedagogía socialista*, Sígueme, Salamanca, 1976, p. 36.
- (130) Cf.: MANACORDA, M. A., *Marx y la pedagogía moderna*, Oikos-Tau, Barcelona, 1969; *id.*, *Il marxismo e l'educazione*, Armando Armando, Roma, 1976; *id.*, "Para una interpretación histórica de la pedagogía socialista", en *Cuadernos de pedagogía*, 33-34, jul.-ago. 1978, pp. 21-27.
- (131) Esta distinción la recoge Manacorda en su obra *Marx y la pedagogía moderna*.
- (132) MANACORDA, M. A., *Marx y la...*, p. 49.
- (133) Cf. el punto 10 del Manifiesto del partido comunista, en MARX, K., *Manifiesto del...*, p. 43.
- (134) Cit. en GARAUDY, R., *Palabra de hombre*, Edicusa, Madrid, 1976, p. 117.
- (135) Cit. en MANACORDA, M. A., *Marx y la...*, p. 53.
- (136) MARX, K., *Critica del programa de Gotha*, en MARX, K.; ENGELS, F., *op. cit.*, II, p. 17.
- (137) ENGELS, F., *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, en MARX, K.; ENGELS, F., *op. cit.*, II, p. 77.
- (138) *Ibid.*, p. 79.
- (139) *Loc. cit.*
- (140) *Loc. cit.*
- (141) *Ibid.*, p. 87.
- (142) ENGELS, F., *Introducción a la dialéctica de la naturaleza*, en MARX, K.; ENGELS, F., *op. cit.*, II, pp. 70-71.
- (143) FREINET, Elise, *L'école...*, pp. 184-185.
- (144) Esta idea debe unirse a su complementaria: la escuela es, según Freinet, uno de los eslabones esenciales en la lucha por el progreso. Véase al respecto la posición de Freinet, frente a sus camaradas del PCF, que protestaban por su idealismo, al pretender transformar la escuela antes de haberse producido la revolución (*Ibid.*, pp. 229-238).

- (145) FREINET, C., "Vers l'école du prolétariat: la dernière étape de l'école capitaliste", en PARTISANS, *Education ou mise en condition?*, Maspero, Paris, 1971, p. 138.
- (146) *Ibid.*, p. 140.
- (147) *Ibid.*, p. 141.
- (148) *Loc. cit.*
- (149) *Ibid.*, p. 142.
- (150) *Ibid.*, p. 143.
- (151) FREINET, C., *Essai de...*, p. 7.
- (152) *Id.*, "Vers l'école...", p. 143.
- (153) Cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 139 ss.
- (154) FREINET, C., *Parábolas para una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1973, p. 48.
- (155) *Id.*, *Por una escuela...*, p. 43.
- (156) *Ibid.*, p. 77.
- (157) *Id.*, *La educación por...*, pp. 109 y 123.
- (158) *Ibid.*, p. 244.
- (159) ENGELS, F., "Carlos...", p. 170.
- (160) FREINET, C., *La educación por...*, p. 123.
- (161) *Ibid.*, p. 240.
- (162) MANACORDA, M. A., *Marx y la...*, pp. 22, 27 y 33. La primera expresión corresponde a los *Principios del comunismo*, de Engels; la segunda, al *Manifiesto del partido comunista*, escrito conjuntamente por Marx y Engels; y la tercera, a *Las instrucciones a los delegados*, redactadas por Marx.
- (163) CLANCHE, P., *op. cit.*, p. 48.
- (164) *Loc. cit.*

- (165) *Ibid.*, p. 49.
- (166) *Loc. cit.*
- (167) COLE, M.; SCRIBNER, S., "Introducción", en VIGOTSKI, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Barcelona, 1979, p. 26.
- (168) FREINET, C., *Ensayo...*, p. 174.
- (169) *Ibid.*, p. 175.
- (170) *Ibid.*, p. 178.
- (171) FREINET, C., *Essai de...*, p. 90.
- (172) *Ibid.*, pp. 90-91.
- (173) Cit. en DIETRICH, Th., *op. cit.*, p. 225.
- (174) Cf. *ibid.*, pp. 221-222 y 235-243.
- (175) FREINET, C., *Técnicas...*, p. 6.

LA CRITICA DE LA ESCOLASTICA Y DE LA ESCUELA TRADICIONAL

3

3.1.—SENTIDO Y DIMENSIONES DE LA ESCOLASTICA.

Para Freinet, la escolástica es lo contrario de la vida. Aunque casi siempre se refiere a la escolástica en relación con la educación, aquélla desborda ampliamente el campo de ésta, constituyendo una especie de concepción del mundo. La escolástica se identifica, básicamente, con las concepciones tradicionales caducas, con las posturas autoritarias y dogmáticas y con el verbalismo. Es, por tanto, una forma de explicar y de formar la realidad. Pero es, en opinión de Freinet, una forma errónea. Esta es la causa de que el pedagogo francés emprenda una crítica profunda de la escolástica.

Freinet entiende que existen, en resumidas cuentas, dos formas de entender y, también, de cambiar la realidad: una negativa, otra positiva; una anclada en los prejuicios, otra resueltamente antidogmática; una pesimista, otra optimista; una autoritaria, otra liberadora. Utiliza los términos “escolástica” y “vida” para referirse a estas dos formas de concebir la existencia (1). Otros autores, apelando a términos diferentes, nos hablan de realidades similares. B. Suchodolski, el pedagogo, alude a una “pedagogía de la existencia” frente a una “pedagogía de la esencia”. A. Clausse, el filósofo de la educación belga, se refiere a una “pedagogía progresivista” —fundada en el progresivismo— enfrentada a una “pedagogía pernnialista” (2). Estos dos autores, al igual que Freinet, entienden que la historia de la humanidad —y, en consecuencia, la historia de la educación y de sus representaciones subjetivas e ideológicas, esto es, la pedagogía— consiste, para decirlo brevemente, en una lucha tenaz e implacable de lo nuevo contra lo viejo, de la libertad contra la autoridad, de los espíritus abiertos y generosos

—como Sócrates (3), Rabelais, Comenio, Pestalozzi, para referirnos sólo al campo educativo— contra las instituciones decadentes y ancladas en la superstición y en el convencionalismo. La historia, a juicio de Suchodolski, Clausey y Freinet, es ese inmenso espacio en el cual se libra la batalla por una vida mejor y más dichosa para todos —aquí podemos observar una característica común a los tres pedagogos, pues los tres están orientados por el socialismo, aunque ciertamente con posturas y matices muchas veces divergentes—. Al compás de las sucesivas transformaciones socioeconómicas e ideológicas (4), los hombres comprenden mejor la realidad, se desentienden de mitos arbitrarios y paralizantes y acometen la renovada tarea de continuar el progreso legado con tantas dificultades por las anteriores generaciones. Pero en esta marcha ascendente, persisten los dogmas y las reglas inmutables. A una humanidad ansiosa de progreso, se oponen la cerrazón y el error, el dogma y la intolerancia. Se trata de la escolástica.

La escolástica es, entre otras muchas cosas, una absurda forma de simplificar los problemas vitales, pues "... su mecanismo no engrana con el complejo mecanismo humano" (5). Absolutiza de modo arbitrario la importancia de la explicación y de la teoría y entiende que debe ahorrarse a los individuos la experiencia personal, sustituyéndola por las lecciones, las reglas y las leyes (6).

La escolástica, que es, como ya se ha dicho, una manera de captar la realidad, tiene su reflejo más claro en el marco de los aprendizajes y, por ende, en los procesos educativos. Sea en el ambiente familiar, sea en el estrictamente escolar, siempre procede "... ostentosamente del intelecto, de la teoría, de la ciencia abstracta... hacia la práctica..." (7). El conocimiento está formulado previamente y el individuo debe asimilar, de forma extrínseca, las reglas y las leyes que le conducirán a dicho conocimiento. Este modo de proceder constituye "un paso profundamente anormal" (8), en opinión de Freinet, quien ilustra su juicio con el ejemplo de la bicicleta. Para aprender a montar en bicicleta, viene a decir el maestro galo, la escolástica procederá en primer lugar a elaborar y precisar las reglas que deberá seguir el aprendiz de ciclista. Este las memorizará y cuando las sepa bien, cuando haya comprendido y asimilado todos los mecanismos de la bicicleta, sabrá montar en ella a la perfección. Pero

—prosigue el razonamiento de Freinet— la experiencia nos enseña que así no aprendió nadie a montar en bicicleta. Pues para conducirla no hace falta aprender el sistema de frenado del vehículo, por ejemplo. Basta con subir y ensayar una y otra vez. Tras un período no muy largo de tiempo, el temeroso aprendiz será un ciclista experto. Sin reglas, sin pasos escalonados, formales ni jerarquizados, todos hemos aprendido a conducir sobre dos ruedas, concluye Freinet (9). Las adquisiciones culturales siguen el mismo proceso. Ya se trate de aprender a leer, comprender la historia o la filosofía, los procesos cognoscitivos puestos en juego se rigen por los mismos principios, que se resumen así: del conocimiento sensible al conocimiento abstracto, de la experiencia al razonamiento.

Estima el educador francés, con un optimismo que parece algo precipitado, que está cercano el declive de la escolástica: “el reinado de la escolástica parece aproximarse a su fin”, “la escolástica ha finalizado su reinado” (10). Sin embargo, es preciso condenar “... el largo embrutecimiento escolástico” (11) y realizar un juicio severo contra la escolástica, porque los procesos escolares siguen aún sometidos a las presiones caducas y a las falsas concepciones. Se impone, pues, iniciar un proceso contra la escuela tradicional, *locus naturalis* de la escolástica, para contribuir a alejarnos lo más posible de esta última (12) y hacer realidad, de esta forma, una de las invariantes pedagógicas enunciadas por Freinet, que dice así: “Basta de escolástica” (13). Es preciso analizar críticamente los objetivos y los métodos, las justificaciones profundas y las consecuencias reales de la concepción tradicional de la educación. Freinet realiza esta labor no por gozar a la vista de las ruinas, sino por la necesidad en que se encuentra de criticar lo viejo para construir lo nuevo. Freinet no hizo jamás una exposición sistemática sobre la escuela tradicional. Pero, en contrapartida, son pocos los escritos en que no se refiere a este importante tema. Una lectura atenta de esos escritos nos permite exponer de forma organizada una gran variedad de ideas dispersas, pero coherentes y mutuamente complementarias.

Antes de exponer las características de los diferentes elementos que conforman la escuela tradicional, conviene profundizar más detenidamente en el sentido y dimensión específicos de la escolástica. Esta supone, por lo pronto, una “... cultura de

almacenamiento... de la que se puede asegurar que, una vez superados los exámenes, no sirve para nada..." (14); hija, como toda la pedagogía tradicional, del "cientismo", es decir, de esa concepción que nos ha de hacer creer que los métodos científicos que aparentemente han triunfado en la industria son aplicables tal cual, y con el mismo resultado, a los procesos vitales..." (15).

Criticando a Alain, "el clásico de esta concepción científica" (16), Freinet se sitúa en las coordenadas del conjunto de pensadores que, a lo largo de este siglo, han advertido del grave peligro derivado de una concepción hipertrofiada y omnicomprendensiva de la ciencia. Lo que realmente teme Freinet es una invasión de la ciencia en todos los terrenos de la existencia humana, que juzga tremendamente preocupante.

Los métodos tradicionales, por otra parte, están basados en la idea de que "... todos los conocimientos y toda la ciencia están incluidos en el cerebro del maestro o de los libros" (17). Esta hipótesis escolástica, discutible cuando menos, conduce a que los métodos tradicionales partan "... del conocimiento, de la vida, de los pensamientos de los adultos..." (18), que son presentados a los educandos en forma de ... reglas, principios y leyes, que están como preestablecidos, seguros y definitivos y que hay que admitir.." (19) siempre porque sí, por definición.

El tono satírico empleado en ocasiones por parte de Freinet para poner de relieve los defectos e influencias de las teorías que combate encuentra en los ataques a la escolástica una de sus mejores y más lúcidas expresiones. Como desde esta perspectiva siempre se parte de la teoría, de la explicación, de la regla, y de aquí se derivan las aplicaciones y los ejemplos, Freinet argumenta, en el estilo señalado, que si los métodos tradicionales se aplicaran en la educación familiar, algo grave ocurriría:

"Seamos más claros —escribe—: si los pedagogos intentasen transportar sus métodos a las familias, nuestros niños incluso no aprenderían a hablar, pues las trabas permanentes aportadas por la escolástica a su necesidad de expresión cortarían en seco su desarrollo" (20).

La pedagogía tradicional, y ésta es otra característica general, "... es una pedagogía del fracaso, de la falta o del error" (21) y aquí radica la razón por la que debe recurrir inevitablemente a todo ese complejo arsenal de castigos, que es una de sus expresiones más cabales. El intento de cultivar la voluntad mediante el ejercicio está condenado de antemano al fracaso. Los alumnos, habituados a soportar las tareas y actividades más áridas, se ven empujados hacia la pasividad en un medio hostil, donde todo está previsto y que se sostiene en base a las amenazas, las promesas y los castigos (22). A través de los siguientes epígrafes tendremos ocasión de explicar y de completar estas ideas introductorias.

3.2.—EL NIÑO Y EL MAESTRO SEGUN LA ESCOLASTICA.

Alumnos y profesores son víctimas, irremediablemente, del complejo metodológico escolástico y de las concepciones falsas y erróneas que el mismo conlleva.

¿Cómo concibe la escuela tradicional al niño y qué idea se hace de él? La infancia, según la pedagogía tradicional, es "... imperfección..." e "... impotencia..." (23) y detrás de cada niño estima que se esconde un ser "... por naturaleza, vago, tramposo, mentiroso y refractario a cualquier esfuerzo..." (24). Pero más que en estas cosas, el meollo del asunto estriba en que la escuela tradicional considera "... que el niño no sabe y que el educador ha de enseñárselo todo..." (25), hipótesis central y argumento primero del método tradicional; pues si se demuestra, como pretende la escolástica, que el niño no sabe nada, se comprende que la tarea del profesor y de la escuela es hacerle llegar al saber desde cero, y esta labor debe realizarse no junto al niño, sino contra el niño, quien dominado por su —supuesta— pereza, se constituirá en el eje alrededor del cual se cimente todo el homogéneo bloque de las técnicas escolásticas (26).

Al sintetizar lo que califica como "... algunos de los vicios esenciales de este medio escolástico" (27), Freinet resalta la situación alienada del niño en la escuela (28):

"El niño está, por principio, aislado de la vida..., es obligado a obedecer incondicionalmente... (y)

... para realizarse, se ve empujado de manera brutal a reaccionar contra la autoridad. Toda la técnica escolar... empuja al egoísmo, a la búsqueda de ventajas más o menos morales, en competencia permanente” (29).

En efecto, si pasamos, como hacemos ahora, de la concepción del niño desde la perspectiva tradicional a la situación real y concreta de ese mismo niño en la escuela, deberemos hacernos cargo de la penosa existencia sufrida por el escolar. Un rápido retrato del alumno de la escuela tradicional sería el siguiente:

—“... trabaja lo menos que puede, a ritmo de soldado” (30), pues se le obliga a realizar un trabajo “... que no tiene en general ningún fundamento en la vida de los individuos...” (31);

—“... vive en un mundo de prohibiciones que lo moldea y lo deshumaniza” (32), fundado en la ausencia de libertad y en la transmisión de una serie de “... órdenes que debe ejecutar” (33), sin responsabilidad alguna por su parte;

—siente “... un permanente sentimiento de fracaso...” (34) que produce “... una laceración que (le alcanza) hasta lo más profundo de su ser” (35);

—la enseñanza que recibe no le interesa, pues “... no entiende ni la motivación ni el objetivo y, a causa de ello, se queda pasivo” (36); esta falta de motivación es completamente lógica y obedece al rechazo por parte de la escuela de las “... necesidades esenciales y vitales...” (37) de los educandos, que son sustituidas por necesidades escolares y sociales;

—se le pretende “manipular desde el exterior...” (38), en un contexto en el que el niño no cuenta “...sino como elemento receptivo de la enseñanza dogmática y abstracta...” (39).

Un panorama, pues, como puede observarse, claramente negativo, que debe completarse con unos comentarios sobre el docente. Como Freinet considera a éste “... la primera víctima...”,

declara que no es su intención dirigirle "... sermones..." (40). De todas formas, se plantea el deber de poner de relieve el importante papel desarrollado por el maestro en la escuela tradicional, tendente a la consecución de los fines asignados socialmente a dicha escuela:

"La escolástica —escribe en un párrafo altamente clarificador— nos ha preparado para hablar, explicar, demostrar; no nos ha entrenado en el trabajo, la observación, experimentación, realización. Ha cultivado en nosotros la actitud del profesor que interroga, controla, sanciona..." (41).

Esta formación del profesor, orientada hacia las técnicas escolásticas, es necesaria, lógicamente, para poder enseñar a los alumnos de la misma forma, completando así un peligroso círculo vicioso que alcanza a la enseñanza en todos sus niveles, grados y áreas. No extraña, por tanto, el hecho de que "los educadores tradicionales creen, en efecto, que tienen que resolver exclusivamente problemas de inteligencia y de comprensión, y no problemas de conducta y de vida" (42), pues esta suposición ya vimos que es uno de los principios rectores del edificio escolástico.

Los calificativos para los maestros tradicionales son realmente duros. "No son más que cebadores" (43), escribe Freinet, que los considera, además, predicadores que dan lecciones de dignidad y de amor filial (44). En su enseñanza, lo tienen todo previsto, incluidos los deberes y las lecciones, pero sin tener en cuenta al niño (45), al que instruyen con "...métodos absolutamente equivocados" (46), a base de palabras y nociones que no comprenden ni ellos mismos.

Si el medio escolar es autoritario y represivo, el maestro necesariamente debe serlo también:

"El maestro adquiere muy deprisa, e irremediablemente, un espíritu de autócrata que cree crear la vida y dirigir el mundo con su varita sabia manejando manuales escolares, dando lecciones doctas, corrigiendo faltas, castigando o recompensando" (47).

La práctica escolar tradicional, "... basada en la autoridad del maestro..." (48), implica, pues, una serie de actividades monótonas, que tienen como resultado el "... pontificar, interrogar, vigilar y sancionar" (49) de forma constante.

Aunque en ocasiones los reproches hacia los maestros son más severos y aparecen frases apocalípticas más dignas de un profeta que de un pedagogo —"viven de la oscuridad y el error... y siempre es a pesar de ellos y contra ellos como realizamos nosotros nuestra cultura" (50), escribe en uno de sus libros—, la idea de Freinet es situar al maestro tradicional como una consecuencia más, y no precisamente insignificante, de la "... antigua pedagogía..." (51), y de la expresión y concreción de esa pedagogía, la escuela tradicional, a la que es preciso acosar "... en sus reductos hasta que se haya debilitado y se derrumbe, como todo lo que se ha vuelto inútil" (52).

3.3.—ALGUNAS CARACTERISTICAS DE LA ESCUELA TRADICIONAL.

En este apartado concretaremos algunos rasgos específicos del modelo de escuela tradicional, que se complementarán con la exposición posterior de las técnicas didácticas.

El verbalismo es un mal endémico de la escuela, pues ésta "... se ha quedado muchas veces casi exclusivamente en la era de la palabra. La palabra era la mejor manera para que los maestros transmitieran su pensamiento a los alumnos" (53). La saliva, como expresión más elocuente de esta pedagogía, es calificada como el "... instrumento número uno de lo que llamamos escuela tradicional..." (54), instrumento del que es preciso tener una actitud de total desconfianza (55). Esta "... escuela de la saliva y de la explicación..." (56) cultiva una "... forma abstracta de inteligencia, que actúa fuera de la realidad viva..." (57) porque remite a un universo ajeno a la experiencia sensible y al conocimiento concreto y auténtico.

Contraria como es, por principio y por necesidad, al espíritu de colaboración, esta escuela atada a la tradición es individualista y anticooperativa. Sus técnicas y útiles de trabajo, como ob-

servaremos seguidamente, están diseñados con este fin, al tiempo que "... prohíben y castigan toda colaboración" (58).

Otorga una importancia desmesurada y desproporcionada al programa escolar y a las materias, precisando y jerarquizando de forma minuciosa todos y cada uno de los contenidos, a los que deben supeditarse, no sólo maestros y alumnos, sino el conjunto de la organización escolar (59). Esto implica el peligro de valorar sólo las adquisiciones de saberes objetivos (60) y conduce a la idea, totalmente errónea, de "... que la adquisición era a la vez medio y fin de toda educación" (61).

La uniformidad en las actividades y en los procesos, distintiva de la "... vieja escuela..." (62), supone una minuciosa reglamentación en todos los sentidos, espacial, temporal, curricular (63), que por su detallismo y claridad proporciona "... una especie de garantía formal a los educadores, a los padres y a los inspectores..." (64). Como está "... previsto todo..." (65) y, de igual forma, las clases se asemejan muchísimo unas a otras,

"las clases tradicionales, que giran en torno a reglamentos uniformes y a una práctica escolar dictada por el medio escolar y por la tradición, se parecen todas en la disposición de los bancos, la presencia de la cátedra, los cuadernos, la práctica y el contenido de los deberes y las lecciones, previstas por anticipado en los programas, circulares y los manuales escolares que las complican y agravan" (63).

La escuela también es autoritaria y este ejercicio de la autoridad, "... brutal..." (67) y nefasto, no proporciona nada constructivo a los individuos que lo padecen, pues sufren esta intervención desde fuera "... como una maldición y una injusticia..." (68).

Por su incesante tendencia al uso de la palabra, la escuela tradicional es una escuela defensora a ultranza del memorismo, del "... aprenderse las cosas de memoria..." (69). Freinet reprocha a la institución escolar su lamentable contribución al "... debilitamiento catastrófico de esta facultad..." (70), pues en realidad la memoria no se cultiva adecuadamente si se la somete a un esfuerzo inútil y pernicioso (71). El recurso a la memoria se explica mejor si tenemos en cuenta que esta escuela pretende estar

ajena a la realidad y alejada de la vida cotidiana, pues "... considera la experiencia como un mal menor, como un recurso de poca monta, demasiado lento, demasiado imperfecto..." (72). Como esta pedagogía se basa en certezas indiscutibles, "¿por qué dejar que el niño siga tanteando y corra el riesgo de una equivocación grave?" (73), cuando en el medio escolar todo está preparado y diseñado para ahorrar estos ensayos infantiles.

El espacio escolar está, en el modelo tradicional, rigurosamente organizado y reglamentado; el mobiliario consiste, normalmente, en un auditorio—escritorio (74) rodeado de la clásica pizarra, y caracterizado todo ello por la carencia de espacio libre, dado que todo está calculado cuidadosamente. Una organización espacial, en suma, inmutable y fija, coherente con el resto de los elementos configuradores de la escuela tradicional.

3.4.—LAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS. LAS LECCIONES Y LOS MANUALES.

Las características señaladas hasta aquí toman verdadera forma y auténtico sentido al plasmarse en la propia actividad escolar a través de una serie de técnicas, procedimientos y métodos didácticos. Entre todos estos elementos, los manuales escolares y las lecciones sobresalen por su importancia e influencia, aunque tampoco son desdeñables técnicas como el castigo o las notas.

El manual escolar —el libro de texto, para decirlo con una expresión más usual en nuestro país— es para Freinet, probablemente, la técnica más importante de la escuela tradicional. Esta temática de la crítica al manual o libro de texto único preocupó al maestro francés desde temprana fecha, pues su segundo libro, editado en 1928, se titulaba, precisamente, *Plus de manuels scolaires* (75). Además, por su propia historia como escolar, Freinet desconfía radicalmente de los manuales: "odio los manuales —escribe— porque los he sufrido demasiado" (76); afirmación quizá poco científica, pero tremendamente elocuente.

Como punto de partida, aclaremos el sentido de la crítica a los manuales escolares: "... nuestro anatema —dice— no se refiere a los libros, cuyas virtudes nunca ensalzaremos, sino a los libros como los Manuales escolares..." (77), que son nefastos por

muchos conceptos. Aunque el manual se reforme y se adapte, aunque se presente más bellamente y se ilustre con atractivo diseño —reformas que Freinet valora y reconoce (78)— es, en realidad, “... el verdadero maestro...” del cual “... el maestro no es más que el monitor o servidor” (79). Los manuales fijan hasta en los más mínimos detalles todo lo que se ha de hacer, pensar, observar y responder al alumno (80). Suscitan “... la pasividad, el servilismo a lo impreso y un dogmatismo cruel” (81). Están alejados de las necesidades expresivas y vitales de los educandos (82), a los cuales no se adaptan bien (83) por más que lo intenten.

Constituyen una herramienta ideológica y de sumisión a la sociedad y a los adultos (84), y exponen una “... pseudomoral, instrumento de la mística patrioter, que nos ha conducido a los campos de batalla...” (85) y cuyos perjuicios arrastramos penosamente en nuestra sociedad.

Existe otro instrumento privilegiado por los métodos tradicionales que compite con los manuales. Es la lección. Freinet mismo comenzó su carrera de maestro dando lecciones, pero pronto comprobó que cansaban tanto a él como a los niños (86). La técnica de la lección tiene una estrecha relación con el manual. En la realidad del aula, primeramente el maestro explica con sus palabras un tema y después ordena al alumno que lo estudie a través del manual. Este trabajo inútil piensa Freinet que está desgastando a generaciones enteras de estudiantes por cuyas inteligencias resbala tanta palabrería (87). Son las lecciones lo más contrario que existe a las actividades creativas, tan necesarias en la escuela, y están en contradicción con las necesidades vitales de sus destinatarios (88). Ocupan un lugar tan importante en la enseñanza que la mayor parte del tiempo lectivo se emplea en ellas (89). Como los manuales, son algo universal, pues se practican en todos los países del mundo (90), constituyendo uno de los más graves inconvenientes para la reforma de la escuela (91).

Las lecciones realizan a la perfección, en la práctica, la idea ya apuntada anteriormente de que, en la escuela tradicional, el niño lo ignora todo y el maestro lo conoce todo; sólo así se comprende esta situación, cuando menos discutible, de un adulto hablando incesantemente y de un grupo de niños transformado en aburrido auditorio (92). No es extraño, pues, que, como indica Freinet, al niño no le guste recibir lecciones *ex cathedra* (93).

Manuales, lecciones y, ¡cómo no!, castigos. “Los castigos son siempre un error. Son humillantes para todos y jamás conducen a la finalidad buscada. Todo lo más, son una mala solución” (94). Suponen una ofensa a la dignidad del alumno como persona (95) y cumplen una importante función, que consiste en asegurar la permanencia y estabilidad de la escuela tradicional (96). Además, son inherentes a este tipo de escuela, porque en ella, el niño, por definición, siempre está en una posición de inferioridad y de falta, que es preciso corregir desde arriba. Freinet declara que no es cosa sencilla dejar de castigar, pero añade que, aun cuando no fuera posible eliminar esta lacra escolástica, al menos los maestros deberían razonar justamente y admitir la importancia de sus errores (97).

La crítica freinetiana de la escuela se extiende a otros aspectos del proceso educativo. Los procedimientos técnicos de las distintas materias escolares son un blanco de la crítica: la enseñanza del cálculo, basada en el formulismo de los enunciados; la enseñanza del dibujo, fundada en ejercicios, copias y deberes que enmudecen todo sentido creativo; la enseñanza de la lengua, con sus redacciones impuestas, su gramática apoyada en reglas más que discutibles, y sus métodos de lectura mecánicos y ajenos a toda comprensión profunda (98). Todas las materias, en fin, están orientadas por parecidos principios metodológicos.

Otro aspecto de la técnica escolar que el pedagogo francés considera erróneo y carente de sentido es la interrogación como método de trabajo en el aula:

“Lo hemos dicho con frecuencia: la interrogación es un proceso exclusivamente escolar y con mucha frecuencia inhibitorio y perturbador... En pedagogía, la interrogación no es un proceso de trabajo sino sobre todo un proceso de control. Es un error creer que se puede utilizar directamente para la instrucción, la educación y la cultura” (99).

El creador de la *Escuela Moderna* recuerda que la enseñanza apoyada en preguntas constantes y permanentes a los alumnos, realizadas con el fin de sancionar, controlar y medir el saber, es contraria a las realidades cotidianas existentes fuera del marco escolar, pues en la vida de todos los días sólo se pregunta

cuando se quiere conocer algo. La interrogación sitúa, por otro lado, al interrogado en situación de inferioridad, confirmándole en su papel pasivo y receptivo (100).

La interrogación es, evidentemente, uno de los elementos pedagógicos puestos en manos del profesor para ejercer y practicar el control del discente. Pero existe otra forma de realizar este control. Una de ellas está constituida por los exámenes y las notas que Freinet valora en forma negativa (101). Vincula los exámenes a la cuestión más global del control educativo. Declara que “las normas de control de la escuela tradicional no son válidas...” (102) puesto que están fundadas en la fiscalización a través de pruebas defectuosas, basadas en una medición precisa y eficiente del rendimiento académico objetivo (103). Se precisa una reconsideración completa de los exámenes en todos los niveles, puesto que al estar centrados muy particularmente sobre las adquisiciones de tipo formal y al apreciar y medir únicamente conocimientos escolares (104), conllevan un grave reduccionismo pedagógico. Las influencias de los exámenes en los alumnos son notorias: la humillación, por ejemplo, puede producirse en cualquier momento por medio de las notas otorgadas tras los exámenes (105). En último término, según Freinet, lo que está en discusión es “... la esencia misma de los exámenes” (103) y la necesidad de suprimir las clasificaciones de los alumnos en función de la nota (107).

3.5.—LOS FRUTOS DE LA ESCUELA. LAS ENFERMEDADES ESCOLARES.

En este apartado examinaremos los efectos y las consecuencias nocivas que se desprenden de la actividad escolar en el marco que Freinet llama tradicional. Para ello aprovechamos la sugerencia de M. Lobrot, que titula precisamente así, “Los frutos de la escuela”, uno de los capítulos de su obra *Pedagogía institucional* (108).

Según lo contempla Freinet, los métodos tradicionales tienen un rendimiento deficiente y débil (109). Piensa que las personas consiguen en la escuela una mínima parte de sus adquisiciones intelectuales y técnicas, y que en todo caso, a la hora de valorar la aportación de la escuela a la formación del individuo, habrían

de contabilizarse y valorarse de forma independiente los logros conseguidos fuera de dicha institución, en el contexto de las múltiples interacciones familiares y sociales que configuran la vida de los niños y de los jóvenes.

La "... pedagogía mortífera..." (110) en que se basan los métodos tradicionales fomenta la pasividad más absoluta y conduce a una enseñanza sin motivación alguna (111). Esta pedagogía no podría dejar de tener sus efectos sobre los sujetos que la viven y la padecen. Freinet tiene conciencia de que se hace necesaria una gran tarea para investigar este tema, que planea así:

"Es a un verdadero trabajo científico al que deseáramos dedicarnos, estudiando experimentalmente las tareas que sufre la escuela, el callejón sin salida en que se encuentra, las causas profundas de los trastornos que constatamos, sus síntomas y sus posibilidades de curación, con la esperanza de que una amplia campaña de búsqueda y de acción, desbordando a la escuela, desencadenen en el país una corriente de opinión que exija la modernización y la humanización de nuestra enseñanza" (112).

Estos trastornos y taras producidos por la escuela son llamados por Freinet "enfermedades escolares". Son debidos a "... los métodos erróneos" (113) y a la propia atmósfera de la escuela tradicional. El maestro galo aclara que son enfermedades del mismo tipo que las demás, pues presentan sus síntomas y su etiología, y también son susceptibles de un diagnóstico, que será tanto más provechoso cuanto antes se realice. Asimismo, poseen en muchos casos su terapéutica específica. La mayoría de ellas son de naturaleza crónica y, aunque no muy graves, marcan al sujeto e influyen en su desarrollo (114). Sobre la curación de estas enfermedades —que afectan a los sistemas educativos de todo el mundo, pues en todos ellos reina la escolástica (115)—, Freinet matiza una idea importante que no debemos obviar: la responsabilidad de la alteración corresponde a los métodos educativos y no a los sujetos, por lo que debe quedar claramente establecido que "... son los métodos escolares los que deben cambiarse" (116).

La escuela conduce, pues, a resultados y consecuencias lamentables: “desequilibrio, desadaptación, mal humor, enfermedad, repugnancia por la vida...” (117), escribe Freinet en 1949. Años más tarde, en 1964, elabora una tipología elemental de estas consecuencias, en su librito *Las enfermedades escolares*. En este texto, relaciona como enfermedades escolares: la dislexia, el escolasticismo, las fobias —a la masa, a los libros de texto y a los castigos—, la anorexia escolar y la domesticación.

Antes de exponer estos trastornos, vamos a comentar una cuestión que sin corresponderse de forma completa con lo que Freinet califica como enfermedades escolares, presenta una repercusión altamente peligrosa para los niños. Por las propias características del método escolástico, éste conduce a la aparición en la personalidad del escolar de “... ‘dos zonas de vivencia...’” (118), “... dos vidas contradictorias, dos concepciones de la vida, dos técnicas de vida, dos modos de sentir y de pensar” (119). Desde el punto de vista cognoscitivo, el niño “... se encuentra dividido entre dos cadenas de conocimientos: una que le sirve exclusivamente en la escuela...; la otra será su propia cadena..., que será su herramienta esencial en la vida” (120). Esta división tan completa entre la vida escolar y extraescolar explicaría, a juicio de Freinet, las razones por las que el niño siente una gran curiosidad, que no pone en práctica en la escuela (121). Ilustrando esta idea, Freinet ha llegado a señalar esta contradicción tan brusca entre el medio vital y la institución escolar, hablando de que, como la enseñanza carece de resonancia para el niño, éste se desconecta durante el horario escolar. “Entonces —concluye con agudeza— la oreja escolar ya no oye. Los escolares se convierten en sordos escolares” (122).

Decíamos anteriormente que la dislexia era la primera de las enfermedades escolares enumeradas por Freinet (123). Este se interroga por la causa de esta dificultad de la lectoescritura y responde en base a la experiencia suya y a la de sus partidarios, “... sobre un millón de niños por lo menos” (124): “*son los malos métodos de enseñanza la causa de la dislexia*” (125). En contra de la opinión de Mme. Borel Maisonny, en el sentido de que “el método global crea disléxicos” (126), Freinet repite una y otra vez, de diferentes formas, la teoría de que los métodos tradicionales, habituadores de una escritura gratuita e indiferente,

son los causantes de la dislexia (127). Precisa que en las clases que practican las técnicas Freinet no hay disléxicos y añade que la dislexia sólo "... es el resultado de una enseñanza sin vitalidad, de una lengua que se enseña como una lengua muerta" (128). Por lo que se refiere a los ejercicios de reeducación de la lectoescritura, aunque no niega algunos resultados positivos, se declara escéptico, señalando que las soluciones no están en los entrenamientos individualizados, sino en los cambios metodológicos precisos y convenientes (129).

El escolasticismo, otra de las lacras de la escuela tradicional, es una enfermedad degenerativa, pero de evolución lenta. Para comprenderla, Freinet alude (130) al llamado "hospitalismo", término introducido en la psicología y psiquiatría contemporáneas por R. Spitz en 1945. Con esta palabra designa el conjunto de síntomas y trastornos físicos y psíquicos que aparecen en los niños pequeños internados durante largo tiempo en instituciones tales como hospitales, sanatorios, etc., donde se encuentran privados de la presencia de la madre (131). El hospitalismo, consecuencia de la "institución", tendría, en opinión de Freinet, evidente paralelismo con el escolasticismo, que sería el conjunto de consecuencias negativas para el individuo situado en un medio escolar altamente formalizado y reglamentado, aislado del medio vital y estructurado, incluso, conforme a principios opuestos a dicho medio vital.

"Y naturalmente —escribe Freinet—, en este medio sin vida, el niño, como el bebé, arbitrariamente alejado de la fuente de la vida, languidece y muere. Por lo menos muere respecto al pensamiento, al sentimiento, al corazón y al ideal, sin los cuales ningún ser humano puede sobrevivir dignamente" (132).

El escolasticismo es producto, entre otros factores, del aislamiento escolar respecto al mundo cotidiano del niño, que conduce, como hemos puesto de relieve anteriormente, a la existencia de dos zonas de vivencia: la vital y la escolar. Es producto, asimismo de condiciones organizativas materiales y espaciales de la

institución escolar, de una “escuela—cuartel” (133) caracterizada por la masificación, el anonimato y las relaciones impersonales.

“Las fobias, que nacen o se desarrollan en las escuelas son la consecuencia de una mala concepción de la disciplina y del trabajo” (134). Enumera tres tipos: fobia a la masa, a los manuales y a los castigos. Sobre la primera de ellas, comenta los peligros que supone sentirse disuelto en una masa no estructurada, en la cual desaparece la personalidad individual. La fobia a los manuales —cuya perniciosidad hemos apuntado ya— deriva del grave peligro que representa el hecho de indigestar a los niños con libros que no significan nada en sus vidas (135). Dado que el manual es el instrumento de trabajo número uno de la escuela, una fobia de este tipo, por su enorme extensión y por el hecho de que afecta a un elemento esencial de la estructura de la escuela tradicional, tiene graves consecuencias, que influyen de forma decisiva en el comportamiento escolar de una gran masa de niños rebeldes a la escuela (136). Sobre la tercera de las fobias señaladas, la de los castigos, Freinet expone sus consecuencias negativas para los escolares:

“La atmósfera coactiva de la escuela tradicional, la práctica, desgraciadamente generalizada aún, de los castigos más reaccionarios e inhumanos, desencadenan unos reflejos de oposición y de fobia, de inhibición, en que sólo el psicoanálisis puede revelar, en algunos casos, las consecuencias” (137).

El castigo, “... hijo del pecado original de la tradición católica...” (138) y “... moneda corriente en casa y en la escuela...” (139) representa uno de los mayores males de la escuela tradicional, y pocos progresos se podrán realizar mientras no se abandone o, por lo menos, reduzca esta práctica arcaica y desaconsejable.

La anorexia podría calificarse como una enfermedad de la motivación. Freinet parte, para su correcta comprensión de la anorexia mental o nerviosa, en la cual se da una reducción voluntaria y extrema de la función alimenticia motivada psíquicamente. Lo mismo sucede por lo que se refiere al alimento intelectual, a la comprensión y al estudio. A causa de los esfuerzos a que

se ve sometido el niño, éste ya no "traga" más: está harto, es decir, ha perdido la motivación. La enfermedad, sin ser nueva, se ha agravado en los últimos tiempos y representa un peligro para muchos escolares (140).

La última de las enfermedades escolares analizadas por Freinet es la domesticación. Consiste en "... un proceso muy largo de deterioración de la personalidad por el adiestramiento y el aborregamiento" (141). Este progresivo adiestramiento, comenzado ya durante la etapa preescolar, tiene varias etapas y presenta cierto parecido con la domesticación de los animales. Comienza al encerrar al niño, ser vivo y activo, en un local apropiado para que se habitúe a renunciar a su libertad. En segundo lugar, se le enseña a actuar, no según sus personales criterios, sino "... de acuerdo con los deseos del amo" (142), es decir, de la escuela y del maestro. Este último, a través de la autoridad, deberá conseguir del niño un ser pasivo, con un horizonte vital limitado y preocupado por los cuadernos limpios, la preparación superficial de los exámenes y la rutinaria mecánica de una escuela cruel e inhumana (143).

Sobre las enfermedades escolares, cabe señalar como último apunte que no sólo afectan a los alumnos. Los profesores, que viven y trabajan en un medio escolástico, también sufren los efectos perniciosos del escolasticismo y toda una serie de enfermedades fisiológicas, de tipo profesional, como la fatiga por exceso de trabajo, el pesimismo, etc. (144).

3.6.—LA IDEOLOGIA DE LA ESCUELA TRADICIONAL. ESCUELA Y SOCIEDAD. FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACION.

Aunque en diversas ocasiones hemos aludido a los efectos ideológicos y sociales de los métodos tradicionales, haremos aquí una enumeración más detenida de las funciones sociales que lleva a cabo la escuela en tanto que aparato social.

Sin embargo, son precisas unas consideraciones preliminares para destacar el desfase existente entre la escuela y la sociedad, desfase paradójico desde cierto punto de vista, puesto que este alejamiento entre la escuela y la sociedad no impide a la primera cumplir de forma eficaz las funciones sociales que tiene

asignadas. Este desfase es, según la opinión de Freinet, uno de los graves defectos de la escuela y un gran obstáculo para su proyecto renovador. La orientación del sistema educativo hacia el pasado es una primera constatación: “No hay ninguna empresa, privada o nacional, que esté tan ciegamente aferrada al pasado como la educación en todas sus formas... Esta escuela... se obstina en mirar hacia un pasado periclitado” (145). Junto a esta realidad, existe otra de parecida magnitud: la escuela funciona en un medio cerrado (146). Como se trata de una concepción educativa que no encuentra en el medio ambiente ni sus objetivos ni sus contenidos, esta escuela secuestra a los niños apartándolos todo lo posible de la vida corriente e instalándolos en un retiro nocivo y poco conveniente (147). Para Freinet, lo que él llama, retomando la expresión de Charles Perrault, la querrela entre los Antiguos y los Modernos, se resumiría en que para los primeros la escuela debe ser “Templo”, porque en ella el niño vive “... una vida totalmente diferente a su verdadera vida, con el respeto religioso a la palabra del maestro y la sumisión a las “Escrituras”, es decir, vive en una “Escuela-Templo” ” (148). La vida se detiene en la escuela y en este umbral comienza un mundo nuevo, un mundo diferente, con sus propias reglas, procedimientos, relaciones, etc. (149). En efecto, “... los métodos tradicionales son específicamente escolares, creados, experimentados y más o menos actualizados para un medio escolar... distinto del medio no escolar que llamaremos medio vivo” (150). Este hecho conduce a una especie de autorreproducción escolar, en la cual el niño está alejado de la auténtica experiencia social (151) y sometido a técnicas de trabajo de hace casi un siglo (152). Incluso considerando el sistema educativo de forma global y comparándolo con otros elementos sociales, comprobamos igualmente la gran distancia existente entre la educación y la sociedad, que Freinet expresa así:

“Existen países con un alto grado de civilización técnica que construyen con gran coste sus máquinas, y con una lógica científica irreprochable, fábricas de fórmula audaz, donde no se ha omitido nada de lo que puede permitir un rendimiento óptimo... Pero, lo que resulta más paradójico en

apariencia, estos mismos países no han cambiado nada desde hace medio siglo en cuanto a la formación de los hombres que deberán dirigir las máquinas y sin los cuales el progreso no podría desarrollarse y florecer“ (153).

Pasemos ahora al tema de las funciones desempeñadas por la escuela. Piaton señala, comentando este asunto, que la escuela tradicional, bajo la óptica de una lectura política como la que realiza Freinet, “... se revela como reaccionaria, antidemocrática, agente de alienación” (154). Por nuestra parte, expondremos tres de las funciones más importantes comentadas por Freinet en su obra, aunque es evidente que unas funciones refieren a otras y viceversa. Se trata de las tareas de selección, de autoridad y de adaptación social.

La función de selección consiste en extraer, a través de los sucesivos filtros del sistema educativo, a las minorías selectas, “... a los privilegiados, que tendrían la misión de pensar por todos aquellos que, situados por debajo de ellos, únicamente obedecerían” (155). El propio Freinet denomina este cometido como “... función aristocrática de la escuela...” (156) y la considera como un elemento imprescindible de las clases sociales dominantes, aunque al mismo tiempo, reconoce una relativa democratización del sistema educativo y las posibilidades que trae ésta consigo en el sentido de propiciar una menor desigualdad educativa entre las diferentes clases sociales (157).

En segundo lugar, Freinet mantiene que “la educación ha sido hasta hoy una función de autoridad...” (158); así se comprende que relacione la escuela tradicional más con el cuartel que con el taller (159). La organización de la escuela es autoritaria porque existe un cierto orden establecido desde arriba, bien por un individuo, bien por un grupo o por la Administración; este orden no puede ser discutido ni puesto en cuestión (160). Para conseguir esta sumisión de los sujetos, la escuela los somete a un entrenamiento sistemático, que siempre resulta peligroso:

“La Escuela Tradicional habitúa a los niños a obedecer y callarse, a repetir mecánicamente lo que se les enseña, a tener fe en las páginas de los li-

bros o en la palabra del maestro. De esta manera prepara, aunque no quiera admitirlo, los ciudadanos dóciles de los regímenes fascistas y de servidumbre, y soldados disciplinarios que irán a morir por causas que no sean las suyas" (161).

La escuela, efectivamente, fue creada originariamente para proporcionar a la burguesía cultivada súbditos sumisos y condescendientes (162) que pudieran insertarse en la cada vez más compleja estructura social y productiva de los tiempos modernos. Este tipo de educación, al fomentar la sumisión y la pasividad, ha servido muy eficazmente a las ideologías autoritarias y dictatoriales:

"Después de la terrible experiencia del fascismo, una educación de ese tipo no debería tener nunca más defensores. Si queremos formar hombres, debemos dejar de formarlos como esclavos" (163).

"La escuela que criticamos autoriza e incluso prepara fascismos... hay que reaccionar urgentemente. Mañana será demasiado tarde. Los niños que están en nuestras clases dentro de diez años serán ciudadanos a los que habremos preparado para la servidumbre y la guerra... o para la libertad y la paz" (164).

En tercer lugar, la escuela desempeña una función de adaptación social mecánica. Esta tarea es similar al cometido autoritario, pero tiene un alcance más amplio y difuso. Como la escuela acostumbra a los mismos gestos, a las mismas actividades, a idénticos procesos monótonos, está en inmejorables condiciones de favorecer en los sujetos la obediencia pasiva y acrítica y todas las características propias de los individuos resignados y conformistas (165).

Esta uniformización pasiva y domesticadora —recordemos las secuelas del escolasticismo en tanto que enfermedad escolar—, que encuentra en Freinet las metáforas y las comparaciones más dispares —por ejemplo, el símil entre niños—animales y escuelas—establos (166)— se produce a través de las diferentes activida-

des que se realizan en el aula, comparándolas con las que ocurren en los procesos de la crianza de animales. Lo que Freinet denomina "... procedimientos de telemando uniformadores.." (167), empleados en los cuarteles y en los campos de concentración, tienen su aplicación, quizá más matizada y parcial en las escuelas, mediante la imposición de un trabajo concebido en función de los adultos (168), un trabajo mecánico, carente de objetivos, rutinario y paralizador del individuo (169). En este contexto podemos resituar las técnicas escolares tradicionales ya mencionadas. Así, los deberes y los libros de texto han colaborado a "... una especialización mecánica que preparaba el trabajo en cadena y el pensamiento servil" (170), y han sido lo que las máquinas para los adultos: "... una esclavitud de la que uno se libera tan pronto como se tiene la posibilidad" (171). Los libros de texto, más específicamente, a juicio de Freinet, "preparan la mayoría de las veces el sometimiento del niño al adulto, y más especialmente, a la clase que, por medio de los programas y los créditos, dispone de la enseñanza" (172).

La condena, en suma, de la escolástica y de la escuela tradicional, después de todo lo dicho anteriormente, es inapelable. Como escribe Piaton, "... en el acta de acusación no deja en pie ni dudas ni ambigüedades, y la Escuela Tradicional, a la que se reconoce culpable de escolasticismo y de sumisión, es condenada" (173).

NOTAS.

- (1) "Freinet ha realizado algo decisivo: le gusta oponer el *élan*, la vida, al dogmatismo y a la escolástica..." (SNYDERS, G., *Pedagogía progresista*, Fax—Marova, Madrid, 1972, p. 119).
- (2) Cf.: SUCHODOLSKI, B., *Tratado de pedagogía*, Península, Barcelona, 1975; *id.*, *La pédagogie et les grands philosophiques*, Editions du Scarabée, París 1960; CLAUSSE, A., *Hacia una pedagogía racional*, Fax—Marova, Madrid, 1972.
- (3) De Sócrates, precisamente, escribe Freinet que se caracterizó por su "... creencia en el valor superior de la filosofía y de su enseñanza, concepto elevado de su dignidad del hombre, costumbre también de dar ejemplo y de darlo hasta el fin, orgullo quizá y aún go-

- ce interior de sufrir por una causa que eleva y diviniza" (FREINET, C., *La educación por el trabajo*, F. C. E., México, 1971, p. 101).
- (4) Cf. la descripción de esta emocionante aventura, a partir de la Edad Media y hasta nuestros días, en FROMM, E., *El miedo a la libertad*, Paidós, Buenos Aires, 1974.
 - (5) FREINET, C., *Parábolas para una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1973, p. 51.
 - (6) *Id.*, *Los métodos naturales. III. El aprendizaje de la escritura*, Fontanella, Barcelona, 1972, p. 28; "... la escuela margina siempre las verdaderas cuestiones para seguir a la postre una tradición irracional, que adula la inteligencia tal vez, pero que traiciona a la vida" (*Id.*, *La educación por...*, p. 105).
 - (7) *Id.*, *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*, Fontanella, Barcelona, 1979, p. 139.
 - (8) *Loc. cit.* "Desgraciada educación la que pretendiera, por medio de la explicación teórica, hacer creer a los individuos que pueden acceder al conocimiento por el conocimiento y no por la experiencia. No produciría más que enfermos del cuerpo y del alma, falsos intelectuales inadaptados, hombres incompletos e impotentes..." (FREINET, C., *Parábolas...*, p. 59).
 - (9) Freinet apostilla: "Seamos sinceros: si se dejara a los pedagogos el cuidado exclusivo de iniciar a los niños en montar en bicicleta, no tendríamos muchos ciclistas" (FREINET, C., *Parábolas...*, pp. 96-97).
 - (10) *Id.*, *Ensayo de psicología sensitiva. Reeducción de las técnicas de vida sustitutivas*, tomo II, Villalar, Madrid, 1977, p. 215; *id.*, *La educación por...*, p. 122. En otros textos leemos afirmaciones similares: "La escuela tradicional ha quebrado. Los padres, preocupados, están buscando soluciones válidas para la educación de sus hijos. Los educadores, desanimados, esperan algo que cambie sus condiciones de vida" (SALENGROS, R.; FREINET, C., *Modernizar la escuela*, Laia, Barcelona, 1979, p. 62). "Es preciso, con la mayor urgencia —escribe Elise todavía en 1978, doce años después de la muerte de su compañero—, denunciar las prácticas que, desde hace siglos, impone la tradición y que nos han arrinconado en este callejón sin salida" (FREINET, Elise, "Prólogo", en FREINET, C., *El equilibrio mental del niño*, Laia, Barcelona, 1979, p. 6).

La obsesión crítica respecto de la escuela tradicional es evidente, por ejemplo, en el libro *Por una escuela del pueblo*, en el cual se suceden las opiniones sobre dicha escuela, una tras otra, desde el

- comienzo al final de la obra. Cf. FREINET, C., *Por una escuela del pueblo*, Fontanella, Barcelona, 1976, pp. 22, 23, 27, 71, 73-74, 78, 80-81, 84-86, 101, 107, 115, 123, 127-129, 137-138, 149-152, 157, 164, entre otras.
- (11) *Id.*, *Los métodos naturales. I...*, p. 204. Cf. también FREINET, Elise, *Nacimiento de una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1977, p. 7.
 - (12) FREINET, C., *Los planes de trabajo*, Laia, Barcelona, 1973, pp. 66-67.
 - (13) *Id.*, *Las invariantes pedagógicas*, Laia, Barcelona, 1978, p. 33. Otros puntos de vista sobre la escuela tradicional son éstos: PALACIOS, J., *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1978, pp. 16-22; SNYDERS, G., *op. cit.*, cap. 1, pp. 13-58.
 - (14) FREINET, Elise, *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?*, Laia, Barcelona, 1978, p. 59.
 - (15) SALENGROS, R.; FREINET, C., *op. cit.*, p. 26.
 - (16) *Loc. cit.* Sobre Alain, cf. CHATEAU, J., "Alain", en CHATEAU, J., (dir.), *Los grandes pedagogos*, F. C. E., México, 1974, pp. 318-340.
 - (17) FREINET, C., *Consejos a los maestros jóvenes*, Laia, Barcelona 1978, p. 35; *id.*, *El equilibrio...*, p. 110.
 - (18) *Id.*, *Los métodos naturales. III...*, p. 28.
 - (19) FREINET, C.; BEAUGRAND, M., *La enseñanza del cálculo*, Laia, Barcelona, 1979, p. 20.
 - (20) BALESE, L.; FREINET, C., *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*, Laia, Barcelona, 1973, p. 41; FREINET, C., *Los métodos naturales. I...*, pp. 201-202.
 - (21) FREINET, C., *Los métodos naturales. III...*, p. 29.
 - (22) *Id.*, *Parábolas...*, p. 50; *id.*, *La educación por...*, pp. 99-102; cf. igualmente de este libro el cap. 22, pp. 95-105. "... La cultura escolástica, por el solo hecho de producirse en un ambiente cerrado..., comporta un encogimiento de la vida de los individuos, una pobreza en el comportamiento vital, una especie de sequedad nacida de la gregariedad de ese medio" (*id.*, *Los métodos naturales. III...*, p. 13).

- (23) *Id.*, *El método natural de lectura*, Laia, Barcelona, 1978, p. 146.
- (24) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 94. "La educación escolástica siempre ha sido una prueba de fuerza. Se dice que los gendarmes ven un delincuente en potencia en cada persona a la que se acercan. Los pedagogos ven primero en los niños al enemigo que los dominará si ellos no lo dominan" (FREINET, C., *Parábolas...*, p. 138).
- (25) FREINET, C., *Los métodos naturales. I...*, p. 229.
- (26) F. Tonucci, psicólogo italiano, investigador del C. N. R. de Roma, analiza y divulga desde hace más de una década un esquema metodológico muy claro y coherente sobre la escuela que él llama "transmisiva", basado, precisamente, en esta idea de que el niño lo ignora todo y de que el maestro lo conoce todo. Sobre el niño escribe Tonucci: "Esta capacidad de conocer, es decir, de responder a los problemas que nos plantean cosas conocidas, da al niño gran confianza en sí mismo. Los educadores no suelen atribuir mucha importancia a este factor, pero creo que condiciona todo el proceso educativo. El niño se inclinará a creer en el conocimiento si se ha dado cuenta que sabe conocer. En cambio, adoptará actitudes de renuncia, esperará que alguien le "enseñe", si algo le ha hecho creer que él no sabe conocer" (TONUCCI, F., *La escuela como investigación*, Reforma de la Escuela, Barcelona, 1979, p. 30). Cf. también TONUCCI, F., "La alternativa de la investigación", en VV. AA., *A la escuela con el cuerpo*, Reforma de la Escuela, Barcelona, 1979, pp. 31-36.
- (27) FREINET, C., *La educación moral y cívica*, Laia, Barcelona, 1975, p. 19.
- (28) FREINET, C.; BEAUGRAND, M., *op. cit.*, p. 51. "La historia de la pedagogía suele ser —dice Freinet—, por desgracia, la relación tragicómica de esa pretensión de la escuela por someter a su disciplina todas las personalidades" (FREINET, C., *Los métodos naturales. II. El aprendizaje del dibujo*, Fontanella, Barcelona, 1979, p. 110).
- (29) FREINET, C., *La educación moral...*, pp. 19-24; "... en la escuela... los niños y los maestros se enfrentan bajo el signo de la desigualdad, del saber y de la autoridad" (*Id.*, *Las enfermedades escolares*, Laia, Barcelona, 1978, p. 69).
- (30) *Id.*, *El texto libre*, Laia, Barcelona, 1978, p. 17.
- (31) *Id.*, *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, Siglo XXI, México, 1973, p. 20.

- (32) *Id., Las enfermedades...*, p. 72.
- (33) FREINET, C.; BEAUGRAND, M., *op. cit.*, p. 51.
- (34) FREINET, C., *La educación moral...*, p. 43.
- (35) *Ibid.*, p. 33.
- (36) *Id., Consejos a los...*, p. 114.
- (37) *Id., El texto...*, p. 21.
- (38) *Id., Los planes...*, p. 25.
- (39) *Id., La educación por...*, p. 260.
- (40) *Id., La educación moral...*, p. 25.
- (41) *Id., Los métodos naturales. III...*, p. 29.
- (42) *Id., Los métodos naturales. I...*, p. 25.
- (43) *Id., Parábolas...*, p. 60.
- (44) *Id., La psicología sensitiva y la educación*, Troquel, Buenos Aires, 1969, p. 92.
- (45) *Id., Consejos de los...*, p. 68.
- (46) *Id., La educación por...*, p. 95. El hecho de que los maestros no comprendan bien lo que explican nos recuerda lo que refiere J. S. Bruner en su obra *El proceso de la educación*: "La expliqué por primera vez —se refiere a la teoría de los cuanta— y, al levantar la vista, me encontré con un montón de caras ausentes —obviamente no habían entendido—. Expliqué por segunda vez y todavía no comprendían. Luego expliqué por tercera vez, y ahí fue donde yo la entendí" (J. S. Bruner, cit. en GARTNER, A. et al., *Los niños enseñan a los niños*, Ediciones Las Paralelas, Buenos Aires, 1971, p. 75).
- (47) FREINET, C., *Parábolas...*, p. 141.
- (48) *Id., Técnicas...*, p. 97.
- (49) *Id., Parábolas...*, p. 72.
- (50) *Ibid.*, p. 16.

- (51) *Id.*, *Consejos a los...*, p. 68.
- (52) FREINET, Elise, *La trayectoria de Célestin Freinet*, Gedisa, Barcelona, 1978, p. 164.
- (53) FREINET, C., *Las técnicas audiovisuales*, Laia, Barcelona, 1974, p. 10. Para un buen resumen sobre las funciones de la escuela tradicional, cf. SALENGROS, R.; FREINET, C., *op. cit.*, p. 12.
- (54) FREINET, C., *Técnicas...*, p. 11.
- (55) *Id.*, *Parábolas...*, p. 115.
- (56) *Id.*, *Consejos a los...*, p. 89. En otro de sus libros, repite literalmente esta expresión: "Transformar, técnicamente, la Escuela de la saliva y de la explicación en un inteligente y flexible taller de trabajo, he aquí la tarea más urgente de los educadores" (*Id.*, *Parábolas...*, p. 113).
- (57) *Id.*, *Las invariantes...*, p. 44.
- (58) *Id.*, *La formación de la infancia y de la juventud*, Laia, Barcelona, 1974, p. 58; *id.*, *La educación moral...*, p. 21.
- (59) *Id.*, *Por una escuela...*, p. 23.
- (60) *Id.*, *La educación por...*, p. 121.
- (61) *Loc. cit.*
- (62) *Id.*, *Por una escuela...*, p. 157.
- (63) *Loc. cit.*
- (64) *Id.*, *El método natural de lectura...*, p. 153.
- (65) *Id.*, *Parábolas...*, p. 51. Freinet escribe, en la misma página, con gran sutileza: "... el Maestro, el Inspector y el Estado —digamos mejor: el Estado, el Inspector y el Maestro— lo han previsto todo, efectivamente, salvo que (el) mecanismo no engrana con el complejo mecanismo humano".
- (66) *Id.*, *Técnicas...*, p. 38. "En la antigua escuela —afirma en otro lugar—, todos los niños debían ocuparse al mismo tiempo de los mismos deberes, de acuerdo con los mismos ritmos pretendidamente científicos, con los mismos materiales falsamente estandarizados, con útiles de una pobreza inconcebible" (*Id.*, *Ensayo...*, p. 222).

- (67) *Id.*, *Parábolas...*, p. 27.
- (68) *Id.*, *La educación por...*, p. 104. Sobre el autoritarismo, cf. ALBERTI, A. et al., *El autoritarismo en la escuela*, Fontanella, Barcelona, 1975, obra que analiza el fenómeno autoritario en el curso de los primeros años de la vida del niño, en la escuela básica y media, y en la universidad.
- (69) FREINET, C., *Consejos a los...*, p. 115.
- (70) *Id.*, *La educación por...*, p. 92.
- (71) *Ibid.*, pp. 92-94.
- (72) *Id.*, *Ensayo...*, p. 73.
- (73) *Ibid.*, p. 70.
- (74) FREINET, C.; BERTELOOT, M., *Travail individualisé et programmation*, Bibliothèque de l'École Moderne, Cannes, 1966, p. 39; PIA-TON, G., *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975, p. 106; FREINET, C., *Por una escuela...*, pp. 78-79. La escuela tradicional es "... una escuela desnuda, sin espacio, sin vida, y a veces sin luz ni sol..." (FREINET, C., *La educación por...*, p. 296).
- (75) "A finales de 1928 —escribe Elise— aparece *Plus de manuels*. Freinet precisaba en él su técnica de trabajo sin textos escolares, por la adaptación de la enseñanza a la naturaleza del niño. Todas las precisiones que aparecen en *Plus de manuels* serán desarrolladas con más amplitud en los libros posteriores de Freinet" (FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 80). Largos extractos literales de este libro se encuentran recogidos en FREINET, Elise, *La trayectoria...*, pp. 36-72.
- (76) FREINET, C., *Los métodos naturales*. I..., p. 262.
- (77) *Id.*, *Técnicas...*, p. 11.
- (78) *Id.*, *La formación...*, p. 25; BELPERRON, R., *El fichero escolar*, Laia, Barcelona, 1973, p. 7; FREINET, C., *Consejos a los...*, p. 29.
- (79) FREINET, C., *Consejos a los...*, p. 113.
- (80) *Id.*, *Los planes...*, p. 11.
- (81) FREINET, C.; BERTELOOT, M., *op. cit.*, p. 49; también en PIA-

TON, G., *op. cit.*, p. 65. "La condena del manual escolar revela la misma constatación: su situación de libro único en su materia lo hace, independientemente de su contenido, el útil del dogmatismo. Aunque una concepción pedagógica nueva, una presentación más agradable pueden hacer similar el manual a los demás libros, sólo pierde su nocividad de catecismo laico en la medida en que, dejando de ser el libro único, se coloca junto a los demás libros de la clase" (VV. AA., *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*, Maspero, París, 1975, p. 12). Sobre la función de la escuela como adaptadora a lo impreso escribe Freinet: "La escuela tradicional prepara, desgraciadamente, esta renuncia de los individuos frente a los nuevos dioses: lo impreso...; entonces, el niño se va convenciendo de que su propio pensamiento —al igual, por otra parte, que sus actos— son y seguirán siendo menores y que sólo cuenta el majestuoso pensamiento embellecido por los libros y los diarios. Está maduro para nuevas dictaduras" (FREINET, C., *El diario...*, p. 122).

- (82) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 41.
- (83) BERPERRON, R., *op. cit.*, p. 8. La inadaptación del manual escolar deriva, entre otras razones, de la forma en que es elaborado: "Los instrumentos de trabajo —en especial los manuales— eran establecidos sin tomarnos en cuenta (a los maestros primarios) y por autores que, la mayoría de las veces, ya no daban clase, y seguían programas establecidos por las direcciones y los ministerios que no respondían sino accidentalmente a las necesidades de la masa" (FREINET, C., *Técnicas...*, p. 9).
- (84) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 40. A este respecto afirma J. Priouret: "Únicamente Freinet, tal vez, comprendió que la sociedad descrita como evidente, casi ideal, por los textos y las imágenes de los libros escolares era la de la clase en el poder, es decir, la burguesía" (PRIOURET, J., "Le status du manuel scolaire dans l'enseignement contemporain", en MIALARET, G.; VIAL, J. (dirs.), *Histoire mondiale de l'éducation. Vol. 4 (de 1945 à nos jours)*, P. U. F., París, 1981, p. 189).
- (85) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 226.
- (86) *Ibid.*, p. 17.
- (87) FREINET, C., *Los métodos naturales. I...*, p. 241; *id.*, *La educación por...*, p. 64.
- (88) *Id.*, *Consejos a los...*, p. 69; *id.*, *La psicología...*, p. 92.
- (89) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 108.

- (90) *Id.*, *La trayectoria...*, p. 114. "La técnica de los manuales, de los deberes y las lecciones está superada, tal como se superó la técnica del manuscrito y de la pluma de ave" (FREINET, C., *El diario escolar*, Laia, Barcelona, 1977, p. 8).
- (91) FREINET, C., *Técnicas...*, pp. 20-21.
- (92) *Ibid.*, p. 42. Freinet escribe: "Ahora bien, la deficiencia esencial de la lección es ser administrada por el maestro que sabe, o pretende saber, a los alumnos que, según se supone, lo ignoran todo". Por su parte, R. Cousinet escribe en un sentido muy parecido: "El maestro es el que sabe y el escolar el que no sabe. Además, el maestro es el que tiene que transmitir su saber, mientras que el escolar ha de salir de su ignorancia" (COUSINET, R., *Pedagogía del aprendizaje*, Luis Miracle, Barcelona, 1968, p. 128).
- (93) FREINET, C., *Las invariantes...*, p. 46.
- (94) Un punto de vista opuesto es el de A. S. Makarenko, que escribe en su *Poema pedagógico* estas lapidarias expresiones: "No sé educar sin castigos. Todavía necesito aprender ese arte" (A. S. Makarenko, cit. en PALACIOS, J., *op. cit.*, p. 382). Tarea útil sería la de precisar una confrontación rigurosa entre las pedagogías de Freinet y de Makarenko. Tan opuestas en muchos sentidos —el paidocentrismo que Freinet recoge de la Escuela Nueva le parece al educador ruso algo repugnante—, tienen, sin embargo, multitud de puntos de contacto; por ejemplo, la perspectiva sociopolítica que anima ambas pedagogías. Sobre este tema, véase el capítulo final de nuestro estudio, que incluye una muy esquemática comparación entre Freinet y otros autores contemporáneos.
- (95) FREINET, C., *Las invariantes...*, p. 49. "Nadie ha tenido la idea todavía de satirizar los desesperados ejercicios de la Escuela..." (*Id.*, *Parábolas...*, p. 46), escribe Freinet, combatiendo una actividad escolar que, no siendo estrictamente una forma de castigo, tiene algunos de los caracteres de éste.
- (96) *Id.*, *La formación...*, p. 22.
- (97) *Id.*, *Las invariantes...*, p. 58. "La misma palabra *castigo* debería excluirse del lenguaje escolar, como se tiene tendencia a excluirla del lenguaje judicial para la infancia y la juventud delincuentes" (*Id.*, *Las enfermedades...*, p. 67), escribe Freinet en 1964.
- (98) FREINET, C.; BEAUGRAND, M., *op. cit.*, p. 9; FREINET, C., *Los métodos naturales*. II..., pp. 19, 84-85 y 120; SALENGROS, R.; FREINET, C., *op. cit.*, p. 28; FREINET, C., *Los métodos naturales*. I..., p. 49.

- (99) FREINET, C., *Los métodos naturales*. I..., p. 30.
- (100) *Id.*, *Parábolas...*, p. 84. Sobre la interrogación y sus implicaciones didácticas y educativas, cf. TITONE, R., *Metodología didáctica*, Rialp, Madrid, 1966, pp. 624-631.
- (101) FREINET, C., *Por una escuela...*, p. 152; *id.*, *Los métodos naturales*. I..., p. 381. "Las notas y las clasificaciones son siempre un error" (*Id.*, *Las invariantes...*, p. 51), dice una de las invariantes.
- En el ámbito de las ciencias de la educación, una disciplina relativamente joven, la docimología, tiene por objeto "... el estudio sistemático de los exámenes, sobre todo de los sistemas de calificación y del comportamiento de los examinadores y examinandos" (LAND-SHEERÉ, G. de, *Evaluación continua y exámenes*, El Ateneo, Buenos Aires, 1973, p. 3). Este autor no aboga por la supresión de la medición en la escuela, sino por la idea de "... hacerla más justa desde un punto de vista técnico y más exacta científicamente" (*Ibid.*, p. VII). G. Avanzini comenta, por su parte, respecto a los exámenes que "... la mejor forma de proceder sería, sin lugar a dudas, el consagrar un amplio espacio en las publicaciones a los resultados de los trabajos docimológicos, que, con la ayuda de los estudios estadísticos precisos, hagan aparecer el carácter impugnabile y dudoso de esta forma de control del trabajo escolar" (AVANZINI, G., "Prólogo", en FREINET, C., *Las enfermedades* p. 10). M. Lodi escribe, desde un punto de vista más radical: "El alumno en una escuela autoritaria, regida por el sistema de calificación, estudia porque existen las notas. Si arrancas las notas de las manos del educador, se hunde el sistema. Es algo así como quitarles las armas a los policías de un estado opresivo" (LODI, M., *El país errado*, Laia, Barcelona, 1977, p. 15).
- (102) FREINET, C., *Por una escuela...*, p. 152; *id.*, *Los métodos naturales*. I..., p. 381.
- (103) *Id.*, *Parábolas...*, p. 114.
- (104) FREINET, C.; BEAUGRAND, M., *op. cit.*, p. 31; FREINET, C., *Técnicas...*, p. 130.
- (105) FREINET, C., *Parábolas...*, p. 35.
- (106) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 110.
- (107) FREINET, C., *Parábolas...*, p. 35. Otro tema crítico en Freinet, sobre la escuela, está relacionado con los medios audiovisuales: "En todos los terrenos, el cine y la televisión... se están adaptando a la pedagogía inmovilista y reaccionaria" (*Id.*, *Las técnicas audiovisuales...*, p. 122); iniciativas en este terreno, como la de Dieuzède, le

parecen a Freinet una "... adaptación pura y simple de las técnicas audiovisuales a una enseñanza tradicional que no resulta afectada en su naturaleza ni en su espíritu ..." (*Ibid.*, p. 119). El maestro francés concibe la imagen como un "... sucedáneo de la vida, que proporciona una ilusión de potencia..." (*Id.*, *La educación moral...*, p. 31) y recuerda las similitudes entre la escuela y lo audiovisual: "La escuela tradicional y las técnicas audiovisuales tienen bastantes posibilidades de coexistir y de complementarse, porque están basadas en principios idénticos: prioridad de la instrucción y de la información que actúa desde el exterior, sobre individuos a los que se considera incapaces de pensar razonablemente y de actuar por sí mismos en un permanente clima de pasividad...; la escuela tradicional y las técnicas audiovisuales están de acuerdo en su función docente. Su acción es incompatible con la verdadera actividad de los niños. Con ellas, el individuo ya no es actor de su porvenir, sino que se convierte en espectador pasivo, con todas las deformaciones educativas que esto comporta" (*Id.*, *Las técnicas audiovisuales...*, p. 31); cf. también *id.*, *Consejos a los...*, p. 100).

- (108) M. Lobrot realiza un balance del sistema escolar actual, destacando muy especialmente los efectos de la pedagogía burocrática sobre los niños. Cf. LOBROT, M., *Pedagogía institucional*, Humanitas, Buenos Aires, 1974, cap. 4, pp. 123-151.
- (109) FREINET, C., *Los planes...*, p. 50; *id.*, *Los métodos naturales*. III..., p. 15. "La escuela de hoy no es rentable en ningún aspecto, y ésta es una de las razones de la situación excepcionalmente desnutrida en que se la deja marchitar..." (*Id.*, *Las enfermedades...*, p.17).
Los efectos de la escuela son de una gravedad innegable, a juicio de Freinet: "¿Mediante qué milagros, a efecto de qué errores renovados sin cesar, a causa de qué atentados contra la naturaleza humana hemos reducido a la condición de viejos esclavos, sin vigor ni ímpetu, a tantos seres tan jóvenes y nuevos, que rebosaban de vida, acción y esfuerzo generoso ...?" (*Id.*, *La educación por...*, pp. 238-239).
- (110) *Id.*, *La educación por...*, p. 248. También usa la expresión "pedagogía muerta" en *id.*, *El equilibrio...*, p. 115.
- (111) "Mediante el método tradicional, el niño adopta... la costumbre de esperar la orden y el pensamiento exteriores. Ya no ejerce ni su iniciativa ni su propio sentimiento" (*Id.*, *Los métodos naturales*. II..., p. 27). "En el marco de la Escuela formal, el niño no siente ya ninguna motivación para su perfeccionamiento permanente y natural" (*Id.*, *Los métodos naturales*. I..., p. 51).
- (112) *Id.*, *Las enfermedades...*, p. 20. A este respecto, ha escrito J. Vial:

- “Haber denunciado las “enfermedades escolares” imputables a un concepto pernicioso de la escuela será uno de los méritos de Célestin Freinet” (VIAL, J., “La época contemporánea”, en DEBESSE, M.; MIALARET, G., *Historia de la pedagogía*, II, Oikos—Tau, Barcelona, 1974, p. 219). Por otro lado, C. Lozano, al referirse a las enfermedades escolares, destaca que “Freinet resume, pues, la constante actitud crítica en el desempeño de la tarea escolar” (LOZANO, C., *La escolarización*, Montesinos, Barcelona, 1980, p. 71).
- (113) FREINET, C., *Los métodos naturales*. I..., p. 240. Las enfermedades escolares “... tienen como causa este error de método, que contraría y anula la vida” (*Ibid.*, p. 230).
- (114) *Id.*, *Las enfermedades...*, pp. 29—31.
- (115) *Ibid.*, p. 91.
- (116) *Ibid.*, p. 41. Esta afirmación parece chocar con las actividades de buen número de enseñantes que, analizando la realidad educativa unilateralmente, reclaman con insistencia el tratamiento individualizado de bastantes alumnos o solicitan la creación de aulas específicas para aislar no sólo a los retrasados, sino también a los niños inquietos, activos, poco disciplinados, etc., sin plantearse los aspectos metodológicos y didácticos que conforman y determinan, ellos también, estas situaciones. Por su parte, Freinet, aludiendo a la influencia del método tradicional sobre los niños, escribe: “Os asombraréis... de que estos niños, inteligentes sin embargo en la vida, se nieguen a trabajar en la escuela y que se vuelvan pasivos, apáticos, como si los consumiese una enfermedad aguda, para la cual buscan remedio en vano. Los llevaréis entonces al médico, al psicólogo, al psiquiatra, para intentar discernir el trastorno indudable al que se dará adecuadamente un nombre nuevo, como una enfermedad del siglo a la que tendrán que resignarse” (*Id.*, *El equilibrio...*, p. 11).
- (117) *Id.*, *La educación por...*, p. 47.
- (118) SALENGROS, R.; FREINET, C., *op. cit.*, p. 12. “La concepción misma de la escuela es una renuncia y una quiebra. La escuela no toma al niño al salir de la casa familiar, en la calle o en los campos, para ayudarlo a vivir y formarlo en el nuevo ambiente donde continuar su exploración experimental formativa... La escuela está plácidamente instalada en el primer piso del edificio, que organiza a su manera, según consideraciones privativas suyas, con la vista puesta en actividades específicas... Es un gran error que proviene de la gran creencia de que puede existir una educación escolar, una educación específica del primer piso, cuando la única educación

efectiva y eficaz es la de la vida en la vida misma" (FREINET, C., *La psicología...*, pp. 198-199).

- (119) FREINET, C., *Las enfermedades...*, p. 86.
- (120) *Id.*, *Ensayo...*, pp. 100-101.
- (121) *Id.*, *Parábolas...*, p. 57; "... el escolar, comprimido en clase, deja estallar en el patio de recreo y en la vida las reacciones vivas..." (*Id.*, *La psicología...*, p. 110).
- (122) *Id.*, *El equilibrio...*, p. 134.
- (123) Para una introducción al tema de la dislexia, cf. FERNANDEZ BAROJA, F. et al., *La dislexia. Origen, diagnóstico, recuperación*, CEPE, Madrid, 1978, aunque no podemos compartir por completo algunas de las ideas que exponen los autores; cf. igualmente el art. "Dislexia", en VV. AA., *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, I, Diagonal Santillana, Madrid, 1983, pp. 435-435.
- (124) FREINET, C., *Las enfermedades...*, p. 38.
- (125) *Ibid.*, p. 34; también, *id.*, *El equilibrio...*, p. 132.
- (126) Cit. en FERNANDEZ BAROJA, F. et al., *op. cit.*, p. 49.
- (127) BALESE, L.; FREINET, C., *op. cit.*, p. 30.
- (128) FREINET, C., *El equilibrio...*, p. 77.
- (129) *Ibid.*, pp. 81-82. Lobrot ha realizado una crítica de las diferentes teorías explicativas del origen de la dislexia, particularmente de la hipótesis constitucionalista defendida por el Dr. Debray, y ha insistido en la explicación de la dislexia a través de la teoría de la función repetitiva. Según ella, el aprendizaje de la lectura se ve dificultado por una deficiencia de la función de repetición; los disléxicos no tendrían alteraciones de tipo mecánico, sino psicológico, derivadas de un rechazo hacia las actividades convergentes. La repulsión a la repetición conduciría, siempre según Lobrot, al rechazo de la lectura y de la propia escuela. Las sugerencias sobre la dislexia aportadas por Lobrot son afines a las propuestas por Freinet. Según aquél, como la dislexia es, sobre todo, una "patología cultural", la terapéutica a emplear debe ser cultura también, descartando así la reeducación individual, que suele ser negativa o perjudicial. Entre los factores que pueden contribuir a favorecer unas buenas adquisiciones lingüísticas, cita Lobrot la precocidad del aprendizaje, el recurso a métodos globales y, sobre todo, la necesidad de un contexto educativo ausente de coacciones y de obliga-

ciones rígidas. Cf. LOBROT, M., *Alteraciones de la lengua escrita y remedios*, Fontanella, Barcelona, 1974, pp. 81-97 y 235-278).

- (130) FREINET, C., *Las enfermedades...*, p. 43.
- (131) Cf. MUSSEN, P. H. et al., *Desarrollo de la personalidad en el niño*, Trillas, México, 1976, pp. 261-262; también, los artículos "Hospitalismo", en : VV. AA., *Diccionario de las Ciencias de la Educación...*, I, pp. 739-740; LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B., *Diccionario de psicoanálisis*, Labor, Barcelona, 1977, pp. 183-184. Los graves trastornos a que da lugar el hospitalismo son: retraso del desarrollo corporal, de la habilidad manual, de la adaptación al medio ambiente, del lenguaje; disminución de la resistencia a las enfermedades; en los casos más graves, marasmo y muerte. Los efectos tienen consecuencias duraderas o incluso irreversibles. Spitz explicó el hospitalismo situándolo en el conjunto de las perturbaciones provocadas por un trastorno de la relación madre-hijo, caracterizado por una carencia afectiva total, por lo que se diferenciaría de la denominada "depresión anaclítica" (Cf. LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B., *op. cit.*, pp. 92-93), consecutiva a una privación afectiva parcial, de carácter reversible. Estudios posteriores a los de Spitz, mejor controlados, "... han confirmado la conclusión de que los bebés institucionalizados difieren considerablemente de los criados en familia" (MUSSEN, P. H., et al., *op. cit.*, p. 262), otorgando así validez a las ideas de los psicólogos y psiquiatras que habían planteado las posibles consecuencias negativas de la vida en instituciones.
- (132) FREINET, C., *Las enfermedades...*, p. 46.
- (133) *Ibid.*, p. 49.
- (134) *Ibid.*, p. 53. La fobia es un miedo irracional y desproporcionado que el sujeto experimenta ante determinados objetos o situaciones (Cf. VV. AA., *Diccionario de las Ciencias de la Educación...*, I, p. 654). En psicoanálisis, la fobia no se considera, según S. Freud, un proceso patológico independiente, y se conceptúa como el síntoma central de la "neurosis fóbica", o más exactamente, "histeria de angustia" (Cf. LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B., *op. cit.*, pp. 176-177. Cf. también, de forma más detallada, la neurosis fóbica en GONZALEZ DE RIVERA, J. L. et al., *Manual de psiquiatría*, Karpos, Madrid, 1980, pp. 673-676). Freinet, por su parte, señala que "es el psicoanálisis el que ha tenido el mérito de mostrar que sus causas se pueden hallar y analizar" (FREINET, C., *Las enfermedades...*, p. 53).
- (135) FREINET, C., *Las enfermedades...*, p. 65. Con relación a la masi-

ficación, escribe: "Nunca insistiremos lo bastante sobre las clases demasiado llenas, donde el niño no tiene ninguna posibilidad de tener contactos humanos con sus compañeros" (*Ibid.*, pp. 55).

(136) *Ibid.*, p. 56.

(137) *Ibid.*, p. 79.

(138) *Ibid.*, p. 67.

(139) *Ibid.*, p. 68.

(140) *Ibid.*, pp. 79–80. Cf. al artículo "Anorexia", en VV. AA., *Diccionario de las Ciencias de la Educación...*, I, p. 97, y, más extensamente, la exposición realizada por GONZALEZ DE RIVERA, J. L., et al., *op. cit.*, pp. 839–841; puede consultarse también BARBERA, J. M., "La anorexia en las jóvenes estudiantes", en *Comunidad Escolar*, 58, 3/9 junio de 1985, p. 26.

(141) FREINET, C., *Las enfermedades...*, p. 83.

(142) *Ibid.*, p. 85. Entre las descripciones de la escuela autoritaria quizá existan pocas de la claridad y valentía de que hace gala M. Lodi, maestro italiano, buen conocedor y experimentador de las técnicas Freinet: "Hay un paralelismo aterrador —dice Lodi— entre las aulas de los colegios y las celdas de la vieja prisión: la misma fijeza obsesiva en las estructuras perceptivas (colores, formas, superficies), la misma monotonía psicológica. Durante el recreo de la mañana... me da la impresión de encontrarme entre presidiarios que salen a airearse... Todo el mundo manda a los niños...; los padres les mandan en casa, el cura en la iglesia, el maestro en la escuela; luego les mandará el dirigente en el partido o en el sindicato, el sargento en el ejército, y finalmente, el amo en la fábrica. Un hombre que se cría así se compensa mandando a la mujer y a los hijos y como consecuencia, alarga la cadena que ya nadie se atreve a romper, porque todo el mundo se conforma con el papel de carcelero...; a mi entender, el que inventó estas escuelas, parecidas a las cárceles, no tenía demasiado en cuenta la libertad de su prójimo... Ya hemos llegado, pues, al meollo de la cuestión, al concepto de la escuela pensada para formar hombres esclavos y no hombres libres. Una escuela organizada, y no precisamente por casualidad, de manera que la libertad prácticamente no existe, ni siquiera para el educador" (LODI, M., *El país errado*, Laia, Barcelona, 1977, pp. 10 y 12–13).

(143) FREINET, C., *Las enfermedades...*, pp. 86–91.

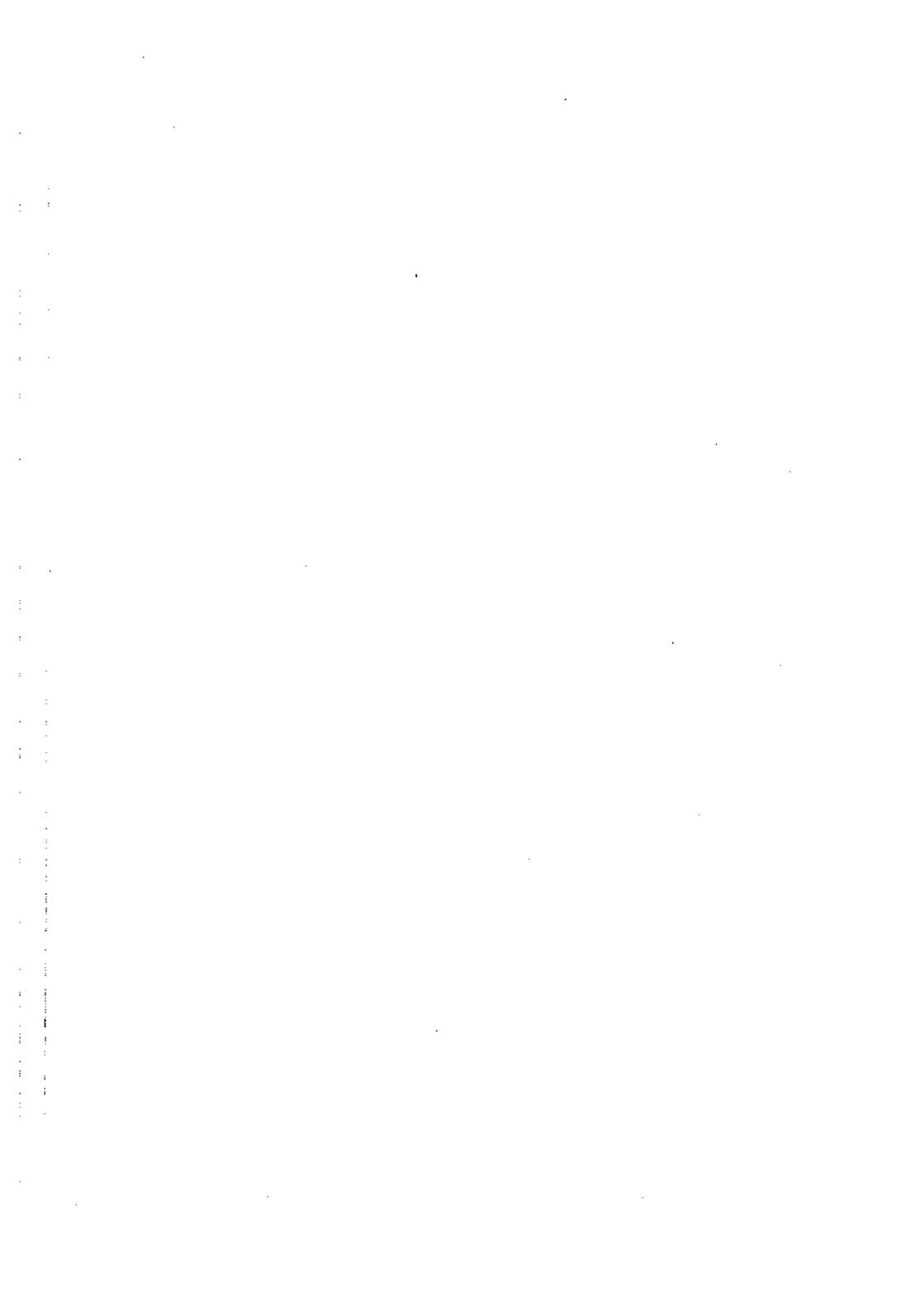
- (144) *Ibid.*, pp. 95–96.
- (145) *Id.*, *Consejos a los...*, p. 23; *id.*, *Por una escuela...*, p. 17. En otros textos escribe Freinet: “Es la misma existencia de ese medio escolar, tal como es, lo que consideramos irracional, retardatario, peligrosamente desfasado con relación al medio social contemporáneo” (*Id.*, *Los métodos naturales*, III..., p. 129).
- (146) *Id.*, *Por una escuela...*, p. 149.
- (147) *Id.*, *La educación por...*, p. 232.
- (148) *Id.*, *Parábolas...*, pp. 105–106. Esta comparación entre la escuela y la iglesia está presente en otros textos freinetianos. Cf. FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 249.
- (149) FREINET, C., *Técnicas...*, p. 41.
- (150) *Id.*, *Los métodos naturales*, III..., p. 129.
- (151) *Id.*, *La psicología...*, p. 179.
- (152) FREINET, Elise, *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Maspero, París, 1975, p. 226.
- (153) FREINET, C., *El equilibrio...*, pp. 9–10.
- (154) PIATON, G., *op. cit.* p. 75.
- (155) SALENGROS, R.; FREINET, C., *op. cit.*, p. 61.
- (156) *Loc. cit.* En otros pasajes hallamos argumentos parecidos: “... los escoliastras preparan, en esos lugares cerrados y para una cultura particular, a la minoría que habrá de aprovecharse del trabajo de otros y arreglar, para su propia ventaja, los asuntos comunes” (FREINET, C., *La educación por...*, p. 107); “... la misión de la escuela consistía principalmente en sacar de entre la masa las varias personalidades que tenían condiciones óptimas para llegar a la enseñanza media y, más allá, para integrarse poco a poco a la élite de los dirigentes...” (SALENGROS, R.; FREINET, C., *op. cit.*, p. 23).
- (157) Sobre este tema resultan imprescindibles, al menos, estos dos trabajos: BAUDELLOT, Ch.; ESTABLET, R., *La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI*, Madrid, 1976; LERENA, C., *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, Madrid, 1976.
- (158) FREINET, C., *Consejos a los...*, p. 24. La crítica a la autoridad, en

un principio patrimonio casi exclusivo de los anarquistas, se ha extendido a multitud de corrientes filosóficas, políticas y educativas diversas. En el campo estrictamente pedagógico, existen muchas formulaciones del tema. Aparte de las experiencias ya clásicas de A. S. Neill, las corrientes encuadradas en las "pedagogías institucionales" insisten, de forma prioritaria, en la cuestión del poder y de la autoridad en la educación. Dentro de estas corrientes institucionales confluyen el no-directivismo rogeriano, la dinámica de los grupos y las técnicas del *self-government*, las experiencias de comunidades infantiles y las mismas técnicas Freinet. Estas teorías enfatizan la noción de autogestión y proponen al grupo de clase: a) el hacerse cargo de todo su aprendizaje y no sólo de algunos elementos del mismo —es el caso de Lobrot, por ejemplo—; b) la creación de instituciones a partir de los propios sujetos y el establecimiento del consejo de cooperativa —ésta sería la línea encabezada por F. Oury y A. Vásquez. Cf.: LOBROT, M., *Pedagogía...*; OURY, F.; VÁSQUEZ, A., *Hacia una pedagogía del siglo XX, Siglo XXI, México, 1978*; sobre Neill, cf. NEILL, A. S., *Summerhill*, F. C. E., México, 1974. De Rogers, un libro sugestivo y provocador es éste: ROGERS, C. R., *Libertad y creatividad en la educación*, Paidós, Buenos Aires, 1975. Respecto a las comunas de niños, un libro que reúne y recopila teorías y experiencias es el de SARRACENO, Ch., *Experiencia y teoría de las comunas infantiles*, Fontanella, Barcelona, 1977. Por último, la línea del sociopsicoanálisis de G. Mendel presenta una teoría de la autoridad, conjugando los enfoques marxista, libertario y freudiano. Cf. MENDEL, G.; VOGT, Ch., *El manifiesto de la educación*, Siglo XXI, Madrid, 1976. Por referirnos a nuestro contexto, Ferrer i Guardia ha sido, probablemente, el más conspicuo crítico del fenómeno autoritario en la educación; cf. FERRER I GUARDIA, F., *La Escuela Moderna*, Tusquets, Barcelona, 1976.

- (159) FREINET, *Parábolas...*, p. 109.
- (160) *Id.*, *Los planes...*, p. 16.
- (161) *Id.*, *La educación moral...*, p. 71.
- (162) PIATON, G., *op. cit.*, p. 101, nota 8.
- (163) FREINET, C., *La educación moral...*, p. 20.
- (164) C. Freinet, cit. en PIATON, G., *op. cit.*, p. 76.
- (165) FREINET, C., *Los métodos naturales. I...*, pp. 37–38. "Les veo volver a todos a la vez las mismas páginas, repetir las mismas palabras, hacer los mismos signos... Os quedaríais pasmados al verles después ofrecer miserablemente sus brazos a la explotación y su cuerpo

al sufrimiento y a la guerra, como las ovejas se ofrecen al matadero” (*Id.*, *Parábolas...*, pp. 59-60).

- (166) *Id.*, *Consejos a los...*, p. 12.
- (167) *Id.*, *Las enfermedades...*, p. 87.
- (168) *Id.*, *La formación...*, p. 41.
- (169) *Id.*, *Las invariantes...*, pp. 24 y 28.
- (170) *Id.*, *Parábolas...*, p. 80.
- (171) *Ibid.*, p. 42.
- (172) C. Freinet, cit. en PIATON, G., *op. cit.*, p. 63, nota 39. Sobre este particular, el ICEM francés comenta: “Prolongando su análisis, (Freinet) descubre que, a pesar de su anticlericalismo, la escuela laica conserva el púlpito en forma de tarima y el catecismo en forma de manual escolar. Y Freinet declara la guerra desde el comienzo a estas dos formas de dogmatismo” (VV. AA., *La pédagogie Freinet...*, p. 11).
- (173) PIATON, G., *op. cit.*, p. 76.



Parte II

BASES TEORICAS



Hasta ahora, hemos examinado en la primera parte de nuestro trabajo lo que llamamos el “contexto” de la pedagogía de Freinet, pasando revista, sucesivamente, a la vida y la obra, a las influencias recibidas y a la crítica de la escuela tradicional. En la segunda parte vamos a abordar una relativa sistematización de las “bases teóricas” que cimentan tanto la teoría educativa freinetiana como sus aplicaciones didácticas. Recordemos, refrescando las ideas anticipadas en la “Introducción”, que trataremos de los siguientes temas: la sociedad, la naturaleza, la cooperación, el trabajo y el juego, el desarrollo del niño y el educador. Cada uno de estos tópicos constituye un capítulo independiente. Comenzamos ya, pues, con el primero de ellos, el relativo a la sociedad.

Freinet realiza una crítica social implacable y decidida. La exposición de la misma está dispersa entre sus diferentes obras, pero se revela coherente y unitaria. Tras unas consideraciones generales, expondremos los puntos de vista freinetianos sobre la sociedad tradicional y, sobre todo, la crítica social, fundamentada en una condena absoluta de las diferentes formas de control y de poder del régimen capitalista. El maquinismo y la robotización, la iglesia y la ciencia, la escuela, en fin, son algunos de los retornos característicos del pedagogo francés en este ámbito de lo social.

4.1.—PRIMERAS POSICIONES.

A Freinet le preocupa situar el problema educativo en la complejidad que lo caracteriza, y de ahí deduce la necesidad de afrontar los problemas de nuestra época:

“El pensador moderno —y menos aún el pedagogo— no puede refugiarse en la torre de marfil de donde caen los oráculos; debe vivir con su tiempo, pensar y sufrir con sus congéneres, sentir y comprender las situaciones individuales y sociales, tal como son...” (1).

Con esta actividad abierta y valiente, aborda “toda la cuestión de la base social de la educación...”, que contempla “íntimamente ligada a los problemas económicos, políticos y sindicales” (2), inseparables de aquélla. Preocupado, como apunta Elise, por “... darle a la pedagogía un cierto nivel de militancia” (3), el educador galo tiene por costumbre no separar las cuestiones pedagógicas de las circunstancias sociales y políticas que las condicionan (4).

Para emprender la tarea de la construcción de una escuela moderna, de una escuela que tenga en cuenta las necesidades de los niños y los condicionamientos sociales (5), Freinet critica y combate el punto de vista capitalista, según el cual la escuela estaría aislada de los hechos sociales y políticos, calificando esta errónea suposición como “... una de las más abominables tácticas de nuestra época” (6). En realidad, para Freinet, la educación y la política, y ésta parece una reflexión repetida desde los griegos, no son sino las dos caras de una misma moneda: la renovación de la sociedad. Esta doble línea de influencia sobre la realidad, la pedagogía y la política, se entrecruzan de forma paradigmática en la vida de Freinet, siendo, entre los clásicos de nuestro siglo, uno de los escasos pedagogos implicados de forma activa en la lucha política.

Esta doble tarea ya era destacada por Freinet en 1935 en un artículo en el que defendía la condición de antifascistas de los educadores proletarios: “los maestros —decía Freinet hace medio siglo— deben dirigirse a la doble condición de ciudadanos y de educadores decididos a integrar completamente su tarea en el proceso histórico de evolución social” (7). Desde esta doble condición de ciudadano y educador, Freinet, que tenía el militantismo pedagógico y social en un primer plano, como apunta Elise (8), indica que “debería acometerse el proceso de la sociedad capitalista de consumo, de degradación del trabajo, de amoralidad”

(9), anotando a continuación que se trata de un vasto campo de acción no sólo para los maestros, sino también para los padres y las diferentes asociaciones implicadas en la educación.

En definitiva, y para concluir esta presentación de las ideas sociales, Freinet cree que “la acción pedagógica, analizada hasta sus últimas consecuencias, se convierte necesariamente en acción social y, consecuentemente, en acción política” (10). Desde esta óptica deben ser interpretadas las precisiones que presentamos seguidamente sobre el problema sociopolítico y la educación.

4.2.—UN ELOGIO DE LA SOCIEDAD “TRADICIONAL”.

La personalidad y, consiguientemente, la obra del maestro francés están marcadas por sus raíces campesinas y por su vinculación al mundo rural francés del primer tercio del siglo XX. En este ambiente campestre y natural, Freinet madura sus futuras reflexiones y concibe ya las ventajas de una sociedad tranquila; dura, pero a la vez gratificante; tradicional, pero de dimensiones tremendamente humanas. Recordando esta sociedad, en la que él mismo se forjó, analiza sus rasgos principales. En *La educación por el trabajo*, por ejemplo, escribe: “Hubo un tiempo, todavía no muy lejano, cuando el hombre tenía conciencia de una estabilidad que no carecía de grandeza” (11). Aunque advierte que este pasado tuvo sus errores, reprocha el que se haya echado en olvido que “... el pasado tuvo también su gran parte de grandeza” (12).

En esa sociedad, vieja, pero digna, el espacio y el tiempo tenían todavía una dimensión humana hoy perdida (13), existía un encanto apacible y familiar (14) y se conocía poco, pero se conocía bien (15). El retrato que Freinet dibuja en esta época es, en ocasiones, de un bucolismo exagerado, cuando no irreal:

“El trabajo, en primer lugar, proporcionaba un contacto íntimo con las cosas. El campesino amaba sus campos y sus árboles, el artesano construía objetos de calidad, en los cuales había vertido su personalidad. Se tomaba tiempo para charlar con los vecinos, con los tenderos... Requeridos por un número limitado de asuntos, la reflexión se ejercía en profundidad...” (16).

Independientemente de estas descripciones, más emotivas que otra cosa, Freinet recuerda que no está, por principio, en contra de la tradición y que, querámoslo o no, “estamos profunda y forzosamente vinculados a todo el sustrato antiguo y reciente sobre el cual hemos de construir” (17). Esta necesidad de conjugar el presente y el pasado, a pesar de las deficiencias de éste, se le presenta a Freinet en todos los terrenos, porque, como él mismo afirma, “el progreso debe realizarse, por así decirlo, en función del pasado” (18). Este pasado, que nos condiciona y nos limita, es, pues, el sustrato de la crisis social que Freinet analiza con el objetivo de situar sus propuestas educativas de forma más rigurosa.

4.3.—SOCIEDAD, MERCADO, PERSONA: UN GRAN DESORDEN.

Un juicio negativo, radicalmente negativo, se desprende de la obra de Freinet respecto de la sociedad actual. Critica lo que denomina “... todos los errores de una civilización incoherente” (19), caracterizando nuestra época como la de un “... mundo envejecido, complicado por tantas experiencias contradictorias” (20). La sociedad del siglo XX, basada en el régimen de explotación capitalista, es una sociedad que hace del “pueblo el eterno oprimido” (21) y que “esclaviza y absorbe cada vez más a los individuos, no sin haberlos convertido previamente en algo amorfo y sin defensa” (22).

Otro rasgo que llama la atención de Freinet es la falta de horizontes y de valores auténticos que caracteriza a la sociedad mercantilista, “desordenada y carente de filosofía” (23). Aunque reconoce que la coacción ejercida en nuestro siglo se ha humanizado respecto de centurias anteriores, no deja de constatar que “... nuestro siglo XX, con sus procedimientos de exterminación, rivaliza con las prácticas empleadas en los periodos más atrasados y bárbaros” (24).

En nuestro mundo moderno, lo falso sustituye por todas partes a lo verdadero. Freinet lo expresa con una frase que recuerda argumentos del humanismo contemporáneo: “la forma mata al espíritu y la mecánica a la vida” (25). El autor francés con-

creta estas acusaciones de tipo filosófico, enjuiciando de forma corrosiva el modo de producción capitalista, que es “un régimen económico que nos desprecia y nos aplasta” (26), como ya indicaba en 1929. Lo característico de este modo de producción y, en general, de nuestra civilización es que éstos han “contribuido sobremanera a degradar esta noción eminentemente noble y constructiva del trabajo” (27).

Por lo que concierne al trabajo en relación con la crítica social que venimos exponiendo, sobresalen dos aspectos. El primero de ellos es el valor social negativo que nuestra sociedad le atribuye. Esta “ha convertido en maldición el trabajo, cuyo producto, por otra parte, aprovecha con demasiada frecuencia el poder económico y la astucia” (28). Al contemplar y vivir el trabajo como una tediosa carga, y para huir de ella, para compensarla, los hombres modernos han recurrido, según Freinet, a una serie de falaces y espúreos alicientes, que tendremos ocasión de comentar más adelante.

El otro aspecto negativo del trabajo en el régimen capitalista es la condición mísera e indefensa de los trabajadores, que están imposibilitados para apreciar las maravillas del trabajo humano:

“Pero los obreros que están obligados a contar con la enfermedad, la desocupación y la vejez, que siempre tienen delante de sí la obsesión de la miseria y el hambre, al igual que los campesinos, que no poseen más que tierras flacas y graneros anémicos... no tienen tiempo de demorarse, ¡ay!, en el atractivo encanto del trabajo” (29).

El trabajo en cadena, en particular, le parece a Freinet —de cuya rentabilidad económica, por otra parte, no duda ni un momento— el más opuesto a los trabajadores, porque no tiene en cuenta “la vida, la afectividad, las tendencias y necesidades de los individuos” (30). Las consecuencias de esta civilización podrida y de este régimen económico opresivo están claras: “la pasividad, la degeneración y la robotización, que son los antecesores inmediatos de la decadencia que está ya a nuestra puerta”

(31). En otro texto precisa que “la robotización de los trabajadores —incluidos los trabajadores intelectuales— es un callejón sin salida que siempre termina en la esclavitud de los hombres” (32).

La máquina, en particular, representa perfectamente esta dominación sobre las personas, basada en una “... servidumbre mecánica a unas órdenes exteriores” (33) que se superponen a las personas:

“Y así llegamos al centro del gran drama de nuestra sociedad: la máquina domina, esclaviza y destroza al hombre, persiguiendo el provecho como único fin, contribuyendo constantemente a su desequilibrio, remontándolo muy alto, tan alto que pierde pie, que no puede volver a encontrar sus raíces, que no se reencuentra a sí mismo y que va a la deriva, a merced de los mecanismos, hacia la inevitable catástrofe que provoca la sociedad capitalista” (34).

Pero, ¿cuál es la auténtica situación de las personas en este mundo moderno?, ¿cómo viven los hombres y las mujeres de esta época las contradicciones y los problemas del momento? Freinet dibuja un cuadro existencial nada gratificante: la enajenación del hombre, dominado y esclavizado (35), es un hecho real y, por desgracia, cotidiano:

“El hombre contemporáneo se habitúa de esta manera a que lo conduzcan de la mano por los caminos que no le resultan esenciales, que no están vinculados a su cadena vital, hacia fines falaces, desligados de su potencial de vida” (36).

Una forma de manifestación de esta esclavitud del hombre actual es la pérdida de “... la originalidad del pensamiento, en beneficio del conformismo gregario” (37), que impide “a los hombres la reflexión, como si todos ellos estuvieran bajo el efecto de una diabólica conjuración” (38). El temor a esta peligrosa tendencia, de incalculables consecuencias, lo manifiesta el maestro francés claramente:

“En la práctica —escribe— veo sobre todo la generación temible de la tendencia a no pensar más, a repetir, a imitar, a parecerse a los otros, a descuidar cada vez más ese divino poder de creación que es como la chispa de una sobrehumana dignidad” (39).

La vivencia del tiempo se hace, en este contexto, problemática y Freinet plantea un interrogante duro: “¿Pero, el tiempo os resulta una carga tan pesada que vuestro único fin parece ser el de “matarlo”, para correr en vano tras la vida que pasa?” (40) ¿Cómo no recordar, después de esta severa llamada de atención, el “miedo a la libertad”, tan característico de la crítica a la modernidad? (41).

El contexto social no sólo influye, de todas formas, a nivel individual. El mundo de las relaciones de todo tipo también se encuentra sometido a las presiones y a las influencias negativas del ambiente. Freinet advierte de la multiplicidad de relaciones que puede exponernos a “... contactos superficiales en todos los terrenos” (42) y se queja de que estos contactos impiden la reflexión. Si a ello unimos las limitaciones del tiempo de ocio, con “... el coche, la televisión, las distracciones organizadas”, que “alejan al hombre de la verdadera naturaleza, de los contactos humanos reales” (43), podremos atisbar la gravedad del problema.

Ahora, pues, estamos en condiciones de comprender mejor esta especie de gran desorden que Freinet observa en todas partes y que afecta por igual a las personas y a las instituciones. Nuestro siguiente paso consistirá en examinar las formas de control y de poder que la sociedad contemporánea ha creado para llevar a cabo los objetivos de dominación y de legitimación, que le son propios.

4.4.—FORMAS DE CONTROL Y DE PODER.

“Los que detentan el poder recurren a todas las potencias a su servicio —Iglesia, cine, escuela— para reforzar exageradamente las paredes del cañón:

potencia de la regla y de la tradición, de la disciplina y el deber, atenuación progresiva o brutal de las posibilidades de reacción de los individuos” (44).

He aquí una formulación simple, pero demostrativa, de un cierto punto de vista sociológico sobre el poder. Aunque en esta escueta relación de instituciones sociales Freinet no ha citado a la familia, por ejemplo, es evidente que el párrafo anterior contiene una posición crítica sobre lo que L. Althusser ha llamado aparatos ideológicos del Estado. Según el filósofo marxista, junto al llamado aparato del Estado de carácter represivo, hay que situar los aparatos ideológicos del Estado; mientras que el primero funciona mediante la violencia, los segundos lo hacen mediante la ideología. Althusser enumera entre los A. I. E. los siguientes: religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, el de información y el cultural (45).

Para analizar críticamente las formas de poder y de control, presentaremos sucesivamente la posición freinetiana sobre la iglesia, la ciencia, la cultura y la escuela en tanto que mecanismos sociales de inculcación ideológica.

4.4.1. La Iglesia: resignación y sumisión.

Freinet critica la concepción pedagógica de la iglesia, por un lado, y la función social de dicha institución, por otro lado (46). Sobre el primer aspecto, señala la idea religiosa del pecado original y del consiguiente sacrificio, necesario para reparar la ominosa mancha del género humano:

“Se trata aquí de las reliquias de la vieja idea cristiana del pecado original. Si, efectivamente, el hombre es fango y corrupción, resulta lógico que emprenda contra su propia naturaleza una lucha permanente, con el fin de domeñar sus tendencias, reprimir sus pasiones y deseos y constreñirse justamente a hacer lo que cuesta, porque los únicos redentores son el sufrimiento y el sacrificio” (47).

Esta concepción general de la vida como sufrimiento, sacrificio y renuncia la aplica la iglesia a la educación, acentuando "esa tendencia a juzgar la instrucción y la educación como pruebas: el sufrimiento, el dolor y el tedio son, según ella, las condiciones necesarias de cualquier adquisición y formación..." (48). Critica el pedagogo francés lo que denomina "pedagogía del amor" (49) y el que la iglesia continúe "... con sus letanías sobre el amor, la entrega, (como)... los grandes principios educativos... fuera de los cuales no hay más que materialismo y perdición" (50). Destaca que el amor, por sí sólo, en un medio hostil o nocivo, no puede solucionar los problemas, a veces dramáticos, de los niños y de sus padres (51).

El segundo aspecto que considera críticamente es el papel que cumple la iglesia como institución y, más particularmente, como educadora. Tras dejar sentado que "la iglesia desprecia la ciencia y se apoya inquebrantablemente en la revelación y las creencias" (52), señala que el método educativo católico no conduce "... a la liberación del individuo, sino a su resignación y sumisión ante el orden establecido, servidumbre cada vez mayor a los amos" (53). Freinet concibe con claridad que la iglesia sirve y coadyuva a esta tarea social, difusa, en ocasiones, pero real a fin de cuentas, y lo hace desde la plataforma de pensamiento marxista, que es consustancial al conjunto de su pensamiento y, en concreto, a sus posiciones ideológicas y políticas.

Desde un punto de vista más estrictamente filosófico, Freinet piensa que la opción religiosa es una solución falsa a las necesidades humanas y que, cuando éstas no se satisfacen adecuadamente, una de las posibles salidas se encontraría en la creencia religiosa. Pettini ha escrito que, con todos los respetos para su gran maestro y amigo, estos argumentos son propios "... de un racionalismo positivista de sabor comtiano, que contrasta con la crítica que dirige Freinet contra la excesiva confianza de la ciencia para llegar a comprender la esencia de la realidad" (54). En todo caso e independientemente del argumento que Pettini califica de positivista, Freinet plantea con nitidez meridiana la opinión que le merecen la iglesia, el modelo pedagógico que desarrolla y la misión social que lleva a cabo para fomentar la resignación y la servidumbre (55).

4.4.2. La ciencia: pros y contras.

Postura ambigua la de Freinet ante la ciencia. Admite que la "sociedad evoluciona radicalmente con las conquistas científicas" (56) que están transformando nuestras concepciones en todos los campos. Refiriéndose, en concreto, a la medicina y a la pedagogía, destaca que "hay conceptos nuevos" (57) cuya aplicación podría suponer una regeneración de "... nuestras civilizaciones envejecidas y gastadas" (58). Además, añade que no está en contra de las novedades, sino contra el uso torcido de las mismas (59). Por tanto y a la vista de estas opiniones, valora los esfuerzos científicos y la capacidad de la ciencia para colaborar en la solución de los problemas presentes.

Pero también plantea críticas que considera importantes. En primer lugar, tiene un cierto recelo hacia los hombres de pensamiento, "que no consiguen a menudo más que enredar los problemas y complicar lo que es sencillo, porque no advierten las relaciones naturales que conducen a esa sencillez" (60). Además, juzga negativamente "la ola incesante del aumento de conocimientos" (61) que impide al hombre reflexionar y lo aparta de sí mismo.

La ciencia, en virtud de su determinación social, obedece, en último término, a la autoridad del Estado (62) y es éste el que desvía a la ciencia de sus fines, para orientarla de acuerdo con las necesidades de la sociedad establecida (63).

En cuanto al propio carácter de la actividad científica, Freinet reprocha varias cosas. La primera de ellas es su carácter artificial y autónomo, separado del dinamismo inherente a los seres humanos. Al no tener en cuenta esta dimensión totalizadora, los descubrimientos científicos resultan fragmentarios y no obtienen todo el rendimiento que podrían obtener si hubiesen sido realizados desde una perspectiva integradora (64).

El segundo reproche es más general. La ciencia, opina Freinet, está colaborando, junto a otras instancias, con sus errores y con su falsa perspectiva, a la degeneración y a la decadencia actuales (65). Concreta sus argumentaciones en la medicina contemporánea, que critica despiadadamente, sin aportar más precisiones:

“La terapéutica hoy en uso concluye en una disminución muy acentuada del tono vital de los pacientes, en una predisposición creciente a todas las enfermedades imaginables, lo cual constituye los signos clásicos de la degeneración de una especie” (66).

Tercer reproche a la ciencia: el científico contemporáneo ha fracasado en cuanto tal, porque es incapaz de satisfacer plenamente las necesidades humanas. El ejemplo sintomático del cientifismo aplicado es la “técnica americana”, que “... amenaza con invadir el mundo, sometido a los tecnócratas” (67). Freinet sintetiza su argumento en estos términos: “el cientifismo ha fracasado, aunque le debemos el maquinismo contemporáneo” (68).

En definitiva, Freinet valora la ciencia, pero opina que el progreso técnico no conlleva, de forma inevitable, progreso humano (68). La ciencia y también la cultura han tomado un mal camino y no son, en muchos casos, más que máquinas de explotación al servicio de las naciones y de los Estados (70):

“El espectáculo alucinante de las últimas guerras, el más monstruoso de los campos de exterminio y los crímenes nazis, la práctica corriente, posteriormente, de las torturas científicamente perfeccionadas, la amenaza permanente de una destrucción atómica hacen hoy flagrante una constatación que parecía, hace poco todavía, como iconoclasta. No; el conocimiento, la falsa cultura, la ciencia y todos los descubrimientos técnicos que ella ha posibilitado no son factores automáticos de progreso humano, moral, social y cívico” (71).

Freinet atribuye la amenaza —y la realidad— de este falso progreso científico, técnico y cultural a la falta total de confianza en la naturaleza y a la confianza, también absoluta, en el progreso, entendido como rechazo de “... las técnicas e ideas del pa-

sado, como si el propio Progreso no existiera en función de ese pasado y no fuera otra cosa que el largo y humano resultado de los errores, las experiencias y las vacilaciones, de la lucha obstinada de los buenos obreros que nos precedieron” (72). En suma, pone toda su confianza, un poco ingenuamente, en la naturaleza, cuyas bondades elogia con frecuencia en sus escritos (73).

4.4.3. Otras críticas sociales.

Antes de consignar la crítica social del aparato educativo, debemos enumerar brevemente otros argumentos freinetianos sobre la sociedad contemporánea. En efecto, unos cuantos temas menores, pero indudablemente importantes, atraen la atención de Freinet. La moda, por ejemplo, esa práctica niveladora de las costumbres y de las formas, ha creado entre los hombres intereses y necesidades comunes de poca calidad, que confirman todavía en mayor grado esa nivelación de los gustos en la sociedad del siglo XX (74).

Otras consecuencias de nuestro sistema social no son menos preocupantes. El ruido, “... esa plaga de nuestra civilización, que hace que el individuo ya no se pertenezca a sí mismo y que lo mete por fuerza en el engranaje de la mecánica” (75), lo invade todo, impidiendo a las personas el sosiego y la posibilidad de reflexión que antes proporcionaba la sociedad tranquila de nuestros antepasados. También las formaciones urbanas, con su ajetreo, sus prisas, sus coches, “... contribuyen al desequilibrio afectivo” (76). Y es que la vida moderna, basada en la eficacia y en la rapidez, provoca que las relaciones afectivas y de todo tipo se encuentren cada vez más perturbadas (77).

Para completar este poco tranquilizante escenario, en el cual “el número de enfermos mentales no deja de crecer” (78), Freinet evoca los medios de comunicación social, cada día más influentes. De la prensa recuerda que ésta piensa por los lectores, conformando una mentalidad pasiva y sumisa: “En la actualidad, el diario piensa por los lectores. Lo que han escrito e impreso personas inteligentes e instruidas tiene que ser verdad. El público se abstiene de criticar” (79).

Sin embargo, sus ataques más graves no van contra la prensa, sino contra los poderosos medios audiovisuales. Una crítica de conjunto le hace considerar que la imagen ha adquirido una importancia autónoma y exagerada: "... la imagen —escribe en un libro dedicado a la didáctica de lo audiovisual— era autosuficiente, y ésa iba a ser la gran revolución anticultural de nuestra época" (80). La crítica se completa al precisar que la imagen, por ejemplo, la de la televisión, "se ha convertido en el medio más corriente de relación, en perjuicio del contacto directo con los seres y las cosas" (81). No es extraño, en consecuencia, que a los niños todo les resulte familiar, excepto su propio medio. Esta "inadaptación total" (82), producto del cine y de la televisión —hoy añadiríamos del vídeo, también—, es uno de los aspectos más negativos de la imagen (83).

4.4.4. La escuela y la educación como "aparatos sociales".

Es, sin lugar a dudas, en la crítica que realiza del sistema educativo y, en general, de la educación, donde Freinet arremete con más energía contra la sociedad capitalista. La escuela está sometida a la sociedad de forma irremediable:

"... la escuela popular sufre la opresión del régimen material, administrativa y socialmente; hemos subrayado la impotencia de las teorías y de las exhortaciones ante una situación de hecho, producto directo del capitalismo..." (84).

Se impone de forma necesaria, para situar convenientemente la escuela en el conjunto de los mecanismos sociales, un análisis de "... todo el aparato pedagógico y social que prepara, nutre y justifica unas prácticas anormales al servicio de un medio autoritario" (85). Esta función ideológica de la escuela, que constituye uno de los temas hoy dominantes en la sociología de la educación, es un hecho innegable, que habrá de admitirse como presupuesto en cualquier proyecto educativo. "La escuela —escribe Freinet en los años 30— no es más que un engranaje —me-

nor en régimen capitalista— del proceso social y político de la formación humana” (86).

La crítica a la escuela, desde un punto de vista sociopolítico, tiene varios elementos diferenciados. Señalaremos los tres más decisivos.

Uno de ellos, el del retraso de la escuela respecto del sistema social, es un argumento predilecto no sólo de Freinet, sino de la mayoría de los pedagogos actuales. Frente a una época, digamos la del siglo XIX, “... en que la evolución social y técnica no se hacía sino al ritmo de las generaciones” (87) y en la cual los individuos enfrentaban a lo largo de su vida idénticos problemas, vivimos, ahora, dominados por profundos y continuos cambios. La escuela ha perdido el reto y no ha sabido, o no ha podido, adaptarse a esta sociedad dinámica y activa. En parte es explicable este retraso por la propia naturaleza de la educación, que es un hecho social conservador, como ya reconociera Durkheim.

“En educación —puntualiza Freinet— la evolución es aún más lenta que en las demás técnicas de trabajo; los hombres tienen tendencia a imponer a las generaciones que les siguen los métodos con los que ellos se han formado, o deformado” (88).

Independientemente de la propia naturaleza del hecho educativo, que hace de él un fenómeno retardatario respecto de la sociedad, la propia escuela ha colaborado a este desfase. Las técnicas y los instrumentos de ésta apenas han variado con el tiempo: “... las lecciones, los deberes, el estudio de los textos, las notas, la clasificación, los castigos y el supremo recurso a la memoria” (89) son algunos de los medios empleados para enseñar; los mismos de épocas pasadas, que se repiten con pertinaz monotonía. En resumen, la maquinaria escolar se mueve con una ambigüedad preocupante: por un lado, garantiza la reproducción de la sociedad, adaptando al individuo al sistema social; pero por otro lado, es un engranaje lento, conservador y orientado hacia el pasado. Lo cierto es que nunca está a “... la vanguardia del progreso social” (90) y que “... se adapta lentamente, en todas las épocas y lugares, al sistema económico, social y político que la domina” (91).

El segundo tema crítico sobre la escuela pretende llevar a cabo un cuestionamiento de los fines y de las metas de la institución escolar, desde un ángulo más específicamente sociológico. La escuela y el mundo del trabajo, a juicio de Freinet, tendrían una relación muy estrecha, una vinculación casi oculta, pero real:

“No debemos colaborar con un régimen basado en la explotación, para el que la enseñanza del primer grado no es más que un preaprendizaje de las formas modernas de trabajo capitalista... La verdad es que la creciente complicación de las técnicas de trabajo requiere una formación especial y un mínimo de iniciación e instrucción de la masa del pueblo” (92).

Una formación profesional de tipo especializado, a fin de cuentas: éste es el objetivo de la escuela en el régimen capitalista. Se trata de una crítica muy comprometida, que no suscribirían, por ejemplo, todos los miembros de la Escuela Nueva. Este elemento de crítica radical a la sociedad de clases es un factor que separa de forma nítida la propuesta freinetiana de los proyectos renovadores de la Escuela Nueva.

La crítica sociopolítica a la escuela se completa con un análisis de la situación y status del niño en la sociedad y en el medio educativo. Freinet señala que la sociedad nunca se ha preocupado por lo que el niño desea y necesita (93), porque sólo está preocupada por educarlo en función de las necesidades de la propia sociedad. El niño es un oprimido porque “... no tiene ninguna posibilidad de expresión y de acción” (94). Esta situación de inferioridad del niño se completa con otro asunto, tan lamentable por lo menos como el anterior: “en cualquier parte y siempre, los niños son considerados intrusos en un mundo que no está hecho para ellos y que, por lo tanto, no corresponde a su medida y no se agita a su ritmo” (95).

El niño, este ser indefenso, suele estar sometido allá donde se encuentra, sea en la familia, la escuela o incluso la fábrica, a la voluntad ajena y a los caprichos de los padres, de los maestros, o, simplemente, de los adultos. Además, dominado por poderosas fuerzas sociales y “... por las condiciones peyorativas del mun-

do contemporáneo” (96), el niño sufre cada vez más las consecuencias de estos condicionamientos, que ponen en peligro su propio equilibrio mental (97). Las causas de estos desequilibrios son muchas, pero Freinet no se resiste a facilitar una enumeración, aunque sea incompleta y limitada: “... mala alimentación, deterioro de la familia, agravación de las condiciones de vida, ruido, maquinismo, falta de medio natural, cine, televisión...” (98).

Las alternativas a esta situación parecen problemáticas. El niño, ese “... ser machacado por todos los medios de opresión” (99), carece de recursos y de puntos de apoyo para superar una situación de la que no es responsable, pero que le influye y determina de forma importante. Freinet recuerda, como ejemplo, el caso de los adolescentes rechazados por la escuela y comenta que “... nada constructivo ha sido previsto...” (100) para ellos (101).

Tras esta panorámica social, tan sugerente y rica en matices, parece conveniente plantear unos comentarios finales. Freinet ofrece no sólo alternativas a una sociedad para él fracasada. También aporta un análisis de los fundamentos y de las circunstancias sociales que están en la base de las graves perturbaciones de la sociedad contemporánea y de sus miembros.

Sus posiciones, políticamente marxistas, filosóficamente dependientes de un naturalismo de tipo romántico y personalista (102), le conducen de forma casi necesaria a una condena de las formas de dominación instituidas socialmente, dentro de las cuales la escuela constituye un engranaje que juzga imprescindible y decisivo.

Una última cuestión parece importante. Esta relación mutua escuela—sociedad, de la que tanto se escribe y que forma parte de cualquier debate pedagógico, ¿qué carácter tiene, según Freinet? He aquí un tema preferido del discurso pedagógico actual y una de las cuestiones tal vez más significativas de la sociología educativa actual, que podría formularse en estos términos: ¿qué influencia tiene la escuela sobre las formas sociales?, ¿puede aquella cumplir sus fines sin promover la selección de sus súbditos?, ¿la escuela se limita a reproducir la sociedad o, quizá también, colabora en la renovación del tejido social?; un tema apasionante, motivo de más de una discusión entre pedagogos y sociólogos.

Aunque Freinet tiene una confianza profunda, real y auténtica en los resultados de la obra educativa, no se sitúa en las filas de un idealismo tan iluso —y tan abundante, por cierto— como para conferir a la educación prácticamente todos los poderes. Considerando la nueva pedagogía en el contexto del régimen capitalista, escribe:

“Pero hemos perdido esta ilusión, tan intelectualista, que pretende conferirle al educador un poder inmenso para crear nuevas fuerzas emancipadoras. Sabemos que... todos nuestros esfuerzos... no llegarán a transformar nuestras escuelas... Mientras las causas de la inferioridad de una clase social no hayan desaparecido —y no pueden desaparecer ni atenuarse en un régimen capitalista, a pesar de todas las iniciativas humanitarias que buscan remedio a ello—, la nueva escuela popular seguirá siendo imposible” (103).

La escuela, pues, está situada en el conjunto de las relaciones entre las clases sociales; y es esta división en clases lo que impide la escuela popular y democrática (104). Una conclusión, desde luego, poco tranquilizadora para los educadores, que, según esta hipótesis, tendrían la inevitable tarea de realizar dentro de las escuelas esta función de selección y reproducción sociales (105).

NOTAS.

- (1) FREINET, C., *La educación por el trabajo*, F. C. E., México, 1971, p. 109.
- (2) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento de una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1977, p. 103.
- (3) *Ibid.*, p. 260.
- (4) C. Freinet, cit. en *ibid.*, p. 357.
- (5) C. Freinet, cit. en *id.*, *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Maspero, París, 1975, p. 234.

- (6) C. Freinet, cit. en *id.*, *Nacimiento...*, p. 227.
- (7) C. Freinet, cit. en *id.*, *L'école...*, p. 109.
- (8) *Ibid.*, p. 276.
- (9) FREINET, C., *El equilibrio mental del niño*, Laia, Barcelona, 1979, p. 29.
- (10) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 227.
- (11) FREINET, C., *La educación por...*, p. 127.
- (12) *Ibid.*, pp. 34 y 127.
- (13) FREINET, C.; BEAUGRAND, M., *La enseñanza del cálculo*, Laia, Barcelona, 1979, p. 11.
- (14) FREINET, C., *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, Siglo XXI, México, 1973, p. 2.
- (15) GERVILLIERS, D. et al., *Las correspondencias escolares*, Laia, Barcelona, 1977, p. 11.
- (16) *Loc. cit.*, Esta visión de tintes idílicos y casi novelescos no resistiría, pensamos, la más mínima crítica documentada. Freinet parece olvidar el conformismo tradicional de esta sociedad cerrada, cuyo paradigma es, según el francés, la aldea, con su cultura original y tenaz (FREINET, C., *La educación por...*, p. 53) y sus alegrías y satisfacciones hoy perdidas (*Loc. cit.*). El mundo rural, con sus tradiciones y ritos, con sus deficiencias sanitarias y educativas, con su horizonte cerrado y con sus rutinas consagradas, no puede ser esa estampa apacible y tierna presentada por Freinet.
- (17) FREINET, C., *Los métodos naturales. II. El aprendizaje del dibujo*, Fontanella, Barcelona, 1979, p. 100. Este carácter positivo del pasado es decisivo en Freinet: "La característica de esa época que precedió, para el pueblo, vuestras tentativas de cultura formal, consistía, sobre un fondo de tradición, en el poder creador de los individuos... He querido solamente insistir sobre el hecho de que no todo está mal en ese pasado..., que una ciencia, una filosofía, una educación que pretendan separarse de esas raíces poderosas y determinantes correrían el riesgo de equivocarse el camino... Ya he hablado de la necesidad que, a mi juicio, hay de vincular la ciencia de hoy con la tradición del pasado y las lecciones del presente, en lo que éstas tengan de lógico, racional y vivo... Los hombres de las generaciones pasadas eran, ciertamente, menos instruidos que los que

- vosotros formáis, pero también estaban, incontestablemente, más habituados a mirar en torno suyo, a examinar la naturaleza y sus cambios según los días y las estaciones, a reflexionar sobre los acontecimientos normales y los fortuitos" (*Id.*, *La educación por...*, pp. 55, 60, 65 y 68).
- (18) FREINET, C., *La educación por...*, p. 52. Cf. FROMM, E., *La revolución de la esperanza*, F. C. E., México, 1974, p. 9: "Me gustaría poner de relieve a gran parte de la joven generación, que rebaja el valor del pensamiento tradicional, que estoy convencido de que aun el desarrollo más radical debe guardar la continuidad con el pasado, de que no es posible progresar si se desechan las mejores conquistas del espíritu humano...".
- (19) FREINET, C., *Ensayo de psicología sensitiva. Reeducción de las técnicas de vida sustitutivas*, tomo II, Villalar, Madrid, 1977, p. 20.
- (20) *Ibid.*, p. 162.
- (21) *Id.*, *Las enfermedades escolares*, Laia, Barcelona, 1978, p. 69.
- (22) *Id.*, *La educación por...*, p. 95.
- (23) *Id.*, *Ensayos...*, p. 203.
- (24) *Id.*, *Las enfermedades...*, p. 70.
- (25) *Id.*, *Parábolas para una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1973, pp. 66-67. Reflexiones de este tipo son dominantes en la filosofía contemporánea. Desde Spengler hasta Ortega y Gasset, pasando por Max Weber, Jaspers, Rathenau, Schweitzer, Klages, etc., todo un cortejo de ilustres pensadores ha planteado una crítica abierta al "racionalismo", al "desencantamiento", a "la pérdida del contacto con la vida", a "la anulación de la peculiaridad individual". Estos temas son tratados de forma magistral en la atractiva monografía de LERSCH, Ph., *El hombre en la actualidad*, Gredos, Madrid, 1973. Lersch clasifica las opciones de los pensadores contemporáneos respecto de su visión del futuro en tres grupos: pronósticos de decadencia, panoramas de posibilidades abiertas —es decir, de evolución negativa o positiva— y panoramas de renovación. Es indudable que si hubiéramos de adscribir a Freinet a alguno de estos tres grupos, habríamos de hacerlo al último de ellos, como convencido marxista que era, entre otras razones.
- (26) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 108.

- (27) FREINET, C., *Ensayo...*, p. 116. El concepto de trabajo está presente en la obra de Freinet, tanto en el aspecto didáctico y educativo como en el antropológico y político. La fuente principal de la que extrae sus reflexiones negativas al enfoque antropológico y político es la teoría marxiana, a la que se siente muy vinculado desde joven, como ya hemos explicado en otros lugares de nuestro estudio.
- (28) *Id.*, *La educación por...*, p. 211.
- (29) *Ibid.*, p. 184.
- (30) *Id.*, *Los planes de trabajo*, Laia, Barcelona, 1973, p. 23.
- (31) *Id.*, *Las técnicas audiovisuales*, Laia, Barcelona, 1974, p. 112.
- (32) C. Freinet, cit. en PIATON, G., *El pensamiento pedagógico de Célestín Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975, p. 150. Algunos comentarios de Fromm son terriblemente esclarecedores a estos respectos: "Esta enajenación y automatización conducen a un desequilibrio mental cada vez más acentuado. La vida no tiene sentido, no hay alegría, ni fe, ni realidad. Todo el mundo es "feliz", salvo que no siente, ni razona, ni ama. El problema del siglo XIX fue que *Dios había muerto*, el del siglo XX es que *ha muerto el hombre*. En el siglo XIX inhumanidad significaba crueldad, en el siglo XX significa autoenajenación esquizoide. El peligro del pasado estaba en que los hombres se convirtieran en esclavos. El peligro del futuro está en que los hombres se conviertan en *robots* o autómatas... Nuestros peligros son la guerra y el robotismo" (FROMM, E., *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, F. C. E., México, 1971, pp. 297-298).
- (33) FREINET, C., *Los planes...*, p. 12.
- (34) *Id.*, *Ensayo...*, p. 188. Esta crítica del maquinismo también es recogida en PIATON, G., *op. cit.*, p. 150.
- (35) FREINET, C., *La educación por...*, p. 98.
- (36) *Id.*, *Ensayo...*, p. 99.
- (37) *Id.*, *La educación por...*, p. 27.
- (38) *Ibid.*, p. 44.
- (39) *Ibid.*, p. 59.

- (40) *Ibid.*, p. 45.
- (41) Cf. la famosa tesis de Fromm en su libro *El miedo a la libertad*, Paidós, Buenos Aires, 1974.
- (42) GERVILLIERS, D., et al., *op. cit.*, p. 11.
- (43) *Ibid.*, p. 12. Actualmente parecen tomar auge nuevas estrategias de ocio y de tiempo libre. El desarrollo vertiginoso de la electrónica y de sus aplicaciones está invadiendo no sólo el mercado del ocio industrial organizado —con la proliferación de las salas de juego de máquinas electrónicas—, sino también el mercado de tipo familiar, con la amplia gama del soporte vídeo y, cada vez más claramente, del ordenador personal.
- (44) FREINET, C., *La educación por...*, p. 251.
- (45) ALTHUSSER, L., “Sobre la Ideología y el Estado”, en *Escritos*, Laia, Barcelona, 1974, pp. 121—124 ss.
- (46) Freinet establece paralelismo entre la escuela y la iglesia, que comenta así: “La escuela es como la iglesia. Uno va a ella para seguir unos actos rituales que no tienen nada que ver con la vida exterior... Al igual que la iglesia actual, la escuela no es más que un accidente en la vida del hombre...” (C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 249).
- (47) FREINET, C., *La educación por...*, p. 103. En otro de sus libros, Freinet relaciona el pecado original con el castigo: “El castigo —escribe— es hijo del pecado original de la tradición católica, que carga al individuo de taras, de las cuales no es responsable y para las cuales, no obstante, le piden una reparación” (*Id.*, *Las enfermedades...*, p. 67).
- (48) *Id.*, *La educación por...*, p. 82.
- (49) “Yo no preparo —dice— una pedagogía del amor, sino una pedagogía de la armonía individual y social mediante la virtud soberana del trabajo” (*Id.*, *Consejos a los maestros jóvenes*, Laia, Barcelona, 1978, p. 172).
- (50) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 228.
- (51) *Ibid.*, p. 229.
- (52) *Ibid.*, p. 83.

- (53) *Loc. cit.; id., La trayectoria de Célestin Freinet*, Gedisa, Barcelona, 1978, pp. 77-78.
- (54) PETTINI, A., *Célestin Freinet y sus técnicas*, Sígueme, Salamanca, 1977, p. 45.

(55) La pedagogía católica, renovada o no, ha tenido y tiene ilustres defensores. R. Titone realiza un alegato en favor de la pedagogía católica "activa" de Mons. Eugenio Devaud. Titone parte de una distinción entre una "pedagogía perenne" y una "paidotecnia contingente" (TITONE, R., *Metodología didáctica*, Rialp, Madrid, 1966, p. 300 ss.). Acusando al movimiento de la Escuela Nueva de "ceguera teleológica, desorientación y vacuidad" (*Ibid.*, p. 310), inicia una defensa del activismo católico de Devaud. Este tendría en su haber dos méritos principales: a) haber realizado un lúcido análisis crítico de Férrière, Claparède y Decroly y de los excesos naturalistas, espontaneístas y sensitivos de estos pedagogos; y b) ser el reconstructor de la Escuela Activa. "*Pedagogía activa*, sí, pero ante todo *espiritualista cristiana*" (*Ibid.*, p. 327), dice Titone. Esto es lo característico de Devaud, para el cual "activismo" y "verdad" cristiana no son realidades contradictorias; más bien forman parte de una síntesis que Titone califica de "necesaria" (*Ibid.*, p. 328).

Por otra parte, un texto ya clásico sobre el tema es la declaración "Gravissimum Educationis" sobre la educación cristiana del Vaticano II (Cf. *Documentos del Concilio Vaticano II*, Mensajero, Bilbao, 1972, pp. 443-455): "El Santo Concilio Ecuménico —dice el "Proemio" de esta declaración— examina con atención la gravísima importancia que la educación tiene en la vida del hombre" (*Ibid.*, p. 443). Más adelante leemos las justificaciones dadas por la iglesia para legitimar su tarea educadora: "... si la Santa Madre Iglesia debe atender a la vida entera del hombre, incluso a la terrena en cuanto está relacionada con la vocación celeste..., también le toca una parte importante en el progreso y expansión de la educación" (*Ibid.*, p. 444); así, "... y por una razón especial, el oficio de educar le toca a la Iglesia... porque tiene la misión de anunciar a los hombres el camino de la salvación..." (*Ibid.*, p. 447).

En las antípodas de estas posiciones se situaría la fundamentada crítica filosófica y pedagógica a la iglesia de CLAUSSE, A., *Hacia una pedagogía racional*, Fax-Marova, Madrid, 1972, pp. 61-121, que realiza un juicio crítico de la "teoría de la Verdad revelada" (*Ibid.*, p. 63), y de sus aplicaciones pedagógicas.

- (56) FREINET, C., *La psicología sensitiva y la educación*, Troquel, Buenos Aires, 1969, p. 7.
- (57) *Id.*, *La educación por...*, p. 38.

- (58) *Loc. cit.*
- (59) *Ibid.*, p. 56.
- (60) *Ibid.*, p. 178.
- (61) *Ibid.*, p. 90.
- (62) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 185.
- (63) FREINET, C., *La educación por...*, p. 39.
- (64) *Ibid.*, pp. 32 y 5.
- (65) *Ibid.*, p. 26. Dewey expone una crítica similar: "La aplicación tecnológica de los progresos habidos en la ciencia natural... ha creado un vasto e intrincado conjunto de nuevos problemas. Ha puesto a disposición de los dictadores medios de controlar las opiniones y sentimientos, (y a causa de ello)... prácticamente por primera vez en la historia humana existen estados totalitarios que pretenden descansar en el consentimiento activo de los gobernados" (DEWEY, J., *Libertad y cultura*, UTHEA, México, 1965, p. 131).
- (66) FREINET, C., *La educación por...*, p. 27.
- (67) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 170; la cita pertenece a Elise.
- (68) FREINET, C., *Los métodos naturales*. III. *El aprendizaje de la escritura*, Fontanella, Barcelona, 1972, p. 31. Freinet rechaza la pretensión de los científicos en el sentido de crear una ciencia completa sobre el hombre, basada en las técnicas de las ciencias físicas y naturales (Cf. PIATON, G., *op. cit.*, p. 60).
- (69) FREINET, C., *La educación por...*, p. 74.
- (70) *Ibid.*, p. 71.
- (71) *Id.*, *La educación moral y cívica*, Laia, Barcelona, 1975, p. 12.
- (72) *Id.*, *La educación por...*, pp. 33 y 37.
- (73) Manuel Núñez Encabo señala lo siguiente: "No cabe duda de que hoy existe un miedo no disimulado a las consecuencias negativas de la era tecnológica en que ya está inmerso el mundo. Frente a las utopías de Hipodomo, Platón, Moro o Campanella, el mundo actual vislumbra los negros horizontes de las antiutopías descritas por Huxley, Burgess u Orwell... De hecho, el poder omnívoto de

las grandes potencias se extiende por doquier, tanto a través de descarados medios de dominación económica o militar como por métodos más persuasivos, utilizando la "violencia dulce, silenciosa y anónima" que les permite la posesión de una tecnología refinada... Identificar tecnología con maldad sería, no obstante, tanto como confundir medios con fines... No debe desconocerse, sin embargo, que las grandes posibilidades tecnológicas de la ciencia pueden ser aprovechadas por el poder para fortalecer sus objetivos militares, económicos y políticos... Es un hecho constatable la militarización de la ciencia y de la tecnología... Se estima que más del 45% de las investigaciones mundiales está directa o indirectamente implicado en sectores militares... En consecuencia, la utilización de la ciencia está hoy profundamente vinculada a las estrategias políticas y económicas de los poderes mundiales" (NUÑEZ ENCABO, M., "Poder, ciencia y consciencia", en *El País*, martes 24 de abril de 1984, p. 30).

- (74) FREINET, C., *La educación por...*, p. 253.
- (75) *Id.*, *La formación de la infancia y de la juventud*, Laia, Barcelona, 1974, p. 15.
- (76) GERVILLIERS, D. et al., *op. cit.*, p. 9.
- (77) *Ibid.*, p. 8.
- (78) FREINET, C., *La salud mental de los niños*, Laia, Barcelona, 1976, p. 5.
- (79) *Id.*, *El diario escolar*, Laia, Barcelona, 1977, p. 122.
- (80) *Id.*, *Las técnicas audiovisuales...*, p. 44.
- (81) GERVILLIERS, D., et al., *op. cit.*, p. 12.
- (82) FREINET, C., *Las técnicas audiovisuales...*, p. 27.
- (83) "El cine y la televisión contrarían este esfuerzo de clarificación del individuo, que es la medida misma de la educación, produciendo, como en los sueños, hechos, situaciones y comportamientos que vuelven mágicamente a lo etéreo y lo indeciso.." (*Ibid.*, p. 92). "En esta atmósfera tan deteriorada y despersonalizada actúa el cine, que aporta a estos jóvenes la ilusión de unas vidas que envidian y en las que sienten la necesidad o la revancha y la compensación a las insuficiencias que sufren. El cine... aleja de la realidad y su-

merge a los espectadores en un peligroso clima de ensueño donde todo es válido" (*Id.*, *La formación...*, p. 16).

- (84) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 178.
- (85) FREINET, C., *Las enfermedades...*, p. 70.
- (86) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 234.
- (87) FREINET, C., *Técnicas...*, p. 1.
- (88) *Id.*, *El diario...*, p. 8. Cabe preguntarse cómo no recordar, tras la lectura de este texto, la célebre definición de la educación de E. Durkheim, que ha impregnado de forma evidente las formulaciones pedagógicas del siglo XX: "La educación —escribe el sociólogo francés— es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica" (DURKHEIM, E., *Educación como socialización*, Sígueme, Salamanca, 1976, p. 98). Sobre la sociología educativa de Durkheim, un punto de vista indispensable es el de LERENA, C., *Reprimir y liberar*, Akal, Madrid, 1983, pp. 391-448.
- (89) SALENGROS, R.; FREINET, C., *Modernizar la escuela*, Laia, Barcelona, 1979, p. 11.
- (90) FREINET, C., *Por una escuela del pueblo*, Fontanella, Barcelona, 1976, p. 29.
- (91) *Ibid.*, p. 15.
- (92) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, pp. 141-142; FREINET, C., *La educación por...*, p. 70; cf. también las precisiones sobre la locura de la adquisición "capitalista", en *ibid.*, p. 96.
- (93) FREINET, C., *La educación por...*, p. 132.
- (94) *Id.*, *Los planes...*, p. 17.
- (95) *Id.*, *La educación por...*, p. 150. Freinet comenta: "Es que la sociedad, inclusive aquí, no está hecha para el niño. El adulto, esencialmente egoísta, se preocupa poco de servirlo" (*Ibid.*, p. 147). Por otra parte, "a nadie gusta que le manden autoritariamente; el niño, en eso, no es distinto del adulto" (*Id.*, *Las variantes pedagógicas*, Laia, Barcelona, 1978, p. 19). María Montessori llamó la atención

sobre el problema del niño con palabras admirables y a la vez dramáticas: “¿Qué es el niño? Es el estorbo constante del adulto, absorbido y fatigado por ocupaciones cada vez más exigentes. No hay sitio para el niño en la casa, cada día más reducida, de la ciudad moderna, donde las familias se acumulan. No hay lugar para él en las calles, porque los vehículos se multiplican y las aceras se hallan llenas de gente que tienen prisa. Los adultos, cuando las ocupaciones los absorben, carecen de tiempo para ocuparse del niño. El padre y la madre trabajan fuera de casa... No hay refugio alguno donde el niño pueda sentir que es comprendido, donde pueda ejercer su actividad. Es preciso que permanezca quieto, que se calle, que no toque nada, pues nada le pertenece... Por un fenómeno misterioso, el adulto se olvidó de preparar un ambiente adecuado para su hijo” (M. Montessori, cit. en MARISCAL, E., *Montessori*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1968, pp. 40–41). Una visión histórica sobre el niño puede obtenerse de la lectura del libro de DEMAUSE, L., *Historia de la infancia*, Alianza, Madrid, 1982, especialmente cap. 1, pp. 15–92.

- (96) FREINET, C., *La salud mental...*, p. 6.
- (97) *Id.*, *El equilibrio...*, p. 24.
- (98) *Id.*, *La salud mental...*, p. 6.
- (99) *Id.*, *Los métodos naturales. II...*, p. 240.
- (100) *Id.*, *La formación...*, p. 63.
- (101) Freinet precisa en el mismo texto, asombrándose de la capacidad de reacción de las personas: “Hay que creer que la Naturaleza del hombre es menos mala de lo que se dice, para encontrar, a pesar de todo, una vía favorable en el dedalo de los tanteos peligrosos” (*Loc. cit.*). Férière, por su parte, escribe un texto que presenta la misma idea: “... os sorprenderéis... de que las cosas no sean peor de lo que son. Ha de haber una dosis prodigiosa de buen sentido en el ser humano, un fondo de resistencia al mal, un resorte que lo empuja hacia la luz en contra y a pesar de todo, para que el caos no sea más terrible aún” (FERRIERE, A., *La escuela activa*, Studium, Madrid, 1971, p. 121).
- (102) Cf. el art. “personalismo”, en VV. AA., *Diccionario de las ciencias de la educación*, II, Diagonal, Santillana, Madrid, 1983, pp. 1.118–1.121, y en especial la referencia al personalismo socialista en la p. 1.119.
- (103) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, pp. 138–139.

- (104) C. Lerena, que ha sometido a un análisis tremendamente lúcido algunos de los presupuestos de la pedagogía contemporánea, española y mundial (Cf. LERENA, C., *Escuela, ideología y clases sociales en España, Reprimir y liberar, Materiales de sociología de la educación y de la cultura*), sostiene que el discurso pedagógico es siempre de tipo ideológico y está basado en el psicologismo esencialista heredado del pensamiento religioso y filosófico tradicional. Incluye en este gran saco a la Escuela Nueva, a los pedagogos y psicólogos marxistas (Freinet, Wallon...), a los anarquistas (Ferrer i Guardia, por ejemplo), etc. En concreto, sobre Freinet escribe que, junto a Cousinet, Claparède, Montessori y Decroly, "formaliza el tratamiento roussoniano de la infancia y tecnifica la *educación negativa* propuesta en *Emilio...*, en suma, el desarrollo circular de las técnicas de aprendizaje de *Emilio*, en el que el propio lenguaje se repite *ad nauseam*" (LERENA, C., *Reprimir y liberar*, Akal, Madrid, 1983, p. 368).
- (105) Un texto clarificador podría ser éste: "... la satisfacción de las necesidades primeras de la criatura está íntimamente ligada con la suerte misma de la masa del pueblo. Y la verdadera solución educativa en este campo es menos de índole pedagógica que económica y social" (FREINET, C., *La psicología...*, p. 202).

5.1.—EL CONCEPTO DE NATURALEZA.

Este concepto posee una polisemia y ambigüedad tan intensas que parece bastante dificultosa la tarea de exponer con claridad algo medianamente coherente sobre este asunto, habida cuenta de que, después de tantos y tan diversos juicios y opiniones, no existe unanimidad a la hora de explicar y documentar lo que pueda ser la naturaleza. El problema se agrava aún más al vincular la naturaleza al contexto educativo, pues las relaciones entre aquella y la educación configuran una cuestión difícil de la teoría pedagógica (1). En todo caso, una exposición sobre el pensamiento educativo de Freinet no puede prescindir de abordar este tema, que influye, como veremos, en el entramado teórico y en las propuestas didácticas de la pedagogía freinetiana.

Retomando las ideas expuestas al comienzo de este capítulo, señalaremos algunos ejemplos que nos ayudarán a mostrar las dificultades señaladas al tratar con la idea de la naturaleza. La educación natural se entiende a veces como sinónimo de la educación que "... se realiza sin la ayuda de unas instituciones específicas, sin ninguna planificación racional o consciente o sin ninguna verdadera dirección, sino a través del propio hecho de la natural convivencia, de la pertenencia a un grupo determinado" (2), tal y como escribe B. Suchodolski. Esta educación, según el mismo autor, sería característica de las sociedades primitivas y tendría un carácter marcadamente conservador (3).

En otros contextos, lo natural se contrapone a lo social o cultural y, profundizando en esta oposición, pretendida o real, se llega a afirmaciones como ésta: "... la expresión "educación natural" es contradictoria porque no hay educación que sea natural; siempre es social" (4). Como lo natural se opone a lo social, suele asimilarse, en consecuencia, a lo individual. De esta forma, la

naturaleza puede designar el aspecto psicológico de los individuos, su carácter y configuración anímica.

Por último, la naturaleza, entendida como el conjunto de elementos materiales y simbólicos que configuran el medio ambiente, es una idea central de la ciencia ecológica y de los movimientos ecologistas.

Estas precisiones iniciales nos ayudan a situar mejor los comentarios que vamos a realizar sobre la naturaleza en la obra freinetiana. Según Pettini, la naturaleza tiene dos sentidos en los escritos de Freinet. Uno es el de la naturaleza física, el medio natural y concreto, con el cual deben familiarizarse los niños lo más posible; en otro sentido, la naturaleza cobra un significado psicológico y alude a factores internos propios de cada ser vivo y que le aseguran el crecimiento y el progreso (5). La filosofía de Freinet está impregnada, como ha señalado Piaton, de naturalismo y de naturismo (6), y estos conceptos ejercen sobre su obra una influencia nada despreciable (7).

Aunque de un naturalismo exacerbado, la filosofía freinetiana pretende no aislar dicho naturalismo de las contingencias sociales, y esta tensión constante entre lo natural y lo social es característica del pedagogo galo, el cual afirma que es preciso “no separar jamás la cultura de la naturaleza y de sus leyes...” (8). Para Freinet no cabe un desarrollo del individuo al margen del medio social. “La relación entre el individuo y el ambiente —comenta Pettini— constituye el motivo central en el pensamiento de Freinet, que le impide caer en una concepción unilateral del desarrollo...” (9). Esta interdependencia, para Freinet indisoluble, entre el individuo y la sociedad permitirá el óptimo desarrollo de aquél al amparo de ésta:

“En la medida en que el individuo sea fuerte, fisiológica y físicamente, así como en la medida en que alrededor de él la naturaleza, los adultos, los grupos constituidos, la organización social entera faciliten su anhelo de poder al servicio de la exaltación de la existencia, en esa medida *se realizará el ser, en medio de la dicha individual y la armonía social*” (10).

5.2.—VITALISMO FILOSOFICO: EL “POTENCIAL DE VIDA”.

“Vivir, vivir lo más intensamente posible: ¿acaso no es ése, en definitiva, el fin de todos nuestros esfuerzos? y la tarea esencial de la escuela, ¿no debería ser desarrollar al máximo las posibilidades de conseguirlo?” (11).

Para Freinet la vida se caracteriza por su dinamismo; no es un estado, algo dado y hecho, sino más bien un devenir, un transcurso, un acontecer (12). Como tiene una concepción dinámica de la vida (13), acude con frecuencia a imágenes y símiles que le permitan comunicar esta idea evolutiva y cambiante de la realidad: “la vida es un torrente” (14); con esta comparación pretende transmitir la noción de la vida como proceso, evolución y transformación continuos.

“Tomo la vida en su movimiento, sin prejuizar de su origen ni de sus fines. Solamente compruebo que el ser viviente nace, crece, fructifica y luego declina y muere... el individuo es impulsado por su propia naturaleza a recorrer así su ciclo normal de vida, a realizar su destino. No expreso con esta palabra, destino, ninguna idea trascendente, espiritualista o religiosa” (15).

La naturaleza marca irremediabilmente nuestros pensamientos y sentimientos (16) y es “... con su rica gama de gozes y exigencias... la más segura de las educadoras” (17). El medio natural y físico, en opinión de Freinet, constituye “el medio más rico y el que mejor se adapta a las necesidades variables de los individuos” (18). Además, posee tantas virtudes que nunca serán bastante ponderadas (19). El alcance educativo de estas posturas es patente y será expuesto más adelante. Aunque la vida es un suceder, un movimiento continuo, Freinet piensa, no obstante, que existen realidades evidentes e incuestionables. Una de ellas es que hay necesidades específicamente humanas, “... necesidades natu-

rales...”, “... necesidades fundamentales...” (20). Es por esta vía como Freinet se acerca a una descripción de lo que suele llamarse la “esencia” del hombre (21), aunque debe quedar claro que para el pedagogo galo, como apunta Pettini, “... entre el hombre y el animal existe sólo una diferencia de ritmo o de grado, sin que esto signifique desconocimiento de exigencias específicas en el hombre y de la existencia de necesidades de orden superior...” (22). La primera y principal necesidad de la especie humana, de acuerdo con Freinet, es la necesidad de buscar, de conocer, derivada de la permanente insatisfacción ante los problemas de la vida y del mundo (23).

Retomando la idea de la vida como *continuum*, vamos a precisar unas sugerentes ideas de Freinet sobre el lenguaje y la palabra. Ante el dinamismo vital, las palabras poseen un carácter limitado: “... las palabras sólo representan un enriquecimiento cuando son el resultado y la prolongación de nuestra experiencia personal...” (24). Por perfecto que sea, el lenguaje petrifica el pensamiento y la realidad, “... aislando un estadio infinitesimal del eterno desarrollo de la creación” (25). En el tomo II del *Essai*, Freinet ha descrito así su crítica al lenguaje:

“Como se ve, la palabra resulta siempre limitada por cuanto proporciona una forma fijada y ya definitiva a un programa de vida dinámico... El peligro más grave es justamente esta fijación en la palabra de un pensamiento sensible y móvil que se encuentra en ella limitado, reducido, frío y, por consiguiente, traicionado... De este modo, las palabras constituyen una especie de tinajas de agua, cuyo llenado y acumulación acaban por sustituir al desenvolvimiento sutil, complejo e inaprehensible de todos los ríos de la vida...; las combinaciones que intentamos, los sistemas que imaginamos no encierran más que una parte de la verdad, una fracción petrificada de la vida...; los magos de la lengua, ya sean religiosos o laicos..., cometen el error... de separar la palabra de la vida, de agitarla, de organizarla en un mecanismo separado,

que no es más que la vida arbitraria de las palabras..." (26).

Concretando más el vitalismo filosófico del pedagogo francés y tras este paréntesis, debemos exponer la idea freinetiana del "potencial de vida". Freinet piensa que existe una poderosa fuerza vital, característica de todos los seres vivos, que empuja al ser hacia la actividad y hacia el crecimiento:

"Desde el origen, el hombre lleva en sí un potencial de vida, lo mismo que las infinitas variedades de seres vivos escalonados en la jerarquía zoológica, lo mismo que el grano de trigo y que la mínima semilla, y esta potencia de vida anima a la criatura en invencible impulso y la lanza hacia adelante, hacia la poderosa realización de su destino" (27).

Esta potencia vital se distingue por su "... anhelo de poder, al servicio del universal instinto de la vida" (28) y empuja al ser a satisfacer lo más completamente posible sus tendencias y necesidades (29). Este "... todo maravilloso..." (30) tiende constantemente a restablecer la armonía respecto del ambiente para lograr el equilibrio, la homeostasis.

"El ser vivo está continuamente a la búsqueda de un máximo de potencia" (31) y tiene la irreprimible necesidad de "... ascender, subir, franquear los obstáculos, dominar los elementos" (32), pues el hombre y, sobre todo, el niño tienen necesidad de proseguir su carrera hacia la vida y hacia la actividad. Como el individuo aspira a vivir, y para ello precisa del triunfo y de la conquista, es evidente que aquél no soportará el fracaso, pues éste siempre es "... destructor y desorganizador" (33), y acarrea consecuencias negativas para el sujeto, que pierde de este modo la esperanza optimista en la vida (34). Es indiscutible, según Freinet, el que todo organismo quiera salir airoso y triunfante de la experiencia vital. "El fracaso es inhibitor, destructor del ánimo y del entusiasmo" (35).

Debemos preguntarnos ahora, antes de comenzar algunos motivos naturistas en el pensamiento del fundador de la CEL, por las raíces de la filosofía vitalista del maestro francés. Aprovechan-

do y ampliando una sugerencia de Pettini, podremos captar más adecuadamente el significado del vitalismo freinetiano. Pettini dice, en primer lugar, que el término “potencia vital” no tiene nada en común con la “voluntad de poder” de F. Nietzsche (36), para afirmar seguidamente que se trata más bien del “... influjo de elementos vivos y operantes en la cultura francesa de principios de siglo y particularmente de *l'élan vital* de Bergson, con el que la concepción de Freinet tiene no pocos puntos en común” (37).

H. Bergson es, efectivamente, uno de los máximos representantes de la “filosofía de la vida”, que pone de relieve, frente a lo esquematizante, racionalista y estático, el valor de lo singular, lo anímico, lo vivencial, lo dinámico (38). Para Bergson, todo ser es conciencia, pero entendida no sólo intelectualmente, sino sobre todo como “... vida, vivencia, impulso, duración, libertad, creación, energía creadora” (39). Este panorama abierto, de una espontaneidad ilimitada, es el ancho campo en que la conciencia conquista progresivamente mayores cotas de independencia:

“La evolución de la vida —escribe el autor de *La energía creadora*—, desde sus orígenes hasta el hombre, nos evoca la imagen de una corriente de consciencia que se internaría en la materia como para abrirse en ella un camino subterráneo, haría tentativas a derecha e izquierda, empujaría más o menos hacia adelante, se estrellaría, la mayor parte de las veces, contra la roca y, sin embargo, en una dirección al menos, lograría abrirse camino y reaparecería a la claridad. Esta dirección es la línea que condujo al hombre” (40).

Según Bergson, la conciencia —que, por lo demás, deriva de la misma fuente que la materia—, o sea, la memoria unida a la libertad, supone una “... continuidad creativa en una duración (*durée*) donde hay un verdadero y real crecimiento” (41). Parece muy probable que estas posiciones filosóficas bergsonianas hayan inspirado en alguna medida el vitalismo freinetiano.

5.3.—NATURISMO.

Consecuencias directas de buena parte de la filosofía naturalista de Freinet serán sus posiciones naturistas (42), afianzadas y perfiladas, a partir de 1935, durante la experiencia en la escuela Freinet de Vence.

El maestro galo asumió, por otra parte, esta orientación de su práctica pedagógica y vital por una necesidad derivada de su débil estado de salud. La guerra del 14, como ya hemos comentado en el capítulo biográfico e histórico de la primera parte de este estudio, dejó en sus pulmones secuelas que en un principio fueron consideradas casi irreparables, y el maestro, enfermo y a la vez penetrado de un dinamismo vital poco corriente, hubo de hacer frente a su lastimosa situación. Recurrió a una serie de prácticas ecológicas que lo situaron, en su opinión, en la senda correcta (43). Inspirado por la experiencia del terapeuta griego Vrocho, seguidor de Khune y de Gandhi, inició "... una eficaz síntesis de prácticas naturistas que devolvían a los organismos energía, equilibrio y armonía: agua, sol, aire puro, movimiento, frutas, éstos eran los medios seguros" (44). Incluso el propio Férière se inició en las prácticas puestas a punto por Vrocho, describiendo en 1933 su experiencia en un libro titulado *Cultiver l'énergie*, que Freinet editó y prologó (45). En este prólogo, el maestro francés establece un paralelismo entre las técnicas de Vrocho y las suyas:

"Vrocho practica como nosotros lo hacemos en pedagogía. A través de una técnica apropiada, que aunque no ha inventado completamente, ha sabido armonizar y adaptar, "limpia" el organismo de la misma forma que nosotros "desobstruimos" las cabezas; desintoxica el cuerpo de manera parecida a como nosotros querríamos eliminar todos los obstáculos que se oponen peligrosamente al desarrollo de nuestros niños" (46).

Esta comparación no es sólo una imagen. Freinet postula de forma decidida la correspondencia y reciprocidad entre los fenómenos físicos y afectivos, pues el individuo es un todo indis-

ciable: "... la unidad orgánica y la unidad psíquica son dos aspectos de una vida única. No hay fronteras entre ambas..." (47), escribe Elise al hilo de unas atinadas reflexiones sobre el asunto. Ella misma ha analizado detenidamente este aspecto y otros parecidos en su libro *La santé de l'enfant*, publicado en 1946.

"Esta estrecha interdependencia —escribe Elise— de los diferentes órganos o aparatos, que condiciona la unidad y la integridad del cuerpo, nos permite establecer los dos principios siguientes: 1) No hay enfermedad local; no hay más que enfermedades generales (unidad orgánica); 2) Toda causa que supera las posibilidades de cualquiera de nuestros órganos es factor de desequilibrio y, por tanto, de enfermedad (integridad orgánica)" (48).

Para apoyar sus afirmaciones se remite a la medicina hipocrática, de tanta influencia en la medicina moderna, y a la terapéutica china, restablecedora de la unidad orgánica mediante correlaciones y correspondencias fisiológicas (49).

Retomando la cuestión del naturismo, ya comentada anteriormente, diremos que Freinet advierte, como lo recuerda Piaton, una doble perspectiva en el tema en cuestión: por un lado, es un preventivo de diferentes perturbaciones; por otro, una terapia de las mismas (50). Esta doble perspectiva es resumida por Freinet al comentar que la naturaleza es, a la vez, creadora y reparadora.

¿En qué consiste, de forma práctica, este plan naturista cuyas virtudes no deja Freinet de parangonar repetidamente? La propuesta se basa en una higiene natural y en una dietética (51). Junto a una alimentación muy cuidada, la higiene corporal se completaría con agua, sol y aire, todo ello unido a la práctica frecuente del ejercicio (52). Las deficiencias fisiológicas y psíquicas de los niños son atribuidas por Freinet a los errores iniciales de alimentación, higiene y ambiente familiar y escolar y precisan de una terapia específica, compuesta de una curiosa mezcla de prácticas naturistas y pedagógicas, que Elise llama "... forma natural de psicoanálisis" (53).

La propia Elise ha realizado una descripción exhaustiva de la terapéutica natural empleada en la escuela Freinet de Vence, en su ya citado libro sobre la salud infantil. Tratando el tema de la higiene del niño de 2 a 14 años, enumera los elementos constitutivos de esta terapéutica natural. El primero de ellos, la hidroterapia, consiste en exposiciones periódicas del cuerpo al agua fría, sea en piscina, bañera o ducha (54). El “choque de agua fría” se completa con fricciones sobre el cuerpo y sesiones de sudación. Según Elise, el choque de agua fría es “... un medio ideal de descongestión y de normalización de las funciones vitales” (55) y para demostrar esta afirmación acude con frecuencia a datos y opiniones facilitados por diferentes especialistas de la biología y la medicina (56). Aconseja, además, sesiones alternas de agua fría y caliente y una sesión de sudación semanal, que asegura, dice la autora, “... una excelente limpieza orgánica y devuelve a la sangre la fluidez indispensable para el logro de una buena salud” (57).

La helioterapia es el segundo elemento del tratamiento natural. “Nuestra existencia —escribe Elise— sólo es posible gracias a las formas solares, que presidieron la formación misma del planeta Tierra” (58); “cada vez más —añade— el sol se afirma como una garantía de salud y de energía capaz de disminuir las nefastas influencias de la vida urbana” (59). Aconseja el baño total de luz solar sin interposiciones de ningún tipo y, si ello es posible, en desnudez total. La exposición debería ser progresiva y, en la misma, el sujeto deberá moverse o realizar ejercicios para exponer todo su cuerpo al sol; la sesión terminará con una ducha fría (60).

Los ejercicios físicos, tercer elemento, tienen como fin satisfacer las necesidades funcionales del individuo. Por ejercicios físicos entiende Elise trabajos interesantes para los niños —por ejemplo: búsqueda y recolección de raíces y frutos, caza y pesca, cultivo de la tierra, ganadería, trabajos domésticos y construcción de refugios—. “Estas actividades precisan la gama más completa y armoniosa del empleo de los músculos y de las funciones de equilibrio” (61). A falta de estos trabajos, serían recomendables, por este orden: los juegos, sobre todo los tradicionales, las salidas y paseos y, en último lugar, los ejercicios gimnásticos y los deportes (62). Como nota final recomienda a los jóvenes que practican

ejercicios físicos la prohibición absoluta de la carne, del alcohol y de los diferentes excitantes (63).

5.4.—IMPLICACIONES EDUCATIVAS.

La importancia educativa del conjunto de los posicionamientos naturalistas de Freinet es indiscutible (64). Como apunta Elise, "... la primera obligación del educador consiste en enseñar a vivir orgánicamente, para que se dé la base más sólida e imprescindible para la edificación de la personalidad" (65). Ya se ha señalado que la naturaleza es considerada por Freinet como una gran educadora, idea recordada asiduamente: "en la naturaleza el niño jamás sufrirá una derrota radical" (66).

Si la vida es, para utilizar la plasticidad literaria de Freinet, un torrente, entonces el papel de la educación, limitado, pero a veces repleto de posibilidades, es "... ayudar a la vida a realizarse, al torrente a proseguir su destino con máxima capacidad de poder" (67). Lo contrario, detener el torrente, poner diques, refrenar el ritmo dinámico del desarrollo, supone una inconsciencia que, a pesar de lo grave que resulta, no deja de estar generalizada (68). Frente a estas prácticas aberrantes, el pedagogo francés reclama "... una nueva confianza en la importancia del dinamismo educativo, que es —dice— nuestra mayor fuerza y nuestra única esperanza de éxito" (69).

Desde estas reflexiones llegamos a la cuestión de la educación y el medio, auténtico y verdadero problema pedagógico. Según la pedagogía de Freinet, el medio —en su doble consideración de marco social y natural— y el individuo forman un complejo proceso interactivo indisociable. Elise lo explica así:

"Había en ese medio vital leyes ineluctables que intentábamos penetrar para insertarnos en esta cadena, que liga sin fin el mineral al vegetal, el vegetal al animal y al hombre. Nuestra unión profunda con el medio nos situaba, de esta forma, en la búsqueda de una ecología que, en aquella época, todavía desconocía su nombre" (70).

A partir de la experiencia de la escuela de Vence, Freinet comprendió la magnitud indudable de "... la educación de la salud en una educación de la totalidad del ser..." (71). La síntesis realizada de "... prácticas ecologistas (y de)... comportamientos naturistas..." (72) condujo inevitablemente a la consideración de la salud como "... un bien natural, del cual respondía cada individuo" (73) de forma personal y responsable.

Esta educación, que podemos calificar ciertamente de ecológica, reclama para sí un puesto eminente de vanguardia (74) entre los precedentes de la preocupación actual hacia nuestra sociedad, amenazada por el progreso industrial y por el desarrollismo sin límites: "Estamos en la encrucijada de los caminos: o aceptar la degradación acelerada de la naturaleza y de los seres, o intentar por todos los medios reencontrar una ciencia del vivir" (75), éste es el auténtico dilema que enfrentamos.

Una concepción ecológica, pues, que desde un punto de vista educativo está caracterizada por tres componentes, todos ellos interdependientes e igualmente indispensables: un ser activo, animado por una voluntad inextinguible de vivir, crecer y ascender; un medio ambiente, natural y social a un mismo tiempo y, en fin, una función educadora, que tiene el papel de intervenir de forma comprensiva e inteligente para favorecer la relación entre el individuo y su medio (76). En resumen y para expresarlo en términos escolares, el niño, conquistando su medio con la ayuda del educador.

NOTAS.

- (1) Sobre este tema, cf. el art. "Naturaleza y educación", en VV. AA., *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, II, Diagonal Santillana, Madrid, 1983, pp. 1.010-1.011.
- (2) SUCHODOLSKI, B., *Tratado de pedagogía*, Península, Barcelona, 1973, p. 304.
- (3) *Ibid.*, pp. 303 y 308.
- (4) VV. AA., *Diccionario de las Ciencias de la Educación...*, II, p. 1.012 (art. "Naturalismo").

- (5) PETTINI, A., *Célestin Freinet y sus técnicas*, Sígueme, Salamanca, 1977, pp. 47-48. Pettini recuerda que la apelación freinetiana a la naturaleza evoca necesariamente a J. J. Rousseau. Efectivamente, Freinet recoge buen número de motivos de la obra del pensador ginebrino: la reivindicación de la sencillez perdida (ROUSSEAU, J. J., *Emilio*, EDAF, Madrid, 1977, p. 63); la defensa del campo frente a la ciudad (*Ibid.*, p. 67); la invocación de la naturaleza como maestra, que no se debe contrariar (p. 80), pues es preciso observarla para seguir su ruta (p. 35); la idea de que la infancia tiene modos de ver, de pensar y de sentir que le son propios y exclusivos (p. 85); la crítica a la "... manía magistral y pedantesca... de enseñar a los niños..." (p. 70) y, en fin, la noción de que la educación no es ciertamente sino un hábito" (p. 25).
- (6) PIATON, G., *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975, p. 161.
- (7) *Ibid.*, p. 180. Piaton señala que Freinet concibe al hombre "... dentro de una dinámica cósmica en la que participa íntegramente y de la que tiene que respetar su curso y sus reglas si quiere trascenderla" (*ibid.*, p. 161).
- (8) FREINET, C., *La educación por el trabajo*, F. C. E., México, 1971, p. 222.
- (9) PETTINI, A., *op. cit.*, p. 36.
- (10) FREINET, C., *La psicología sensitiva y la educación*, Troquel, Buenos Aires, 1969, pp. 50-51; subrayado por mí. "Ya era hora de liberarse... (de) algunas afirmaciones corrientes sobre Freinet...", escribe Laporta (LAPORTA, R., "Introducción", en PETTINI, A., *op. cit.*, pp. 12-13). Este autor entiende que una de estas versiones sesgadas sobre el pedagogo impresor sería "... el perfil de un Freinet defensor de una espontaneidad brutal en el niño, de una visión romántica de éste..." (*Ibid.*, p. 13). Estas observaciones nos parecen correctas y corroboran los comentarios realizados anteriormente.
- (11) FREINET, Elise, *La trayectoria de Célestin Freinet*, Gedisa, Barcelona, 1978, p. 79 (la cita procede del libro de Freinet, *Plus de maîtres scolaires*). Por otra parte, Rousseau exclama: "Vivir es el oficio que yo quiero enseñarle..." (ROUSSEAU, J. J., *op. cit.*, p. 29). La analogía con Freinet parece notoria.
- (12) FREINET, C., *La psicología...*, p. 27.
- (13) *Id.*, *Ensayo de psicología sensitiva. Reeducación de las técnicas de vida sustitutivas*, tomo II, Villalar, Madrid, 1977, p. 86.

- (14) *Id.*, *La psicología...*, p. 219.
- (15) *Ibid.*, p. 12. En otros textos incide igualmente en la idea de que sólo constata la vida y la capacidad de poder del individuo ante ésta, "... cuyo secreto no tratamos ahora de penetrar" (*Ibid.*, p. 160), apuntando también que "... todavía no podemos definir ni el origen, ni la naturaleza, ni la finalidad..." (*Ibid.*, p. 21) del potencial de vida. Freinet, pues, rehuye toda discusión teleológica.
- (16) *Id.*, *La educación por...*, p. 63.
- (17) *Id.*, *Ensayo...*, p. 66.
- (18) *Id.*, *Por una escuela del pueblo*, Fontanella, Barcelona, 1976, p. 45.
- (19) *Id.*, *La formación de la infancia y de la juventud*, Laia, Barcelona, 1974, p. 13.
- (20) *Id.*, *La educación por...*, p. 148. Fromm ha defendido la existencia de una "naturaleza humana" caracterizada por necesidades universales. Ha calificado su actitud de "humanismo normativo", porque sostiene que hay criterios universales de salud mental válidos para el conjunto de la especie humana. Esta postura le ha llevado a criticar el "relativismo sociológico" que, en su opinión, "... ha conducido a muchos sociólogos a suponer que la constitución mental del hombre es una hoja de papel en blanco en la que escriben sus respectivos textos la sociedad y la cultura y que por sí misma no tiene ninguna cualidad intrínseca" (FROMM, E., *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, F. C. E., México, 1971, p. 19). Aunque Fromm es consciente de que existe "... un uso reaccionario del concepto de naturaleza humana" (*Loc. cit.*), que tiene como misión defender un tipo particular de sociedad, estima, no obstante, que este concepto sigue siendo apropiado: "La especie "hombre" puede definirse no sólo anatómica o fisiológicamente: los individuos a ella pertenecientes tienen en común unas cualidades psíquicas básicas, unas leyes que gobiernan su funcionamiento mental y emocional... La tarea consiste en reconocer las leyes inherentes a la naturaleza humana y las metas adecuadas para su desarrollo y despliegue" (*Ibid.*, pp. 18-19). Fromm realiza una enumeración de las necesidades humanas: relación contra narcisismo, creatividad contra destructividad, fraternidad o arraigo, sentimiento de identidad y necesidad de una estructura que oriente y vincule (*Ibid.*, pp. 30-61).

Es curioso constatar la similitud entre algunas de las confirmaciones de Freinet y de Fromm; como ejemplo, véase este texto del pedagogo galo: "Pero los verdaderos principios de pensamiento sano y de progreso humano no constituirían, ni siquiera hoy, un li-

bro muy grueso. Confucio, Buda, Jesús, Mahoma probaron ese camino..." (FREINET, C., *La educación por...*, p. 77).

- (21) FREINET, C., *La psicología...*, p. 119.
- (22) PETTINI, A., *op. cit.*, p. 37. Una revisión de los grandes temas del hombre y de sus rasgos específicos la ofrece FARRE, L., *Antropología filosófica*, Guadarrama, Madrid, 1974, especialmente pp. 96–213. Por su parte, Max Scheler sostiene que existe una diferencia esencial entre el hombre y el animal, oponiéndose, así, a las corrientes evolucionistas y a los "... partidarios, en una u otra forma, de la gran teoría monista sobre el hombre, designada con el nombre de teoría del *homo faber*..." (SCHELER, M., *El puesto del hombre en el cosmos*, Losada, Buenos Aires, 1971, pp. 53–54). Sustenta Scheler que "lo que hace del hombre un hombre es un principio que se opone a toda vida en general (*Ibid.*, p. 54), principio al que denomina "espíritu" (p. 55). ¿En qué consiste, pues, el espíritu?: "... la propiedad fundamental de un ser espiritual es su independencia, libertad o autonomía existencial... frente a los lazos y a la presión de lo orgánico, de la "vida", de todo lo que pertenece a la "vida" y por ende, también, de la inteligencia impulsiva propia de ésta. Semejante ser "espiritual" ya no está vinculado a su impulso ni al mundo circundante, sino que es "libre frente al mundo circundante", está abierto al mundo..." (*Loc. cit.*).
- (23) FREINET, C., *Los métodos naturales*, I. *El aprendizaje de la lengua*, Fontanella, Barcelona, 1979, p. 16; *id.*, *La psicología...*, p. 119. Aparte de estas caracterizaciones generales, Freinet enumera en uno de sus libros lo que designa como "nuestras necesidades naturales más poderosas" (*Id.*, *La educación por...*, p. 148). En la misma obra, más adelante y de forma explícita, señala las "tendencias esenciales del hombre: necesidad de ascender, de enriquecerse material, intelectual y moralmente, de aumentar sin tregua su poder para triunfar en la lucha por la vida; necesidad de alimentarse y protegerse de la intemperie; necesidad también de defenderse de los elementos, los animales y los otros hombres; necesidad de agruparse (familia, clan, patria) para asegurar la perpetuación de la especie" (*Ibid.*, p. 228).

En otro lugar describe lo que llama normas o fines de la actividad infantil, que serían éstos: "... fin perseguido claramente visible, progreso fácilmente mensurable, autonomía relativa de la realización, habida cuenta de las exigencias adultas, satisfacción de sí mismo y aprobación de los que nos rodean" (*Ibid.*, p. 134).

La semejanza de esta relación con la expuesta por Decroly ha sido recordada por Pettini, quien escribe que "...ambos confunden el aspecto biológico de la personalidad con lo más específicamente psicológico" (PETTINI, A., *op. cit.*, p. 37). Recordemos que las

necesidades mencionadas por el pedagogo belga son éstas: "... distinguimos sobre todo cuatro primordiales: necesidad de alimentarse..., necesidad de luchar contra la intemperie, necesidad de defenderse contra los peligros y enemigos diversos, necesidad de actuar y de trabajar solidariamente, de recrearse y de mejorarse..." (DECROLY, O.; BOON, G., *Iniciación general al método Decroly*, Losada, Buenos Aires, 1968, pp. 29-30).

- (24) FREINET, C., *Ensayo...*, p. 208.
- (25) *Id.*, *La educación por...*, p. 212.
- (26) *Id.*, *Ensayo...*, pp. 197-201. Prosiguiendo el reproche, escribe Freinet: "Es necesario, pues, que de vez en cuando aparezca algún espíritu suficientemente intrépido e iconoclasta como para atreverse a decir a los pensadores y a los sabios que están haciendo malabarismos con tinas de agua, como para volcar esas tinas y reencontrar el curso vivificador del río" (*Ibid.*, p. 200).
- La primacía de la acción sobre la palabra ya estaba presente en la obra de Rousseau: "No deis —escribe— a vuestros alumnos ninguna especie de lección verbal; él no debe recibir sino la de la experiencia... Jóvenes maestros, yo os ruego que meditéis... y que os acordéis de que, en cualquier cuestión, vuestras lecciones deben basarse más en acciones que en discursos, pues los niños olvidan fácilmente lo que ellos dicen o lo que se les dice, pero no lo que ellos hacen y aquello que se les hace" (ROUSSEAU, J. J., *op. cit.*, pp. 87 y 97).
- (27) FREINET, C., *La psicología...*, p. 17.
- (28) *Ibid.*, p. 40.
- (29) *Ibid.*, p. 160.
- (30) *Id.*, *Los métodos naturales. II. El aprendizaje del dibujo*, Fontanella, Barcelona, 1979, p. 107.
- (31) *Id.*, *Ensayo...*, p. 9.
- (32) *Id.*, *La educación por...*, p. 145. Piaton escribe, a propósito de este argumento freinetiano, que "esta capacidad de progreso inmanente funda y fecunda el pensamiento de Freinet" (PIATON, G., *op. cit.*, p. 174).
- (33) FREINET, C., *Los métodos naturales. II...*, p. 20.
- (34) *Id.*, *Las invariantes pedagógicas*, Laia, Barcelona, 1978, p. 68.

- (35) *Ibid.*, p. 34.
- (36) Sobre el filósofo alemán, cf. la exposición de HIRSCHBERGER, J., *Historia de la filosofía*, II, Herder, Barcelona, 1974, pp. 328–346.
- (37) PETTINI, A., *op. cit.*, p. 35. Este autor concreta su afirmación con dos ejemplos: “Ambos atribuyen gran importancia a la fabricación de instrumentos, entendida como la principal característica de la inteligencia y conciben la religión como medio de defensa contra los peligros de la vida presente...” (*Ibid.*, p. 37, nota 4). No obstante, según J. Hirschberger, Bergson concibe también una religión de tipo superior, manifestada en los místicos y en la cual el encuentro con Dios supone un triunfo sobre la materia (HIRSCHBERGER, J., *op. cit.*, p. 383).
- (38) HIRSCHBERGER, J., *op. cit.*, p. 378.
- (39) *Ibid.*, p. 380.
- (40) BERGSON, H., *L'énergie spirituelle*, P. U. F., París, 1976, p. 21 (la cita forma parte de una conferencia titulada “La conscience et la vie”, impartida el 29 de mayo de 1911 en la Universidad de Birmingham).
- (41) *Ibid.*, p. 18.
- (42) “A decir verdad —escribe Elise—, la palabra (naturismo) fue muy mal acogida por todos nosotros y aún hoy (1949) pesa sobre Freinet una sombra de sospecha de ingenuidad e idealismo que lo compara a los espiritualistas sumisos que se parapetan en un aislamiento pueril de acercamiento a la falsa naturaleza” (FREINET, Elise, *Nacimiento de una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1977, p. 241). Avanzini comenta las consecuencias negativas que acarrearón a Freinet sus posiciones naturistas: “Por secundario que ello parezca —escribe—, el vegetarianismo de Freinet y de una notable proporción de sus discípulos, su hostilidad hacia los procedimientos de vacunación, su desdén por la medicina oficial y el favor que dedicaba a ciertos curanderos, su estilo naturalista, casi panteístico, no dejaron tampoco de molestar a muchos” (AVANZINI, G., *Innovación e inmovilismo en la escuela*, Oikos—Tau, Barcelona, 1985, p. 79).
- (43) Tratamos este tema (el naturismo) porque Freinet, el enfermo condenado a la silla de reposo, se ha convertido en un luchador que ha recobrado su equilibrio y su calma en medio de la tensión y del agotamiento: cinco años de buena alimentación y de higiene natu-

ral le han convertido en un hombre nuevo que no teme al cansancio ni al nerviosismo" (FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 241).

- (44) *Id.*, *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Maspero, París, 1975, p. 49.
- (45) *Ibid.*, p. 50.
- (46) *Loc. cit.*
- (47) *Id.*, *Nacimiento...*, p. 241. Esta concepción unitaria tiene hoy buenos exponentes en la medicina psicosomática, la bioenergética y el yoga, que sostienen la existencia de una interacción entre los aspectos físicos y los afectivometales. Cf. GARCIA SALVE, F., *Yoga para jóvenes*, Mensajero, Bilbao, 1972, pp. 59-62; LOWEN, A., *Bioenergética*, Diana, México, 1977.
- (48) FREINET, Elise, *La santé de l'enfant*, La Table Ronde, París, 1962, p. 119.
- (49) *Ibid.*, p. 120. Este libro de Elise constituye un análisis detenido y documentado sobre la salud y la enfermedad. Temas tales como la alimentación, el embarazo, el parto, la higiene, las vacunas —Freinet y su esposa rechazan las vacunas de forma radical; incluso llegaron a hacer campañas contra la implantación de las mismas—, la inflamación, etc., conforman una exposición amena y divulgativa, cuajada de consejos para los padres y caracterizada por una perspectiva natural, que bien podría calificarse de radical. Elise concibe la enfermedad como un factor de inestabilidad y de desequilibrio, como una puerta abierta, que coloca al cuerpo y al espíritu en inferioridad (*Ibid.*, p. 17). Destaca que "... la salud es más que nunca un problema muy difícil de resolver" (p. 195), entendiéndola de una manera amplia: "La salud no es sólo la ausencia de indisposiciones y de enfermedades, sino que es, además, un estado de vigor y de euforia positivo, que proporciona la alegría de vivir y la necesidad de actividad..." (p.21). Este punto de vista sobre la salud goza hoy de reconocimiento generalizado. En el preámbulo del Acta Constitutiva de la O. M. S. se afirma, en efecto, que la salud no es sólo la ausencia de enfermedad, sino también un estado de bienestar completo, físico, mental y social o, para decirlo con G. Gervis, "la salud no es únicamente ausencia de enfermedad: es, en cambio, posibilidad de utilizar al máximo las aptitudes físicas y psíquicas del organismo, o sea, capacidad de usar el propio cuerpo de manera óptima" (GERVIS, G., *Manual crítico de psiquiatría*, Anagrama, Barcelona, 1977, p. 27).
- (50) PIATON, G., *op. cit.*, p. 164.

- (51) *Ibid.*, p. 165.
- (52) *Ibid.*, p. 166.
- (53) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 289.
- (54) *Id.*, *La santé...*, pp. 108-109.
- (55) *Ibid.*, p. 162.
- (56) *Ibid.*, pp. 163-166 y también la bibliografía del libro, en pp. 198-200.
- (57) *Ibid.*, p. 171.
- (58) *Ibid.*, p. 109.
- (59) *Loc. cit.*
- (60) *Ibid.*, p. 111.
- (61) *Ibid.*, p. 112.
- (62) *Ibid.*, pp. 112-113.
- (63) *Ibid.*, p. 114. Elise también recomienda la arcilla como elemento reparador y recuperador. Es, según la compañera de Freinet, "... un elemento vital y terapéutico tan necesario como el aire, el sol y el agua" y constituye una "... medicación natural... la más radical, económica y simple" (*Ibid.*, p. 172). El uso principal de la arcilla en la escuela Freinet de Vence consistía en aplicación tópica en caso de inflamaciones, contusiones y quemaduras (*Loc. cit.*).
- (64) A este respecto, escriben dos pedagogos institucionales: "Freinet... ha mostrado la importancia del recurso a la naturaleza y ha construido su pedagogía en parte sobre este dato. Esta confianza en la Naturaleza y en la Vida adopta en él una forma particularmente vehemente. Este optimista vitalista, rasgo que constituye uno de los encantos de su personalidad, le conduce a condenar globalmente la vida urbana y a incluir en su pedagogía algunas opiniones naturistas" (OURY, F.; VASQUEZ, A., *Hacia una pedagogía del siglo XX*, Siglo XXI, México, 1978, p. 170).
- (65) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 242.
- (66) FREINET, C., *La psicología...*, p. 207. Freinet recomienda la vida en el campo sin ambages: Así pues, quien tenga la suerte de vivir

en el campo, deje a los niños empaparse, total y permanentemente, en la vida de la naturaleza" (*Ibid.*, p. 210).

- (67) *Ibid.*, p. 46.
- (68) *Ibid.*, p. 26.
- (69) BALESE, L.; FREINET, C., *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*, Laia, Barcelona, 1973, p. 44.
- (70) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 51. Strohm define así la ecología: "... estudia las leyes de interrelación entre los distintos organismos y el medio que los rodea, así como aquellos factores ambientales a los que están sujetos los seres vivos...; el objeto de la ecología es el estudio, desde el punto de vista económico, de la naturaleza" (STROHM, H., *Manual de educación ecológica*, Zero S. A., Bilbao, 1978, p. 21).
- (71) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 26.
- (72) *Ibid.*, pp. 54 y 49.
- (73) *Ibid.*, p. 54.
- (74) Recordemos que estas ideas freinetianas, hoy difundidas entre el público de una manera generalizada, han cumplido ya medio siglo.
- (75) *Ibid.*, p. 7. Elise hace notar que el subtítulo de este libro ("réserve d'enfants") no supone una concepción estrecha de un recinto cerrado para educar al margen de la sociedad, sino que, más bien, "debe comprenderse en el sentido ecológico de medio natural favorable a la especie... La expresión *reserva de niños* tiene, claro está, otras exigencias: las de proponer a la infancia la adquisición de una buena salud física, ciertamente, pero también y sobre todo, un equilibrio psíquico; conciliar, pues, el derecho de vivir y el derecho al conocimiento en una misma acción educativa en el seno de la naturaleza y de la comunidad humana" (*Loc. cit.*).
- (76) FREINET, C., *La educación por...*, p. 105. Esta triple enumeración de elementos constitutivos de la formación humana recuerda la distinción de Rousseau relativa a los tres tipos de educación: la de la naturaleza, la de las cosas y la de los hombres. La posible analogía sería, pues, ésta: ser activo y naturaleza; cosas y medio ambiente; hombres y educación. Sobre las tres clases de educación, cf. ROUSSEAU, J. J., *op. cit.*, p. 24.



6.1.—LA PEDAGOGIA COOPERATIVA.

Entre las muchas propuestas realizadas por Freinet, la idea y la práctica de la cooperación es una de las más características y, al decir de Pettini, lo más genuino, específico e indiscutible de la pedagogía freinetiana (1).

La defensa teórica de la cooperación y la práctica continuada y sistemática de la misma —no como complemento o añadido a la tarea educativa, sino como un componente intrínseco y conformador de todas las actividades— tiene muchas justificaciones para el pedagogo francés. Entre éstas, destaca la necesidad de oponer al capitalismo formas de organización y de gestión no sometidas al mecanismo de la plusvalía y que tengan como meta fines comunitarios y sociales (2).

Además de este argumento de tipo social, Freinet contempla otros de cariz pedagógico. La escuela tradicional, dice, está basada en el individualismo más tosco, cuando no en el egoísmo y en la indiferencia hacia los demás. Se hace necesaria, por tanto, una labor de combate de estas tendencias individualistas para pasar a formas educativas cada vez más solidarias:

“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” (3).

Este tipo de educación, que contempla a las personas como seres aislados y en constante competencia, “... cae fácilmente en el egoísmo y la pereza...” y, además, “... no tiene sentido una sociedad comunitaria...” (4). Junto a todo esto debemos to-

mar en consideración también la situación del niño en la sociedad actual, en la cual carece del protagonismo que le pertenece por derecho propio en las diferentes áreas en que se desenvuelve. Ante este panorama, Freinet defiende la "... participación máxima de los niños en la actividad familiar, escolar e incluso social " (5), con el fin de conseguir la inserción activa y completa del niño en su medio ambiente. Todas estas razones le impulsan a defender la cooperación como método válido y eficaz de transformación de las relaciones educativas y sociales.

Los orígenes de la cooperación son paralelos al desarrollo de la Escuela Nueva. Entre los sistemas basados en la ayuda mutua, estén o no adscritos a la educación nueva, figuran al menos los de los siguientes pedagogos: R. Cousinet, en Francia, promotor del trabajo por equipos; C. B. Reddie, en Gran Bretaña, fundador de la escuela de Abbotshome; L. Milani, creador en Italia de la escuela de Barbiana; y A. S. Makarenko, en la URSS, inspirador y director de las colonias Gorki y Djerzinski (6). Por lo que se refiere a las cooperativas escolares, más específicamente, destaca la labor iniciadora de las mismas llevada a cabo en Francia por el inspector de enseñanza B. Profit a partir de la primera guerra mundial (7).

A continuación, expondremos las indicaciones existentes en la obra de Freinet sobre la cooperación, lo cual nos permitirá comprender más cabalmente la importancia considerable que tiene el francés en el desarrollo de los métodos cooperativos. El reconocido testimonio de Prevot atestigua lo que decimos, al escribir en una conocida monografía sobre el asunto que "... la cooperación... debe mucho a pedagogos como Decroly, Cousinet y, *sobre todo, Freinet...*" (8).

Desde una perspectiva global, la cooperación supone una serie de elementos diferenciadores, que se sintetizan en las siguientes notas:

a) Es un principio que orienta el trabajo pedagógico en todos los sentidos y se realiza necesariamente a través de una obra colectiva y de equipo. "Para dar todo su buen sentido a esta pedagogía —explica Freinet— me orienté desde un principio al trabajo cooperativo"(9). Elise ha escrito, refiriéndose a uno

de sus libros, que en él "... narra los derechos y las acciones de un equipo de maestros de la base, organizados como francotiradores y al margen de la ortodoxia docente... para renovar la escuela del pueblo" (10), y, en otro lugar, que la pedagogía de Freinet "... ha sido, desde sus comienzos, una obra colectiva y militante" (11). Queda, pues, suficientemente claro que la cooperación no es, como dijimos al comenzar el capítulo, un apéndice ni un añadido, sino un elemento nuclear de la actividad educativa.

b) La pedagogía, desde esta óptica cooperativa, no puede ser un *a priori*, por genial y lúcido que éste sea. Será más bien "... el resultado de un largo proceso de experimentación realizado a lo largo de los años" (12). Esta experimentación, apoyada en una prolongada acción colectiva, es el signo, para Freinet, de lo que llama "... la eminencia incontestable de nuestra pedagogía" (13).

Aunque otras ocasiones habrá para precisar y ejemplificar esto, veamos, por ejemplo, la actitud de Freinet en la primera carta circular que dirige a sus compañeros interesados por la técnica de la imprenta en la escuela, en 1926 (14):

"Para experimentar una técnica nueva que está en sus inicios, es precisa la colaboración constante de todos... Hemos de poner en común nuestras sugerencias, nuestros hallazgos y también nuestros errores, para poder ayudarnos mutuamente. Os pido que me escribáis mucho, ya sea para preguntar, ya sea para informar. Haré todo lo posible para que esta correspondencia sea provechosa para todos" (15).

Actitud, pues, inequívocamente dirigida por el afán de desarrollar la pedagogía a partir del esfuerzo común de sus protagonistas. Y aquí, en el contexto de una construcción social de la teoría, podemos comprender de forma meridiana el sentido que da Freinet al término "pedagogía experimental". Entiende por ésta la investigación colectiva sometida constantemente a la

prueba y a la crítica (16), realizada por lo que denomina "... masa de investigadores..." (17), que no es otra que la masa de maestros unidos por los mismos fines de mejora y renovación de la escuela.

c) Una verdadera actitud cooperativa no sólo parte de la realidad y se fragua en equipo. También es necesario que sea abierta y receptiva para con otras pedagogías. Freinet justificó y valoró positivamente la actitud de los educadores de la CEL, que ensayaban con la pedagogía Montessori, el sistema Cousinet y el plan Dalton, entre otros, porque "... en tanto que educadores, quieren profundizar en su trabajo, obteniendo lo mejor de cada método, con el fin de conseguir una pedagogía práctica y cooperativista" (18).

Esta apertura pedagógica tiene, no obstante, sus limitaciones y busca el entendimiento y la asimilación de elementos ajenos, no desde el vacío, sino partiendo de unos mínimos postulados teóricos, didácticos y psicológicos.

d) El método cooperativo, en fin, otorga un protagonismo de primer orden al maestro, en tanto que "producto" pedagógico. Por eso, la ayuda mutua entre los docentes es factor clave de la cooperación:

"Todo nuestro esfuerzo se centra precisamente en la ayuda que tenemos que aportar a los educadores o, más bien, en la ayuda mutua que les reportará su trabajo cooperativo, ordenado y motivado" (19).

Los maestros se encargan, por sí mismos, de adaptar y readaptar sus escuelas a las necesidades y realidades de cada momento (20) aunque, a la vez, deben estar en contacto con los teóricos para poder confrontar la realidad con las propuestas más rigurosas y elaboradas (21).

La premisa que Freinet maneja, profundizando el argumento esbozado antes, relativo a la crítica de la educación individualista, es la de la organización cooperativa (22), que es, escribe,

“lo que más parece responder a las exigencias de una educación práctica, es la organización comunitaria” (23).

“La cooperación escolar, es decir, la gestión de la vida y del trabajo escolar por los usuarios, incluyendo al maestro,” (24) debe ser, en consecuencia, una actividad eminentemente social y por ello puede hablarse, con propiedad, de “... una sociedad de niños...” y de que “la clase se convierte en una agitada colmena” (25). Re-capitulando su experiencia escolar, escribía Freinet en 1936:

“Acostumbramos a nuestros niños a educarse sobre el plano de las sociedades adultas basadas en el esfuerzo y la responsabilidad comunitarias. La cooperativa de los niños es más que una institución paraescolar. Deseamos que llegue a ser la verdadera comunidad, la expresión del *koljos*, del cual sentamos las bases. Los niños han asumido todas las necesidades de la comunidad” (26).

La cooperación escolar presupone la colaboración entusiasta de alumnos y maestros. Los adultos, precisa Freinet, no deben explotar a los niños, pero éstos tampoco a aquéllos. Esto es así porque no debe haber “... ni criados ni sirvientes, sino colaboradores de una misma comunidad, con los mismos derechos, cualquiera que sea su edad o su función” (27), que, además, deben formar juntos “... un verdadero equipo...” (28).

Entre las actividades cooperativas, ninguna otra destaca como la asamblea de la cooperativa, pues “nada es tan moral y tan provechoso como este examen en común, a la vez crítico y constructivo, de la vida de la clase” (29). F. Oury ponía de relieve en 1960, en una experiencia relatada al final del librito de Freinet *La educación moral y cívica*, las ventajas del consejo de cooperativa, que juzgaba como “... un instrumento eficaz de liberación y de disciplina...” (30). Por último, caracterizaba así al consejo:

“El maestro y los alumnos están sentados —preferentemente en círculo— y —como si dijéramos— en plano de igualdad... El maestro renuncia a su papel de juez y, durante un rato, al de director técnico. Deja en manos de la clase el poder legis-

lativo, el judicial y a veces el ejecutivo. Renuncia a su personalidad de superior jerárquico para convertirse —solamente— en un hombre...” (31).

Por otra parte, Oury destaca la triple acción beneficiosa de la asamblea, en el sentido de que restablece las relaciones con los demás, sitúa en relación con el grupo y permite influir sobre los niños, cuya relación con los adultos está perturbada (32).

También el propio Freinet ha valorado las ventajas de la cooperación escolar, que “... es totalmente recomendable...” y “altamente moral y educativa...” (33), siempre que no se caiga en el peligro, cierto o potencial, de implicar al niño en actividades ajenas a sus intereses o de limitar la cooperativa a una tarea exclusivamente financiera. Los alumnos, en definitiva, siempre que se conduzca correctamente el proceso, “... realizan una experiencia de gran valor para su formación civil y moral” (34), como indica Pettini.

Los padres también tienen, por supuesto, su papel en el enfoque cooperativo. “Hay que tener contacto con los padres...” para que comprendan “la verdadera educación que necesitan sus hijos, que será necesariamente una formación opuesta a la tradicional” (36).

6.2.—LOS MAESTROS Y LA COOPERACION.

Pasando a otro aspecto del tema, transcenderemos el marco escolar estricto para tratar de comprender la cooperación, en base a las actividades llevadas a cabo en el seno de la CEL, creada, como ya sabemos, por Freinet (37), que la concibió como “... un organismo de ayuda mutua pedagógica...” (38) y nunca, exclusivamente, como una empresa meramente comercial.

En muchas ocasiones, hablar de Freinet supone hacerlo al mismo tiempo e indisolublemente de este vasto movimiento cooperativo que él animó y dirigió. Como aclara Elise, “... cuando se habla de Freinet, se incluye a toda la CEL, a todos los maestros dedicados a su modesto trabajo...” (39). Y en palabras del mismo Freinet, se trata de “... un movimiento pedagógico que

debe su vitalidad menos al sacrificio de su iniciador que al entusiasmo cooperativo de sus centenares de adherentes..." (40).

El ICEM, fundado en 1948, recogió la tradición pedagógica de la CEL después de la segunda guerra mundial. Al igual que ésta, fue ideado "... para realizar la cooperación entre los maestros" (41). Así pues, el ICEM nació de la CEL, a la que se reservaron tan sólo las funciones comerciales (42). De todas formas y a nuestros efectos, las afirmaciones que recogemos sobre el ICEM son válidas para la CEL y viceversa. En una obra colectiva, realizada por el ICEM después de la muerte de Freinet, leemos:

"El ICEM es un movimiento, una obra de realizaciones pedagógicas, una agrupación de trabajadores que, aquí y ahora, paso a paso, cada día, intenta hacer realidad que la escuela sirva para el desarrollo de las potencialidades infantiles, por medio de útiles y técnicas de trabajo elaborados en común, en base a los caminos abiertos por Freinet" (43).

El movimiento Freinet, llámese CEL o ICEM, ha representado en Francia a lo largo de medio siglo la fuerza esencial en el debate pedagógico. El funcionamiento interno es similar a los colectivos de maestros de nuestro entorno. Freinet y su movimiento disponían de órganos de difusión y comunicación. Primero, se trató, como dijimos en el capítulo inicial de este estudio, del boletín *L'Imprimerie à l'Ecole*; más tarde, de *L'Edicateur Prolétaire* y, por último, de *L'Edicateur*. Del boletín dijo Freinet en 1928 que debería ser "... el alma de nuestras técnicas, el elemento esencial de su mejora y su éxito" (44). Las revistas, por otra parte, testimonian "... una investigación permanente de las técnicas pedagógicas más eficaces..." (45) y constituyen "... el lazo sólido entre los millares de camaradas llenos de coraje y de fervor para la obra común..." (46).

Las reuniones, encuentros y congresos, que son calificados como "... testimonio de vida y de vitalidad, la prueba real de que un movimiento está en marcha..." (47), permiten a los asistentes convertirse, para decirlo con las palabras de M. Beaugrand, en "... educadores más lúcidos y más conscientes de nuestro papel..." (48). Por su parte, Elise resalta la importancia de los congresos:

“En estos congresos, que son, ante todo, congresos de trabajo, se hace el balance a todos los niveles de la actividad escolar y social de los prácticos: la crítica leal, provechosa para todos, es la norma para pasar revista a temas tales como las ediciones, los útiles pedagógicos, las técnicas que se derivan de ellos, las creaciones, los proyectos, sobre todo, y muy especialmente, la marcha comercial de la empresa CEL, que asegura la independencia del movimiento” (49).

Si hubiéramos de destacar algunos elementos permanentes y constantes, presentes en el trabajo llevado a cabo por el movimiento Freinet, deberíamos hablar de “... la importancia de la crítica permanente como arma de perfeccionamiento y progreso” (50) y del esfuerzo de los educadores que, a través de su voluntad solidaria, hacen realidad la afirmación de que “los avances vienen de la propia base” (51). Junto a todo esto destaca una decidida actitud de colaboración con otros sectores sociales y educativos. Las relaciones con los sindicatos, por ejemplo, deberían favorecerse, a juicio de Freinet, y de las mismas resultarían beneficiados tanto el movimiento pedagógico como el sindical (52).

Además de abogar por esta necesaria colaboración sindical, Freinet trabajó por la unión de esfuerzos con diferentes grupos pedagógicos e intentó, particularmente, una aproximación al GFEN. Algunos detalles de estas difíciles relaciones ya han sido expuestos en el capítulo primero de este estudio y, lógicamente, no volveremos a trazar la historia del tema (53). En todo caso, habremos de recordar que, a pesar de este relativo fracaso, Freinet tendió puentes hacia muy diversas asociaciones pedagógicas con el conjunto de las cuales mantuvo buenas relaciones.

6.3.—VOCACION INTERNACIONAL DEL COOPERATIVISMO FREINETIANO.

Los trabajos de Freinet, como bien sabemos, no se limitaron al campo francés. Imbuido de su ideología cooperativista y

universalista, procuró dotar a su movimiento de un alcance, si no mundial, por lo menos internacional:

“Ni que decir tiene —escribía en la temprana fecha de 1928— que nuestro trabajo será decididamente internacional. La pedagogía actual no puede conocer fronteras y procuraremos derribar todos los obstáculos que las lenguas erigen entre los maestros del pueblo...” (54).

Para favorecer y profundizar este internacionalismo pedagógico, la CEL incluía en su revista una sección de relaciones con el extranjero, que comprendía la correspondencia internacional en esperanto y un apartado de documentación internacional; lo que permitía conocer “... las últimas realizaciones mundiales y, sobre todo, estudiarlas y adaptarlas en su caso” (55).

Como la influencia del movimiento y de su figura indiscutible, Freinet, crecían, éste pudo escribir en 1937, una década después de la publicación de su primer libro, que “... nuestro trabajo empieza a adquirir en Francia y en el extranjero una categoría considerable y que, directa o indirectamente, nuestra técnica va ocupando un lugar importante en las nuevas realizaciones pedagógicas...” (56).

Fruto de este esfuerzo organizativo, nacieron grupos Freinet en Bélgica, Suiza, Alemania y Portugal. En 1934, por ejemplo, existían socios impresores en Noruega, Rusia, Rumanía, Checoslovaquia y América del Sur. En Bélgica, J. y L. Mawet sientan las bases de una cooperativa semejante a la CEL y practican las técnicas Freinet en la escuela experimental de Paudure. Su influencia en el plan de estudios belga de la época fue, a juicio de Elise, “... decisiva” (58).

España merece una referencia muy particular en la extensión de la pedagogía Freinet. Manuel Cluet, en Madrid y Herminio Al-mendros (5), en Barcelona, fueron los introductores y difusores en España de la imprenta en la escuela. Por su parte, Freinet visitó Barcelona en julio de 1933 para intervenir en la *Escola d'Estiu* de la Generalitat de Cataluña (60) y, según su esposa, lo hizo en 1934 para dar una conferencia radiofónica, que tuvo gran éxito (61). Entre los numerosos adeptos a la nueva técnica, destacan los

nombres de José Tapia y Patricio Redondo, que impulsaron decididamente la penetración freinetiana en nuestro país (62). Esta corriente educativa tuvo su parte de influencia en las experiencias escolares puestas en marcha por la Generalitat, a través del *Consell de la Escola Nova Unificada de Catalunya* (CENU). Durante los días trágicos de nuestra contienda civil, Almendros escribió a Freinet una carta, en la que señalaba que "... el pueblo español..., en medio del alucinante espectáculo del tumulto de la guerra, prosigue, con mayor vigor y audacia que nunca, la tarea de hallar soluciones para las exigencias esenciales de la educación nueva" (63), y un grupo de maestros, encabezados por una figura de la talla de R. Costa i Jou, se dirige al maestro francés resaltando su convencimiento de que "... la Imprenta de la Escuela es la única técnica revolucionaria, porque es el único medio de realizar la escuela activa del trabajo" (64). Después de 1939, como dice J. Monés, "todos los educadores que intervinieron en las experiencias Freinet antes de la Guerra Civil o bien se exiliaron, o bien fueron depurados por el franquismo" (65).

En Sudamérica también se extendieron las ideas de Freinet, y él mismo anota la creación y fundación de un Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna en Montevideo, bajo la dirección de Alicia Freire de Marciel, que tiene como misión coordinar las iniciativas y realizaciones de los países latinoamericanos (66). Entre estos países destacan Cuba y México, por ser los receptores de los exiliados españoles que llevaron consigo las técnicas Freinet al "... Nuevo Mundo..." (67).

Estas actividades y realizaciones, fraguadas en ocasiones en países tan alejados de Francia, nos muestran la enorme virtualidad de la cooperación, a la que Freinet dedicó buena parte de su vida y de su obra (68).

NOTAS.

- (1) "Pero el desarrollo que caracteriza indiscutiblemente la obra de Freinet —escribe Pettini— y la distingue de cualquier otra formulación pedagógica es la cooperación, que ha hecho que el conjunto de sus técnicas se presente como la resultante de un gigantesco trabajo de grupo, más que como obra de un solo individuo, por muy genial que pueda ser. La cooperación es elemento constante, presen-

te en todos los niveles y en todas las técnicas basadas también en el presupuesto de la colaboración, del cambio, diálogo entre los seres humanos... De modo que la pedagogía de Freinet se caracteriza, como una pedagogía de la cooperación a nivel de los alumnos, así como a nivel de los maestros, por la riqueza de las relaciones interpersonales y por la convicción de que, sin estas relaciones, no es posible la obra educativa" (PETTINI, A., *Célestin Freinet y sus técnicas*, Sígueme, Salamanca, 1977, pp. 131-132). Por su parte, L. Coudray afirma: "Freinet ha probado que la cooperación escolar es una línea directriz fundamental de la escuela activa" (COUDRAY, L., *Lexique des sciences de l'éducation*, ESF, París, 1973, p. 27). Más escuetamente, Avanzini sostiene que en Freinet, "sobre todo, es digna de elogio la organización cooperativa" (AVANZINI, G., *Innovación e inmovilismo en la escuela*, Oikos-Tau, Barcelona, 1985, p. 75).

- (2) FREINET, Elise, *Nacimiento de una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1977, p. 65.
- (3) FREINET, C., *El diario escolar*, Laia, Barcelona, 1977, p. 144.
- (4) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 349.
- (5) FREINET, C., *La formación de la infancia y de la juventud*, Laia, Barcelona, 1974, p. 40.
- (6) VV. AA., *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. I, Diagonal Santillana, Madrid, 1983, pp. 324-325.
- (7) "La exigencia organizativa —comenta Pettini—, unida a la de proveer a la supervivencia económica de la clase-comunidad, encuentra su coronamiento en la constitución de la "cooperativa escolar" con su presidente, secretario, tesorero, etc., según el modelo de tantas cooperativas escolares creadas en Francia, después de 1918, por el inspector B. Profit" (PETTINI, A., *op. cit.* p. 126). El sistema Profit es "un sistema de cooperativas escolares que pretende, mediante métodos de educación activa, dotar a las escuelas públicas de los fondos y materiales necesarios" (VV. AA., *Diccionario de las Ciencias de la Educación...*, II, p. 1159). B. Profit escribió, entre otras obras, *La Coopération scolaire française* (1932) y falleció en 1946. Una extensa cita de su pensamiento ha sido recogida en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, pp. 174-175. Cf. también DEBESSE, M.; MIALARET, G., *Historia de la pedagogía*, II, Oikos-Tau, Barcelona, 1974, p. 243; LARROYO, F., *Historia general de la pedagogía*, Porrúa, México, 1976, pp. 663-664.

- (8) PREVOT, G., *Pedagogía de la cooperación escolar*, Miracle, Barcelona, 1969, p. 73.
- (9) FREINET, C., *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, Siglo XXI, México, 1973, p. 36.
- (10) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 5.
- (11) *Id.*, *La trayectoria de Célestin Freinet*, Gedisa, Barcelona, 1978, p. 9.
- (12) FREINET, C., *Técnicas...*, p. 30.
- (13) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 12.
- (14) Esta primera carta circular supone, de hecho, la fundación real de la CEL (27 de junio de 1926), de la que se hablará más adelante. En la primera de ese mismo año escribió, como ya se dijo, su primer libro, *L'Imprimerie à l'Ecole*. Cf. *id.*, *Nacimiento...*, pp. 55-56.
- (15) *Loc. cit.*
- (16) FREINET, C., *Los métodos naturales. II. El aprendizaje del dibujo*, Fontanella, Barcelona, 1979, p. 100.
- (17) *Id.*, *Parábolas para una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1973, p. 77.
- (18) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 273.
- (19) FREINET, C., *Consejos a los maestros jóvenes*, Laia, Barcelona, 1978, p. 14.
- (20) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 273.
- (21) "... Es necesario comenzar —escribe Elise— un diálogo realista y crítico, sin abstracciones ni entidades metafísicas, entre empiristas de la práctica y teóricos de las alturas, y todo ello dentro de la realidad viva de la práctica pedagógica en que deben moverse todos" (FREINET, Elise, "Prólogo", en PIATON, G., *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975, p. 9).
- (22) De G. Prevot destacamos las siguientes ideas sobre las cooperativas escolares: "... la cooperación escolar se conoce poco o mal todavía y se pone en práctica defectuosamente" (PREVOT, G., *op. cit.*, p. 7). Define la cooperativa escolar como "... una pequeña sociedad de producción (que) no debe convertirse en una entidad

comercial" (*Ibid.*, p. 27), destacando que por la condición de su trabajo "... todo educador debería ser cooperador" (p. 40). A través de la cooperación el alumno se inserta "... activa y personalmente..." (p. 37) en su medio escolar, obteniéndose un triple provecho en la educación cívica, moral e intelectual (pp. 10 y 31). Por otra parte, desarrolla el hábito de la comprensión profunda de nuestros semejantes (p. 23). "Si la cooperación origina y fija... la necesidad de la solidaridad y, más aún, de la asociación con los demás, puede considerarse como una forma de humanismo y hasta como una de sus formas más nobles", escribe Prevot, que, en otro lugar de su obra, resume el sentido y la finalidad de la obra cooperativa: "Esencialmente, consiste en una colaboración constante entre el maestro y los alumnos, por un lado, y en una colaboración continua de los alumnos entre sí, por otro, dentro de un espíritu de comprensión y simpatía mutuos. Implica, por otra parte, una especie de igualdad, por cuanto el maestro deja de ser el que manda e impone, para convertirse en el que escucha, aconseja, sugiere, rectifica, ayuda, suscita la curiosidad, orienta los razonamientos y encauza las investigaciones" (p. 56).

- (23) FREINET, C., *La pedagogía sensitiva y la educación*, Troquel, Buenos Aires, 1969, p. 186.
- (24) *Id.*, *Las invariantes pedagógicas*, Laia, Barcelona, 1978, p. 59.
- (25) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 60; FAURE, R., *Medio local y geografía viva*, Laia, Barcelona, 1977, p. 65 (Faure fue colaborador de Freinet). Cf. asimismo FREINET, C., *El texto libre*, Laia, Barcelona, 1978, p. 89.
- (26) FREINET, Elise, *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Maspero, París, 1975, p. 56. El koljós es una cooperativa de producción agrícola, de tipo soviético. Sobre este tema, cf. INFIELD, H., *Utopía y experimento. Ensayo de una sociología de la cooperación*, Compañía General Fabril Editoria, Buenos Aires, 1959, pp. 47-67.
- (27) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 57.
- (28) PORQUET, M., *Las técnicas Freinet en el parvulario*, Laia, Barcelona, 1976, p. 134.
- (29) FREINET, C., *Por una escuela del pueblo*, Fontanella, Barcelona, 1976, p. 101. M. Postic piensa que la pedagogía freinetiana defiene de dos tipos de intercambio: "En Célestin Freinet encontramos dos modos fundamentales de transacción: transacción en el interior del grupo de clase, por la constitución de un consejo de cooperativa que conduce la vida del grupo y las relaciones funcionales, tran-

- sacción entre el enseñante y el alumno, por el contrato de trabajo establecido regularmente en común para fijar los objetivos y alcanzarlos" (POSTIC, M., *La relación educativa*, Narcea, Madrid, 1982, p. 101).
- (30) FREINET, C., *La educación moral y cívica*, Laia, Barcelona, 1975, p. 73.
- (31) *Ibid.*, pp. 73-74. "El respeto al niño —escribe Fullat— ... se manifiesta... en Freinet al valerse éste de la autogestión..." (FULLAT, O., *Filosofías de la educación*, CEAC, Barcelona, 1978, p. 354). "La introducción del tanteo experimental —dice Guiraud— a nivel de la organización, concretada mediante la autogestión pedagógica, lleva a una superación progresiva de las estructuras y de las instituciones iniciales. La difusión del espíritu y de los procedimientos cooperativos en el conjunto de la vida de la clase y la aceptación por parte del educador del cuestionamiento de su poder tienden a llevar a la clase a la autogestión (GUIRAUD, M., "La función del educador", en LAPASSADE, G., *La autogestión pedagógica*, Granica, Barcelona, 1977, p. 62).
- (32) FREINET, C., *La educación moral...*, p. 82.
- (33) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 172.
- (34) PETTINI, A., *op. cit.*, p. 127.
- (35) FREINET, C., *Técnicas...*, p. 101.
- (36) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 247.
- (37) La CEL celebró su primer congreso en agosto de 1927, en Tours, con la asistencia de 30 socios.
- (38) *Ibid.*, p. 269. "... Nunca aceptaremos —escribía Freinet en un artículo de 1936— que los instrumentos pedagógicos, que hemos creado para la liberación de la enseñanza, puedan un día ser explotados con fines mercantilistas" (C. Freinet, cit. en *loc. cit.*).
- (39) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 303.
- (40) *Id.*, *L'école...*, p. 28.
- (41) PETTINI, A., *op. cit.*, p. 20.
- (42) *Loc. Cit.*

- (43) VV. AA., *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*, Maspéro, Paris, 1975, p. 20. En esta misma obra el ICEM dice de sí mismo que "... representa una fuerza política...", aunque no tiene ni "... los métodos ni los fines de un grupo político..." porque ello sería "... fundamentalmente contradictorio con su voluntad de permitir al niño y al adolescente una educación autónoma..." (*Ibid.*, p. 19).
- (44) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 80.
- (45) *Id.*, *L'école...*, p. 85.
- (46) *Ibid.*, p. 21.
- (47) VV. AA., *La pédagogie Freinet...*, p. 16.
- (48) FREINET, C.; BEAUGRAND, M., *La enseñanza del cálculo*, Laia, Barcelona, 1979, p. 141.
- (49) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 123.
- (50) *Id.*, *Nacimiento...*, p. 158.
- (51) *Ibid.*, p. 343.
- (52) *Ibid.*, p. 274. Estos buenos deseos de colaboración entre la CEL y los sindicatos no fructificaron. Elise escribe que las propuestas de Freinet "no tuvieron ninguna acogida favorable" y que la larga correspondencia llevada a cabo "... no se concretó en nada" (*Ibid.*, p. 276).
- (53) Diferencias de criterio y diversos obstáculos impidieron realizar plenamente todo lo proyectado. Comentando estas cuestiones, Elise reprocha al movimiento internacional de Educación Nueva, con excepción de Férrière, ser "... un movimiento *burgués* en el sentido de que, por haber nacido en un medio donde no se plantea la escasez de material escolar, todos sus problemas se refieren a la pedagogía pura" (*Ibid.*, p. 281). Al completar el análisis, la compañera de Freinet sintetiza las diferencias entre la CEL y el GFEN: "Mientras la CEL es un movimiento de masas agrupado en torno a unas técnicas seguras y prácticas, el grupo francés es más bien una asociación de personalidades, de educadores aislados... en definitiva, pues, el grupo francés es muy heterogéneo y está sometido a las reacciones individuales de sus miembros. Esto provoca una fragmentación inevitable de concepciones pedagógicas, una diversidad de puntos de vista que disgrega el movimiento. Ante esta dispersión, la CEL aparece como un bloque monolítico, con una coherencia técnica e ideológica que inmediatamente se deja sentir... En unas

palabras, la CEL es demasiado dinámica para el grupo francés de *Education Nouvelle...*" (*Ibid.*, p. 297).

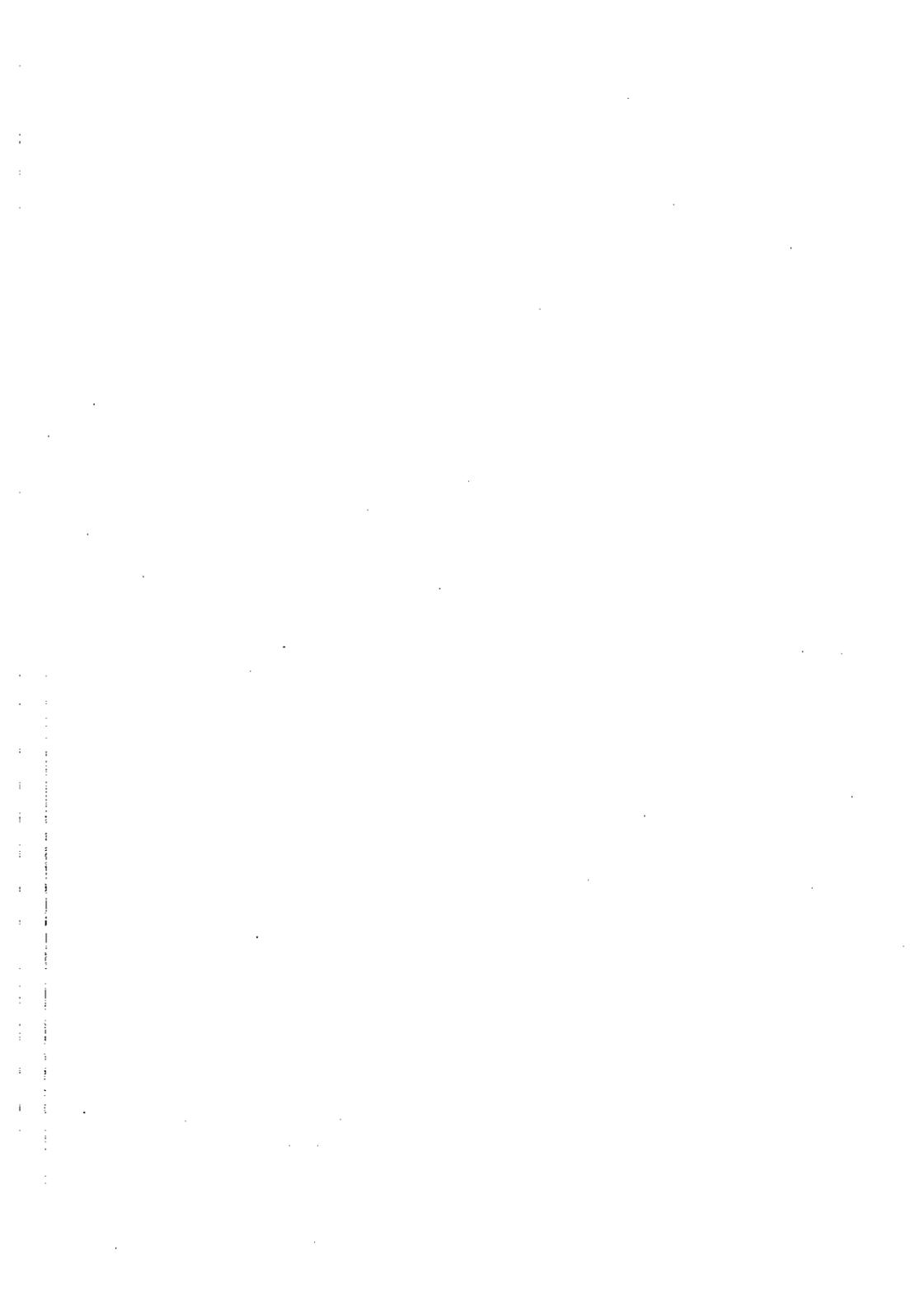
- (54) *Ibid.*, p. 82.
- (55) *Ibid.*, p. 146. La correspondencia internacional en esperanto permitió, en 1933, los intercambios entre 250 centros escolares que comunicaban entre sí a dos mil alumnos franceses con más de tres mil amigos extranjeros (Cf. *ibid.*, pp. 170-171).
- (56) *Ibid.*, p. 302.
- (57) *Ibid.*, pp. 130 y 223.
- (58) *Ibid.*, p. 224.
- (59) Elise escribe sobre Almendros, caracterizándolo como "... el pedagogo intuitivo y profundo cuyo pensamiento siempre va por delante de la realidad adquirida para ir hacia la realidad por adquirir..." (*Ibid.*, p. 304). Cf. también VV. AA., *Diccionario de las Ciencias de la Educación...*, I, p. 74. En 1960 Freinet alude a su correspondencia con el que llama "... nuestro amigo Almendros" (FREINET, C., *La educación moral...*, p. 11).
- (60) Intervino en dos ocasiones: el miércoles, 19 de julio, y el jueves, día 20. Los detalles de estas visitas han sido ya planteados en el capítulo primero de este libro.
- (61) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 223.
- (62) *Ibid.*, p. 224. Sobre Tapia, cf. SOLA, P., *Educaçió i moviment lli- bertari a Catalunya*, Edicions 62, Barcelona, 1980, pp. 230-236.
- (63) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 304.
- (64) *Loc. cit.* Sobre Freinet en España y particularmente en Cataluña escribe J. Monés: "El introductor de la imprenta en la escuela y promotor de los métodos naturales de la educación encontró un terreno apropiado para desarrollarse en la Cataluña autónoma... Las primeras noticias del movimiento de la imprenta en la escuela nos llegan a través de unos maestros que fundan en 1930, en la ciudad de Lérida, la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela. Dos años más tarde, la *Revista de Pedagogía* publicaba la primera obra sobre Freinet escrita en lengua diferente a la francesa.

De 1930 a 1933 la difusión de la obra freinetiana aumenta y a partir de este año se inicia una verdadera escalada, gracias a la presencia física de Freinet en Cataluña. El pedagogo francés pronunció

dos conferencias en la Escola d'Estiu de 1933, que trataban sobre "Una nueva técnica de la escuela activa" y "El cooperativismo al servicio de la escuela"; este mismo año, con participación de maestros del Principado, del País Valenciano, de las Islas (Baleares) y de Aragón, se celebraba en Huesca un Congreso Freinet para intercambiar experiencias.

Siguiendo la misma línea, en la *Escola d'Estiu* de 1935, Costa i Jou impartía seis lecciones sobre la práctica de la técnica Freinet. Durante el período de la guerra se multiplicaron las escuelas Freinet por toda Cataluña y el *Conseller* de cultura del Ayuntamiento de Barcelona, Víctor Colomer, asesorado por Herminio Almendros, gran propagandista de las técnicas y del espíritu Freinet, creaba una escuela experimental basada en las técnicas Freinet" (MONES, J., *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya* (1833 - 1938), La Magrana, Barcelona, 1977, pp. 248-249).

- (65) MONES, J., *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Rosa Sensat/Edicions 62, Barcelona, 1981, pp. 368-369, nota 35.
- (66) FREINET, C., *El diario...*, p. 76.
- (67) *Ibid.*, p. 74.
- (68) Un punto de vista sobre la "educación mundialista", desde otro contexto, es el propuesto en GARCIA GARRIDO, J. L.; FONTAN, P., *Pedagogía prospectiva*, Luis Vives, Zaragoza, 1979, pp. 200-207.



7.1.—¿QUE ES EL TRABAJO? DEFINICIONES Y CONSECUENCIAS.

El trabajo es uno de los conceptos más arraigados, matizados y repetidos en los textos freinetianos. Aunque también esta importante noción conlleva, como suele suceder en Freinet, una fuerte carga de ambigüedad, imprecisión y polisemia, no es menos evidente, de igual manera, que esta idea del trabajo adquiere unos perfiles bastantes nítidos y elaborados. Así pues, tras haber pasado revista a las concepciones freinetianas sobre la sociedad, la naturaleza y la cooperación, nos vamos a introducir ahora en un terreno decididamente más psicopedagógico, en el cual entramos ahora con la exposición sobre el trabajo y el juego. Otros dos capítulos posteriores, sobre el desarrollo evolutivo del niño y sobre la figura del educador, completarán una sugerente panorámica sobre lo que llamamos las bases teóricas de la pedagogía freinetiana.

Según Freinet, el individuo trata de conseguir el máximo potencial de vida para cumplir su ciclo vital. Y es aquí precisamente donde incardina, sitúa y da sentido al trabajo. El trabajo sería esa actividad susceptible de conducir a los individuos a la realización del máximo de potencia vital. A través de diferentes caracterizaciones, el pedagogo francés, como indica Piaton, “establece los criterios que permiten definirlo” (1), particularmente en su obra *La educación por el trabajo* (2). ¿Qué es, por tanto, el trabajo?:

“Cualquier actividad que tenga como meta satisfacer las necesidades funcionales del individuo y que como tal es buscado naturalmente... (para)... dominar el medio...” (3). “... La actividad por la

que el individuo satisface sus necesidades fisiológicas y psíquicas más importantes, a fin de adquirir la potencia que le es indispensable para cumplir su destino" (4). "... La necesidad orgánica de gastar el potencial de vida en una actividad a la vez individual y social que tenga un fin perfectamente comprendido... y presente una gran amplitud de reacciones: fatiga—reposo, agitación—calma, emoción—apaciguamiento, miedo—seguridad, riesgo—victoria. Hace falta, además, que el trabajo salvaguarde... el sentimiento de poder, el deseo de superarse..." (5).

Esta actividad supone, pues, una función (6) que tiene como fin dar respuesta a la satisfacción de las necesidades naturales de los individuos (7). Es a la vez algo indiscutiblemente material e intelectual (8), individual y social, un todo, en definitiva, que resume la acción transformadora del hombre hacia sí mismo, hacia sus semejantes y hacia la naturaleza.

En la idiosincrasia del trabajo figura siempre la satisfacción de una serie de necesidades o tendencias propias de la especie humana. Freinet señala entre ellas la necesidad de aumentar el poder para triunfar en la vida y, más específicamente, las de alimentarse y protegerse, defenderse de los elementos naturales y humanos y agruparse en familias, clanes, etc., para asegurar la perpetuación de la especie (9). En suma y a fin de cuentas, se trataría de "... conservar la vida ..." (10), como indica más adelante (11). Antes de continuar, conviene aclarar que Freinet utiliza para designar el concepto de "trabajo" una expresión compuesta, que es "trabajo—juego". Con esto quiere resaltar de forma especial su carácter libre, creativo y autograticificante.

Los elogios de Freinet hacia el trabajo y sus excelencias son abundantes y diversos (12). Indica que aquél constituye la "... razón, finalidad y técnica de toda actividad humana" (13), y Elise agrega que para ellos el trabajo era "... el rey" (14) de la escuela, "... razón y necesidad de nuestra vida personal y colectiva" (15).

Junto a este gran poder creativo y formativo (16), Freinet recalca y subraya la virtualidad socializadora del trabajo, pues és-

te es algo así "... como el corazón social del hombre", (17) "...el medio de expresión social" (18) más idóneo y adecuado, único, efectivo y verdadero lazo de unión entre los miembros de la sociedad (19); lo que le confiere la cualidad inestimable de ser un elemento de fraternidad, capaz de unir a todos en una tarea común (20); además, es uno de los medios más oportunos para superar la actual crisis de relaciones entre niños y adultos (21), es el motor de la existencia de la comunidad y del mismo comportamiento social (22).

El trabajo es, también, un factor importantísimo en tanto que caracteriza y determina la vida de las personas, pues "lo que suscita y orienta las ideas, lo que justifica el comportamiento individual y social de los hombres, es el trabajo..., motor esencial..." (23). "...El trabajo... destila el pensamiento" (24); éste último nace de aquél y se desarrolla a su ritmo y medida (25).

Factor de equilibrio tanto individual como colectivo (26), el trabajo, único creador de riqueza (27), llega a ser considerado por Freinet de tal magnitud que lo sitúa como "... elemento preponderante de nuestra búsqueda de ese estado tan complejo que llamamos la felicidad" (28). Por eso no es extraño que el pedagogo de la Escuela Moderna pueda afirmar que, habiendo resuelto el problema del trabajo, los restantes problemas encuentran solución también: los "... elementos curativos..." del trabajo, a pesar de haber sido desdeñados con frecuencia, son patentes (29). En conclusión, podemos sostener que el trabajo podría convertirse, a juicio de Freinet, en "... elemento activo de un nuevo humanismo..." (30) capaz de suministrar a todos nuevas razones para vivir, luchar y crear (31).

Para completar esta exposición sobre el trabajo, podemos analizar lo que no es trabajo. Así, por vía de exclusión, perfilaremos con mayor exactitud las notas distintivas de esta idea. En opinión de Freinet, no se puede llamar trabajo a la actividad humana que se realiza de forma coercitiva, impuesta, como algo ajeno y exterior al individuo. "No hay que considerar como trabajo —escribe— las tareas impuestas..." (32), ni tampoco las tareas que suponen una carga insoportable para quien las realiza, sea de tipo físico o moral (33). Tampoco existe genuino y verdadero trabajo cuando éste, que es un todo complejo, se escinde para gravitar únicamente sobre un aspecto parcial de ese todo ma-

ravilloso. Así ocurre cuando se enfatizan los aspectos intelectuales o manuales de la actividad humana. Las consecuencias sociales son tan peligrosas que están a la vista de todos:

“Estamos contra esta separación anormal de la clase intelectualizada y el taller activo, que prepara la dualidad social de los trabajos manuales, relegados a la mediocridad, y una clase intelectual tanto más presuntuosa cuanto más estéril” (34).

Al separar el pensamiento de la naturaleza y del trabajo se ha producido un grave desequilibrio (35), abandonando así la concepción formativa del trabajo (36) y dando paso a las técnicas estandarizadas que, aunque son una necesidad ineludible de nuestra economía contemporánea, han vuelto la espalda al auténtico trabajo (37). Estas amenazas al trabajo han hecho escribir a Freinet que “... nuestra época no tardará en perder todas las alegrías del trabajo” (38).

7.2.—EL TRABAJO Y EL JUEGO.

Sobre estos dos temas, sobre sus relaciones y características, nos vamos a extender a continuación, exponiendo en cinco epígrafes diferentes temas como las semejanzas y diferencias entre los dos conceptos en cuestión, los tipos de trabajo y de juego, los juguetes y la educación basada en el trabajo.

7.2.1. Semejanzas y diferencias.

Crítica de la pedagogía del juego.

La caracterización realizada en el apartado precedente (Cf. 7.1.) estaba basada en el análisis del concepto “trabajo”, cuyo objeto era únicamente poner de manifiesto las principales notas de dicho concepto, obviando cualquier relación respecto de otros motivos freinetianos. No obstante, Freinet suele considerar en sus escritos al trabajo ligado y emparentado estrechamente con

el juego: tema difícil y plagado de matices, sobre el que expon-dremos las indicaciones más relevantes que nos permitirán situar estas dos ideas en el conjunto del discurso teórico de Freinet.

En principio, pone de relieve que no existe ninguna contra-dicción u oposición importante entre el juego y el trabajo (39). La idea contraria, la suposición de que existe antagonismo entre uno y otro deriva, según el parecer de Freinet, de nuestra socie-dad, que ha favorecido esta lamentable escisión: "solamente el error de la civilización es lo que engendra esta separación arbi-traria del trabajo y el juego" (40). Reconoce que al niño le agrada de igual forma trabajar y jugar (41), aunque esto requiera unas precisiones elementales, pero imprescindibles.

Freinet usa el término juego al menos en un doble sentido. Por una parte, designa una función que tiende a satisfacer las ne-cesidades del individuo por medio de la actividad natural; este primer sentido del juego es, como puede deducirse fácilmente, parecido, en sus finalidades y procedimientos, al trabajo. Por otra parte, el término juego describe un tipo de actividad acce-soria y sucedánea, una conducta fundada en los móviles de la distracción y del placer, consecuente y posterior a los estados de actividad seria del individuo, de los que vendría a ser como una descarga y un desahogo. Estos dos significados del juego —necesidad funcional, por un lado, sucedáneo, por otro— no son dife-renciados en Freinet, pues ambos son mencionados con el mismo vocablo. Esto hace que, a primera vista, puedan llegar a parecer contradictorias algunas de las afirmaciones freinetianas sobre el asunto. Así pues, se explica que escriba que el niño tiene necesi-dad de jugar y que, simultáneamente, defienda que lo natural en el niño no es el juego, sino el trabajo (42); que el animador de la vida, incluida la infancia, es el trabajo, no el juego (43); y que éste es una actividad de segundo orden, mientras que aquél es al-go superior (44).

Así pues, juego y trabajo son dos funciones naturales de la especie humana, tendentes a satisfacer las necesidades vitales sur-gidas de la lucha por la existencia. Más adelante se puntualizarán las diferencias que Freinet observa entre una y otra actividad. Pero antes tratamos de comparar las hipótesis freinetianas con algunas de las corrientes psicopedagógicas de nuestro siglo.

Pettini ha recordado que Claparède apunta la semejanza entre el juego y el trabajo: “Desde el punto de vista funcional —escribía Claparède—, no existe entre la actividad del juego y del trabajo ninguna diferencia: una y otra tienen la función de satisfacer la necesidad, de realizar un deseo” (45). Otro pedagogo de renombrado prestigio, Dewey, ha aportado elementos novedosos al tema del juego y el trabajo, expuestos en el capítulo XV de *Democracia y Educación*. Juego y trabajo, arguye Dewey, deben facilitar de forma conjunta el desarrollo mental y moral óptimos (46). Ambos “... son igualmente libres e intrínsecamente motivados...” (47) y “... suponen fines conscientemente sometidos a la selección y adaptaciones del material y procesos destinados a alcanzar los fines deseados” (48). En las edades más tempranas de la vida infantil, prosigue el pedagogo americano, no existe distinción entre períodos exclusivos de juego y de trabajo, sólo hay un acento mayor en una u otra tarea. Sin embargo, esto no significa que no haya diferencias. En el juego, el interés es más directo, aunque ello no quiera decir que, psicológicamente, el juego pueda ser caracterizado como una diversión carente de fines, como erróneamente se suele hacer. Tanto en el trabajo como en el juego, la ocupación tiene propósitos evidentes. Estos objetivos, en el caso del trabajo, suponen un esfuerzo persistente, una atención continuada mayor, un curso de actividades más largo y una mayor inteligencia para usar los medios disponibles (49). Dewey critica las concepciones del trabajo en términos de resultados externos a la propia actividad y argumenta que, a pesar de los malos ejemplos de la industria, en el trabajo “el fin debería ser intrínseco a la acción” (50) y formar parte del propio proceso.

El planteamiento de Dewey concuerda casi enteramente con el de Freinet (51). Uno y otro critican las opiniones de los que entienden que el trabajo es una actividad de fines y resultados externos a la propia dinámica de dicha actividad. Los dos establecen semejanzas muy acusadas entre el trabajo y el juego, aunque Dewey lo haga con mayor claridad y rigor (52). En todo caso, Freinet acentúa el carácter de utilidad social y comunitaria del trabajo, al que le confiere y otorga una dignidad mayor que al juego (53). Recapitulando y ordenando ideas, podemos afirmar que:

a) Trabajo y juego son dos actividades valiosas, que tienen como fin dar satisfacción a las necesidades vitales y existenciales más relevantes, aunque Freinet coloca el trabajo por encima del juego, debido a su provecho, interés y valor sociales.

b) Trabajo y juego son términos que indican, además de estas actividades funcionales y positivas, procesos desintegradores de la personalidad y peligrosos para el equilibrio individual y social; éste sería el caso del trabajo impuesto y obligado y el del juego concebido como descanso y relajación subsiguientes a la actividad tediosa y aburrida.

c) Este uso indiscriminado de las mismas palabras para aludir a realidades tan diferentes produce, tal vez, cierta confusión en la lectura de los textos freinetianos y no colabora demasiado a una interpretación cabal y justa de su obra.

d) El interés de Freinet en dismantelar y deshacer las teorías que entienden el juego en términos de placer, distracción y relajación le conduce a una especie de cruzada contra el juego, que puede llevar a pensar, de forma aparente y precipitada, que el pedagogo galo realiza una condena global y completa del mismo. Sin embargo, la realidad es que "... el juego verdadero" (54) es un "... proceso natural... (igual que)... el trabajo normal y funcional..." (55).

Crítica de la pedagogía del juego.

Freinet combate la "pedagogía del juego" (56), a la que califica de grave error de fondo, presente en los sistemas educativos contemporáneos (57). En la búsqueda de un hilo conductor de la tarea educativa, continúa Freinet, se han invocado la autoridad, la voluntad, el interés y ahora, de forma preponderante, el juego (58). Pero este intento de la pedagogía moderna de fundamentar la formación escolar no se basa, hablando con propiedad, en el juego auténtico, sino en el placer, "... que es un asunto enteramente distinto" (59).

El presupuesto número uno de esta pedagogía lúdica es separar la vida en dos parcelas opuestas, "... una que exige esfuer-

zos, sacrificios y sufrimientos, otra (que es) toda excitación y placer..." (60). Esto tiende a crear dos zonas en la vida de los individuos: "... la zona seria y constructiva... y la zona de distracción, destinada a compensar la tensión..." (61) ocasionada por las penalidades y trivialidades de la existencia cotidiana. O dicho de otra forma, el juego surgirá como una necesidad después de la realización de un trabajo impuesto, idea ya anunciada por Freinet en 1936 (62).

Los errores de algunos educadores modernos han hecho que un "... procedimiento accesorio..." (63) tome un lugar relevante en la educación; "... un sucedáneo, un correctivo, un complemento del trabajo..." (64), "... una distracción..." (65), un elemento "... relajador..." (66), todo esto ha sido elevado a la condición de procedimiento pedagógico óptimo y eficiente, ante la impotencia, por parte de educadores y psicólogos, de ofrecer métodos más idóneos y adecuados (67). Esta pedagogía risueña y fácil, según Freinet, es una respuesta errónea a las necesidades de los niños y a las exigencias de una escuela auténticamente renovada.

7.2.2. Trabajo—juego y juego—trabajo.

En primer lugar, se ofrecerá una panorámica de las teorías del juego más relevantes, para situar las propuestas y discusiones freinetianas en el cuadro complejo de la psicopedagogía contemporánea.

El conjunto de las concepciones explicativas sobre el juego, enunciadas la mayor parte de ellas por grandes psicólogos, ofrece aportaciones que, en parte, son diferentes y, en parte, complementarias. A juicio de H. Wallon, "... estas teorías no dan una explicación satisfactoria del juego a causa de sus premisas discutibles y de las sistematizaciones demasiado fragmentarias que se derivan de ellas" (68). La opinión de Piaget e Inhelder es que algunas de ellas, las más clásicas, están "... hoy ya abandonadas..." (69). No obstante estas opiniones, el fenómeno del juego sigue originando respuestas diversas de los especialistas, así como diferentes exposiciones divulgativas (70).

Dejando a un lado la tipología de los juegos, tema importante sin embargo (71), condensaremos las hipótesis más relevantes sobre el juego:

a) Teoría de la energía sobrante (H. Spencer). Postula que las desbordantes energías infantiles necesitan una salida y el juego sería esta puerta abierta al exceso de energía vital.

b) Teoría biogenética o de la recapitulación (S. Hall). Este psicólogo llegó a la conclusión de que los juegos del niño siguen una evolución paralela al desarrollo filogenético, es decir, que repiten de forma progresivamente compleja las actividades fundamentales de la historia de la humanidad; serían juegos que poseen reminiscencias de los gestos atávicos de recolectar, cazar, pescar, criar animales, buscar alimentos, etc. (72).

c) Teoría del preejercicio (K. Groos). El juego sería sobre todo una preparación para la vida adulta y para las tareas y actividades que ésta requerirá de los niños. Groos dedujo esta hipótesis primeramente del estudio de los animales, observando que cada especie juega a lo que tendrá que hacer en la vida adulta.

d) Teoría catártica (S. Freud). La función catártica del juego no es exclusiva del psicoanálisis (73), pero éste le ha otorgado una gran importancia. El psicoanálisis infantil ha tomado el juego como elemento central del análisis ante la imposibilidad de recurrir a los sueños y a las asociaciones libres, como se suele hacer en adultos. En este campo, los trabajos de Anna Freud y de Melanie Klein son decisivos (74).

S. Freud “comprendió que el niño no jugaba solamente a lo que era placentero, sino que también repetía al jugar situaciones dolorosas, elaborando así lo que había sido excesivo para su yo” (75). Así surgió la teoría traumática del juego: “El juego —escribe Freud— del niño se halla al servicio de este propósito de completar una vivencia pasiva mediante una acción activa, anulándola con ello en cierta manera” (76).

e) Teoría de la asimilación (J. Piaget). Según el psicólogo suizo, dos procesos básicos, la asimilación y la acomodación, ri-

gen las relaciones del niño con el medio. Mientras que la acomodación a los modelos exteriores se realiza a través de la imitación, la asimilación se lleva a término mediante el juego. Este es, pues, asimilación de lo real al yo. En la posición piagetiana, la inteligencia se define como el equilibrio entre asimilación y acomodación. Piaget e Inhelder reflejan así el papel del juego en el desarrollo:

“Resulta indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual (del niño) que pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea adaptación a lo real, sino, por el contrario, la asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones: tal es el juego, que transforma lo real, por asimilación más o menos pura, a las necesidades del yo...” (77).

f) Teoría de la diversión o del descanso. Según R. Marín, ésta es la más generalizada. Esta teoría sostiene que cuando alguien está fatigado, el juego le sirve de descanso y de diversión (78). La suposición de que el juego es subsecuente a la actividad agotadora goza de gran popularidad. Sin embargo, los psicólogos estiman que es insostenible en muchos casos. Vygotski señala en relación con esto que

“la definición del juego como una actividad placentera para el niño resulta inadecuada por dos razones. Primero, porque existen muchas actividades que proporcionan al pequeño mayores experiencias de placer que el juego...; segundo, porque hay juegos en los que la actividad no es placentera en sí misma” (79).

Por su parte, Wallon pone en duda el hecho de que la actividad basada en la distracción tenga alguna semejanza con la actividad infantil y observa que “el juego no es, en esencia, algo que requiera esfuerzo...” (80), por lo que difícilmente puede entenderse de forma exclusiva en términos de descanso.

El juego, se argumenta asimismo contra su interpretación en tanto que distracción, no es una especie de mundo aparte.

En la vida del niño no está por un lado el juego y por el otro, de forma totalmente inconexa, las otras ocupaciones. Vygotski ha criticado a Koffka esta concepción del juego como "... el otro mundo del niño" (81) y ha puesto de relieve que "... el niño satisface ciertas necesidades a través del juego" (82).

La vinculación del juego con la realidad es defendida también por Kurt Lewin. Este sostiene que "la propiedad dinámica fundamental del juego es que tiene que tratar con hechos que pertenecen al nivel de la realidad" (83). Sin embargo y al mismo tiempo, según Lewin, el juego está menos condicionado por la realidad:

"... La conducta lúdica está mucho menos limitada por las leyes de la realidad que en el caso de la conducta no lúdica: tanto la determinación de objetos como la ejecución se hallan, en un grado mucho mayor, sometidos al placer de la persona" (84).

Los argumentos reunidos en contra de la teoría de la diversión o del descanso parecen situarse en la misma dirección que las propuestas freinetianas sobre trabajo y juego: vinculación de la actividad lúdica a necesidades funcionales, relación e imbricación de realidad y juego, etc. Sobre estas propuestas relativas al trabajo y al juego nos extenderemos a continuación, pero circunscribiéndonos ya a las concepciones de Freinet.

El maestro galo establece una categorización de las actividades referentes al juego y al trabajo que, a pesar de no tener unos perfiles rigurosos y exactos, permite la mejor comprensión de este conjunto de actividades. De todas formas, ya advierte Freinet que en este terreno "... las fronteras resultan difíciles de trazar" (85), porque muchas de las distinciones establecidas son más didácticas que reales.

Al no aceptar la división entre trabajo y juego, basilar en nuestra cultura (86), propone una reconsideración de estos dos conceptos, que permita resaltar los elementos comunes de uno y otro. Por eso habla de trabajo-juego y, en su defecto, de juego-trabajo. La diferencia entre ambos estriba en que el trabajo-juego supone una actividad infantil cargada de todos los componen-

tes que Freinet asigna al verdadero y auténtico trabajo: satisfacción de necesidades, amplia proyección social, capacidad formativa y transformadora, amplia gama de sensaciones diferentes y de procedimientos de actividad — intelectuales, manuales, afectivos, etc.—. Cuando no es posible para el niño una actividad que reúna todos estos ingredientes, es decir, cuando no es posible el trabajo—juego, Freinet es partidario de ofrecer a los niños el juego—trabajo, o sea, una especie de sustitutivo del trabajo, una actividad natural y adaptativa que, sin reunir todos los elementos del trabajo—juego, permita, sin embargo, una actividad similar a éste.

Aparte del juego—trabajo, el pedagogo francés alude a los juegos que llama de relajamiento compensador, porque suponen actividades apoyadas en la distracción del individuo y en la inadaptación al medio, y también se refiere a los juegos—droga, amplia categoría abarcadora de diversas actividades que él juzga perniciosas y nocivas para los individuos. Así pues, sintetizando, Freinet diferencia:

- el trabajo—juego,
- el juego—trabajo,
- el juego de relajamiento compensador,
- el juego—droga.

Seguidamente estudiaremos las características del juego—trabajo. El juego de relajamiento compensador y el juego—droga se abordarán en el apartado siguiente.

Los juegos—trabajo, “reminiscencias más o menos rezagadas de un trabajo, del que tienen todas las características...” (88), son

“... la expresión natural de la necesidad que experimenta el individuo de vivir lo más intensamente posible dentro del cuadro de la familia y de la sociedad, reproduciendo los gestos atávicos que aseguran la vida y su perpetuación” (89).

Se trata, en primer lugar, de una actividad casi instintiva —es como algo innato, pues “el niño lo practica de manera espontánea...” (90)— en el espacio y en el tiempo, a pesar de la diversi-

dad de medios y de costumbres y de las variantes que éstos conllevan (91). Por eso se puede hablar de que poseen un "... fondo común universal..." (92). La ocupación que implican es algo natural, en el sentido de que "... no tienen necesidad de ningún estimulante exterior ni del atractivo de un beneficio cualquiera..." (93) y se realizan sin coacciones, por la sola voluntad de los individuos; son funcionales y, de forma indirecta, siguen siendo "... una especie de preparación para la vida..." (94). Esto es comprensible si consideramos que, en definitiva, los juegos-trabajo tienen como meta "... asegurar una vida lo más completa posible y defenderla y perpetuarla " (95). Incluyen "... una extraordinaria amplitud de sensaciones..." (96): calma, fatiga, tensión e incluso sufrimiento. Liberan y canalizan las energías físicas y psíquicas de los individuos (97) y responden a las necesidades específicas del niño, asegurando un ejercicio dinámico de las mismas (98). Favorecen la actividad social, colectiva e integradora, necesaria para lograr el equilibrio y una correcta y positiva adaptación al medio: "los juegos-trabajo están colocados —dice Freinet— bajo el signo permanente de la armonía individual y social" (99).

En suma, los rasgos esenciales de los juegos-trabajo son los mismos que los del trabajo-juego. No obstante, en las diferencias entre uno y otro hay que anotar que los juegos-trabajo tienen "... algo menos de esa espiritualidad que se deriva del sentimiento de utilidad social del trabajo..." (100), es decir, tienen menor proyección social, aunque no carezcan enteramente de ella (101).

Freinet ofrece una calificación de los juegos-trabajo realizada en función de los fines últimos que persiguen, los cuales no son sino la realización de las actividades necesarias para la conquista, conservación y transmisión de la vida. Así surgen tres grandes grupos de juegos-trabajo (102). El primer grupo comprende "... los juegos que satisfacen la necesidad general e innata de conquistar la vida" (103), a través, principalmente, de la búsqueda del alimento. Estos juegos corresponderían "... a los gestos del trepador, del recolector, del cazador, del pescador y del criador de ganado..." (104). Señala Freinet, en este primer grupo, los juegos que implican carreras, saltos, la lucha en todas sus formas, el uso de piedras y las acciones de esconderse, atrapar, perseguir y liberar, bien de forma real o mediante convenciones y simbolis-

mos —por ejemplo, con animales figurados, como en los juegos de liebre—liebre, a la pata coja, etc.— (105).

El segundo conjunto de juegos "... corresponde... a la necesidad de conservar la vida y hacerla lo más potente posible" (106). Aquí se incluyen los juegos de refugio, como construcción de cabañas y casitas; las actividades de ataque y defensa, que comprenden la lucha verdadera con diferentes armas, como palos, piedras y flechas; los simulacros de lucha y defensa, remedo de la auténtica lucha, pero atenuada, como los desfiles, el juego de barras, los soldados, las damas, el ajedrez y los bolos; los juegos de policías y ladrones y, en fin, el deporte moderno, como fútbol o rugby, que juzga como "... variantes del juego de la guerra (que) se hallan destinadas a satisfacer las mismas necesidades de la infancia y la juventud" (107).

Finalmente, la tercera agrupación engloba los juegos relativos a la transmisión de la vida para asegurar la perpetuación de la especie: juegos de papá y mamá; del nacimiento, cuidado y educación de los hijos; crianza y domesticación de animales. Estos juegos tienen como función una especie de entrenamiento e iniciación en la estructura del grupo familiar, sobre todo. Freinet apunta una diferenciación de tareas y cometidos en función del sexo, argumentando que "los varoncitos, por lo general, no gustan de jugar a las muñecas. Eso es lo normal, puesto que el trabajo al cual el juego corresponde no está en su naturaleza ni en su papel habitual" (108).

7.2.3. Juegos de relajamiento compensador y juegos—droga.

"El niño tiene necesidad de distracción, lo cual es falso..." (109). Esta es la principal conclusión que Freinet establece para exponer todo ese conjunto de juegos que "... desviados de sus fines esenciales, se convierten en peligrosa acumulación de elementos de distracción y de desintegración de la personalidad" (110). Este tipo de juegos, que Freinet designa como de relajamiento compensador, sería el resultado de la obstaculización y del entorpecimiento de las exigencias implícitas en la naturaleza del niño:

“Creo que sería interesante investigar cuáles son esos juegos, cuáles las actividades espontáneas a las que se entregan de preferencia los niños, que han estado sujetos en la escuela, la iglesia, la familia o la sociedad en trabajos y actitudes contrarios a sus necesidades naturales, físicas y psíquicas y que requieren por ello una tensión anormal, la cual, a su vez, exige un relajamiento compensador” (111).

Los juegos de relajamiento compensador pueden ser de tipo fisiológico y psíquico. Los primeros representan todo lo contrario que los juegos-trabajo: la disciplina y calma relativas de éstos se sustituyen por elementos de perversión, desorden y crueldad. Los empujones, las batallas anárquicas, las burlas y las torturas de animales son, entre otros, ejemplos de estos desequilibrados y hasta peligrosos juegos (112).

El relajamiento a que da lugar la actividad alienada del niño se produce también en el terreno psicológico: se origina así una reacción mental, nerviosa y psíquica, canalizada a través del juego, susceptible de originar trastornos anímicos de diferente consideración (113).

Los juegos de relajamiento compensador psíquico son juegos de ganancia y representan el extremo opuesto a los juegos-trabajo. Entre éstos y aquéllos se encuentra el juego-trabajo simbolizado. Este juego simbolizado marca una evolución entre el juego-trabajo y el juego puramente de ganancia (114). Freinet advierte de los peligros de este juego simbolizado:

“En su calidad de símbolos, estos juegos no satisfacen más que intelectual y psíquicamente las necesidades primordiales que nos animan. El cuerpo, los músculos, no juegan. La propia atmósfera tan natural y tónica, en general, de los juegos-trabajo se hace aquí completamente artificial... Por esto mismo... contienen... gérmenes peligrosos de desequilibrio, tienden a hipertrofiar esta actividad fuera de la vida, que construye y resuelve simbólicamente problemas que no tienen absolutamente datos normales” (115).

Son sedentarios, causan fatiga nerviosa —y no física, como la mayor parte de los juegos—trabajo— e implican el “... desequilibrio orgánico y la tendencia a la desadaptación al medio ambiente” (116). Son, dice Freinet, “... la representación, con la ayuda de símbolos, de algunas actividades atávicas funcionales. Por eso llamaría yo a estos juegos juegos—trabajo simbolizados...” (117). Ejemplos de estos juegos son las damas, el chaquete y especialmente el ajedrez y las cartas. En este último juego, por ejemplo, existe lucha y pugna, pero artificial: “El juego de cartas se ofrece como una representación simbólica de esta lucha: sin ruido, sin desplazamientos, en una esquina de la mesa...” (119), los jugadores se entregan a una contienda atenuada y aminorada, por así decirlo.

Los juegos de ganancia son, según dijimos, juegos de relajamiento psíquico. En ellos,

“... la noción de la actividad funcional queda anquilada en provecho del resultado por obtener, que se convierte en el único motor activo. Estos juegos se acompañan entonces de nerviosidad, mal humor y oposición permanente al medio ambiente” (120).

La oposición entre individuos y grupos, inexistente en los juegos—trabajo, aparece de forma atenuada en los juegos—trabajo simbolizados y se convierte en violenta y brutal en los juegos de ganancia (121). Esto es consecuencia de que en estos últimos juegos “... el acento recae constantemente sobre la propia ganancia, sobre el fin inmediato mal integrado al individuo...” (122). Muestras de estos juegos son los basados en apuestas: a cara o cruz, juegos de cartas fundados en el azar, el chito, etc. (123).

Antes de analizar los juegos—droga, vamos a precisar las relaciones generales que existen entre el trabajo y el juego desde la óptica freinetiana. Freinet piensa que es posible “... enunciar verdaderas leyes” (124) que den cuenta de las desequilibradas relaciones existentes entre el trabajo y el juego entendido como relajamiento y distracción. Afirma que contienen toda una moral y que son “... de una luminosa sencillez que va a facilitarnos

la crítica de los diversos sistemas pedagógicos...” (125). De las seis leyes propuestas por Freinet para dilucidar las relaciones entre los conceptos de juego y de trabajo resaltamos las tres más importantes, de las que se derivan las restantes:

– “Cuando hay más trabajo vivo y funcional, trabajo—juego o, en su defecto, juego—trabajo, menos se hace sentir la necesidad de distracción o relajamiento compensador. En las condiciones óptimas de estas dos últimas categorías, la diversión y el relajamiento compensador deben ignorarse o abandonarse totalmente.

– El trabajo no funcional y, por lo tanto, impuesto, sea mediante una autoridad brutal, sea por el ambiente, sea inclusive por un proceso aparentemente no autoritario, entraña la necesidad de relajamiento compensador por medio de los juegos simbolizados o los de ganancia...

– La pasión por el juego está en razón directa con la opresión del trabajo y en razón inversa con el interés funcional del trabajo” (126).

Retomemos ahora el tema de los juegos-droga. Si es evidente que los juegos simbolizados y, sobre todo, los de ganancia contienen elementos perturbadores, éstos se hacen más patentes y decisivos en los “juegos—droga”, por medio de los cuales el individuo intenta una solución, en todo caso aparente, a los angustiosos problemas que ha de enfrentar diariamente. “La solución droga es siempre... una solución de impotencia, de cobardía ante las exigencias de la vida heroica” (127). Freinet comienza por facilitar el ejemplo de la lectura como droga, recordando sus experiencias de la Gran Guerra: los soldados, para alejarse del medio hostil, del frío, del humo, del ruido y para olvidarlo todo, se entregaban a la lectura:

“... La masa de desgraciados soldados leía como si bebiera o fumara o jugara a las cartas, para ador-

mecer el espíritu por un instante y tratar de vivir un poco más, aunque no fuera más que mediante el sueño y la ilusión” (128).

Así se conseguía transformar, metamorfosear e idealizar la realidad, que de esta manera se hacía más soportable (129). La “solución droga” permite la evasión y el olvido y tiende al adormecimiento del sufrimiento físico y moral, logrando, a través de una atmósfera artificial, un goce que supone la máxima compensación posible a la vida real (130).

En concordancia con buena parte de la crítica social llevada a cabo en nuestro siglo, Freinet resalta los peligros inherentes a la actividad alienada, imaginada por una época que ha perdido el sentido del trabajo funcional (131).

“Toda nuestra civilización está hoy, en efecto, colocada bajo el signo desesperante de la droga... Hay que creer que el mundo, para mucha gente, no tiene muchos... atractivos naturales... porque los veo a todos en la búsqueda permanente de la droga” (132).

Entre los ejemplos de drogas señalados por Freinet figuran el tabaco, la bebida, los juegos de cartas y, bajo ciertas condiciones, los libros, los periódicos, la radio y el cine (133). Sobre esto último insiste de forma especial, afirmando que constituye “... la droga moderna, perfeccionada, que, bajo las apariencias del progreso, produce sobre la inteligencia y los sentidos un verdadero maleficio...; el cine es la droga por excelencia” (134), “... la verdadera, la terrible droga” (135). Recuerda la asombrosa analogía entre el cine y el sueño: ambas actividades conducen al olvido total. La imagen visual posee tal poder de sugestión, según el pedagogo galo, que los individuos dudan de dónde está la razón: si en la vida o en el cine.

Freinet aclara, por otra parte, que el considerar la lectura, la radio y el cine como soluciones droga no implica desprestigiar de forma absoluta y rotunda tales medios, que “... están efectivamente cargados de virtualidades favorables” (136). Lo que quiere

combatir es el uso práctico que se hace de ellos, pues, hasta ahora, este uso ha imposibilitado dominar la esencia de estas técnicas de comunicación y de cultura.

7.2.4. El juego y el juguete.

Al hilo de las discusiones precedentes sobre los tipos de juegos, vamos a precisar algunas posiciones freinetianas sobre los juguetes. Freinet inclina de forma clara sus preferencias hacia juegos que no precisan de juguetes. En un libro dedicado a los padres, aconseja sobre este asunto lo siguiente: "Daréis preferencia a los juegos que se practican sin juguetes específicos..., pues son los más cercanos a la naturaleza y los que se adaptan mejor a nuestras necesidades comunes y permanentes" (137). Para jugar, el niño "... no necesita una colección regia y varia de objetos de todas clases, que sólo consiguen dispersar su atención cultivando en el niño sentimientos de egoísmo y de soberbia" (138). El juguete, aun el actual diseñado por los pedagogos modernos, es "... una manera estrecha y parcial de encarar la necesidad infantil de exploración ambiental" (139). Entre las características del juguete moderno que se oponen a las necesidades del niño, Freinet enumera las siguientes:

— "... la perfección del material impone una limitación arbitraria a la imaginación del niño. Este no necesita sino un espacio... y sobre todo el "démame tranquilo", lejos de los adultos" (140). Un ejemplo de esta perfección del material lo constituyen las muñecas actuales, que "son en cierta forma manjares de lujo, irracionales y artificiales" (141).

— Los juguetes son "... cada vez más complicados..." debido a la tendencia de los comerciantes a favorecer este tipo de juegos, producto de "... nuestra falsa civilización" (142). La moda "hace el juego más convencional y menos profundo" (143).

— Los juguetes tienden a favorecer y animar actividades apacibles, individuales y prematuramente intelectualizadas, que fuerzan al niño en un sentido anormal y nocivo (144). Las tendencias intelectuales de estos juegos "... sólo conducen a la satisfacción

más o menos maniaca de ciertas aptitudes del niño, en detrimento de las tendencias netamente formativas y sociales del juego natural y moral” (145).

Una última consideración sobre el juego es la referida a los juguetes bélicos, en torno a los cuales parece aún abierto el debate. Juguetes bélicos, ¿sí o no? Freinet plantea el problema en su libro *Conseils aux parents*:

“Gentes con buena intención os aconsejaron: no compréis juguetes bélicos; haced el boicot a los soldados de plomo, los fusiles, las ametralladoras y los tanques, con el objetivo de que el niño no se acostumbre a la idea de la guerra, que sería preciso extirpar para siempre de la humanidad” (146).

El maestro francés piensa que, efectivamente, estos consejos cobijan generosas y laudables preocupaciones, “... pero que, examinadas a la luz de nuestros conocimientos psicológicos, se revelan como exageradas y con frecuencia inoperantes e inútiles” (147). Aunque no estudia pormenorizadamente la cuestión, concluye diciendo que es preciso dejar jugar a los niños, aunque sea con pistolas, pero que a la vez se hace necesario “... hacerles sentir y comprender el horror y la inutilidad de las guerras, de las cuales —concluye Freinet— nosotros hemos sido actores, espectadores y víctimas” (148).

7.3.—LA EDUCACION POR EL TRABAJO.

Las teorías de Freinet sobre el trabajo, expuestas anteriormente, nos encaminan de forma necesaria a clarificar qué papel desempeña el trabajo en su proyecto pedagógico y formativo. Así llegaremos a la comprensión de lo que el pedagogo francés llamaba “l'éducation du travail”, verdadero concepto vertebrador de la teoría educativa y de la didáctica freinetianas (149). Citando a Wells, comentaba en 1930 que el divorcio entre el trabajo y la vida de los hombres es uno de los grandes dramas de nuestra época. Pues bien, frente a esta oposición artificial y perniciosa,

se impone un acercamiento de ambos factores, "... una armonización... entre el trabajo y la vida (que) tendrá sin duda una importancia considerable en el desarrollo psicológico del niño (150). La vinculación entre trabajo y vida debe conducir a que la escuela se penetre de uno y otra. Además, el trabajo, en tanto que elemento pedagógico, implica una integración de la escuela en el medio, pues "la escuela comprendida así desborda el medio escolar para integrarse en la vida de los padres, de los artesanos, de las fábricas, del pueblo o del barrio" (151). Esta nueva educación del trabajo supondrá una reconsideración de la función ejercida por diferentes instancias que influyen en la actividad escolar, conformándola de una u otra manera. Los administradores de todo tipo, los comerciantes y fabricantes, los padres y los mismos educadores: con todos ellos deberá contarse para elaborar y llevar a buen término la educación por el trabajo (152).

El trabajo será para Freinet, "... el gran principio, motor y filosofía de la pedagogía popular, actividad de la cual se desprenden todas las adquisiciones" (153). Dado que el trabajo es, desde el punto de vista pedagógico, elemento fundamental y decisivo, afrontar "... una educación centrada por completo en el trabajo" (154) implica la definición de un nuevo concepto de la vida y del propio trabajo, pues "para nosotros, no se trata solamente de una especie de reeducación profesional, sino de una verdadera reeducación espiritual" (155). El trabajo se presenta, de esta manera, como elemento unificador de culturas aparentemente tan diferentes y tan distantes como la cultura física, la artística, la moral y la intelectual. Por eso Freinet escribe que, en el plano concreto de la organización escolar, "... fundiremos todas esas disciplinas, arbitrariamente separadas por la escolástica, en un bloque unificado y animado por el trabajo al servicio del ser..." (156). Este se convertirá, pues, en un factor posibilitador de una enseñanza interdisciplinar.

El trabajo, y este es otro matiz decisivo de la concepción freinetiana, no es sólo la tarea manual. Por eso indica que aquél no tiene que estar ideado, de forma necesaria, para producir objetos materiales:

"Si este trabajo puede producir objetos útiles, si puede ayudar materialmente a la escuela y al medio ambiente, tanto mejor. Pero insisto..., tal con-

dición no debe resultar indispensable ni capaz de influirnos en cuanto a nuestra organización educativa" (157).

Freinet precisa que "el trabajo es un todo..." (158) y que se debe tender a la integración y a la superación del mecanismo embrutecedor que supone la división de funciones entre lo manual y lo intelectual. La concepción, para Freinet unilateral y sesgada, del trabajo como exclusiva actividad manual (159) es objeto de críticas por parte del pedagogo francés. En su opinión, el planteamiento erróneo de Kerchensteiner y, en parte, de la propia escuela soviética, consiste en instalar, junto a una escuela típicamente tradicional, con sus taras y defectos intactos, talleres para realizar el trabajo manual. Evidentemente, dice Freinet, no se trata de esto, pues es la misma noción de educación la que es preciso considerar de nuevo y no uno de sus elementos o componentes (160).

Es necesario, de todas formas, precisar aún más el sentido de esta educación mediante el trabajo. Freinet argumenta que esta propuesta posee justificaciones profundas (161): existe en la educación del trabajo un "... orden rector... (una) razón íntima..." (162). Desde el punto psicológico e individual, el trabajo favorece el interés del ser en desarrollo hacia "las grandes tendencias vitales básicas..." (163). Desde una óptica estrictamente pedagógica, el recurso al trabajo hace de la escuela "... un vasto taller de observación, de experimentación y de trabajo" (164). La superioridad de la educación por el trabajo estriba en que no es una solución de segundo orden para épocas de crisis, sino que representa, al decir de Freinet, una superación evidente de "... todas las concepciones periclitadas, intelectualistas y formales, que han revelado ya suficientemente su importancia" (165).

La educación por el trabajo exige y demanda el diseño de una serie de actividades dirigidas al niño que sean motivadas y en las cuales él pueda escoger su trabajo de forma participativa (166). El trabajo debe ser, además, funcional, en el sentido de que "... esté dentro de su línea de vida..." (167). Puede realizarse de forma individual o en equipo, pero huyendo siempre del trabajo masifi-

cado y anónimo; “al niño no le gusta el trabajo en rebaño, al cual debe plegarse el individuo” (168).

La educación del trabajo, por otra parte, aborda el problema del conocimiento y de la adquisición intelectual de forma diferente a la escuela tradicional. Aunque es cierto que “la escuela ha hecho del conocimiento su preocupación predominante, deificando su adquisición, exaltándola, sistematizándola...” (169), Freinet advierte que en el proceso formativo debe invertirse

“...el orden de las funciones; el trabajo y los instrumentos pasan a primer plano...; el conocimiento más o menos abstracto de las cosas, el desarrollo formal de la inteligencia y de las funciones accesorias... no se cultivan ya en sí mismos, sino solamente en beneficio del trabajo y la construcción eficaz” (170).

Esta misma idea puede formularse de otra manera: no hay que instruirse para poder trabajar, sino que es preciso trabajar para instruirse (171).

¿Qué indicaciones concretas y específicas ofrece Freinet para las realizaciones de la educación basada en el trabajo? La primera necesidad que evidencia su análisis es la de cambiar el aspecto y realidad material de la escuela:

“Nuestra escuela tendrá forzosamente un aspecto diferente al de hoy...; esta organización material... creo que tiene importancia decisiva. Sin ella no podría haber verdadera y fundamental reorganización escolar” (172).

Freinet prevé, de acuerdo con esta preocupación por los elementos materiales de la escuela, un “plan de locales para la escuela-trabajo” (173). De acuerdo con su proyecto, la sala común de clase, el aula —que servirá para reuniones, conferencias, exposiciones, proyecciones, etc. (174)— estaría rodeada de cierto número de talleres separados, sin rigidez excesiva, e iluminados por amplios ventanales, que a su vez iluminarían la sala común (175). Con vistas a facilitar el trabajo en los talleres, Freinet establece una

clasificación de las herramientas, basada en las aportaciones de Proudhon y completada por los elementos primordiales de la mecánica (176). Una relación de los trabajos a realizar, en base a dichos útiles, incluiría los siguientes: "1) trabajo en los campos de labor, 2) cría de animales, 3) carpintería, 4) herrería y electricidad, 5) hilados y tejidos, 6) costura, 7) cocina, 8) construcción, 9) comercio" (177).

Los talleres especializados deberían ser de dos tipos. Unos se dedicarán al trabajo de base y otros a la actividad evolucionada y de elaboración cultural (178). Los cuatro talleres "consagrados a lo que denominamos *trabajo manual de base*, es decir, aquél hacia el cual se vuelve espontáneamente el niño, que es libre de escoger su actividad" (179), son:

Taller 1: Trabajo agrícola, cría de animales.

Taller 2: Herrería y carpintería.

Taller 3: Hilados, tejidos, costura, cocina, quehaceres domésticos.

Taller 4: Construcción, mecánica, comercio" (180).

Igual número de talleres, cuatro, se destinará a la actividad de elaboración cultural, a la actividad que Freinet llama evolucionada, socializada e intelectualizada. El objetivo de estos talleres es, cómo explica Pettini, reelaborar "... al nivel cultural—formal las experiencias de base, para eliminar de este modo toda ruptura entre trabajo y pensamiento y restaurar su unidad funcional" (181). Veamos el contenido de cada uno de estos cuatro talleres. El primero es el de búsqueda, conocimientos y documentación; en él se engloban diferentes técnicas y fuentes de información, como el fichero escolar, diccionarios y colecciones enciclopédicas realizadas por los niños, la biblioteca de trabajo, los mapas, discos y películas. Otro taller, el segundo, estará reservado a la experimentación, mediante material adecuado y una serie de orientaciones y consejos para el trabajo de observación, cría y conservación de animales e insectos, así como álbumes, flora y fauna locales, productos minerales y material eléctrico y mecánico. Los dos talleres restantes se consagran a las tareas de creación, expresión y comunicación, desde diferentes perspectivas. Uno de estos talleres es de tipo gráfico e incluye materiales de

lectura, escritura y poligrafía, elementos para impresión y encuadernación, biblioteca de lectura, periódico escolar, etc. El último taller enfrenta las labores de creación y comunicación artísticas: canto, música, danza y ritmo, dibujo, pintura, grabado, modelado, teatro, guiñol y marionetas son las actividades principales a desarrollar (182).

Sobre estos talleres de tipo formativo-cultural debemos retener, en todo caso, la idea de que no son una amalgama de actividades diferentes, agrupadas aleatoriamente. Tienen un sentido y cumplen su misión al favorecer y desarrollar en los niños la triple necesidad de experimentación, creación y documentación:

“Por eso concebimos —dice Freinet— nuestra reforma en tres estadios que no separamos más que (por) la comodidad de la explicación, pero que, en la realidad, deben interpenetrarse y completarse.

1) LA EXPERIMENTACION. Cuantas veces sea posible, experimentación, que puede ser también observación, comparación, verificación...

2) LA CREACION que, partiendo de lo real, de conocimientos instintivos o formales surgidos de la experimentación consciente o inconsciente, se eleva, con el socorro de la imaginación, a una concepción individual del acontecer humano al cual sirve.

3) En fin, para completar y apoyar la experimentación..., LA DOCUMENTACION, que es como una toma de conciencia de la experiencia consumada, en el tiempo o el espacio, por otros hombres, otras razas y otras generaciones” (183).

La pedagogía de Freinet, pues, no queda reducida a meras actividades de carácter concreto, específico y episódico, ya que posee una decidida vocación de llegar a metas culturales elevadas.

La cuestión radica en que, para conquistar esas metas, parte de una reconstrucción de "... nuestro edificio educativo desde la base, que es el trabajo, hasta la cumbre, que es cultura, idealización, humanismo" (184). En definitiva, la educación por el trabajo es lo mismo que decir "... una cultura salida de la actividad laboriosa de los propios niños, una ciencia hija de la experiencia, un pensamiento determinado por la realidad y la acción" (185).

NOTAS.

- (1) PIATON, G., *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975, p. 123.
- (2) *L'éducation du travail* (1946) consiste en una exposición detallada del pensamiento educativo de Freinet, con especial referencia a los fundamentos filosóficos, sociales y antropológicos de la educación basada en el trabajo. Sobre esta obra ha escrito Palacios que "rezuma un optimismo y una confianza tales en la naturaleza y en la vida que parece imposible que esté escrita por un prisionero enfermo, por un maestro perseguido y acorralado" (PALACIOS, J., *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1978, p. 94).
El libro tiene como protagonista a un sencillo hombre de campo, Mateo, que expone de forma progresiva, a través de diálogos y reflexiones, el ideal pedagógico del trabajo. Las limitaciones de este texto, por lo demás agradable y gratificante, surgen justamente de la forma de transmisión de las ideas, que impide una exposición ordenada, crítica y documentada de las hipótesis freinetianas.
- (3) FREINET, C., *Ensayo de psicología sensitiva. Reeducación de las técnicas de vida sustitutivas*, tomo 2, Villalar, Madrid, 1977, p. 115.
- (4) *Id.*, *Por una escuela del pueblo*, Fontanella, Barcelona, 1976, p. 43.
- (5) *Id.*, *La educación por el trabajo*, F. C. E., México, 1971, p. 138. "Mediante el trabajo-juego, el niño y también el adulto aspiran... a conocer, a experimentar y luego a crear, para dominar la naturaleza y su propio destino" (*Ibid.*, p. 250).
- (6) *Ibid.*, pp. 137, 224, 246 y 37, respectivamente; *id.*, *La formación de la infancia y de la juventud*, Laia, Barcelona, 1974, p. 34. Esta función, desde el punto de vista evolutivo, surge aproximadamente, como veremos más detenidamente en el capítulo 8, a los 4-5 años,

en que comienza el período de trabajo consecutivo a los períodos de tanteo exploratorio y del ordenamiento. Cf. *id.*, *Ensayo...*, pp. 109-114.

- (7) *Id.*, *La educación por...*, p. 228.
- (8) *Ibid.*, p. 246.
- (9) *Ibid.*, p. 228.
- (10) *Ibid.*, p. 153. "Conservar la vida implica... la necesidad de alimentarse..., la integración en el grupo social... para defenderse, perpetuarse y reaccionar contra las amenazas... (y) la necesidad, en fin, de transmitir la vida y continuarla..." (*Ibid.*, pp. 153-154).
- (11) A. Vásquez y F. Oury precisan que "... Freinet entiende por trabajo la actividad libre, en ocasiones dolorosa, orientada hacia un fin conocido, que se diferencia tanto del trabajo-prestación, que soportan tantos adultos, como del juego gratuito, de la diversión; que suele considerarse su antídoto" (VASQUEZ, A.; OURY, F., *Hacia una pedagogía del siglo XX*, Siglo XXI, México, 1978, pp. 169-170).
- (12) "La alegría del trabajo -dice el pedagogo ruso Vasili Sujomlinski- no tiene punto de comparación con ninguna otra. Es inconcebible si se carece del sentido de la belleza... La alegría del trabajo es la belleza del vivir; al conocer esta belleza, el niño toma conciencia de su dignidad, siente el orgullo de haber vencido dificultades" (SUJOMLINSKI, V., *Pensamiento pedagógico*, Progreso, Moscú, 1975, pp. 192-193).
- (13) FREINET, C., *La educación por...*, p. 288.
- (14) FREINET, Elise, *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Maspero, París, 1975, p. 37.
- (15) *Ibid.*, p. 95.
- (16) FREINET, C., *La educación por...*, p. 211. En otro lugar, Freinet califica el trabajo con las notas siguientes: "... activo, creador, social y humano" (*Ibid.*, p. 60).
- (17) *Id.*, *Parábolas para una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1973, p. 48.
- (18) *Id.*, *Ensayo...*, p. 157.
- (19) *Id.*, *La educación por...*, pp. 194 y 240-241.

- (20) *Ibid.*, p. 242.
- (21) *Id.*, *La formación...*, p. 33.
- (22) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 9.
- (23) FREINET, C., *La educación por...*, p. 123.
- (24) *Ibid.*, p. 244.
- (25) *Ibid.*, p. 141.
- (26) *Id.*, *La formación...*, p. 34.
- (27) Esta frase de Freinet (*Id.*, *La educación por...*, p. 210) recuerda las afirmaciones de Proudhon: "El trabajo, el trabajo auténtico, el que produce riqueza y es fuente de la ciencia..." (Cit. en TOMASI, T., *Ideología libertaria y educación*, Campo Abierto Ediciones, Madrid, 1978, p. 98). Las obras de Proudhon influyeron a Freinet en algunos aspectos relativos al trabajo y, en concreto, en relación a las herramientas más adecuadas para llevarlo a cabo en la escuela. Cf. *infra*, la nota 176, de este mismo capítulo.
- (28) FREINET, C., *La educación por...*, p. 211.
- (29) *Id.*, *La educación moral y cívica*, Laia, Barcelona, 1975, p. 32; *id.*, *Ensayo...*, p. 43.
- (30) *Id.*, *La educación por...*, p. 220.
- (31) Los precedentes del concepto de trabajo en Freinet hay que buscarlos en el marxismo, tal y como explicamos en la primera parte de nuestra investigación, pero también en el anarquismo y en el socialismo utópico. Marx ya definió, en los *Manuscritos*, al hombre como "actividad libre y consciente" (K. Marx, cit. en FROMM, E., *La revolución de la esperanza*, F. C. E., México, 1974, pp. 65-66. Fromm ofrece en las páginas siguientes de esta misma obra un comentario detallado de la afirmación marxiana), idea que recuerda, en parte, algunas de las esbozadas por Freinet.
- Las huellas del anarquismo tal vez proceden de un Proudhon, por ejemplo. El autor de *Filosofía de la miseria* escribe: "Lo que constituye el atractivo y la dignidad del trabajo es el poder de crear gracias al pensamiento, de liberarse de la mecanicidad, de superar la materia" (P. J. Proudhon, cit. en TOMASI, T., *op. cit.*, p. 98). También haremos notar más adelante que la crítica, tanto marxista como libertaria, de la división del trabajo es cabalmente asimilada por Freinet.

En cuanto a los socialistas utópicos, Freinet valora también la importancia que otorgan al trabajo. En el caso de Fourier, no obstante, critica la orientación casi exclusiva hacia la "actividad manual" en detrimento de "... la complejidad dinámica del trabajo social" (FREINET, C., *La educación por...*, p. 249). En Fourier, por cierto, se mezclan una serie de ideas pedagógicas de indudable curiosidad: piensa este autor que el niño, más aún que el adulto, es el que mayormente sufre por la ausencia del régimen socialista. Convencido de que los niños no son, al contrario de lo que piensan muchos, perezosos, estima que en los primeros años de la vida infantil debe predominar la cultura de lo material o físico (FOURIER, Ch., *Doctrina social (El falansterio)*, Júcar, Madrid, 1980, cap. IV, pp. 24-30). Para Fourier, "la meta de la educación en la sociedad nueva es el pleno desarrollo de las capacidades corporales e intelectuales del niño, ligándolas todas ellas, incluidos los gustos personales, al trabajo productivo" (Ch. Fourier, cit. en DIETRICH, Th., *Pedagogía socialista*, Sígueme, Salamanca, 1976, p. 104). En esta declaración de valores educativos podemos rastrear los influjos conjuntos de la pedagogía clásica e idealista —la idea del "perfeccionamiento"— y del socialismo —el "trabajo" como núcleo primordial del proceso educativo—.

- (32) FREINET, C., *Los planes de trabajo*, Laia, Barcelona, 1973, p. 24.
- (33) *Id.*, *La educación por...*, p. 196.
- (34) *Id.*, *Por una escuela...*, pp. 76-77. Dilucidando el pensamiento de P. J. Proudhon escribe Tomasi: "Proudhon... afirma que el prejuicio que considera el pensamiento puro superior a la acción y por lo tanto el intelectual al obrero es responsable de la división de los hombres en dos clases distintas y desiguales, la una que piensa, manda y goza, la otra que trabaja, realiza y sufre" (TOMASI, T., *op. cit.*, p. 96).
- (35) FREINET, C., *La educación por...*, p. 141.
- (36) "El divorcio entre el trabajo físico y el intelectual en los años escolares es tan peligroso como la enseñanza escolástica", escribe un pedagogo ruso (SUJOMLINSKI, V., *op. cit.*, p. 191).
- (37) FREINET, C., *La educación por...*, p. 124.
- (38) *Id.*, *El diario escolar*, Laia, Barcelona, 1977, p. 110. El amor al trabajo de los campesinos, que Freinet ha dibujado con tonos paradisiacos y casi celestiales (Cf. *id.*, *La educación por...*, pp. 136-137) quizá subestima esta realidad de que el trabajo no suele ser para la mayor parte de las personas una fuente de alegría y de gozo.

- (39) *Id.*, *La educación por...*, p. 174.
- (40) *Id.*, *La psicología sensitiva y la educación*, Buenos Aires, Troquel, 1969, p. 216. A este respecto escribe Dewey: "... el juego y el trabajo no son en modo alguno antitéticos, como se supone a menudo, debiéndose toda oposición a condiciones sociales indeseables" (DEWEY, J., *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1978, p. 217).
- (41) "... El niño quiere trabajar" (FREINET, C., *La educación por...*, p. 249); "el niño necesita jugar... debe jugar... le gusta jugar" (*Id.*, *Conseils aux parents*, La Table Ronde, París, 1962, pp. 282, 287 y 289).
- (42) *Id.*, *Las invariantes pedagógicas*, Laia, Barcelona, 1978, p. 10. Cf. igualmente la nota anterior.
- (43) *Id.*, *La educación por...*, p. 126.
- (44) *Ibid.*, p. 149.
- (45) E. Claparède, cit. en PETTINI, A., *Célestin Freinet y sus técnicas*, Sígueme, Salamanca, 1977, p. 54.
- (46) DEWEY, J., *op. cit.*, p. 211.
- (47) *Loc. cit.*
- (48) *Ibid.*, p. 217.
- (49) *Ibid.*, p. 219.
- (50) *Ibid.*, p. 220.
- (51) Hay que tener en cuenta la fecha de publicación de *Democracia y educación*, que es 1916; tres décadas, pues, anteriores a la impresión de *La educación por el trabajo*.
- (52) Cf. PETTINI, A., *op. cit.*, p. 54.
- (53) R. Marín Ibáñez aborda en uno de sus libros las notas definitorias del juego y del trabajo, así como sus diferencias. Marín pone de relieve que la frontera entre juego y trabajo no es muy patente y señala que es mejor trazar una línea, pues no se trata de una contraposición antinómica, sino de una gradación, que iría desde el trabajo forzado a las actividades realizadas por pura complacencia. Sin embargo, destaca una serie de precisiones que estima exactas en líneas

generales: el trabajo se realiza para alcanzar algo ulterior, mientras que el juego lo realizamos por sí mismo; el trabajo es obligatorio y el juego es libre; el trabajo se pliega a las exigencias de la realidad y el juego prescinde normalmente de ella; el trabajo es heterotético, pues el fin es remoto, y el juego, en cambio, es autotético, dado que actividad y fin se confunden (MARIN IBÁÑEZ R., *Principios de la educación contemporánea*, Rialp, Madrid, 1973, pp. 195-198).

- (54) FREINET, C., *La educación por...*, p. 130.
- (55) *Ibid.*, p. 178.
- (56) *Id.*, *La formación...*, p. 28; *id.*, *La educación por...*, p. 208. Freinet también habla de "... las concepciones exclusivamente fundadas hasta hoy sobre una falsa idea del trabajo, el placer y el esfuerzo" (*Id.*, *La educación por...*, p. 171).
- (57) *Id.*, *La educación por...*, p. 208.
- (58) *Ibid.*, p. 218.
- (59) *Ibid.*, p. 130.
- (60) *Id.*, *La formación...*, p. 29.
- (61) *Ibid.*, pp. 28-29.
- (62) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 77. "Si mis observaciones son justas —comenta Freinet en un texto posterior—, resultará que los psicólogos cometen un grave error cuando consideran el juego un descanso natural y necesario después del trabajo" (FREINET, C., *La educación por...*, p. 135).
- (63) FREINET, C., *La educación por...*, p. 210. Freinet considera que las teorías de Baden-Powell también participan de estos errores: "El padre del escultismo y sus discípulos toman, ellos también, lo accesorio por lo esencial, los sustitutos por los elementos determinantes. Parten del principio de que el jugar está en la naturaleza de los niños... Dicho de otro modo, Baden-Powell recurre exclusivamente al juego-trabajo..." (*Ibid.*, p. 216).
- (64) *Ibid.*, pp. 131-132.
- (65) *Ibid.*, p. 178.
- (66) *Ibid.*, p. 218.

- (67) FREINET, Elise, *Nacimiento de una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1977, p. 127.
- (68) WALLON, H., *La evolución psicológica del niño*, Crítica, Barcelona, 1978, p. 60.
- (69) PIAGET, J.; INHELDER, B., *Psicología del niño*, Morata, Madrid, 1978, p. 67.
- (70) Cf.: MARIN IBÁÑEZ, R., op. cit., pp. 189–195; GORRIS, J. M., *El juguete y el juego*, Avance, Barcelona, 1976, pp. 9–33. Ambos trabajos ofrecen una visión de todas las teorías importantes, aunque el texto de Gorris es más denso y prolijo. También resulta interesante el artículo de FERNANDEZ, M^a. Ll., “Psicología del juego”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 59, sept. 1979, pp. 4–9, así como las consideraciones realizadas en DELVAL, J., *Crecer y pensar*, Laia, Barcelona, 1984, pp. 132–138 y en ALFIERI, F. et al., *Profesión maestro. I. Las bases*, Reforma de la Escuela, Barcelona, 1980, pp. 25–55. Diferentes definiciones sobre el juego han sido recogidas en SCHUTZEBERGER, A. A., *Diccionario de técnicas de grupo*, Sígueme, Salamanca, 1974, pp. 135–138. Además, existen explicaciones sucintas de algunas de las teorías del juego en los siguientes escritos: CLAPAREDE, E., *La escuela y la psicología*, Losada, Buenos Aires, 1965, pp. 149–150; WALLON, H., op. cit., pp. 57–60; VYGOTSKI, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 1979, p. 155; PIAGET, J.; INHELDER, B., op. cit., pp. 67–68.
- (71) Piaget e Inhelder distinguen cuatro categorías de juegos: el “juego de ejercicio”, de carácter sensomotor, que consiste en una repetición placentera de actividades adaptativas; el “juego simbólico”, de gran apogeo entre los 2–3 y los 5–6 años; los “juegos de reglas”, de marcado signo socializante; y los “juegos de construcción”, que son ya verdaderas soluciones inteligentes a problemas diversos (Cf. PIAGET, J.; INHELDER, B., op. cit., p. 66). Wallon diferencia también cuatro tipos de juegos: funcionales, de ficción, de adquisición y de fabricación (WALLON, H., op. cit., p. 52).
- (72) Sobre esta teoría escribe Wallon, con su lucidez habitual: “En realidad, la hipótesis de una recapitulación casi automática —por parte del niño— de las épocas vividas por sus antepasados proviene de una vieja confusión entre lo biológico y lo social, que lleva a imaginar el comportamiento del individuo como la consecuencia inmediata —y en cierta manera mecánica— de su constitución psicofisiológica” (WALLON, H., op. cit., p. 58).
- (73) Piaget e Inhelder resaltan el papel del juego como superador de con-

flictos: "Son, sobre todo, los conflictos afectivos los que reaparecen en el juego simbólico... De un modo general, el juego simbólico puede servir... para la liquidación de conflictos;... para la compensación de necesidades no satisfechas, inversión de papeles (obediencia y autoridad), liberación y extensión del yo, etc." (PIAGET, J., INHELDER, B., *op. cit.*, p. 67).

- (74) Los fundamentos del análisis de niños, las metodologías empleadas y ejemplos de sesiones terapéuticas pueden consultarse en ABERASTURY, A., *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*, Paidós, Buenos Aires, 1978.
- (75) ABERASTURY, A., *op. cit.*, p. 13.
- (76) FREUD, S., "Sobre la sexualidad femenina", en *Obras completas*, VIII, Biblioteca Nueva, Madrid, 1974, p. 3.084. Freud ha señalado el papel de la realidad en el juego del niño: "... El poeta hace lo mismo que el niño que juega: crea un mundo fantástico y lo toma muy en serio, esto es, se siente íntimamente ligado a él, aunque sin dejar de diferenciarlo resueltamente de la realidad... El juego de los niños es recogido por sus deseos o, más rigurosamente, por aquel deseo que tanto coadyuva a su educación: el deseo de ser adulto. El niño juega siempre a "ser mayor", imita en el juego lo que de la vida de los mayores ha llegado a conocer" (FREUD, S., "El poeta y los sueños diurnos", en FREUD, S., *Obras...*, IV, p. 1.344). Sin embargo, los textos más decisivos para la teoría freudiana del juego se encuentran en *Más allá del principio del placer*: "Se ve que los niños repiten en sus juegos todo aquello que en la vida les ha causado una extraña impresión y que de este modo procuran un exutorio a la energía de la misma, haciéndose, por decirlo así, dueños de la situación... Al pasar el niño de la pasividad del suceso a la actividad, el juego hace sufrir a cualquiera de sus camaradas la sensación desagradable por él experimentada, vengándose así en aquél de la persona que se la infirió" (FREUD, S., *Más allá del principio del placer*, en FREUD, S., *Obras...*, VII, p. 2.513).
- (77) PIAGET, J.; INHELDER, B., *op. cit.*, p. 65.
- (78) MARIN IBAÑEZ, R., *op. cit.*, p. 90.
- (79) VYGOTSKI, L. S., *op. cit.*, p. 141.
- (80) WALLON, H., *op. cit.*, p. 53.
- (81) VYGOTSKI, L. S., *op. cit.*, p. 155.
- (82) *Ibid.*, p. 142.

- (83) LEWIN, K., *Dinámica de la personalidad*, Morata, Madrid, 1973, pp. 116-117.
- (84) *Ibid.*, p. 117. Según Claparède, el juego tiene, entre otras, estas funciones: "... agente de compensación para los sentimientos de inferioridad del niño; permite la expresión del yo...; multiplica en proporciones considerables el campo de la experiencia del niño; le hace adquirir conciencia de sus fuerzas, de sus recursos, de sus relaciones con las cosas; le proporciona armas para la lucha por la vida, etc." (CLAPAREDE, E., *op. cit.*, p. 150).
- (85) FREINET, C., *La educación por...*, p. 149. Para la exposición y el comentario de los diferentes tipos de trabajos y de juegos tenemos en cuenta, muy particularmente, *ibid.*, pp. 129-195.
- (86) Cf. MOSCA, S., *Psicopedagogia per il curricolo*, La Linea Editrice, Padova, 1975, p. 130.
- (87) Elise sitúa el origen de la concepción freinetiana del juego-trabajo en las múltiples actividades que Freinet realizaba en su escuela de Vence para los alumnos inadaptados: bricolage, cocina, pintura, cerámica, montañismo, jardinería, teatro, etc. (Cf. FREINET, Elise, *L'école...*, pp. 139-142). En febrero de 1938, Freinet escribía ya: "Hay un tipo de juego que toca de cerca al trabajo, que a veces se identifica con él... A pesar de que la palabra juego está ya muy usada, podríamos llamar juego-trabajo a todas nuestras técnicas, para señalar que responden a profundos centros de interés del niño" (C. Freinet, cit. en *id.*, *Nacimiento...*, p. 348).
- (88) FREINET, C., *La educación por...*, p. 154.
- (89) *Ibid.*, p. 193.
- (90) *Ibid.*, p. 173.
- (91) *Ibid.*, p. 159.
- (92) *Ibid.*, p. 173.
- (93) *Ibid.*, p. 185. "Los juegos-trabajo suponen en general una actividad natural que procura sana fatiga" (*Ibid.*, p. 192).
- (94) *Ibid.*, p. 129. En esta hipótesis advertimos la teoría del preejercicio formulada por K. Groos y comentada anteriormente.
- (95) *Ibid.*, p. 154.

- (96) *Loc. cit.*
- (97) *Loc. cit.*
- (98) *Ibid.*, p. 173.
- (99) *Ibid.*, p. 192.
- (100) *Ibid.*, pp. 168–169.
- (101) G. Snyders ha dirigido una crítica dura a Freinet a propósito de su concepción del trabajo–juego. Snyders piensa que, de acuerdo con Freinet, “... la meta de la educación sería... una especie de existencia permanente en el trabajo–juego” (SNYDERS, G., *Pedagogía progresista*, Fax–Marova, Madrid, 1972, p. 91). El reduccionismo que cree contemplar en este enfoque lo explica así: “Freinet establece la supremacía del trabajo–juego, dejando a un lado partes enteras de la vida y diversiones características de los niños actuales; el cine y otras ocupaciones parecidas serán calificadas de “juego–droga”. Freinet denuncia los peligros de una vana e imaginaria evasión de las imágenes, pero no indica de ninguna forma que pueda hacerse un buen uso de ellas: este tipo de diversiones no debe formar parte del mundo efectivo del niño” (*Ibid.*, p. 94). Por nuestra parte, creemos que lo interesante para Freinet de las técnicas audiovisuales es su papel y función culturales. Desde esta perspectiva, no sólo no rechaza el cine, por ejemplo, sino que le otorga un destacado papel dentro de su reforma pedagógica. En efecto, sitúa esta forma, como ya hemos visto, en tres estadios, desde el punto de vista de la actividad del niño: experimentación, creación y documentación. En esta última, el cine, junto a otros medios, encuentra un lugar útil y valioso. Cf. FREINET, C., *La educación por...*, pp. 255–256.
- (102) Freinet comenta que su clasificación es “... un poco arbitraria” (FREINET, C., *La educación por...*, p. 160), debido a que los mismos juegos pueden catalogarse en grupos diferentes.
- (103) *Ibid.*, p. 156.
- (104) *Loc. cit.* Pettini recuerda con acierto que en la teoría de Freinet “... se pueden rastrear vestigios del biogenetismo...” (PETTINI, A., *op. cit.*, p. 53), a pesar de que el educador francés rechace en algunas ocasiones esta concepción de S. Hall aplicada a los juegos. Pettini también señala las conexiones de las propuestas de Freinet con las de Hébert, “... que pone como fundamento de la educación física los movimientos naturales del hombre en su estado primitivo: correr, trepar, rastrear, saltar, acarrear, lanzar, mantener el equilibrio, etc.” (PETTINI, A., *op. cit.* p. 53).

También es biogenetista y de forma rotunda Férière. Este autor apunta un paralelismo casi matemático entre la evolución humana y el desarrollo del niño. Por ejemplo, el niño "... en sus primeros años y hasta los seis atraviesa las etapas del cazador y del pastor primitivo, las cuales representan cientos de siglos; de los seis a los doce, pasa por el estadio del agricultor y el artesano, que comprende decenas de siglos..." (FERRIERE, A., *La escuela activa*, Studium, Madrid, 1971, p. 39), y así sucesivamente.

- (105) Sobre este primer grupo de juegos, cf. FREINET, C., *La educación por...*, pp. 156-159.
- (106) *Ibid.*, p. 160. Véase el catálogo de juegos descrito en *ibid.*, pp. 160-164, perteneciente a este segundo grupo.
- (107) *Ibid.*, p. 164.
- (108) *Ibid.*, p. 167. Freinet prosigue su argumento de esta forma: "En vez de sorprenderse, hay que convencerse y preocuparse, por lo contrario, de los raros casos de esos muchachitos que, enfermos o inválidos, o accidentalmente abstraídos de la virilidad ambiente, se componen un alma de niña, que es ya manifestación de un complejo cuyas consecuencias no podríamos subestimar" (*Loc. cit.*). Tal vez no sería exagerado calificar de sexista esta postura, aun cuando se apoye en argumentos de tipo natural; esto sería, pues, un sexismo natural. Otras afirmaciones corroboran esta idea: ocupándose de la cría y domesticación de animales en un contexto pedagógico, dice que "el chico se apasiona tanto con esto como la niña con la muñeca" (*Ibid.*, p. 169). Estudios modernos de reconocido valor, como el de Elena Gianini Belotti, plantean y defienden argumentos de tipo culturalista para explicar la diferenciación del juego en función del sexo. Belotti critica la neta separación de los juegos de niñas y de niños y, de forma implícita, proporciona razones para combatir la tesis freinetiana: "Por otra parte —escribe la italiana—, la diferenciación en los juegos impuesta a los varones y a las hembras es tal que los gustos "particulares" en cosas de juego, después de la edad de 4-5 años, comienza verdaderamente a significar que el niño o la niña no han aceptado su rol y que por tanto algo no ha funcionado" (BELOTTI, E. G., *A favor de las niñas*, Monte Avila, Editores, Caracas, 1978, pp. 96-97).
- (109) FREINET, C., *La educación por...*, p. 179.
- (110) *Id.*, *Conseils aux...*, p. 282.
- (111) *Id.*, *La educación por...*, p. 182.

(112) Cf. *ibid.*, pp. 182—183, Freinet indica que las tareas de relajamiento compensador son "... las mismas tareas que marcarán toda la actividad del obrero o el campesino, dominados por la ley de hierro de una sociedad madrastra" (*Ibid.*, p. 185). Y de forma inversa, el juego—trabajo sería el equivalente de "... la actividad serena del hombre económicamente liberado" (*Loc. cit.*).

(113) Cf. *ibid.*, p. 183.

(114) Freinet coloca los juegos simbolizados en un nivel intermedio y de transición entre el juego—trabajo y el juego de relajamiento compensador psíquico. Esa es la razón de que los llame juegos—trabajo simbolizados, aunque aclara que "... no son precisamente juegos—trabajo" (*Ibid.*, p. 190). En resumen, los juegos—trabajo simbolizados son equidistantes, por así decir, de los juegos—trabajo y de los juegos de relajamiento compensador.

Hay que tener en cuenta que la clasificación de un determinado juego como juego—trabajo o juego de ganancia, por ejemplo, depende de la consideración de diversos factores. Por eso puede afirmar Freinet que "ciertos juegos—trabajo degeneran por momentos en juegos de ganancia y viceversa, ya que los juegos de ganancia pueden considerarse por momentos juegos—trabajo" (*Ibid.*, p. 189). Para apoyar esta idea, acude Freinet al ejemplo de los juegos de canica o de bolos que, efectivamente, son juegos—trabajo: "pero sucede —escribe— que por necesidad enfermiza de un excitante pervertimos esta sana actividad por la apuesta. Entonces, el encanto se rompe: hay un desplazamiento del interés:... no jugamos, pues, por la satisfacción del juego, sino porque domina el atractivo de la apuesta..." (*Ibid.*, p. 190).

(115) *Ibid.*, p. 191.

(116) *Ibid.*, p. 192.

(117) *Ibid.*, p. 190.

(118) Hay que reconocer que es cierta la afirmación de Freinet de que "... hay cierto embrollo entre las diversas categorías de juegos" (*Ibid.*, p. 189). Efectivamente, estos juegos, como el ajedrez y las damas, que considera ejemplos de los juegos—trabajo simbolizados, (Cf. *ibid.*, p. 191) ya han sido descritos anteriormente como juegos—trabajo (Cf. *ibid.*, p. 164). Recuérdese, en todo caso, la aclaración de la nota 114.

(119) *Ibid.*, p. 190.

(120) *Ibid.*, p. 192.

- (121) *Ibid.*, p. 193.
- (122) *Ibid.*, p. 185.
- (123) *Ibid.*, p. 187.
- (124) *Ibid.*, p. 195.
- (125) *Ibid.*, p. 196.
- (126) *Ibid.*, pp. 195-196.
- (127) *Ibid.*, p. 200.
- (128) *Ibid.*, p. 201.
- (129) Cf. *ibid.*, p. 200.
- (130) Cf. *ibid.*, p. 196.
- (131) *Ibid.*, p. 196.
- (132) *Ibid.*, p. 202.
- (133) En el amplio e inconcreto marco de lo que llama soluciones droga, Freinet incluye también las lecciones escolares: "Droga son —dice— vuestras lecciones siempre verbales, que fluyen como palabras adormecedoras... Mientras habláis, el niño retoma el hilo de su sueño..." (*Ibid.*, p. 205).
- (134) *Ibid.*, p. 203.
- (135) *Ibid.*, p. 204. Freinet opone a la cultura audiovisual la cultura del trabajo: "No servirá para nada criticar esta invasión de las técnicas audiovisuales si no encontramos algún interés que, al menos en determinados momentos, pueda arrancar a los individuos de su dominio implacable. Ese nuevo interés es el trabajo. Cuando el niño, en un medio demasiado pobre para sus necesidades, no tiene nada inteligente ni válido que hacer, si no tiene espacio ni condiciones para dedicarse a algún juego natural, mirará tebeos o apretará el botón de la televisión si puede hacerlo. Cuando los adultos no saben qué hacer, juegan a cartas, beben y fuman" (*Id.*, *Las técnicas audiovisuales*, Laia, Barcelona, 1974, p. 111).
- (136) *Id.*, *La educación por...*, p. 204.
- (137) *Id.*, *Conseils aux...*, p. 285. "Nos hemos dedicado a haceros sentir

—dice Freinet— la dependencia: juego—trabajo—vida natural, armoniosa y equilibrada” (*Ibid.*, p. 289).

- (138) *Ibid.*, p. 287.
- (139) *Id. La psicología ...*, p. 214.
- (140) *Id. La educación por...*, p. 168.
- (141) *Ibid.*, p. 166.
- (142) *Id., Conseils aux...*, p. 280.
- (143) *Id. La educación por...*, p. 166.
- (144) *Id. Conseils aux...*, p. 281. “Además —prosigue su razonamiento—, las viviendas en general poco espaciosas, la imposibilidad de ir con frecuencia a jugar al campo, a la calle o al jardín, plantean nuevos problemas a los fabricantes de juguetes: estos juguetes deben permitir el juego sin ruidos, en un rincón de la cocina o en la mesa; serán preferentemente individuales, a causa de lo difícil que les resulta a los niños reunirse. Vemos inmediatamente que responder a estas necesidades es pedir a los juguetes cualidades, por decirlo así, contra natura, puesto que el juego es en principio esparcimiento y no puede realizarse sin movimientos más o menos vivos y sin ruido. Y también porque el juego es, ante todo, algo social” (*Loc. cit.*).
- (145) *Ibid.*, p. 286.
- (146) *Ibid.*, p. 288.
- (147) *Loc. cit.*
- (148) *Ibid.*, p. 289. Las opiniones encontradas sobre los juguetes bélicos son abundantes y están ampliamente difundidas. En uno de los números dedicados por *Cuadernos de pedagogía* al tema del juego hallamos dos tesis contrapuestas sobre este asunto.
- El Colectivo de Pedagogía No Violenta fundamenta su rotunda negativa a los juguetes bélicos desde tres perspectivas: por su función ideológica, pues no son neutrales y suponen la interiorización de valores y comportamientos sociales negativos; por motivos pedagógicos, puesto que no existen razones de índole educativa que aconsejen el juego infantil con dichos juguetes; y, finalmente, por el papel económico que desempeñan, pues dependen de un mercado capitalista que explota la tendencia violenta para obtener mayores beneficios. En definitiva, “si la meta del hombre está en el camino hacia la paz en justicia, la guerra y la violencia son un acci-

dente, por generalizado que esté. La proliferación de los juguetes bélicos parece haber invertido los términos. Una educación para la convivencia, la justicia y la paz ha de prescindir de los juguetes bélicos" (COLECTIVO DE PEDAGOGÍA NO VIOLENTA, "Jugar a matar", en *Cuadernos de pedagogía*, 59, sept. 1979, pp. 13-16; la cita pertenece a la p. 15).

La segunda opinión en torno a este tema la sostiene M^a Aurèlia Capmany. Según esta escritora, los niños deben tener posibilidad, si así lo desean, de jugar con armas: "Mi tesis acerca del juguete bélico y el desarme infantil es muy simple. No hemos de desarmar a los niños". Para Capmany hay que actuar más en el plano de los adultos y de la sociedad: "Lo que tenemos que hacer es luchar por conseguir una educación adecuada a la sociedad que queremos forjar y para ello hemos de empezar a operar un cambio fundamental en la sociedad en que vivimos, que, queramos o no, es sociedad basada en la violencia" (CAPMANY, M. A., "Es muy fácil desarmar a un niño", en *Cuadernos de pedagogía*, 59, sept. 1979, pp. 17-20; las citas corresponden a las pp. 17 y 20, respectivamente).

- (149) Recordemos, una vez más y para no dejar hueco al equívoco, que, como lo expone Pettini, "cuando Freinet habla de trabajo en la escuela, se refiere siempre al trabajo-juego o, a falta de éste, al juego-trabajo, es decir, a la actividad espontánea mediante la cual el ser satisface sus necesidades vitales" (PETTINI, A., *op. cit.*, p. 58). La idea de Férrière sobre el trabajo no parece muy lejana de la de Freinet: "Una labor mecánica —dice Férrière— impuesta por presión exterior no merece el nombre de trabajo. La verdadera significación de esta palabra corresponde a una actividad espontánea e inteligente que se ejerce de dentro hacia fuera" (FERRIERE, A., *op. cit.*, p. 9).
- (150) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 128.
- (151) FREINET, C., *La formación...*, p. 53.
- (152) *Ibid.*, p. 34-35.
- (153) *Id.*, *Por una escuela...*, p. 25.
- (154) *Id.*, *Ensayo...*, p. 59. Sujomlinski escribe sobre este tema: "La educación laboral es la armonía de tres conceptos: necesidad, dificultad y belleza. Quizá fuera innecesario hablar de esta vertiente de la educación si reinara en la escuela y en la familia la unidad de estos tres principios... No hay ni puede haber educación al margen del trabajo o sin trabajo, porque sin él, sin toda su complejidad y diversidad, no puede educarse al hombre" (SUJOMLINSKI, V., *op. cit.*, p. 185).

- (155) FREINET, C., *La educación por...*, p. 297.
- (156) *Ibid.*, p. 246.
- (157) *Ibid.*, p. 229. Makarenko no piensa de la misma forma y en este asunto, el pedagogo ruso interpreta a Marx con mayor fidelidad que Freinet. Makarenko escribe de forma terminante: "... Estoy convencido de que el trabajo que no tiene como finalidad la creación de valores materiales no es un elemento educacional positivo... No me imagino... la educación por el trabajo en las comunas al margen de las condiciones de la producción" (MAKARENKO, A. S., *La colectividad y la educación de la personalidad*, Progreso, Moscú, 1977, p. 249). Además, el autor ruso se muestra convencido de que "... la rigurosa división del trabajo en pequeños procesos es de mucha utilidad", a la vez que valora positivamente lo que llama "nuestra experiencia del trabajo en cadena" (*Ibid.*, pp. 252-253).
- (158) FREINET, C., *La educación por...*, p. 227.
- (159) "Digo educación por el trabajo. Que no se entienda desde luego: educación por el trabajo manual, como si el trabajo debiera designar exclusivamente la actividad manual..." (*Loc. cit.*).
- (160) *Id.*, *La formación...*, p. 54. Pettini aclara las diferencias entre las posiciones de Freinet y de Kerchensteiner: "la escuela del trabajo" de Freinet, a pesar de tener el mismo nombre, es sustancialmente distinta de la de Kerchensteiner. Para el bávaro, en efecto, el trabajo educativo es "aquello que se pone al servicio de un valor efectivo capaz de llenar nuestro espíritu" y que conduce a la objetividad, que "es puro impersonalismo..., renuncia a la personalidad". Esto indica que, en su escuela, el trabajo consistiría fundamentalmente en la realización de tareas asignadas y carecería por completo de aquellas características de expresividad, creatividad, dinamismo vital, sobre las cuales se funda Freinet a la luz de una concepción de la personalidad totalmente distinta" (PETTINI, A., *op. cit.*, pp. 58-59). Sobre Kerchensteiner, cf. LARROYO, F., *Historia general de la pedagogía*, Porrúa, México, 1976, pp. 630-632).
- (161) La necesidad de vincular trabajo y formación la justifica Freinet arguyendo que aquél constituye, frente a "... las solicitudes, las perversiones y los ilusorios goces (de) la civilización..., la única actividad que nutre y salva..." (FREINET, C., *La educación por...*, p. 223). "No hay salvación más que en el trabajo" (*Id.*, *La psicología...*, p. 112), repite Freinet en otra obra.
- (162) *Id.*, *La educación por...*, p. 235.

- (163) *Id.*, *La psicología...*, p. 111.
- (164) *Id.*, *La formación...*, p. 49.
- (165) *Id.*, *La educación por...*, p. 225.
- (166) *Id.*, *Las invariantes...*, pp. 26 y 30.
- (167) *Ibid.*, p. 47.
- (168) *Ibid.*, p. 54.
- (169) *Id.*, *La psicología...*, p. 128.
- (170) *Ibid.*, pp. 128—129.
- (171) *Id.*, *La educación por...*, p. 272.
- (172) *Ibid.*, pp. 260—261. Cf. en general en las pp. 259—287.
- (173) *Ibid.*, pp. 267—268.
- (174) *Ibid.*, p. 282.
- (175) *Ibid.*, p. 267. Estos “talleres interiores especializados” se completarían con los talleres exteriores de agricultura, cría de animales, etc. Cf. *ibid.*, p. 282.
- (176) *Ibid.*, pp. 269—270.
- (177) *Ibid.*, p. 271. A continuación Freinet se plantea el problema de la inexperiencia de los educadores en el uso de las herramientas y actividades propuestas: “Habría que considerar también la iniciación en el empleo de esas herramientas y la dirección de los talleres. No ignoro cuán inexperta resulta la masa de los educadores —y sobre todo de las educadoras—, deformada por una educación demasiado exclusivamente intelectual, para servirse de herramientas, inclusive de las más sencillas” (*Loc. cit.*).
- (178) Esta diferenciación es similar a la formulada por Dewey, en opinión de Pettini: “Aun cuando no esté plenamente desarrollado, el pensamiento de Freinet sobre la relación entre actividades prácticas y conocimientos formales parece cercano al enunciado por Dewey en *Scuola e società...* donde, como es sabido, se presenta una escuela constituida idealmente por dos planos: el inferior, donde se efectúan las actividades prácticas (talleres, tejidos, cocina, jardín)

y el superior, donde se desarrollan los aspectos culturales implícitos en las mismas actividades" (PETTINI, A., *op. cit.*, p. 59).

- (179) FREINET, C., *Por una escuela...*, p. 82.
- (180) *Id.*, *La educación por...*, p. 282.
- (181) PETTINI, A., *op. cit.*, p. 60.
- (182) Sobre los talleres de actividad evolucionada y socializada, cf. FREINET, C., *La educación por...*, pp. 284–287. La misma relación de los ocho talleres descrita en esta obra aparece también en *id.*, *Por una escuela...*, p. 88, junto a un listado de material, indispensable y accesorio, para uno de los ocho talleres (Cf. *id.*, *Por una escuela...*, pp. 89–95). Por su parte, Elise habla del trabajo manual, intelectual y artístico, comentando las características de cada cual (Cf. FREINET, Elise, *L'école...*, p. 202).
- (183) FREINET, C., *La educación por...*, p. 255. A juicio de Freinet, la novedad que él aporta consiste en la propuesta de la documentación "...a través del libro, la ficha, la imagen del periódico, la correspondencia, los intercambios escolares, el magnetófono, la fotografía, el cine y la radio" (*Ibid.*, p. 256). Este complemento de la documentación, agregado a la expresión y a la creación, lleva a Freinet a afirmar que él supera las concepciones educativas de Fourier: "trascendemos el proyecto de Fourier —escribe—, al proporcionar a esta necesidad tan humana de experimentación y creación el complemento de la documentación que la refuerza y vitaliza" (*Loc. cit.*).
- (184) *Ibid.*, p. 281.
- (185) *Id.*, *Por una escuela...*, p. 76.

8.1—EL RECHAZO DE LA PSICOLOGIA "TRADICIONAL" Y EL PROYECTO PSICOLOGICO DE FREINET.

Freinet apoya su pedagogía en una serie de consideraciones psicológicas, que serán objeto de exposición y comentario en este capítulo (1). Pero el punto de partida de las concepciones psicológicas freinetianas es indudablemente el rechazo de la psicología que él y Elise llamaban tradicional. En efecto, como indica Elise en el prólogo a una de las obras de su compañero, "... una pedagogía renovada... comporta una reconsideración de la psicología tradicional excesivamente analítica y centrada en el inmovilismo de las facultades del alma" (2).

Esta psicología no la estimaba Freinet de utilidad para afrontar los problemas educativos que se le planteaban diariamente. Como escribe Elise:

"El niño abstracto cuyas facultades anímicas estudiaban con sutil precisión los grandes espíritus en términos herméticos, en una jerga de especialistas que se centraban siempre alrededor de los mismos temas, el niño psicológico de los eruditos, no pertenecía a su mundo de maestro de pueblo" (3).

En opinión del educador francés, "... los psicólogos se han lanzado por una pista falsa..." (4), sobre todo al estudiar el mundo infantil, pues los errores de partida de la investigación invalidan, por definición, los resultados conseguidos. En realidad, a la psicología le ha ocurrido exactamente lo mismo que a la pedagogía y a la medicina tradicionales, pues todas estas parcelas del saber se han "... sacrificado de forma exagerada a la falsa ciencia que

se pierde en el análisis sin llegar jamás a la síntesis, única genial: consideran el elemento, el accidente..." (5) y pierden, de esta forma, una perspectiva cabal del objeto que pretenden explicar. Efectivamente, la negativa hacia la psicología se comprende al afirmar que Freinet pretende conseguir lo que llaman "... la comprensión sintética del ser viviente" mediante la consideración del "... niño en su plena mutabilidad...". Desde este punto de vista, pues, juzga "... sumamente incompleto y erróneo..." cualquier "... estudio estático del ser..." que verse sólo sobre "... la composición analítica del individuo..." (6).

Para documentar adecuadamente estas ideas que tanto se apartaban de los conceptos vigentes, Freinet buscó el apoyo de las corrientes críticas francesas a la psicología científica. Y lo encontró en la obra de G. Politzer, autor de una *Crítica de los fundamentos de la psicología* (1928). La deuda del maestro galo hacia este intelectual es incuestionable y se manifiesta desde finales de la década de los 20. Elise escribe, sobre Politzer, lo siguiente:

"... Seguíamos con avidez los artículos aparecidos en revistas... Freinet tomó contacto con él. Nosotros experimentábamos una especie de seguridad intelectual al leerlo. En su *Crítica de los fundamentos de la psicología* (1928) juzgaba con lucidez y valor una psicología mitológica que intentaba retrotraer a la *experiencia dramática*: Freinet, en tanto que hombre práctico, llevaba a cabo este trabajo de minar las estructuras apolilladas de la psicopedagogía clásica burguesa. Su pensamiento encontraba en el de Politzer la necesidad de investigación de una psicología *materialista*, que sería obra colectiva de los investigadores, rechazando y denunciando una psicología nocional y dogmática de autores" (7).

Politzer depositaba todas sus esperanzas, como explica D. Deleule, en el advenimiento de una psicología concreta y positiva. Distingue dos tradiciones psicológicas: a) la dramática, cuyas

fuentes son la literatura y el teatro y *b*) la animista, dependiente de la psicología clásica abstracta y de sus versiones contemporáneas. Pues bien, según Politzer, es preciso que la primera de estas tradiciones alcance el estado de la ciencia mediante la elaboración científica del material psicológico literario. Para ello propone su concepto de "drama", del cual pretende extraer una nueva psicología (8), pues, escribe Politzer "... es incuestionable que en el drama hay materia para una ciencia original" (9).

De la mano de Politzer, Freinet reprocha a la "... psicología estéril de los postulados mitológicos..." (10) el construir, por lo que se refiere al estudio infantil, un mero calco de la investigación con los adultos: "... La psicología del niño —escribe Elise— es una proyección de la psicología del adulto en el mundo de la infancia...; de esta manera no se obtiene ninguna significación de lo que es la infancia..." (11). Freinet se rebela también contra el carácter artificial y espiritualista de una psicología apoyada, comenta Elise, "... en entidades imaginarias, como las facultades del alma..." (12). Por su parte, el pedagogo galo lo expresa así:

"En vuestro meritorio empeño de estudiar el hombre, habéis separado concienzudamente en secciones el comportamiento de los individuos... Tenéis la zona memoria al lado de la sección inteligencia; más lejos, la imaginación, la sensibilidad y la voluntad... La vida no es esta estéril red de facultades..." (13).

Además, lo profuso y hermético del lenguaje intelectualista hace que "... en el dominio de la psicología, las explicaciones llamadas científicas hayan dado su máximo sin aportar ni una decisiva claridad ni resultados probados"; por lo que se refiere al estudio de la infancia, en concreto, opina que dado que el niño no se expresaba en el sistema pedagógico tradicional "... ni mediante la escritura ni mediante el dibujo, ...los psicólogos y los pedagogos carecían de documentos verdaderos para estudiar e interpretar" (14). El carácter atomista y fragmentario de la psicología de las facultades ha provocado una interpretación parcelada del comportamiento humano, autonomizando funciones psíquicas que, en realidad, constituyen una totalidad dinámica. Por eso puede

decir Freinet que “la Inteligencia no es una facultad específica que funcione como un circuito cerrado, independientemente de los demás elementos vitales del individuo” (15). Esta interpretación de la inteligencia en el marco de la psicología tradicional se introduce en el ámbito educativo y da pie a toda una concepción caracterizada por “... un intento de cultura basada en la función Inteligencia...” (16), que conlleva un especial énfasis sobre los factores más racionalistas del aprendizaje en detrimento de los factores afectivos y sensitivos. Sobre la memoria opina que “...no es ese registro que ha imaginado, por comodidad deductiva, una psicología simplista, (aunque)... entrevemos que se halla misteriosamente mezclada a todo nuestro ser” (17). En cuanto a la voluntad entendida como “una fuerza, autónoma en cierta medida, que... nos da el poder de dirigir nuestros pensamientos, disciplinar nuestra mente y mandar sobre nuestro cuerpo” (18), niega su existencia, repitiendo argumentos similares a los anteriores.

La refutación de la psicología le lleva a criticar otros aspectos de la misma y no sólo la doctrina de las facultades anímicas. Sobre el egocentrismo infantil, por ejemplo, afirma que, “... bien examinado, es una tendencia natural en todas las edades y que el niño lo compensa e idealiza a impulsos de una loca generosidad...” (19). Generalizando, comenta Elise que Freinet no compartía la idea de una serie de estadios sucesivos en la evolución del niño: “... no hay un estadio determinado en que el ser se convierta en pensante con ayuda de lo que suele llamarse Inteligencia y razón”, sino más bien “... retención y sucesión de estados de comprensión” (20). En relación a los tests psicológicos y pedagógicos, el pedagogo galo manifiesta el máximo recelo:

“Ello debe volvernos escépticos —dice en 1952— en cuanto a la oportunidad de los tests, que son, por desgracia, lo esencial de la psicología escolar actual, falsamente experimental, separada de toda teoría fundamental...; apenas sí pueden medir más que lo que ya es bastante conocido y definido, es decir... la memoria escolar y las adquisiciones... Cuando los tests se basan, por ejemplo, en las adquisiciones escolares tradicionales, tenemos varias ra-

zones para acusarlos de insuficientes y para sospechar de sus conclusiones” (21).

Estas y otras insuficiencias de la psicología llevan a Freinet a apartarse de buena parte de las teorías existentes y a censurar sus conclusiones y resultados. De esta manera, como dice Elise, “... Freinet rompe con la pedagogía intelectualista de Piaget, de Wallon... No habla ya de Inteligencia, memoria y todas esas entidades intelectuales; no las necesita; emprende un camino nuevo” (22), “un camino nuevo hacia una psicología materialista, que acaba definitivamente con una psicología mitológica de las entidades” (23).

Así pues, Freinet se declara insatisfecho con las diferentes escuelas de psicología evolutiva, con las teorías del aprendizaje en sus varias versiones y con las psicologías de inspiración dinámica, en particular el psicoanálisis. De esta forma, parece levantarse contra lo más relevante de la ciencia psicológica contemporánea. En su opinión, el conductismo “... se ha quedado a mitad de sus descubrimientos” (24); en este sentido, critica el refuerzo, que sólo juzga necesario en el “... marco de una pedagogía tradicional desvitalizada que priva al niño del gusto por avanzar, por instruirse y crear...” (25). Estas divergencias con los conductistas le llevan, en una de sus últimas obras, a explicitar las diferencias entre el condicionamiento operante skinneriano y sus métodos naturales (26). En cuanto al psicoanálisis, muestra un gran interés (27), pero reconoce que el modelo freudiano queda bastante lejos de sus necesidades:

“La obra de Freud, sin cesar obligada a la interpretación, que no permitía ningún control válido y que no aportaba, pues, sino una eficacia aleatoria, nos parecía tan alejada de una psicopedagogía práctica que por fuerza habríamos de juzgar impropia para nuestra tarea” (28).

Por último, lo que Elise denomina “... la constante de la inhibición, argumento fundamental del psicoanálisis” (29) resultaba un concepto poco atractivo para Freinet, que hablará más bien del orgullo del ser en su ascenso vital.

El proyecto psicológico freinetiano se configura, pues, en oposición a estas corrientes psicológicas y reclama, como primer presupuesto, la interrelación plena entre la psicología y la pedagogía, pues “el punto de partida de toda pedagogía sistemática debería ser una psicología del aprendizaje” (30). Una y otra deben estar unidas, porque sólo a través de la colaboración de ambas es posible el progreso educativo. Por ello, “... la psicología nunca estará separada de la pedagogía...” (31); una y otra “... están necesariamente relacionadas...” (32). Entre ellas debe existir lo que Freinet califica como “... unidad de concepción y de acción..., no sólo teóricamente sino también prácticamente...” (33).

Otro principio de la tentativa psicológica del educador francés sostiene la idea de que la psicología, al igual que la misma pedagogía, posee cierta unidad en sus procesos básicos:

“No hay —escribe Freinet— una psicología y una pedagogía de los normales, de los de Intelligencia superior y una psicología y una pedagogía de los anormales, los retrasados, los animales. Los principios son siempre y en todas partes los mismos” (34).

La psicología es “... unitaria...” y en ella la “... sensibilidad, la imaginación y la inteligencia constituyen un todo...” (35). El elemento primordial sigue siendo idéntico al de la ciencia pedagógica —y en ello podemos identificar otra similitud entre psicología y pedagogía—: “... el niño en su medio” (36). Pero debemos partir, según el maestro francés, de una concepción materialista de la vida del niño, “... determinada en primer lugar por su complejión física y psíquica, que a su vez está dominada por las condiciones de trabajo y de vida que crea el capitalismo” (37). Desde esta perspectiva basada en el materialismo dialéctico, es posible, según Elise, profundizar en “... el real sentido y el alcance de las contradicciones en la vida del niño” (38).

Estas ideas de base las concretará Freinet en su teoría del tanteo experimental (39), cuya exposición realizaremos seguidamente. A través de ella pretende proporcionar, como indica en el “Prefacio” del *Essai*, “... una nueva explicación, más lógica y

demostrativa, de los complejos problemas de la conducta humana” (40) y apoyar, de esta forma, la argumentación de su “... teoría psicológica y pedagógica, fundada en una experiencia que ya podemos denominar concluyente” (41). La teoría del tanteo experimental, como señala Piaton, “... es la piedra angular de su psicología, la clave de su pedagogía y, posiblemente y en general, de su vida y de su obra” (42). Sobre ella se han vertido los más variados juicios. Pettini considera, por ejemplo, que la experiencia por tanteo es “la mayor contribución teórica que Freinet ha ofrecido a la pedagogía contemporánea...; es ésta la nota más original del pensamiento freinetiano” (43). Wallon, en cambio, niega la validez de la propuesta de Freinet, como tendremos ocasión de comentar más adelante.

Elise explica con claridad los supuestos de partida de la psicología de Freinet que nos conducen al tanteo experimental, cuyo significado psicológico y alcance educativo explicitaremos inmediatamente:

“... Por medio de argumentos de una realidad sensible, biológica, Freinet introduce la nueva vía de una psicopedagogía materialista: el drama de vivir se representa por medio de la *sensibilidad*, propiedad fundamental de la vida, movilizadísima totalmente en un *trabajo con finalidad*. Entre ambos momentos, se sitúa un proceso universal: el *Tanteo*, trayectoria instintiva hacia un acrecentamiento de la potencia vital” (44).

8.2.—EL TANTEO EXPERIMENTAL, CONCEPTO EXPLICATIVO DEL APRENDIZAJE HUMANO.

Dentro de este epígrafe vamos a examinar, sucesivamente, cuatro temas: unas notas de carácter general, el tanteo como concepto explicativo en la evolución infantil, el papel del medio en el desarrollo y, por último, la crítica de Wallon a la psicología freinetiana.

8.2.1. Generalidades.

Freinet reconoce que se le ha objetado el hecho de que él no es el descubridor del proceso de tanteo experimental (45). Pero esto no le preocupa en exceso, dado que plantea la cuestión en un marco más amplio que el de las concepciones teóricas. Según su opinión, el tanteo experimental es más que una teoría, porque "... es absolutamente indispensable para la vida eficiente y para la lucha del individuo por la potencia elemental" (46). A través de él "... se forma y expresa la personalidad" (47). El tanteo es un "proceso soberano... (de) ajuste, búsqueda, progresión" (48); es "la gran ley que hallamos siempre en todos los recursos humanos..." (49); es, también, "... como un hilo de Ariadna, que nos conduce hacia las perspectivas en donde se confunden lo orgánico y lo espiritual" (50); posee "... la categoría de técnica central del proceso vital..." (51).

Freinet insiste en que el tanteo experimental es aplicable a todos los seres vivos y en todos los periodos de su evolución: "todos los progresos, no sólo de los niños y de los hombres, sino también de los animales, del más pequeño al mayor, se realizan por este proceso universal del tanteo experimental" (52). Elise precisa más esta idea y afirma que el tanteo es "válido a lo largo de toda la universal ascensión de la vida, de los unicelulares a los seres superiores, a la fisiología más compleja, a las funciones más elevadas de la conciencia y la voluntad" (53). Freinet escribe también:

"... En sus principios esenciales, el proceso natural de adquisición y de progreso es el mismo en los diferentes estadios y para todos los individuos, se encuentren en el ambiente que sea: experiencia del tanteo experimental, repetición de los ensayos conseguidos según los principios de economía, seguridad y capacidad..."(54).

El tanteo es, por consiguiente, una actividad básica de los seres vivos, que reaccionan ante el medio en que se encuentran inmersos con el objetivo de lograr la adaptación necesaria para

realizar su ciclo vital. De las respuestas del ser a las dificultades ambientales surgen tentativas exitosas, que tienden a repetirse, mientras que se abandonan paulatinamente las tentativas infructuosas (55). En esta actividad Freinet ve incluso la propia causa de la evolución de las especies, cuyo estado actual no parece sino provisional:

“El hombre del siglo XX —escribe Freinet al caracterizar la condición inacabada del fenómeno vital— es la transición actual de una progenie infinita de experiencias y tanteos exploratorios realizados en muchísimos y diferentes lugares, que han planteado y plantean hoy más que nunca a los seres en formación multitud de problemas que esos seres no alcanzan jamás a resolver del todo y que constituyen un llamado permanente hacia lo desconocido e insondable” (56).

La experiencia por tanteo no es, pues, sino el proceso mismo de conocimiento y de indagación ante lo real. En este sentido, Freinet recuerda las relaciones entre el tanteo y el progreso científico (57); entre ambos no existe oposición, sino complementariedad. O mejor dicho, en rigor el conocimiento científico es una de las formas que adquiere el tanteo en la especie humana. “Quisiéramos disipar —dice Freinet— este malentendido: no hay oposición, en absoluto, entre los métodos científicos y el tanteo experimental. El progreso científico se realiza por tanteo experimental” (58). El método científico es, en realidad, un proceso de tanteo que se ha mostrado eficaz. De esta manera, Freinet instala en su reflexión sobre la epistemología los mismos procesos del conocimiento del ser sensible. Esto implica que, al igual que en la vida diaria, en el ámbito científico los tanteos no son sino sucesivas respuestas a los problemas de la existencia, todas ellas provisionales y transitorias. La ciencia avanza por estadios de nivel progresivo. Cada estadio no es un fin en sí mismo, sino una especie de trampolín o de plataforma para proseguir la tarea de comprender y explicar mejor la existencia. Así, “... si cualquier saber científico no es más que la consecuencia de tanteos anteriores, ... no hay ninguna ciencia terminada, poseedora de verdades definitivas

e intocables” (59). La ciencia posee un “... aspecto creador...”, pues opera “... sobre la base de útiles quizá perfeccionados, pero que no son más que trampolines para nuevas investigaciones” (60).

Freinet distingue dos tipos de aprendizaje científico: el de creación científica, cuya base es el cuestionamiento permanente de la realidad a la búsqueda inacabada de su comprensión y el aprendizaje fundado en lo que denomina la ciencia-plataforma, en el cual el conocimiento se concibe apoyado en “... leyes (que) tienen una permanencia tranquilizadora” y en donde “... se organizan sus enseñanzas sobre bases absolutamente seguras...; es el dominio de la Escuela y de la gran masa de los científicos contemporáneos” (61). Freinet opta por el primer tipo de conocimiento científico, pues es el que mejor responde, en su opinión, a los incesantes retos que se plantean al individuo en el curso de la existencia, retos que sólo pueden ser superados positivamente a través del tanteo experimental; en efecto, no existe otro proceso que el de ir tanteando experimentalmente; la misma ciencia se basa en ese tanteo y es su resultado” (62).

8.2.2. El tanteo experimental en la evolución del niño: del tanteo mecánico al tanteo orientado.

Freinet parte de la idea de que “desde el origen, el hombre lleva en sí un potencial de vida... y este potencial de vida anima a la criatura con invencible impulso y la lanza hacia adelante, hacia la poderosa realización de su destino” (63). Dicho de otra manera, nuestro ser físico y mental es un todo maravilloso que tiende naturalmente a establecer sin cesar la armonía que le es esencial” (64). Esta disposición caracterizada por Freinet recuerda, a grandes rasgos, lo que C. R. Rogers llama “tendencia a la actualización” y P. Freire el “ser más” (65) y confiere a la vida un sentido dinámico; ésta “... no es un estado, sino un transcurso” (66). Lo que Freinet califica como “... anhelo de poder al servicio del universal instinto de la vida” (67) también está presente en el niño: “desde el principio el niño es un ser rico en potencial de vida...”, pues “... para crecer y satisfacer su destino, debe satisfacer su imperioso *anhelo de poder*” (68). Para que esta evolución tenga lugar felizmente es preciso contar con dos elementos,

indisolublemente ligados, de todo desarrollo: la propia estructura del sujeto y el medio en que actúa. "Si el individuo es suficientemente fuerte y está armónicamente constituido, si las condiciones externas son máximamente propicias, crecerá normalmente según su naturaleza y las leyes específicas de su transcurso" (69).

Por comodidad expositiva, Freinet se centra en su argumentación primeramente en el desarrollo del individuo, para, en un segundo momento, ocuparse del papel del medio. Nosotros haremos aquí lo mismo aunque sin perder de vista que "el medio es determinante en la misma medida en que lo es la constitución más o menos armónica del ser primitivo" (70).

"El tanteo experimental comienza en todos los niños pequeños con los primeros gestos..., con los primeros contactos con el entorno..." (71). A juicio de Freinet, estas primeras reacciones del neonato se realizan "... por medios exclusivamente fisiológicos o físicos... sin sombra del menor proceso de razonamiento, (sin) ... complicaciones de orden psíquico..., (sin) contenido cerebral o psíquico" (72). A este nivel elemental, pues, el tanteo no es más que una simple "... reacción mecánica del individuo ante el ambiente, en persecución de su potencia vital" (73). La constatación de este hecho permite comprender mejor las reacciones y los gestos del niño, pues con ellos manifiesta un desequilibrio que, pese a todo, intenta reducir por todos los medios a su alcance.

Esta serie de tentativas infantiles conduce a lo que Freinet llama el "acto logrado", esto es, la experiencia que supone para el sujeto un paso positivo en su adaptación ambiental. La conducta se va formando, precisamente, en base a los actos logrados. Efectivamente, nuestro comportamiento se organiza... por la sucesiva sistematización de experiencias logradas que, desde entonces, forman parte de nuestra naturaleza, de nuestro ser..." (74). Las experiencias logradas en el curso de sucesivos tanteos tienden a "... reproducirse mecánicamente para transformarse en normas de vida" (75). Esta mecanización sucesiva de los reflejos humanos, cuyo parentesco con los animales recuerda Freinet, no es "... una actitud menor..., (sino) la propia condición del desarrollo ulterior", pues constituye el "... cimiento vital sobre el que... se edifica el organismo eficiente" (76).

El tanteo, mediante "... la repetición automática del acto", crea progresivamente una "... norma de vida..." (77), un "... hábito que evita o reduce las exploraciones, al mismo tiempo que asegura la satisfacción de las necesidades más imperiosas" (78).

Esta consolidación de las experiencias exitosas, fijada en patrones conductuales relativamente estables, aunque modificables, no obstante, en contacto con el medio y que permiten a cada especie la supervivencia, no es para Freinet otra cosa que el instinto. En efecto, "el instinto es la huella que dejan en nosotros, transmitida a través de las generaciones, los infinitos tanteos cuyo éxito ha permitido la permanencia de la especie" (79). Cada especie posee, en consecuencia, una técnica de vida, "... resultado de la experiencia y la adaptación a lo largo de centenas de millares de generaciones... que... asegura la perpetuidad de la especie. Esta técnica de vida es el instinto" (80).

El tanteo, que comienza siendo un proceso ciego y casual, es orientado paulatinamente de dos formas: "subjetivamente... y... por lo que el exterior reclama y ofrece" (61). En función de la capacidad de los seres de aprovecharse de sus experiencias precedentes y dirigirlas convenientemente, establece Freinet el grado de inteligencia de los mismos. La inteligencia sería, en este contexto, la "permeabilidad a la experiencia" (82), esto es, "... la facultad que poseen algunos seres de conservarse particularmente permeables a las enseñanzas de la experiencia, de orientar sus tanteos exploratorios..." (83). Aquí radica el "origen del verdadero desarrollo intelectual" (84), el cual puede ser medido "en base a la rapidez y seguridad con que los individuos aprovechan intuitivamente las lecciones de sus tanteos exploratorios..." (85). La especie humana es, de acuerdo con estos argumentos, la más inteligente no por el hecho de poseer una naturaleza especial y diferente del resto de los organismos de la escala zoológica, sino porque ella es capaz de aprender de la experiencia en mayor grado que ninguna otra. Al servirse del útil, el hombre ha podido "... prolongar el poder y la acción de sus manos" (86).

Freinet se plantea —a pesar de los reparos que le producen las sistematizaciones, que considera peligrosas en tanto que no pueden contener el dinamismo de los procesos vitales— la elaboración de una escala de la inteligencia humana (87), capaz de medir de forma segura, y al alcance de padres y educadores, la per-

meabilidad a la experiencia, mediante la valoración de la expresión gráfica infantil. Con ello intenta superar el "... proceder tradicional y abordar *la medida de la vida*" (88). El estudio de Freinet parte de la valoración de la evolución gráfica teniendo en cuenta las dificultades del niño al confeccionar sus dibujos y la forma en que los supera. Esta tarea tuvo como punto de arranque el estudio sobre diferentes "génesis" (89) o repertorios gráficos definidos, correspondientes a diferentes objetos como pájaros, casas, caballos, coches y hombres. Para cada niño se establece una escala gráfica que se compara, al igual que en los tests psicológicos convencionales, con la edad real del niño, todo ello teniendo en cuenta la "escalera del dibujo" diseñada por Freinet, que describe por tramos de edad las características predominantes del grafismo infantil. Así, resultará para cada sujeto un adelanto gráfico respecto de su edad, un retraso o una equivalencia entre la realización gráfica realmente ejecutada y la esperada para ese individuo en función de la edad cronológica, de lo que se deducirá el nivel intelectual elevado, bajo o normal, respectivamente (90).

Hasta ahora hemos examinado la experiencia tanteada del niño, pero no hemos hablado de los procesos imitativos. ¿Qué relación existe entre éstos y aquélla? Freinet precisa que "el acto logrado por otros, ocasiona también la repetición automática cuando se incluye en el proceso funcional del individuo" (91). Según L. Not, la imitación se integra en el sistema freinetiano, a pesar de parecer algo inferior al tanteo. Freinet recurre al modelo magistral, en el sentido de que la imitación es automática, no consciente ni reflexiva, y además se lleva a cabo sin necesidad de esfuerzo alguno. Pero para ser plenamente válida esta conducta imitativa, debe integrarse a los comportamientos surgidos de la experiencia individual (92). "La imitación es, en resumen, el proceso natural por el cual una experiencia exterior ocupa su lugar, imbricada en la cadena de nuestra propia experiencia" (93).

El desarrollo del individuo basado en el tanteo, en la permeabilidad a la experiencia y en la actividad imitativa no es, por supuesto, un proceso lineal. En el curso del mismo surgen diversos obstáculos. La superación de ellos puede ser un elemento estimulante y conducir a la exaltación del sentido del triunfo. El fracaso o, como dice Freinet, el rechazo ante el choque con la dificultad puede causar múltiples reacciones, origen, en muchos casos,

de diferentes retardos, aversiones, fobias, manías, miedos y alteraciones psicósomáticas. Estas

“... conclusiones —dice Freinet—, particularmente en lo referente a la primera infancia, concuerdan perfectamente con las enseñanzas recientes de la psicología y con las suposiciones que a veces creemos demasiado osadas y abusivas del psicoanálisis” (94).

Como ejemplo de estas conductas de rechazo Freinet cita la crisis del destete prematuro, que puede provocar desviaciones orgánicas y neurosis perdurables (95).

Si el choque no es superado y persiste el rechazo, se abre una brecha para evitar el obstáculo. En este caso, estamos en presencia de una desviación, que puede ser incluso de carácter definitivo (96) y que puede afirmarse y acentuarse “... automáticamente hasta fijarse como técnica vital” (97). Así surgen la sublimación o “... adaptación más o menos ingeniosa de la desviación padecida a las leyes superiores del destino humano” (98) y la compensación, a través de la cual se refuerzan los dinamismos que, sin ser normales, actúan mejor “... en el sentido del destino del individuo” (99).

Todas estas tendencias son las que conforman, en definitiva, las normas de vida y, más allá de éstas, las técnicas de vida, “... algo elaborado, importante, definitivo..., indeleble” (100) y que no es otra cosa que una “... organización más o menos metódica de reacciones frente a ...” (101) los recursos del medio.

Desde el punto de vista evolutivo y aun teniendo en cuenta la continuidad de los procesos de desarrollo, Freinet distingue tres etapas sucesivas en la infancia (102), por las que “... el niño debe pasar inevitablemente...; ello es condición de su desarrollo armónico y de su potencia” (103). El período inicial abarca el primer año de la vida del niño y corresponde al tanteo de tipo prospectivo, en el cual “el niño experimenta, busca, examina, para familiarizarse con el mundo que habita, para rechazar lo más lejos posible el misterio y lo desconocido...” (104). El período de ordenamiento abarca del segundo al cuarto año. Aquí los

“... tanteos experimentales se aglutinan de una manera inconsciente en torno a importantes necesidades fisiológicas y a misterios de la vida...: necesidad de conocer para distinguir en primer lugar qué es lo valioso..., necesidad de escrutar el mundo para apartar los peligros, alejar la ignorancia y el error, que perjudican y menoscaban la indispensable seguridad..., necesidad de adquirir y de conservar dominio y superioridad, tratando de someter a la naturaleza, a los animales y a los demás hombres” (105).

Alrededor de los 4-5 años, el niño inicia el período llamado del trabajo, partiendo “... a la conquista del mundo, para someter ese medio a su potencial de vida” (106).

8.2.3. El papel del medio en el desarrollo del individuo.

Esta evolución ascendente del niño no tiene lugar, como ya dijimos, al margen de los diversos estímulos ambientales. Las reacciones del ser en desarrollo rara vez son “enteramente personales; desde el nacimiento están entrelazadas con las reacciones del medio ambiente, varían de acuerdo con ese medio... según las posibilidades que el ambiente ofrezca al ser en su empeño de poder” (107). Esto es así porque la función del niño, “... su razón de ser, es vivir en el presente, de acuerdo con las contingencias surgidas de la vida...; estas contingencias son determinantes..., hay que construir a partir de ellas” (108). Sujeto y medio forman una *dialéctica ineludible*; lo “... exterior... se superpone casi inexplicablemente a los procesos de crecimiento y reacción individuales” (109). Estas afirmaciones nos permiten resituar la actividad del tanteo, que, si bien es actividad genuinamente individual, sólo adquiere su auténtico sentido en lo que respecta a la especie humana en particular, al incardinarla en la realidad circundante.

En principio, Freinet aclara que “el tanteo experimental es específicamente personal” (110), pues parte de la idea de que “nuestra vida es algo sumamente personal, nuestra experiencia es algo que nadie puede realizar por nosotros...; cualquier otra con-

cepción de progreso es anormal e irracional y, en consecuencia, profundamente peligrosa” (111). Pero este tanteo personal “...puede y debe enriquecerse, acelerarse, hacerse eficaz con mayor rapidez mediante los contactos y las comparaciones con los tanteos experimentales de los que nos rodean y acompañan” (112). Este “... principio esencial... da todo su valor a la acción educativa”, pues “un ambiente “que ayude”..., que le facilite su experiencia personal, que le dirija en la sistematización de las conquistas, disminuyendo los peligros de error, es sin duda decisivo en esta aceleración” (113) de la actividad individual. En definitiva y como puntualiza Pettini,

“la experiencia individual se mueve, por tanto, en un encuadramiento social y está entretejida de relaciones interpersonales...; si no fuera así, no habría comunicación con respecto a los otros y cada individuo, en su *tâtonnement*, debería partir de la nada para recorrer fatigosamente los caminos ya trillados por otros...” (114).

Esto es lo que ocurre precisamente con los animales, cuya experiencia no es ni transmisible ni aprovechable para la especie. Esta socialización del tanteo es imprescindible, además, por otro motivo, oportunamente recordado por L. Not. En efecto, “la experiencia tanteada conduce a la confrontación de iniciativas y el combate contra la dificultad provoca la cooperación” (115), es decir, la búsqueda común y solidaria que conduce a la superación de los problemas enfrentados.

En la especie humana, la invención del útil ha hecho posible que esta aceleración del tanteo pueda ser realmente prodigiosa: “el útil, instrumento específico del progreso y de la civilización, tiene como única función... acelerar el tanteo experimental mediante el triunfo más rápido en la adaptación de los actos esenciales para la vida” (116). La ciencia, la técnica, el lenguaje, la escritura y la imagen, entre otras, son formidables herramientas que nos “... proporcionan la seguridad de que la experiencia pasada está a nuestro alcance y de que la aceleración puede ser elegida e impulsada por la organización cultural, de la que nos beneficiamos” (117). Ahora bien, como tales herramientas, su utili-

dad y beneficio dependen del uso que hagamos de ellas. Existe, en este sentido, el peligro de que "... favorezcamos (una) adaptación pasiva a las audaces conquistas del progreso", cuando en realidad lo deseable es que "el útil es el que se debe adecuar al individuo" (118).

Las relaciones del sujeto con el medio son analizadas por Freinet teniendo en cuenta "... el juego sutil de los recursos—barreras" (119) o elementos del ambiente que interactúan con el individuo, facilitando u obstaculizando su desarrollo. Si ayudan al individuo, se dice que son recursos; si lo estorban y le impiden el avance, se dice que son barreras. Freinet piensa que "todo el secreto, todo el arte, toda la ciencia de la formación educativa deben asentarse en el lado propicio..." (120), que contienen estos recursos—barreras, cuya situación, por otra parte, varía "... según las exigencias del ambiente y las posibilidades de los individuos..." (121), siendo en unos casos más recurso y en otros más barrera. Freinet caracteriza sus concepciones así:

"El individuo, en sus tanteos exploratorios no solamente mide y ejerce sus propias posibilidades, sino que asimismo trata de enlazarse con el medio ambiente por medio de recursos capaces de fortalecer su capacidad de potencia. Pero el medio es en mayor o menor grado complaciente, maleable y útil. Unas veces recurso, otras barrera; casi siempre una mezcla de los dos. De la situación y funcionamiento de estos recursos—barreras depende en definitiva la conducta del individuo respecto del medio ambiente..." (122).

Existen cuatro tipos de recursos—barreras que son la familia, la sociedad, la naturaleza y los propios individuos. Cada uno de ellos puede asumir funciones diferentes y ser, de esta forma, "... generosamente auxiliar, egoístamente monopolizador o brutalmente expulsivo" (123). Por otra parte, las reacciones del sujeto pueden ser "de aprovechamiento provisional, de abandono, de insatisfacción y de refugio" (124) y están regidas en su dinámica por los mismos principios que rigen los recursos individuales, es decir, el tanteo, en un principio mecánico, que se convier-

te en orientado e inteligente más tarde. El individuo, presa de la dificultad o de un problema importante, acude inicialmente a sus recursos personales, pero cuando éstos no le bastan, tantea a su alrededor, encontrándose con los recursos—barreras. Desde un punto de vista evolutivo, la familia es el primero de ellos por que se presenta al individuo antes que ningún otro, en sus primeros días de vida. “Es por los padres, pues, y por la madre especialmente, como se entrelaza el complejo sistema de los recursos con el exterior...” (125). Como el resto de los recursos—barreras, la familia debe desempeñar un papel auxiliar, “... dando al individuo que lo solicita todo lo necesario para que colme el vacío, satisfaga sus necesidades..., lo ayude a seguir su camino” (126). Pero también puede cumplir un papel “... monopolizador cuando organiza la vida del niño sin tenerlo en cuenta, o simplemente expulsivo cuando se transforma exclusivamente en barrera, rehusando auxiliar al individuo en sus dificultades” (127). Parecidas consideraciones realiza para los restantes recursos—barreras. En tanto que instancia socializadora, alude a la escuela, que inicia al niño “... en una técnica anormal de la vida, que suprime casi totalmente los recursos personales o no los toma en cuenta ...”; en este sentido, “la escuela es fríamente monopolizadora. Y también fríamente expulsiva. Con frecuencia, es sólo barrera, nunca recurso...” (128). En cuanto a la naturaleza, Freinet le reserva, como afirma Pettini, “... un puesto de particular relieve” (129), pues “... no es nunca monopolizadora, nunca brutalmente expulsiva, sino que ofrece generosamente su auxilio, por lo demás, sin conmoverse por nuestra conducta con ella” (130).

8.2.4. La crítica de H. Wallon a la psicología de Freinet.

La psicología de Freinet ha recibido diversos juicios negativos, de los que su mismo protagonista se hace eco (131). Entre ellos sobresale el de Wallon, en primer lugar, por proceder de uno de los grandes psicólogos evolutivos de nuestro siglo y en segundo lugar, por tratarse de una crítica general. Wallon formuló algunos reparos a las concepciones freinetianas en diferentes ocasiones; ya hemos mencionado alguno de ellos y lo volveremos a hacer en el

capítulo final de nuestro trabajo. Ahora nos limitaremos a abordar las opiniones de H. Wallon sobre la psicología sensible de Freinet, cuyos rasgos más destacables hemos delineado anteriormente.

Wallon discute en primer término la propia actitud de Freinet ante la psicología y ante los psicólogos, pues éste, por una parte, declara haber escrito el *Essai* sin el recurso directo de los libros, pero, por otro lado, manifiesta conocer bien los esfuerzos de los investigadores de la infancia. Ante esto escribe su crítico: "Autodidacta, pero sin embargo informado" (132). También constata el psicólogo parisino que Freinet tiene discípulos, aunque él no sea discípulo de nadie. De todas formas, "... si Freinet ignoraba estas investigaciones, por lo demás bien conocidas, ¿con qué derecho juzga a los psicólogos como incapaces de aportar algo útil a la pedagogía? y si no las ignoraba, al menos debería discutirlas" (133). Por otra parte, el saber pedagógico freinetiano es poco consistente, pues se apoya en elementos discutiblemente científicos: "a las experiencias demostrativas de la psicología moderna, Freinet opone imágenes, comparaciones, apólogos" (134). Además de estas deficiencias conceptuales y lingüísticas (135), el maestro galo formula en su exposición psicológica 23 leyes, que Wallon no sabe si son científicas o, más bien, leyes de autoridad. Este calificativo de ley lo juzga Wallon ambiguo, recordando que en un siglo acaso no se supera la producción de una decena de leyes, por lo que el empleo de este término que hace Freinet parece algo abusivo.

Wallon estudia en su artículo de 1953 no sólo la metodología psicológica de Freinet, sino también el contenido de la teoría psicológica. Afirma que Freinet posee "... una concepción muy elemental y en el fondo muy mecanicista y anodina de la vida psíquica" (136). En particular, recuerda que la suposición de que la experiencia es similar para todas las especies es infundada y errónea. Esta "... homogeneidad básica de todas las experiencias en todos los seres vivos..." (137) no existe, pues, según el psicólogo francés, "la experiencia es la aptitud para estructurar o para organizar el medio de la acción y de la percepción y ésta es variable en la escala de las especies y en el niño en cada una de las edades..." (138). Entre el animal y el hombre, piensa Wallon que existen diferencias importantes y decisivas. En cambio, "la psicología sensible pretende mantenerse al nivel de un individualismo natura-

lista que incluso en el niño es puramente utópico” (139). Según esto, Freinet permanecería al nivel del primer sistema de señales pavloviano, en el plano meramente perceptivo, restringiendo el segundo sistema de señales, el del “... lenguaje y el pensamiento, que son —dice finalmente Wallon— el instrumento de las sociedades humanas para conocer y dominar el mundo” (140).

8.3.—CONSECUENCIAS PEDAGOGICAS.

Después de todo lo dicho, es claro que, según Freinet, es preciso interpretar el hecho educativo, como hemos precisado en varias ocasiones, desde la necesaria dependencia de dos factores ligados indisolublemente: el sujeto y el medio. Es desde esta perspectiva desde la que el pedagogo galo comprende el hecho educativo, al afirmar que “educar es adaptar al ambiente el crecimiento del individuo hacia la plena eficacia de su ser” (141). Este proceso adaptativo es de una importancia primordial en los primeros años de la vida del niño:

“La primera infancia es el período ideal para la impregnación educativa... por ser la edad en que el individuo se constituye y, por lo tanto, se puede influir eficazmente en esa construcción (y también) porque cabe entonces remediar los errores posibles y las desviaciones” (142).

Todo esto nos confirma “...en la opinión de que el período fundamental de la educación de un individuo es el que va de 0 a 3 ó 4 años” (143). La “importancia predominante de la primera infancia” (144), en cuya valoración coinciden diferentes escuelas psicológicas, se explica por el hecho de que “... el individuo deriva hacia donde lo llevan sus primeras impresiones y por la pendiente de sus primeros actos” (145) y también por “... ser el período por excelencia de construcción de las bases vitales a través de la experiencia por tanteo...” (146).

Esta primera fase de influencia educativa sobre el niño implica, según Freinet, la necesidad, que compete muy principalmente a los padres, de regularizar la vida del niño, haciéndole ad-

quirir los automatismos básicos que constituyen como el primer piso del andamiaje sobre el que ha de construirse el ser. Para ello es preciso organizar rigurosamente las actividades más importantes de la vida infantil, como el sueño y las salidas (147). “El niño no sujeto a una norma, implacable y preeminente como las leyes naturales, se forja la suya según sus tanteos se la dicten...” (148), condicionando a los propios padres y desequilibrando la conducta de ellos y del propio niño; “... caemos entonces en los peores errores de la educación...” (149). De todas formas, Freinet insiste en la necesidad de considerar estas normas de vida en el sentido de un medio, evitando llevar “... el mecanismo a sus extremos, en perjuicio de la formación de la personalidad” (150), pues “es el niño quien levanta su propia construcción con ayuda de los adultos” (151). Se debe evitar, por consiguiente, el adiestramiento (*dressage*), que actualmente toma “... una apariencia científica que ilusiona” (152).

Por otra parte, el principio del tanteo debe constituirse, a juicio de Freinet, en un proceso central de la actividad educativa. Desde esta óptica, “la educación sistemática cae en el error cuando pretende sustituir con sus métodos racionales un proceso que es la misma ley de vida” (153), error también “... cometido por la escolástica al pretender sustituir el proceso de ir tanteando experimentalmente por un método aparentemente lógico y científico que suprime este tantear” (154). Los padres también participan de los puntos de vista de la escolástica, impidiendo a sus hijos la necesaria experimentación con lo real: “es bastante monstruoso —escribe Freinet— que los padres... olviden que el niño debe proseguir su indispensable tanteo experimental...” (155). Desde un punto de vista psicológico, interpreta la oposición del adulto al niño como un choque por parte de éste, que sufre el consiguiente rechazo. Por ello advierte que “la oposición radical del adulto no debe manifestarse sino en el caso de que pasarla por alto entrañe grave peligro” (156), aunque, en todo caso, esta oposición “es siempre un error” (157). El intervencionismo adulto será, en muchos casos, inútil y además provocará una desviación mediante la cual el niño realizará clandestinamente el acto prohibido, pero revistiéndolo de astucia, disimulo y pillería (158).

En definitiva, según Freinet, “permitir los tanteos exploratorios del niño en todo y por todo... es el secreto de esta primera educación ” (159). De esta manera, “...la necesidad infinita de tanteos exploratorios...” (160) y “... los métodos de experiencias, de creación y de expresión por tanteo experimental, que hemos situado como centro de nuestro sistema educativo” (161), adquieren una relevancia de primera magnitud. Para que el tanteo pueda realizarse en la escuela óptimamente es precisa una serie de condiciones indispensables: actividad intensa en una escuela integrada en el medio, nuevos materiales susceptibles de permitir el trabajo infantil, modelos de actuación lo más perfectos posible en las diferentes actividades y por último, una actitud colaboradora del ambiente familiar y escolar (162). Con estas consideraciones entramos de lleno en la problemática pedagógica educativa de la teoría freinetiana sobre el tanteo experimental (163), que enfatiza ante todo el valor de la experiencia como “... base de la adquisición de los conocimientos... La experiencia efectiva se grava en el cuerpo, en los músculos y en el comportamiento, tiene un valor casi fisiológico y, por tanto, profundo e indeleble” (164). Además sostiene Freinet que “no hay más conocimiento que el que se obtiene por medio del tanteo experimental” (165), pues “la experiencia... no es en definitiva sino una sistematización y utilización del tanteo..., es ella lo que origina el psiquismo” (166).

Este primado de la experiencia en Freinet no implica un desprecio de los aspectos racionales del aprendizaje ni mucho menos un reduccionismo sensitivista, sino más bien la concepción de que estos factores son un punto de llegada, una meta y no una herramienta inicial de la actividad educativa. En efecto, “esos conocimientos, imágenes, explicaciones y leyes carecerán de valor si no pueden enlazarse con experiencias intentadas...” (167), pues Freinet mantiene que “ni Inteligencia ni razón pueden existir sin experiencia ” (168).

El promotor de la Escuela Moderna realiza una dura crítica de las concepciones educativas que conceden una preeminencia excesiva o desmedida a los componentes intelectuales y lógicos del aprendizaje y reacciona “... contra el hábito común de otorgar exagerado lugar en el proceso formativo a la Inteligencia y la razón y de creerlas capaces de dirigir, rectificar e impulsar soberanamente al ser pensante” (169). El cultivo de la inteligencia

ranamente al ser pensante” (169). El cultivo de la inteligencia por sí misma está condenado al más rotundo de los fracasos, pues aquélla “... no es más que un nombre dado a la permeabilidad, rastro de la experiencia” (170). Si la inteligencia es consecuencia de “... la facultad que tienen los individuos de recordar experiencias intentadas, compararlas e interpretar sus resultados...”, entonces es incuestionable que “...*tiene que haber previamente un tanteo exploratorio y experiencias*; si no, evidentemente, no puede producirse recuerdo ni comparación” (171). Desde el ángulo estrictamente educativo, Freinet incide en lo que podríamos llamar la importancia del razonamiento ante los automatismos desarrollados en función de las experiencias realizadas. El ejemplo priva sobre la palabra; ésta puede reforzar el ejemplo, pero no corregir o rectificar su influencia:

“Uno de los graves errores que cometen todavía padres y educadores es suponer que la educación formal, verbal y hasta sensitiva, puede obrar de alguna manera en la formación de la personalidad y que basta hacer observaciones al niño, explicarle las razones posibles de sus actos, hacerle comprender la equivocación e irracionalidad de su comportamiento para rectificar una línea defectuosa” (172).

Por último, en relación con la memoria, Freinet propone una reconsideración de su función, dado que “... no es valedera y preciosa sino cuando está integrada en el tanteo experimental...” (173). El pedagogo francés habla de “... la verdadera memoria...” entendida como “... la facultad de aprehender los elementos del conocimiento que son necesarios” y mantiene que “hay verdadera memoria en función del trabajo, y el trabajo sigue siendo todavía el medio más eficaz para dar a la memoria toda la precisión y amplitud de las que es capaz” (174).

8.4.—LAS NORMAS DE VIDA SUSTITUTIVAS Y LA PATOLOGIA DEL DESARROLLO.

La exposición realizada en este capítulo ha girado hasta ahora, como puede observarse, en torno al desarrollo normal del individuo. Sin embargo, la psicología de Freinet también se ocupa del análisis de las alteraciones del desarrollo, de las vías defectuosas que se forman progresivamente en el proceso evolutivo humano. Este es el objeto, precisamente, del segundo tomo del *Essai*. Mediante la caracterización del origen, tipología y terapéutica de lo que Freinet llama normas de vida substitutivas tendremos, pues, una visión ya completa de la psicología freinetiana.

Al estudiar la evolución infantil ya vimos que "... si el potencial de vida no puede traducirse en realidades propias, si importantes obstáculos se oponen a su expansión, se produce en el individuo un desequilibrio que es, con mayor a menor agudeza, malestar y sufrimiento" (175). Pues bien, ante choques y rechazos de cierta magnitud, el sujeto se forja una regla o norma de vida de carácter substitutorio,

"... que no proporciona ciertamente la satisfacción total, pero que por lo menos tiene la ventajosa comodidad de encontrarse a su disposición y de contrapesar, momentáneamente y de una manera parcial, el éxito que no ha podido alcanzar por medios funcionales" (176).

El origen de estas normas de vida substitutivas o, como lo dice Freinet, "... los determinantes de la elección del sucedáneo..." son complejos, aunque "... la causa de la necesidad es siempre la misma; y sobre este punto debemos poner el acento constantemente: el niño está abandonado en el andén" (177). Mediante este símil, Freinet pretende poner de relieve la situación del individuo detenido en el proceso de su desarrollo vital, que es siempre dinamismo y búsqueda. Mantiene que este estancamiento evolutivo tiene su causa muy frecuentemente en el "... olvido radical de la necesidad que tiene el niño del tanteo experimental" (178). En este sentido hay que interpretar la afirmación de que "las

normas de vida sustitutivas son, por así decirlo, la cicatriz de la cadena que los adultos ponen en torno al cuello de la juventud que irrumpe” (179).

Freinet no es excesivamente riguroso, como casi siempre es costumbre en él, a la hora de clasificar estas normas de vida sustitutivas, que, de todas maneras, “... considera —dice Piaton— como particularmente falaces y nocivas” (180). Distingue tres grandes tipos: *a)* las normas sucedáneas solitarias, en las cuales incluye lo que denomina la autocomplacencia, especialmente la sexual (onanismo), así como una serie de conductas consideradas menos nocivas socialmente, como comerse las uñas, chuparse el dedo, la glotonería, el juego solitario, la mentira y el robo; *b)* entre las normas sustitutivas no solitarias menciona el amor al dinero, la voracidad, el alcoholismo, el tabaco y los estupefacientes, el juego en grupo, la magia, la superstición y la religión formal; *c)* por último, cita las normas de vida sustitutivas capaces de evolucionar favorablemente, como el amor a la música, la pintura y la literatura en cuanto medios de autocomplacencia, así como la expresión artística en general (181). De todas formas, no presta gran atención a una discusión sistemática de estas alteraciones del comportamiento y se centra exclusivamente en una serie de comentarios sobre los complejos sexuales, la escuela como fuente de normas sucedáneas, las perturbaciones neuróticas y las normas sustitutivas que son potencialmente beneficiosas. Por nuestra parte, obviaremos hablar de la escuela, cuya crítica podría resultar reiterativa después de todo lo dicho a lo largo de nuestro trabajo, y nos concretaremos en los complejos sexuales, así como en la terapéutica de las neurosis y de otras alteraciones psíquicas, aunque lo cierto es que no faltan en Freinet referencias a otras normas sucedáneas (182).

Los actos de complacencia o de goce son, como escribe Elise, “... actos a los cuales recurre el niño que no puede realizar el verdadero acto que corresponde a sus necesidades” (183). En opinión de Freinet, la autocomplacencia sexual anterior a la pubertad “... no tiene ninguna de las características profundas de la verdadera sexualidad” (184). Mediante este argumento se sitúa en las antípodas de las concepciones psicoanalíticas, a la vez que propone respuestas diferentes para el origen de los trastornos sexuales:

“Contrariamente a lo expuesto en los descubrimientos de la mayoría de los psicoanalistas modernos, el complejo sexual no tiene su origen en la sexualidad propiamente dicha, en un instinto sexual que, en su forma normal, no existe antes de la pubertad” (185).

Simplemente, es el resultado de los errores familiares, sociales, religiosos, que al complicar a su antojo uno de los misterios que mayor turbación causan a los niños, es decir, el misterio de la sexualidad en sus relaciones con el nacimiento y la muerte, suscitan reacciones anormales de defensa, normas de vida adaptadas a “... estos errores y cuya marca puede llegar a ser indeleble” (186). Freinet otorga, en consecuencia, poca importancia a la libido freudiana (187) y atribuye la arraigada curiosidad infantil sobre lo sexual al “... tanteo experimental, pero sin deseo manifiesto, sin apetito capaz de suscitar o de orientar comportamientos y normas de vida” (188). Este proceso de autoconocimiento se desarrolla en ocasiones traumáticamente “... a causa de los errores reiterados del medio...” (189), pues no hay duda de que “...es la oposición brutal del adulto la que complica de una manera peligrosa el proceso...” (190). De todo esto resulta que los complejos sexuales “... en definitiva no son más que complejos sociales...” (191). Freinet piensa que actualmente persisten los errores de enfoque ante esta problemática, básicamente los procedentes de las concepciones católicas y tradicionalistas que se conforman con la represión y el silencio y, en segundo lugar, los cometidos por las escuelas freudianas que, como reacción a las posturas tradicionales, ven obsesión sexual por todas partes (192).

Las neurosis, tengan o no un componente sexual, también son comentadas por Freinet. Señala la división que suscita el estudio y tratamiento de las enfermedades nerviosas entre médicos y psicólogos, pues mientras “los primeros tienen tendencia, a causa de su formación, a no ver nada más que la enfermedad... en la cual no distinguen más que las causas exclusivamente materiales...”, los segundos “... tienden a creer que por razones subconscientes..., que serían independientes del mecanismo fisiológico, el individuo se hunde peligrosamente en algunos deterioros persistentes como las neurosis” (193). Aunque pretende situarse

en una posición equidistante respecto de unos y otros, Freinet mantiene que la neurosis "... la mayor parte de las veces... tiene un origen inconfundiblemente orgánico: agotamiento, enfermedad y, sobre todo, intoxicaciones por la alimentación y la respiración"(194).

Dado que "... la medicina se revela incapaz de tratar..." las perturbaciones nerviosas y dado que "... el psicoanálisis ha creado una terapéutica tan compleja y delicada que es prácticamente desesperante", Freinet se declara en condiciones de proporcionar algunas indicaciones saludables acerca de la prevención o la cura de los tics, manías..." (195) y otros desarreglos psíquicos y pasa, como escribe Piaton, "... a los detalles con una serie de consejos y ejemplos..., abriendo así a la psicología sensitiva una dimensión terapéutica innegable... (cuyas) sugerencias, que la mayoría de las veces son generales, no dejan por ello de ser pertinentes y potencialmente terapéuticas" (196). Propone dirigir el esfuerzo curativo en cuatro direcciones. En primer lugar, se trataría de restablecer el "... equilibrio funcional orgánico mediante la normalización de la alimentación, de la respiración, de la circulación sanguínea y de la eliminación" (197). Después, sería precisa la "búsqueda de una actividad vital, de un trabajo-juego que permita la realización del potencial de fuerza" (198); con el trabajo-juego "... desaparecen por completo esas prácticas sustitutivas de autocomplacencia" (199) y se remedian problemas como el alcoholismo y el hábito de fumar (200). En tercer lugar, recomienda la

"cura de las reminiscencias antiguas, de las tendencias emergentes y de las normas de vida subconscientes mediante la confesión, los recuerdos de la infancia, la manifestación íntima y confiada, la sugestión, los ensayos eventuales de explicación de sueños..." (201).

Finalmente, aconseja, dirigiendo especialmente su atención al problema de las actividades sexuales infantiles, evitar los castigos y las actitudes oposicionistas ante las conductas anómalas del sujeto, pues "... es inútil por completo oponerse, ya sea por vía de la persuasión o por la violencia...; nada de lecciones, ni de

consejos, ni de explicaciones" (202). Freinet concluye recomendando que "lo que de ningún modo se debe hacer es ensayar el autoritarismo..." (203).

NOTAS.

- (1) La bibliografía consultada sobre la psicología de Freinet es ésta: FREINET, C., *La psicología sensitiva y la educación*, Troquel, Buenos Aires, 1969; *id.*, *Ensayo de psicología sensible. Reeducación de las técnicas de vida sustitutivas*, tomo II, Villalar, Madrid, 1977; *id.*, *La educación por el trabajo*, F. C. E., México, 1971, pp. 92-105; *id.*, *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*, Fontanella, Barcelona, 1979, pp. 11-34; *id.*, *Los métodos naturales. II. El aprendizaje del dibujo*, Fontanella, Barcelona, 1979, pp. 90-113; *id.*, *Los métodos naturales III. El aprendizaje de la escritura*, Fontanella, Barcelona, 1972, pp. 11-34; *id.*, *Bandes enseignantes et programmation*, Bibliothèque École Moderne, Cannes, 1966, pp. 18-30; *id.*, *Las invariantes pedagógicas*, Laia, Barcelona, 1978, pp. 39-44; *id.*, "Ce que nous attendons de la psychanalyse", en *L'Éducateur Prolétarien*, 4, janvier 1933 (reproducido en *L'Éducateur*, janvier 1979, p. 38); FREINET, Elise, *La trayectoria de Célestin Freinet*, Gedisa, Barcelona, 1978, pp. 137-174; DELDIME, R. et al., *Actualité de la pédagogie Freinet*, Ed. A. de Boeck, Bruxelles, 1978, pp. 21-23; EYNARD, R., *Célestin Freinet e le techniche cooperative*, Armando Armando, Roma, 1968, pp. 35-37 y 47-50; GARCIA REQUENA, F., *Las técnicas Freinet en el centro de EGB*, Anaya, Madrid, 1981, pp. 16-24; NOT, L., *Les pédagogies de la connaissance*, Privat, Toulouse, 1979, pp. 93, 122-128 y 157-161; PETTINI, A., *Célestin Freinet y sus técnicas*, Sígueme, Salamanca, 1977, cap. 3, pp. 38-45; PIATON, G., *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975, p. 139-158; TORO, J., *Mitos y errores educativos*, Fontanella, Barcelona, 1981, pp. 191-268; WALLON, H., "Freinet et la psychologie", en *L'École et la Nation*, 15, 1953, pp. 26-28.
- (2) FREINET, Elise, "Introducción", en FREINET, C., *Los métodos naturales. II...*, p. 12.
- (3) *Id.*, *La trayectoria...*, p. 20.
- (4) FREINET, C., *Parábolas para una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1973, p. 84.

- (5) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Maspero, París, 1975, p. 50.
- (6) FREINET, C., *La psicología...*, p. 24.
- (7) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 133.
- (8) Cf. DELEULE, D., *La psicología, mito científico*, Anagrama, Barcelona, 1972, pp. 23-28. Deleule escribe, entre otras cosas: "En contra de la abstracción de la psicología clásica, que se desinteresaba del individuo singular para no ver en él más que el sujeto de las funciones estudiadas en general y por ellas mismas, Politzer elabora la noción polémica de "drama"; así, la constante de la obra se refiere a la idea de "concreto,"... la ciencia psicológica no puede ser más que una ciencia de lo "concreto" " (DELEULE, D., *op. cit.*, p. 25). Sobre este punto Deleule recuerda la observación realizada por L. Althusser, que llamó a Politzer "el Feuerbach de los tiempos modernos" (*Loc. cit.*), pues, como indica Deleule, "... todo conocimiento que tiene por objeto lo "concreto" está condenado, en su constitución misma, a confundir el conocer y el ser y, por ello, a quedar preso en la configuración ideológica de la que, precisamente, intenta desprenderse. El proyecto científico implica... una construcción de objetos que se manifiestan perfectamente extraños al dato "concreto" suministrado por la inmediatez perceptiva" (*Ibid.*, p. 26). De esto deduce Deleule que el concepto de lo concreto "...resulta inadecuado para fundamentar una ciencia psicológica..." (*Ibid.*, p. 28), dado que dicho concepto forma parte de la propia ideología psicológica contra la cual pretende dirigirse.
- (9) G. Politzer, cit. en FREINET, Elise, *L'école...*, p. 8. Elise escribe con relación a este punto: "Esta concepción de una psicología dramática era la que reivindicaba Politzer para diferenciarla de la psicología general y abstracta e introducirla en el terreno de los hechos reales" (*Ibid.*, p. 187). Sobre la influencia de Politzer en Freinet, cf. también FREINET, Elise, *La trayectoria...*, pp. 139-140 y 149.
- (10) *Id.*, *L'école...*, p. 187.
- (11) *Id.*, *Dibujos y pinturas de niños*, Laia, Barcelona, 1978, pp. 7-8.
- (12) *Id.*, *Nacimiento de una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1977, p. 38.
- (13) FREINET, C., *Consejos a los maestros jóvenes*, Laia, Barcelona, 1978, p. 61. "En sus búsquedas, que no carecen de valor, vuestros maestros de psicología han experimentado la necesidad de distinguir ciertas funciones, ciertas tendencias de la persona humana, cu-

yos diversos elementos han aislado en sus libros” (*Id., La educación por...*, p. 100). “... Según concepciones universalmente admitidas..., la cualidad hombre supondría una intervención consciente en las fases del comportamiento de lo que se considera como las cualidades nobles del hombre: Inteligencia, voluntad, imaginación, memoria, etc., como si bastase con ejecutar y movilizar esas cualidades para orientar los pensamientos y los actos...” (*Id., Los métodos naturales. III...*, p. 19). Cf. asimismo PIATON, G., *op. cit.*, pp. 153–154.

- (14) *Id., Los métodos naturales. II...*, p. 30. La cita anterior procede de: *Id., Los métodos naturales. I...*, p. 31.
- (15) *Id., Las invariantes...*, p. 43.
- (16) *Id., La educación por...*, p. 212.
- (17) *Ibid.*, pp. 214–215. Cf. también *id., Las invariantes...*, pp. 41–42.
- (18) *Id., La educación por...*, p. 100.
- (19) *Ibid.*, p. 277.
- (20) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 156.
- (21) FREINET, C., *El equilibrio mental del niño*, Laia, Barcelona, 1979, p. 92. Para completar la crítica de Freinet a los tests, cf. PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 154–155.
- (22) CUADERNOS DE PEDAGOGIA, “Elise Freinet: el recuerdo” (Entrevista), en *Cuadernos de pedagogía*, 54, jun., 1979, p. 7.
- (23) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 137.
- (24) FREINET, C., *Los métodos naturales. I...*, p. 27.
- (25) *Loc. cit.*
- (26) Cf. *id., Bandes...*, pp. 27–30; FREINET, Elise, *La trayectoria...*, pp. 169–174. También comenta este asunto PIATON, G., en *op. cit.*, p. 142.
- (27) Uno de los artículos de Freinet de 1933 lleva por título, precisamente, “Lo que esperamos del psicoanálisis”. En él analiza la utilidad que se deriva para los educadores del estudio de los sueños. Aunque deja claramente sentada la afirmación de que no se trata de intentar hacer psicoanálisis en la clase, argumenta a favor del inte-

- rés por investigar los sueños, pues no advierte peligro alguno en relatarlos libremente. Los sueños pueden servir para conocer mejor a los alumnos y para mejorar su comportamiento. Por último, apunta Freinet que el niño tiene derecho a expresarse de formas diversas, incluida la de contar sus sueños (Cf. FREINET, C., "Ce que nous...", p. 38). No cabe duda de que estos planteamientos, en el contexto de los años 30, eran absolutamente revolucionarios, aun cuando hoy no lo parezcan tanto.
- (28) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 133. "Simbolizaba, para nosotros —continúa Elise—, la imagen de una psicología de clase, que pasaba por encima de la situación del proletariado, dominado sin descanso por el drama social" (*Loc. cit.*).
- (29) *Ibid.*, p. 60. Cf. también PIATON, G., *op. cit.*, pp. 146 y 154, en lo que atañe al psicoanálisis y, en general, sobre los planteamientos de Freinet ante las diferentes escuelas psicológicas, p. 142.
- (30) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 163.
- (31) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 65.
- (32) FREINET, C., *El diario escolar*, Laia, Barcelona, 1977, p. 82.
- (33) *Id.*, *Los métodos naturales. II...*, p. 32.
- (34) *Id.*, *El equilibrio...*, p. 94.
- (35) FREINET, Elise, *¿Cuál es la parte del maestro? ¿Cuál es la parte del niño?*, Laia, Barcelona, 1978, p. 7.
- (36) FREINET, C., *El diario...*, p. 76.
- (37) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 234.
- (38) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 150.
- (39) Piaton ha comentado los orígenes de los estudios psicológicos de Freinet y sus ulteriores desarrollos. El estudio fue iniciado por Freinet a partir de 1940—1941, aunque ya en los años anteriores, como indica Elise (Cf. FREINET, Elise, *L'école...*, p. 131), "las ideas principales (estaban)... en la bruma de la intuición". En 1950 se publicó la obra *Essai de psychologie appliquée à l'éducation*, que supuso la primera formalización de la teoría. A partir de 1951, Freinet "decide, en colaboración con P. Cabanes y como resultado de una reunión celebrada en Vence, organizar el conjunto de las investigaciones dedicadas al "conocimiento del niño", que hasta entonces

habían sido informales, para conseguir un conjunto estructurado que haga posible, por medio de la confrontación de múltiples experiencias, la verificación de los principios expuestos en el *Essai* para “ver en qué medida son adecuados y en qué medida se tienen que cambiar” (PIATON, G., *El pensamiento...*, p. 155; el entrecomillado es una cita de Freinet). Se crearon cinco grupos de estudio, cada uno para un tramo de edad específico, cuyo trabajo fue fecundo a lo largo de varios años. En 1964 y tras un período de relativa inactividad, Freinet reanuda las investigaciones, esta vez mediante el perfeccionamiento y actualización de un instrumento de evaluación personal al que se le llamó “perfil vital”, ideado a partir de 1950. Por otra parte, en marzo de 1966 apareció una reedición corregida del *Essai*, que su autor aún juzgaba incompleta, pues la consideraba “... el esqueleto del libro completo...” (C. Freinet, cit. en PIATON, G., *op. cit.*, p. 140, nota 6). La reedición del *Essai* de 1966 se realizó en dos tomos: el primero, dedicado a la construcción de la personalidad individual en sus relaciones con el ambiente y el segundo, consagrado a las técnicas de vida sustitutivas y a la terapéutica de las mismas.

Tras la desaparición de Freinet, Elise sugirió en 1967 proseguir el trabajo de su compañero. Reinició las actividades de la “Comisión de Conocimiento del niño” e invitó a maestros, pedagogos y psicólogos a aportar sus colaboraciones. La iniciativa tuvo poco eco; las colaboraciones fueron escasas y el tema se olvidó paulatinamente (Cf. PIATON, G., *op. cit.*, pp. 140 y 155–158).

- (40) FREINET, C., *La psicología...*, p. 8.
- (41) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 10.
- (42) PIATON, G., *op. cit.*, p. 141.
- (43) PETTINI, A., *op. cit.*, pp. 130–131. L. Legrand opina por su parte que “el tanteo experimental de Freinet es la forma intuitiva más acabada de una concepción original nacida de la práctica” (LEGRAND, L., “Perfil de educadores. Freinet hoy”, en *Perspectivas*, X, 3, 1980, p. 389).
- (44) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 142.
- (45) “Se nos ha objetado que no somos nosotros los descubridores de ese proceso, presentado por diversos psicólogos...” (FREINET, C., *Los métodos naturales*. III..., p. 20).
- (46) *Id.*, *Ensayo...*, p. 76.

- (47) PORQUET, M., *Las técnicas Freinet en el parvulario*, Laia, Barcelona, 1976, p. 16.
- (48) FREINET, C., *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, Siglo XXI, México, 1973, p. 25.
- (49) *Id.*, *La psicología...*, p. 53. "Esta ley ineluctable del tanteo..." (*Ibid.*, p. 59) es un "... proceso universal y general" (*Ibid.*, p. 80).
- (50) *Id.*, *Los métodos naturales*. I..., p. 31.
- (51) *Id.*, *Ensayo...*, p. 103.
- (52) *Id.*, *Los métodos naturales*. I..., p. 13.
- (53) FREINET, Elise, *La trayectoria...*, p. 14. Freinet concreta esta idea en otro contexto: el tanteo experimental, dice, "no es válido solamente en la Escuela, para la psicología y la pedagogía de los niños en la Escuela. Es válido en todas las circunstancias de la vida, para todos los individuos, para todos los seres vivos. Afecta a la misma filosofía de la vida..." (FREINET, C., *Los métodos naturales* III..., p. 30).
- (54) FREINET, C., *El método natural de lectura*, Laia, Barcelona, 1978, p. 76.
- (55) En relación con esto escribe Freinet: "En el origen está el individuo que busca. Y busca simplemente porque no está satisfecho con su situación... Esta necesidad de buscar, de conocer en torno a sí, de enriquecerse —desde todos los puntos de vista— y de ascender es innata en el hombre y en todos los seres vivos" (*Id.*, *Los métodos naturales*. I..., p. 16). Como dice Pettini, "... el tanteo consiste en la serie de tentativas que el individuo realiza para satisfacer sus necesidades" (PETTINI, A., *op. cit.*, p. 39).
- (56) FREINET, C., *La psicología...*, p. 118.
- (57) Cf. sobre este aspecto: *Id.*, *Los métodos naturales*. I..., pp. 11-23; PIATON, G., *op. cit.*, pp. 148-150.
- (58) FREINET, C., *Los métodos naturales*. I..., p. 11. "Las explicaciones de nuestra ley universal del tanteo experimental van a permitirnos dar una explicación más segura del proceso científico" (*Ibid.*, p. 21).
- (59) PIATON, G., *op. cit.*, p. 149. Freinet escribe que la ciencia sólo es "válida si es el fruto del tanteo experimental..., cuando evoluciona

según los datos del medio y los resultados de la experiencia" (C. Freinet, cit. en *ibid.*, p. 149). Como ejemplo de ello, alude a la historia de la medicina: "Toda la historia de la medicina está jalonada de prácticas "científicas", de las que nadie puede dudar sobre su seguridad y perennidad, y que en unos años fueron superadas por otros métodos científicos que corregían la vanidad y los errores de los anteriores. En este terreno mucho más que en otros, una teoría desplaza a otra; un error desacredita al error precedente; la verdad de hoy es el error de mañana. Una ciencia estática sólo podría ser dogmática y una ciencia dogmática no es una ciencia" (C. Freinet, cit. en PIATON, G., *op. cit.*, p. 149, nota 56 y texto). Como anota Freinet en otro lugar, "el tanteo experimental... durará toda la vida" (FREINET, C., *Ensayo...*, p. 110).

- (60) FREINET, C., *Los métodos naturales*, I..., p. 22.
- (61) *Loc. cit.*
- (62) *Id.*, *El método natural de lectura...*, p. 7.
- (63) *Id.*, *La psicología...*, p. 17.
- (64) *Id.*, *La educación por...*, p. 37. "Cada individuo, por desterrado que esté, puede producir su parcela de vida y verdad" (*Ibid.*, p. 104).
- (65) Según C. R. Rogers, todo organismo tiende a la actualización: "todo organismo —escribe el psicólogo norteamericano— está animado por una tendencia inherente a desarrollar toda su potencialidad y a desarrollarla de modo que queden favorecidos su conservación y su enriquecimiento" (C. R. Rogers, cit. en PALACIOS, J., *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1978, pp. 213-214). Por su parte, P. Freire afirma: "Los hombres, diferentes de los otros animales, que son sólo inacabados, mas no históricos, se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión...; este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al *ser más...*, por otra parte, esta búsqueda del *ser más* no puede realizarse... sino en la comunión, en la solidaridad..." (FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1974, pp. 96 y 98).
- (66) FREINET, C., *La psicología...*, p. 28.
- (67) *Ibid.*, p. 40.
- (68) *Ibid.*, p. 43.
- (69) *Ibid.*, p. 101.

- (70) *Ibid.*, p. 44.
- (71) *Id, Ensayo...*, p. 96. Freinet expone sus descubrimientos psicológicos mediante la formulación de 23 leyes, cada una de ellas apoyada en una teoría, de la cual se desprenden las correspondientes aplicaciones pedagógicas.
- (72) *Id., La psicología...*, pp. 51 y 55.
- (73) *Ibid.*, p. 55.
- (74) *Ibid.*, p. 61. La expresión castellana de "experiencia lograda" es traducción de la francesa "expérience réussie". Los "... éxitos, repetidos, se imprimen hondamente en la conducta ulterior de los individuos" (*Ibid.*, p. 59).
- (75) *Ibid.*, pp. 63-64. Pettini recuerda la similitud de esta concepción del tanteo con la del aprendizaje por ensayo y error, formulada por E. L. Thorndike. Según el pedagogo italiano, el aprendizaje por ensayo y error "... conduce a considerar la educación como simple amaestramiento (dressage)". Por el contrario, en Freinet "... la connotación principal del ser consiste en la potencia vital, que se explica mediante la creatividad y la acción" (PETTINI, A., *op. cit.*, pp. 43-44, texto y nota 29). En opinión de Pettini el asociacionismo de Thorndike no es capaz de explicar los comportamientos de tipo renovado, creativo y automotivado, como puso de relieve M. Wertheimer.
- (76) FREINET, C., *La psicología...*, p. 65. "Es este el sentido —dice Freinet en el mismo lugar— que un filósofo da a la educación cuando dice que es el arte de hacer que lo consciente pase a lo inconsciente" (*Loc. cit.*). Freinet se refiere, muy probablemente, a G. Le Bon, pensador y etnólogo francés.
- (77) *Ibid.*, p. 61.
- (78) *Ibid.*, p. 60.
- (79) *Ibid.*, p. 32.
- (80) *Ibid.*, p. 29. Freinet resume así el proceso que va desde el automatismo primitivo a la conducta organizada: "Primeramente presenciemos la ascensión del ser de la indiferenciación a la Inteligencia, por medio de recursos fisiológicos mecánicos, el *tanteo experimental*, la sistematización de las experiencias logradas que se fijan, la repetición automática, como normas de vida poco menos que definitivas..." (*Ibid.*, p.115).

- (81) *Ibid.*, p. 78.
- (82) *Ibid.*, p. 80.
- (83) *Ibid.*, p. 79. Freinet afirma que "la Inteligencia... es común a todos los seres vivientes" (*Ibid.*, p. 121).
- (84) *Ibid.*, p. 82.
- (85) *Ibid.*, p. 80. Freinet reconoce "... en la permeabilidad a la experiencia la definición misma de la Inteligencia" (*Ibid.*, p. 115).
- (86) *Ibid.*, p. 122.
- (87) Sobre este tema cf.: *id.*, *Los métodos naturales. II...*, pp. 90-113; PIATON, G., *op. cit.*, pp. 152-155.
- (88) FREINET, C., *Los métodos naturales. II...*, p. 91. Freinet declara para sí el mérito de realizar una descripción del concepto de la inteligencia superior a todas las psicologías existentes. Este exagerado optimismo freinetiano a la hora de juzgar sus propias contribuciones es criticado, implícitamente, por Avanzini: "Incurriría así (Freinet) en decidir, valiéndose de términos a veces despectivos, demasiado precipitados y mal fundados, la condena pura y simple de nociones como las de CI o de dislexia" (AVANZINI, G., *Innovación e inmovilismo en la escuela*, Oikos-Tau, Barcelona, 1985, p. 68).
- (89) Sobre las "génesis" cf. PIATON, G., *op. cit.*, p. 152, nota 74.
- (90) El grado de inteligencia se define "... inversamente proporcional al tiempo empleado para superar la escalera" (FREINET, C., *Los métodos naturales. II...*, p. 95) del dibujo. Por ejemplo, en un niño que realiza a los 2 años y 6 meses (206) un dibujo que corresponde a la edad de 4 años y 6 meses (406), se puede medir su inteligencia relacionando ambas edades, es decir: $406/206 = 1.9$, siendo 1 la cifra de desarrollo intelectual promedio (Cf. PIATON, G., *op. cit.*, p. 153). Sobre su escalera del dibujo, comenta Freinet: "Tenemos la impresión de haber realizado una obra útil, al permitir a todos los educadores abordar el problema del dibujo infantil" (FREINET, C., *Los métodos naturales. II...*, p. 113).
- Freinet también realizó una incursión en el terreno de la evaluación de la personalidad infantil, mediante la construcción de un "perfil vital", compuesto por 22 elementos de la capacidad y 107 insuficiencias, agrupadas en 15 sectores. Cada uno de los 129 ítems resultantes se puntúa de 1 a 10, de acuerdo con criterios estable-

cidos. Esto facilita una idea de conjunto sobre el comportamiento y los principales rasgos del sujeto (Cf. PIATON, G., *op. cit.*, pp. 156-157).

- (91) FREINET, C., *Los métodos naturales*. II..., p. 89.
- (92) Cf. NOT, L., *op. cit.*, pp. 127-128. Según Not, esta concepción freinetiana de la imitación supone un retorno a la tradición. En opinión de J. Toro, Freinet "tiene una idea organicista e innatista" (TORO, J., *op. cit.*, p. 226) de la imitación. Toro constata una idea semejante a la expresada por Not: "Sorprende que Freinet, tras haber hecho del... tanteo experimental el *deus-ex-machina* del aprendizaje infantil -y por tanto de la enseñanza-, no caiga en la cuenta de la flagrante incoherencia que supone convertir la imitación, incluso de modo implícito, en la piedra angular de su sistema pedagógico" (*Ibid.*, p. 229; cf. en general pp. 224-229).
- (93) FREINET, C., *La psicología...*, p. 87.
- (94) *Ibid.*, p. 98.
- (95) *Ibid.*, p. 99. Freinet propone otros ejemplos de rechazo: "Quizás el niño retenga a tiempo su reflejo de cólera, pero lo reemplazará por un gesto contraído de su carita que puede concluir en tic; o bien quizás lo acometa un temblor que puede volverse enfermizo o experimente una vacilación que marcará en adelante su conducta" (*Ibid.*, p. 140).
- (96) *Ibid.*, p. 103.
- (97) *Ibid.*, p. 136.
- (98) *Ibid.*, p. 104.
- (99) *Ibid.*, p. 105.
- (100) *Ibid.*, pp. 184 y 179.
- (101) *Ibid.*, p. 183.
- (102) Cf. *id.*, *Ensayo...*, pp. 109-114. En *La educación por el trabajo* ofrece otra clasificación evolutiva (Cf. *id.*, *La educación por...*, pp. 262-264) diferente de la contenida en el *Essai*. Se refiere también a tres etapas: la primera, desde el nacimiento hasta los ocho años de edad mental, abarca un periodo dominado por el instinto; la segunda va desde los 8 a los 13 años y en ella "el niño comienza a dominar las exigencias del puro instinto para plegarse progresiva-

mente a las conclusiones de la experiencia en todas sus formas y a las necesidades sociales que se imponen siempre con la edad" (*Ibid.*, p. 263); en la tercera etapa, que acontece a partir de los 13 años, "... el niño comienza a pensar objetivamente en su destino y acontecer" (*Loc. cit.*).

- (103) *Id.*, *La psicología...*, p. 124. "En ningún caso —dice también Freinet— nuestra educación debe quemar etapas. El individuo debe pasar de los primeros recursos fisiológicos mecánicos a los reflejos sistematizados, de los tanteos mecánicos a la exploración inteligente..." (*Ibid.*, p. 125).
- (104) *Id.*, *Ensayo...*, p. 109.
- (105) *Ibid.*, p. 110. La influencia de Decroly es patente.
- (106) *Ibid.*, p. 113. Freinet no es muy preciso al caracterizar este último período. En él, por ejemplo, dice que el niño "abandona el nido, tímidamente al principio, revoloteando de rama en rama, para dominar muy pronto el espacio" (*Loc. cit.*).
- (107) *Id.*, *La psicología...*, p. 153. Sobre el papel del medio en la concepción de Freinet, cf.: PIATON, G., *op. cit.*, pp. 143—145; PETTINI, A., *op. cit.*, pp. 41—42.
- (108) FREINET, C., *La educación por...*, p. 109.
- (109) *Id.*, *La psicología...*, p. 154.
- (110) *Id.*, *Ensayo...*, p. 98.
- (111) *Ibid.*, p. 179.
- (112) *Ibid.*, p. 98.
- (113) *Id.*, *El método natural de lectura...*, p. 8.
- (114) PETTINI, A., *op. cit.*, p. 42.
- (115) NOT, L., *op. cit.*, p. 124.
- (116) FREINET, C., *Ensayo...*, p. 178.
- (117) *Ibid.*, p. 98.
- (118) *Ibid.*, p. 183.

- (119) VV. AA., *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*, Maspero, París, 1975, p. 18.
- (120) FREINET, C., *La psicología...*, p. 155.
- (121) *Ibid.*, p. 156.
- (122) *Ibid.*, pp. 158–159.
- (123) *Ibid.*, p. 168.
- (124) *Loc. cit.*
- (125) *Ibid.*, p. 154.
- (126) *Ibid.*, p. 161.
- (127) *Ibid.*, p. 162.
- (128) *Ibid.*, pp. 174–175. La escuela “de este modo se convierte, por una parte, en un medio acaparador, puesto que pretende orientar toda la actividad infantil hacia normas de vida sustitutivas... y por la otra, acaba siendo, la mayoría de las veces, un medio de rechazo que no proporciona al individuo ningún tipo de auxilio directo, de cara a la solución práctica y urgente de los problemas que se presentan para continuar la vida... La escuela ha sido, hasta nuestros días, abusivamente acaparadora... o bien, se mostraba fríamente rechazadora...” (*Id.*, *Ensayo...*, pp. 69 y 78).
- (129) PETTINI, A., *op. cit.*, p. 42, nota 24.
- (130) FREINET, C., *La psicología...*, p. 177.
- (131) “En ocasiones se nos acusa de no ser científicos” (*Id.*, *Essai de psychologie sensible. Acquisition des techniques de vie constructive*, I, Delachaux et Niestlé, París, 1978, p. 6), escribe en el “Prefacio” del *Essai*. Entre los posicionamientos críticos ante Freinet destacaremos la afirmación de S. Honoré: “Las obras “psicológicas” de Freinet ilustran muy acertadamente la utilización ideológica de la psicología por parte de los pedagogos...; la psicología de Freinet representa... un fracaso” (HONORE, S., “De la psicología a la sociología de la educación”, en AVANZINI, G., *La pedagogía en el siglo XX*, Narcea, Madrid, 1977, p. 129). Por su parte, Piaton escribe: “¿Acaso es que no hay una “buena” psicología más que la suya? ¿La composición por amalgama en que se funda justifica las acusaciones de oscurantismo que a veces se han formulado contra él?... ¿Estamos de nuevo ante el oscurantismo, o por encima de las

psicologías...?" (PIATON, G., *op. cit.*, pp. 146 y 155). Una evaluación predominantemente negativa de las bases psicológicas freinetianas es la realizada, desde un punto de vista conductual, por J. Toro, que ya hemos comentado en otro capítulo (Cf. TORO, J., *op. cit.*, pp. 191-268). Para el análisis walloniano de la psicología de Freinet, remitimos a WALLON, H., *op. cit.*, pp. 26-28.

- (132) WALLON, H., *op. cit.*, p. 26.
- (133) *Ibid.*, p. 27. En este mismo párrafo, Wallon recuerda las analogías entre los reflejos mecanizados de Freinet y los reflejos condicionados de Pavlov y entre el tanteo y el método de ensayos y errores.
- (134) *Loc. cit.* Wallon cita algunos de los términos empleados por Freinet, como tendencia, torrente y otros, utilizados en los contextos más dispares.
- (135) Wallon cita la ley 14ª para demostrar que la claridad y la ausencia de abstracción pretendidas por Freinet no existen (Cf. *loc. cit.*).
- (136) *Loc. cit.*
- (137) *Ibid.*, p. 28.
- (138) *Loc. cit.*
- (139) *Loc. cit.*
- (140) *Loc. cit.*
- (141) FREINET, C., *La psicología...*, p. 36.
- (142) *Ibid.*, p. 216.
- (143) *Ibid.*, p. 201.
- (144) *Id.*, *Los métodos naturales. III...*, p. 27.
- (145) *Id.*, *La psicología...*, p. 145.
- (146) *Id.*, *Los métodos naturales. III...*, p. 27.
- (147) *Id.*, *La psicología...*, pp. 68-69.
- (148) *Ibid.*, p. 71.
- (149) *Ibid.*, p. 69.

- (150) *Ibid.*, p. 73.
- (151) *Ibid.*, p. 72.
- (152) *Ibid.*, p. 73.
- (153) *Id.*, *Por una escuela del pueblo*, Laia, Barcelona, 1976, p. 33.
- (154) *Id.*, *El método natural de lectura...*, p. 9.
- (155) *Id.*, *Las técnicas audiovisuales*, Laia, Barcelona, 1974, p. 34. En el 2º tomo del *Essai* escribe también Freinet: "Considérese que es ilógico, antinatural y monstruoso obligar al niño a que cese las experiencias que le son indispensables para la organización de su vida por el solo hecho de que uno mismo haya dado fin —mejor o peor— a la organización de la propia" (*Id.*, *Ensayo...*, p. 61). "Diríase que precisamente los ambientes educativos —la familia y la escuela— hacen una guerra desleal a la experiencia de cada uno..." (*Id.*, *La psicología...*, p. 172).
- (156) *Id.*, *La psicología...*, p. 107.
- (157) *Ibid.*, p. 109. Otra "... solución ilusoria" consistiría en "divertir al niño (y) proporcionarle juguetes más o menos valiosos y tentadores..." (*Ibid.*, p. 205).
- (158) *Ibid.*, p. 108.
- (159) *Ibid.*, p. 205. "El niño acaba de llegar... a un mundo nuevo donde todo es misterioso para él y donde tiene que explorarlo todo desde el principio. Su campo de experimentación es infinito, si el adulto no se lo limita arbitrariamente" (*Ibid.*, p. 206).
- (160) *Ibid.*, p. 122. "Cuando ordenemos, más o menos didácticamente, la lista de las necesidades educativas en que podemos asentar nuestra acción educativa, no olvidemos la *necesidad infinita* de tanteos exploratorios que hallamos en la base del progreso humano" (*Loc. cit.*).
- (161) *Id.*, *El método natural de lectura...*, p. 128.
- (162) *Ibid.*, p. 138.
- (163) PORQUET, M., *op. cit.*, p. 45; FREINET, C., *Ensayo...*, p. 75.
- (164) En el *Essai*, distingue Freinet tres grandes etapas de la educación previa a la escuela. La primera se basa en la satisfacción de las nece-

sidades fisiológicas del niño, la segunda consiste en la organización de los reflejos y de las reacciones que conformarán posteriormente las reglas de vida, la tercera consiste en la organización de la experiencia por tanteo (*Id.*, *Essai de...*, pp. 155-157).

- (165) *Id.*, *Ensayo...*, p. 172. "La vía normal de la adquisición no es de ningún modo la observación, la explicación y la demostración, proceso esencial de la escuela, sino el tanteo experimental, vía natural y universal... Las adquisiciones no se consiguen, como se cree a veces, mediante el estudio de reglas y de leyes, sino por la experiencia. Estudiar primeramente estas reglas y estas leyes en lengua, en arte, en matemáticas, en ciencias, es colocar la carreta delante de los bueyes" (*Id.*, *Las invariantes...*, pp. 39 y 42).
- (166) *Id.*, *La psicología...*, p. 54. La importancia que otorga Freinet a la experiencia le lleva a escribir: "En la vida hay dos clases de individuos: los que todavía hacen experimentos y los que ya no los hacen" (*Id.*, *Parábolas...*, p. 125).
- (167) "Educación fisiológica y automáticamente asentada en la permanencia de las necesidades, pero iluminada por la superior calidad del afecto, la imaginación, el ensueño y el ideal: tal será nuestra fórmula pedagógica" (*Id.*, *La psicología...*, p. 127).
- (168) *Ibid.*, p.171. "En todas las disciplinas se ha sustituido la experiencia por la ley, la regla, la explicación. El fracaso es total... Se trata de una rectificación pedagógica... Hay que dejar, pues, al niño hacer su experiencia, explorar largamente, porque así se forman en realidad su Inteligencia y su razón" (*Ibid.*, p. 170).
- (169) *Ibid.*, pp. 143-144.
- (170) *Ibid.*, p. 81.
- (171) *Ibid.*, p. 169. "Es ésta una ley que con demasiada frecuencia cae en el olvido, porque se cree posible inculcar en el niño, por así decir, desde afuera, el resultado de nuestra propia experiencia. Ilusión persistente... que debemos empeñarnos muy especialmente en disipar..." (*Loc. cit.*). "La Inteligencia manual, artística, científica no se cultiva por el uso de las ideas únicamente, sino por la creación, el trabajo y la experiencia" (*Id.*, *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, Siglo XXI, México, 1973, p. 26).
- (172) *Id.*, *La psicología...*, pp. 90-91.
- (173) *Id.*, *Las invariantes...*, p. 41.

- (174) *Id.*, *La educación por...*, p. 215. Freinet se muestra partidario de resaltar respecto a la memoria "... el orden, el eclecticismo y la conexión funcional, que hacen que un elemento recurra automáticamente al otro, que una imagen suscite otra; todo lo cual da a nuestra memoria posibilidades ilimitadas de poder y precisión..." (*Ibid.*, p. 94).
- (175) *Id.*, *La psicología...*, p. 43.
- (176) *Id.*, *Ensayo...*, p. 11.
- (177) *Ibid.*, p. 132. Freinet pone algunos ejemplos sobre el origen de los tics y del tartamudeo (Cf. *ibid.*, p. 137).
- (178) *Ibid.*, p. 20.
- (179) *Ibid.*, p. 22.
- (180) PIATON, G., *op. cit.*, p. 145.
- (181) Cf. FREINET, C., *Ensayo...*, pp. 162—163. Freinet también cataloga como normas de vida sustitutivas la coquetería, el deseo de apañar, la necesidad de lujo y de disfraces, la envidia y el robo (*Loc. cit.*).
- (182) Sobre los juegos nocivos, retoma Freinet los argumentos desarrollados en *La educación por el trabajo*, recordando que "... conducen a una forma de vida peligrosa y maléfica, comparable desde todo punto de vista a las normas de vida neuróticas..." (*Ibid.*, p. 143); la magia y la superstición son también reglas vitales defectuosas, pero en todo caso "... retroceden inexorablemente a medida que avanza el conocimiento, que aumenta la seguridad, que se amplían las posibilidades de los individuos..." (*Ibid.*, p. 147); en cuanto a la religión, sus posiciones son muy críticas: "considero —escribe— una equivocación tratar en un plano demasiado intelectual..., excesivamente idealizado, el problema de la apelación del individuo a las fuerzas misteriosas que lo rodean, que son recursos cuya culminación es la religión. Ante todo hay que ver esas reacciones como tentativas que hace el individuo abandonado... con el fin de obtener un mínimo indispensable de la potencia que le niegan los recursos—barreras comunes de la naturaleza, de la familia o de la sociedad" (*Ibid.*, p. 145). En este sentido, la necesidad religiosa se explicaría por el "hecho de que nuestro conocimiento sea imperfecto..." (*Ibid.*, p. 148). Por último, respecto del conocimiento puro, estima que se trata de "... una reacción anormal de los adultos que han perdido el sentido de la vida...; el conocimiento puro es una solución sustitutiva..." (*Ibid.*, p. 103).

- (183) FREINET, Elise, *L'école...*, p. 285.
- (184) FREINET, C., *Ensayo...*, p. 56. Elise escribe por su parte: "Pensábamos que la sexualidad real no comenzaba verdaderamente más que en el momento en que los órganos sexuales conseguían su madurez..." (FREINET, Elise, *L'école...*, p. 285).
- (185) Aunque Freinet no define lo que entiende por trastornos sexuales ni por sexualidad, parece lógico deducir de sus explicaciones que identifica sexualidad con genitalidad. De esta forma sólo reconoce la etapa llamada por Freud fálica. En este sentido es en el que puede afirmar que no existe sexualidad infantil propiamente dicha.
- Las relaciones de Freinet con la obra de Freud —cuyo modelo dinámico asume en líneas generales— parecen muy problemáticas. Aquél parece ignorar la auténtica concepción freudiana de la sexualidad, al tiempo que habla de confesión y de sugestión al plantear la cura de las neurosis, evidentemente inspirado en el tratamiento analítico. A esto habría que responder que, según Freud, la sexualidad es algo más amplio que la caricatura que presenta el maestro francés y que la terapia analítica no es una confesión ni actúa por medio de la sugestión. Por lo que se refiere al origen de las neurosis de etiología sexual, Freinet coincide parcialmente con Freud, cuando atribuye ese origen a desviaciones y fijaciones producidas en el curso del desarrollo. Por otra parte, no parece cierto que Freud encuentre perversión y anormalidades por todas partes, como dice Freinet: "La escuela de Freud ve desviación u obsesión sexual en todas partes...; toda la gama de reacciones perniciosas... pueden explicarse sin concederles este contenido sexual prematuro y degenerado, al que nos oponemos..." (FREINET, C., *Ensayo...*, pp. 23 y 37). Finalmente, quisiéramos anotar que uno de los mayores problemas que encontramos en la hipótesis freinetiana relativa a la sexualidad es la dificultad para explicar por qué las actividades ligadas a lo sexual —tanto por parte del niño, que manifiesta una curiosidad grande, como del adulto, que tiende a reprimir las expansiones infantiles— son objeto de represión y de censura, y no otras. La cuestión que parece quedar sin respuesta es ésta: ¿por qué se convierten en misterios la procreación y la sexualidad, y no otros actos diferentes que acaecen constantemente? Sobre la sexualidad en Freud, cf. LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B., *Diccionario de psicoanálisis*, Labor, Barcelona, 1977, art. "sexualidad", pp. 421-424.
- (186) FREINET, C., *Ensayo...*, p. 29.
- (187) "No vamos a hablar, al revés de lo que hizo Freud, de libido congénita; no vamos a hacer de esta libido el centro de los complejos que nos proponemos desentrañar" (*Ibid.*, p. 24).

- (188) *Ibid.*, p. 26.
- (189) *Ibid.*, p. 65.
- (190) *Ibid.*, p. 56. "Es un grave error de enfoque y, por lo tanto, de método considerar complejos sexuales a lo que sólo es norma de vida de impotencia ante los misterios que la familia, la escuela, la sociedad se obstinan en erigir como barreras que coartan el indispensable tanteo experimental de los niños" (*Ibid.*, p. 34). "... Los malos hábitos sexuales... son... solamente una reacción ante el estado de desamparo en el que se encuentra el niño en un momento determinado..., el drama de la masturbación no es más que la consecuencia de una falsa concepción del medio..." (*Ibid.*, p. 48).
- (191) *Ibid.*, p. 29.
- (192) *Ibid.*, p. 23. Freinet pretende situarse en una postura superadora de estos dos enfoques sobre lo sexual: "tenemos la esperanza —escribe— de poner las cosas un poco en su sitio..." (*Loc. cit.*).
- (193) *Ibid.*, pp. 135—136. Freinet alude al debate entre "terapeutas" y "psicólogos"; por el contexto de su afirmación, es evidente que identifica terapeutas con médicos o psiquiatras.
- (194) *Ibid.*, p. 41.
- (195) *Ibid.*, p. 138.
- (196) PIATON, G., *op. cit.*, pp. 147—148. Freinet opina, en cuanto a los complejos sexuales que están en la base de muchas neurosis, que buscar un origen "... puede resultar una excelente terapéutica, siempre que no se confunda esta excitación sustitutiva con la verdadera realidad... y que se atribuya a los errores de la intervención adulta la responsabilidad fundamental que le corresponde" (FREINET, C., *Ensayo...*, p. 56).
- (197) FREINET, C., *Ensayo...*, p. 43. "La primera preocupación del terapeuta debe ser la de suprimir estos factores de desequilibrio, de intentar recobrar las condiciones normales de vida, de alimentación y de respiración, de reacondicionar realmente la máquina humana...; una buena terapéutica de las neurosis comienza primordialmente por un reequilibramiento del individuo y de sus funciones esenciales" (*Ibid.*, p. 42). Como es fácil observar, esta primera indicación rehabilitadora está muy influida por las posiciones naturistas de Freinet, de las que ya hemos hablado en un capítulo anterior.
- (198) *Ibid.*, p. 43.

- (199) *Ibid.*, p. 122.
- (200) Es preciso, dice Freinet, "... interesar y entusiasmar al individuo por un trabajo—juego atractivo, para que de este modo deje de pensar en la bebida...; cuando un hombre está acaparado por entero e interesado por un trabajo—juego..., deja de pensar en fumar" (*Ibid.*, pp. 128 y 130).
- (201) *Ibid.*, p. 43.
- (202) *Ibid.*, pp. 18 y 22.
- (203) *Ibid.*, p. 19.

9.1.—EL EDUCADOR, FIGURA INEXCUSABLE.

En la pedagogía de Freinet, la figura del educador recibe un tratamiento específico y, en parte, novedoso respecto a las ideas más o menos tradicionales y también respecto a las concepciones de la Escuela Nueva. Sobre este tema gira este capítulo, el último de la segunda parte de nuestro estudio. Tras él, sólo nos restará el único capítulo de la parte tercera, de carácter conclusivo.

En la obra del educador galo está presente un afán constante por aportar elementos y contenidos nuevos a la función educadora. Y a lo largo de su vida, en diferentes facetas —escritor, formador de educadores, maestro, sindicalista— tuvo numerosas oportunidades de comunicarse con los educadores y mantener con ellos un diálogo constructivo. Así, podemos explicar las palabras que escribió al final de una de sus obras:

“No me sentiré menos satisfecho si he llegado, mediante mis razonamientos de buen sentido, a orientar a los educadores hacia los métodos de vida y si algún día, más allá de los procedimientos que tienen su parte de responsabilidad en la tragedia de nuestra época, nuestros hijos y nuestros nietos pueden prepararse mejor para cumplir su destino...” (1).

Freinet siempre comprendió la necesidad de la figura del educador. Insistió en el hecho, por otra parte admitido casi unánimemente por los pedagogos de nuestro siglo, de que “la intervención del maestro es siempre necesaria, aunque no sea más que para socializar y motivar la experiencia infantil” (2). Pettini ha

valorado correctamente esta idea freinetiana; recuerda el autor italiano que aunque Freinet defiende el tanteo experimental como proceso estrictamente personal, esto "... no excluye el recurso a la experiencia de los otros, que el niño hace propio, empujado por su afán de perfeccionamiento y progreso" (3). Desde este punto de vista es clave, evidentemente, la ayuda y la colaboración del educador. Estos argumentos nos permiten exponer las críticas que Freinet realiza al anarquismo pedagógico extremo, que él cree viciado por el hecho de concebir al educador desde una perspectiva pasiva. Al comentar las características de la expresión libre en el niño, escribe:

"(La expresión libre)... no la entendemos conforme a la concepción anarquista, según la cual se tiende hoy a orientarla con el pretexto de salvaguardar la pureza, sino con la participación activa del maestro que *obligatoriamente* forma parte del grupo educativo" (4).

Constatando, pues, la necesidad ineluctable del educador, deja bien claramente sentada la afirmación de que "... no reconocemos la anarquía y no queremos que se crea que, en determinadas condiciones de vida en común, los individuos pueden hacer lo que les parezca bien" (5). Freinet recalca, aún más nítida y contundentemente, este principio educativo, a la vez que recuerda la necesidad de preservar muchas cosas de la escuela y no sólo dedicarse al vituperio: "Lo sé bien: hay que hallar algo mejor y no limitarse a destruir. Hay que conservar el orden, la disciplina, la autoridad y la dignidad en la Escuela..." (6).

Explicitada y argumentada esta necesidad inequívoca del educador, procede ahora destacar que si bien es necesario e imprescindible el educador, éste puede ser concebido desde muchas y diferentes perspectivas, no todas ellas correctas. Paralelamente a la distinción entre escolástica y vida, básica en la teoría educativa freinetiana, el autor francés contrapone en muchos de sus textos la función educadora tradicional, basada en un control constante de los niños y en la autoridad absoluta del adulto, a una función educadora de nuevo tipo, amparada y justificada por la colaboración y la ayuda y por el principio sagrado de la libertad:

“Hay que dejar de ser el magister para convertirse en el colaborador atento y entregado” (7), escribe Freinet, quien agrega que “la desaparición del “maestro de escuela” y la llegada del educador—ayuda, guía y camarada, dejarán sus huellas en la historia de la pedagogía” (8).

Esta oposición entre el educador convencional de la escuela tradicional y el educador moderno —en el sentido dado por Freinet a la expresión Escuela Moderna— nos conduce a describir las características más sobresalientes de ese maestro ideal que Freinet retrató tan gráficamente al señalar que “el educador no es un forjador de cadenas, sino un sembrador de alimentos y claridad” (9). Dos aspectos ocuparán sucesivamente nuestra atención: el papel y funciones del maestro y sus características personales y sociales.

9.2.—PAPEL Y FUNCIONES DEL EDUCADOR.

La primera tarea del maestro consiste en conocer al niño. Pero, dado que éste crece y se desarrolla en un medio, se comprende que el conocimiento del niño deba ser extensivo al ambiente en el cual se producen las relaciones educativas y el aprendizaje. Por eso es lógico que “... nuestro primer cuidado de educadores debe ser el conocimiento claro del ambiente en medio del cual un ser busca su propia potencia” (10), para expresarlo en términos psicológicos. “Conocer al niño debería ser teóricamente la primera preocupación del maestro” (11), escribe Freinet, mientras que Elise se pregunta por lo que hoy suele llamarse el rol del profesor: “¿La parte del maestro? Abrir su alma sin descanso para la comprensión total del niño” (12).

Esta necesidad de conocer a los niños y el ambiente concreto en que éstos se desenvuelven caracteriza toda una línea de trabajo de la pedagogía Freinet. De todas formas, el proceso es doble; el maestro también ha de aportar importantes elementos a este diálogo adultos—niños, por lo que la parte del maestro y la parte del alumno —como gustaba de decir Elise Freinet— se condensan en esta frase de tan hondo contenido educativo y humano: “¡Tenemos tanto que aprender el uno del otro y tanto que contar a los demás!” (13).

Otro punto importante es la manera en que el educador ejerce su autoridad. Al fomentar una relación más abierta y horizontal entre el alumno y el profesor, Freinet critica los excesos autoritarios e invita a los educadores a obrar con otro talante:

“Debemos actuar al nivel de los niños y eso presupone una actitud nueva del educador que sabe soportar y aún buscar la crítica de los niños, que se ha desprendido de toda esa autoridad formal de ayer para ponerse con toda lealtad, pero también con su verdadera autoridad, al servicio de los niños” (14).

Fruto de esta libertad promovida y aceptada por el maestro es el establecimiento de un “... clima de expresión libre y permanente...” (15) en el cual pueda el niño dar rienda suelta a todas sus necesidades sociales, intelectuales y afectivas. Este concepto de expresión libre supone, dentro del marco general de la pedagogía de Freinet, una referencia a las técnicas didácticas que vehiculan dicha expresión y le dan forma y realidad: el texto libre, la correspondencia interescolar, el periódico escolar, la investigación del medio, los talleres, la expresión gráfica, son algunos de los elementos que permiten esta expresión, ciertamente libre, pero limitada y matizada por el estímulo y la ayuda del docente.

Es justamente la labor de ayuda y de apoyo uno de los argumentos más repetidos por Freinet para caracterizar al buen profesor. El maestro, precisa, debe ser “un colaborador en la toma de decisiones optativa” y no “... un controlador más o menos severo” (16). Esta nueva función supone que “el maestro deja de ser el guardián responsable para convertirse permanentemente en el consejero y auxiliar de los niños” (17). La tarea de ayuda es, probablemente, la nota más enfatizada al abordar el asunto del educador. Sin ella es imposible comprender las formas educativas modernas:

“Ayudar, ayudar, ayudar siempre, dejando al niño la impresión de que lo ha conseguido, de que ha franqueado una etapa y puede, por tanto, con toda confianza aventurarse nuevamente. *Ayudar*,

ayudar, en lugar de corregir y sancionar. Esta debería ser la recomendación general a inscribir en la portada de todos los tratados de pedagogía, a grabar en la entrada de las escuelas y sobre la mesa de los maestros" (18).

Dado que el docente desarrollará una tarea de ayuda y colaboración, permitiendo a los niños el aprendizaje construido personalmente, deberá actuar más que hablar. En opinión de Freinet, el hablar poco es una característica distintiva de un buen profesor. Concede tanta importancia a esta cuestión que en su libro *Las invariantes pedagógicas* recoge la siguiente regla: "Invariante n° 20: Hablad lo menos posible" (19), y seguidamente explica las razones de este consejo:

"Por mucho que hagamos, la vieja pedagogía nos ha marcado de tal modo que siempre tenemos tendencia a hablar, a explicar, a demostrar, cuando algo no marcha. Economizad vuestro órgano bucal acostumbrado a todos los ruidos hasta gastarse. No os pongáis a explicar por cualquier motivo: no sirve de nada. Cuanto menos habléis, más cosas haréis. El que trabaja concienzudamente no habla" (20).

Por último, Freinet sitúa y coloca al educador en el entramado de relaciones materiales e institucionales que modelan la Escuela Moderna. En este punto es donde encuentra de nuevo el pedagogo galo la justificación de su materialismo escolar, entendido éste como la propuesta educativa animada por la intención de colocar las técnicas y los medios materiales en el centro mismo del proceso educativo. No importará, para una correcta educación, según esta hipótesis, tanto la forma de enseñar cuanto la organización del medio físico, técnico, material y social que es la escuela:

"Lo que debe dominar en nuestras preocupaciones educativas —dice— no es la manera de enseñar, ni el contenido de los libros, ni la técnica for-

mal del aprendizaje, ni las indicaciones técnicas sobre vuestros deberes y comportamientos, sino la preparación de locales adaptados al nuevo trabajo, la organización metódica de nuestros talleres, la puesta a punto y, si es necesario, la fabricación de los aperos indispensables, el estudio pormenorizado de las condiciones de la colaboración y la puesta en marcha, con un mínimo de fricciones, del mecanismo así montado” (21).

Tras estas precisiones, es lógica la definición que Freinet ofrece del maestro: “El maestro —escribe— es el que sabe organizar mejor, animar y dirigir el trabajo...” (22). El nuevo papel del educador freinetiano adquiere, así, toda su potencialidad pedagógica al servicio del niño, pero en un medio concreto, que el maestro debe saber estructurar y regular. Actuando así,

“se verá promovido a la dignidad de su nuevo papel, que consiste en perfeccionar sin cesar, individual y cooperativamente, en colaboración asimismo con los alumnos, la organización material y la vida comunitaria de la escuela” (23).

El énfasis que pone Freinet en esta tarea de organización y planificación del medio escolar y social, de una parte, y del material y las técnicas, de otra, le conduce a contraponer enseñanza y organización. Recordando que ha hablado “... menos de enseñar que de dejar vivir, de organizar el trabajo...” (24), escribe a continuación que para lograr este objetivo deberemos prescindir, en lo posible, de la palabra y de la erudición del profesor y tener en cuenta, en cambio, “... su nueva aptitud para crear un medio y facilitar la óptima utilización del material...” (25). La conjunción e interrelación entre el educador y el medio escolar preparado por aquél deben ser tan auténticas y perfectas que, en cierto modo, la acción educadora surge de la interacción de ambos, educador y medio estructurado, siendo impensable, a juicio del maestro francés, que una adecuada enseñanza pueda prescindir de alguno de los términos del binomio.

El material educativo facilita, de todas formas, la labor del educador, pues gracias a la perfección del material puesto a punto "... la presencia del maestro no es necesaria de manera continua en ningún lugar"; de todas formas, ello "no significa que el educador tenga que estar callado y pasivo, como los alumnos en el método antiguo. Ni que tenga que ser sustituido por los documentos..." (26) o por otros elementos materiales y técnicos. Dado que forma parte de la comunidad escolar, el profesor "... debe aportar, como los alumnos, el resultado de su ciencia y de su experiencia. Es decir, el maestro tiene que dar mucho a los niños" (27), sólo que lo hará con naturalidad y no magistralmente. En este contexto es en el que hay que situar la posición freinetiana sobre el educador, cargada de la ambigüedad inherente a toda postura intermedia: ni el "... autoritarismo más retrógrado...", ni "... un "dejar hacer", que no resuelve ninguno de los problemas urgentes" (28). El maestro, en consecuencia, despojado de su autoritarismo y de su excesivo protagonismo, se convierte sólo en el adulto que acelera y orienta el tanteo del niño, con lo cual se aleja la tentación peligrosa de una espontaneidad infantil absoluta, valorada negativamente por Freinet.

9.3.—CARACTERISTICAS SOCIALES Y PERSONALES DEL EDUCADOR.

Ciertamente, Freinet no se plantea un catálogo de características y cualidades relativas a la personalidad del profesor y a su actuación concreta dentro del aula (30). Los apuntes que ofrece sobre el tema destacan más bien la necesidad de un compromiso moral, social, político y democrático por parte del enseñante.

Una primera nota, punto de partida de la reflexión que nos propone el maestro galo, es ésta: el oficio de maestro es una grandeza y hay que aprender a gozar de "... las alegrías superiores que nos hacen amar un oficio que para nosotros es un sacerdocio" (31) y a estimarlo, porque es "... el más bello de los oficios" (32). Esta necesidad de querer el trabajo, que confiere al trabajo su "alta dignidad" (33), es un punto de partida para que el educador pueda lograr los objetivos de liberación que siempre debe tener ante sus ojos:

“Sería necesario sobre todo recordar a los padres y a los maestros que un educador que no siente gusto por su trabajo es un esclavo de su medio de sustento y que un esclavo no podría preparar hombres libres y audaces; que no podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños si vosotros ya no creéis en estos sueños...” (34).

Otra nota, clave para el perfil de un buen educador, señala que éste debe ser una punta de lanza, por así decir, de las nuevas ideas (35). Además, los maestros, como partidarios decididos de la justicia y del progreso, deben actuar “... por la democracia, la libertad y la paz” (36) para conseguir “... hacer surgir lo nuevo de lo viejo...” (37). Freinet insiste, con palabras configuradoras de una cierta pedagogía heroica, en la tarea del educador:

“... Los maestros son, por su función, los desperadores del espíritu, (y) no deben temer ser esos removedores de ideas, esos destructores de hábitos, esos violentadores de la tradición, esos inoportunos que molestan a los adultos sólidamente instalados y reclaman obstinadamente la parte vital de una infancia sacrificada” (38).

De esta función reformada, incluso a nivel social, Freinet deduce la necesidad de que los educadores sean fieles a sí mismos y a sus ideas dentro y fuera de la escuela. Fuera, porque “... los educadores, conscientes de su misión liberadora, son al mismo tiempo militantes sociales, cooperadores, sindicales y políticos, que se esfuerzan...” (39) por cambiar el medio social, que es antieducativo. Y dentro de la escuela, ya que “... su primera obligación como educadores, republicanos y demócratas, es comportarse como educadores republicanos y demócratas en sus propias clases” (40). Esta obligación moral de adoptar el mismo comportamiento en el aula que fuera de ella es subrayada por Freinet en diferentes textos:

“Es absolutamente necesario que, con los niños, abandonéis la manía de la autoridad y de sus instrumentos: el castigo y la recompensa, que colocan al niño en la obligación técnica y moral de hacer lo que ordena el maestro. Vosotros sois demócratas —un educador es siempre demócrata—. Pensáis muy sinceramente que los individuos han de gobernarse por sí mismos. Aprobáis la autodeterminación en el terreno político. Incluso hacéis huelga para afirmar vuestros derechos. Y está muy bien. Pero no reconocéis ninguno de esos derechos a vuestros alumnos. Vosotros sois los maestros; ellos son los esclavos” (41).

Al enlazar los aspectos educativo y político, el educador cumplirá mejor su misión, pues, como sugiere Freinet, la conciencia de ambos aspectos armonizará la actividad personal y duplicará el rendimiento pedagógico y social...” (42).

Una vez comentadas algunas características del profesor, queremos resaltar una última cuestión; se trata de la posible ambigüedad respecto a la valoración que Freinet realiza del educador, de su rol y de su formación profesional. En efecto, si por un lado precisa que “... no debemos cargar el acento sobre una reforma de los educadores...” (43), por otro señala que hay que hacer mucho trabajo en el “... campo docente... para alcanzar esta renovación de las bases de nuestra educación” (44), y que se necesita “...un cambio radical en el espíritu y en la concepción del papel del educador” (45). Estas dudas y vacilaciones son, por otra parte, lógicas y están en relación directa con esa dialéctica tan peculiar en Freinet entre la importancia, función y situación de los elementos personales y materiales que intervienen y forman el fenómeno educativo.

NOTAS.

- (1) FREINET, C., *La educación por el trabajo*, F. C. E., México, 1971, p. 298.
- (2) *Id.*, *La enseñanza de las ciencias*, Laia, Barcelona, 1976, p. 27.

- (3) PETTINI, A., *Célestin Freinet y sus técnicas*, Sígueme, Salamanca, 1977, p. 66.
- (4) C. Freinet, cit. en PETTINI, A., *op. cit.*, p. 67. Elise afirma que el maestro tiene el derecho de dirigir la actividad infantil, entendiendo que "dirigir es orientar la improvisación de una forma progresiva" (FREINET, Elise, *¿Cuál es la parte del maestro? ¿Cuál es la parte del niño?*, Laia, Barcelona, 1978, p. 33). El propio Pettini escribe también: "Freinet se ha mostrado siempre particularmente opuesto a las concepciones del activismo, según las cuales la libertad educativa se realizaría mediante el simple "dejar hacer" " (PETTINI, A., *op. cit.*, p. 116). Freinet tuvo ocasión de precisar las críticas al anarquismo con motivo de sus primeras aportaciones sobre la imprenta escolar. Esta propuesta didáctica se encontró ante dos corrientes opuestas. De una parte, la posición de los pedagogos profesionales, que pretendían utilizar la imprenta con "mantedumbre escolástica" (FREINET, Elise, *Nacimiento de una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1977, p. 91). De otra parte, "en la extrema izquierda del movimiento pedagógico, los partidarios de una teoría anarquista de la educación creyeron en la posibilidad de llegar, con nuestra técnica, a la escuela de sus sueños, en la que los alumnos, liberados de cualquier opresión y de influencias del pasado, redactan y editan ellos mismos sus libros, sin control alguno por parte de los adultos, llegando así a la verdadera educación libre y personal. Hay que reconocer que el espectáculo de unos niños educándose a sí mismos, sin ningún control, nos aportaría datos psicológicos y pedagógicos inestimables. Pero consideramos que esta tendencia es contraria a las necesidades actuales de la pedagogía popular" (C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 90).
- (5) FREINET, C., *La formación de la infancia y de la juventud*, Laia, Barcelona, 1974, p. 57.
- (6) *Id.*, *Parábolas para una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1973, p. 117.
- (7) *Id.*, *Los planes de trabajo*, Laia, Barcelona, 1973, p. 77.
- (8) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Maspero, París, 1975, p. 206.
- (9) FREINET, C., *Parábolas...*, p. 155.
- (10) *Id.*, *La psicología sensitiva y la educación*, Troquel, Buenos Aires, 1969, p. 155.

- (11) C. Freinet, cit. en PIATON, G., *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975, p. 156.
- (12) FREINET, Elise, *¿Cuál es...?*, p. 46.
- (13) *Ibid.*, p. 13. Tras esta sentencia advertimos buena parte del fundamento de la pedagogía del educador y alfabetizador brasileño Paulo Freire, defensor de “la concepción problematizadora de la educación”, nucleada en torno a tres afirmaciones: “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1974, p. 73).
- (14) FREINET, C., *El texto libre*, Laia, Barcelona, 1978, p. 46.
- (15) GERVILLIERS, D. et al., *Las correspondencias escolares*, Laia, Barcelona, 1977, p. 73.
- (16) FREINET, C., *La enseñanza de las ciencias...*, pp. 40-41. En relación a la escritura, dice Clanche: “El maestro ha de desempeñar un papel activo en la institución del texto libre” (CLANCHE, P., *El texto libre, la escritura de los niños*, Fundamentos, Madrid, 1978, p. 57).
- (17) FREINET, C., *Por una escuela del pueblo*, Laia, Barcelona, 1976, p. 74.
- (18) *Id.*, *El método natural de lectura*, Laia, Barcelona, 1978, p. 144. Otros textos claves sobre la misma problemática son los siguientes: “Nuestra función no consiste en ser el modelo, el ejemplo..., sino más bien la función de un mediador, la función del que, habiendo hecho y continuado haciendo con los otros un análisis de la realidad, puede permitir al niño situarse en su medio...” (*Id.*, *Por una escuela...*, p. 19). “... El educador confesará humildemente que no puede pensar y crear por los niños, que puede solamente ayudarles a subir, a levantar el vuelo y a dominar la vida” (BALESSE, L.; FREINET, C., *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*, Laia, Barcelona, 1973, p. 36). “El papel de la educación y de los educadores consiste justamente en... sentir las necesidades funcionales de los niños para ayudarles a elevarse hasta alcanzar la plenitud de su ser” (C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *L'école...*, p. 50). La labor del educador será “... lo suficientemente noble y preciosa si permite a los individuos reconocerse y encontrarse a sí mismos, realizarse, engrandecerse, y ascender según la ley de la vida” (FREINET, C., *La educación por...*, p. 258). “La función de control que se imparte al profesor en la escuela tradicional la sustituimos por una función de ayuda” (FREINET, C.; BEAUGRAND, M., *La enseñanza*

del cálculo, Laia, Barcelona, 1979, p. 43). "... Es suficiente que nosotros sepamos despojarnos de nuestra función de control y de crítica para tomar la natural actitud de ayuda" (FREINET, C., *Consejos a los maestros jóvenes*, Laia, Barcelona, 1978, p. 43). "Todas las lecciones serían entonces superfluas. El papel del educador se reduciría a ayudar a los niños en las investigaciones, a orientar sus aproximaciones, a precisar sus conclusiones" (C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *L'école...*, p. 175). "¿Cuál es el papel del maestro?... Hemos dicho: ayuda, y no: controla, amenaza, sermonea, castiga" (FREINET, C., *Por una escuela...*, p. 134). "... Los principios de nuestra pedagogía que quiere que el educador sea el guía, el animador, el que ayuda aquí, aconseja allá, pone manos a la obra humildemente con un grupo de alumnos, busca fichas para un curioso, trabaja en el taller..." (C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *L'école...*, p. 116). "Nuestra función es más bien la de ser mediadores, personas que han hecho y continúan haciendo otro análisis de la realidad" (VV. AA., *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*, Maspero, París, 1975, p. 19). "Nuestro papel consiste entonces en observar a nuestros pequeños, prever, sugerir, iniciar, animar, poner orden si es necesario" (PORQUET, M., *Las técnicas Freinet en el parvulario*, Laia, Barcelona, 1976, p. 70). "En nuestras Escuelas Modernas... hay únicamente niños que experimentan y un maestro que los sigue para hacer aprovechables las experiencias espontáneas..." (FREINET, Elise, *Dibujos y pinturas de niños*, Laia, Barcelona, 1978, p.19).

- (19) FREINET, C., *Las invariantes pedagógicas*, Laia, Barcelona, 1978, p. 53.
- (20) *Loc. cit.*
- (21) *Id.*, *La educación por...*, p. 297.
- (22) *Id.*, *Consejos...*, p. 55.
- (23) *Id.*, *La educación por...*, p. 292.
- (24) *Ibid.*, p. 282.
- (25) *Loc. cit.* Esta labor facilitadora es comparable a la concepción de Rogers sobre el educador. La diferencia estriba, quizá, en que Freinet resalta la tarea de facilitar el medio material y técnico de la escuela, mientras que el psicólogo norteamericano insiste en la facilitación de las relaciones humanas. Cf. ROGERS, C. R., *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires, 1977, cap. V.
- (26) FREINET, C., *Los planes...*, p. 51.

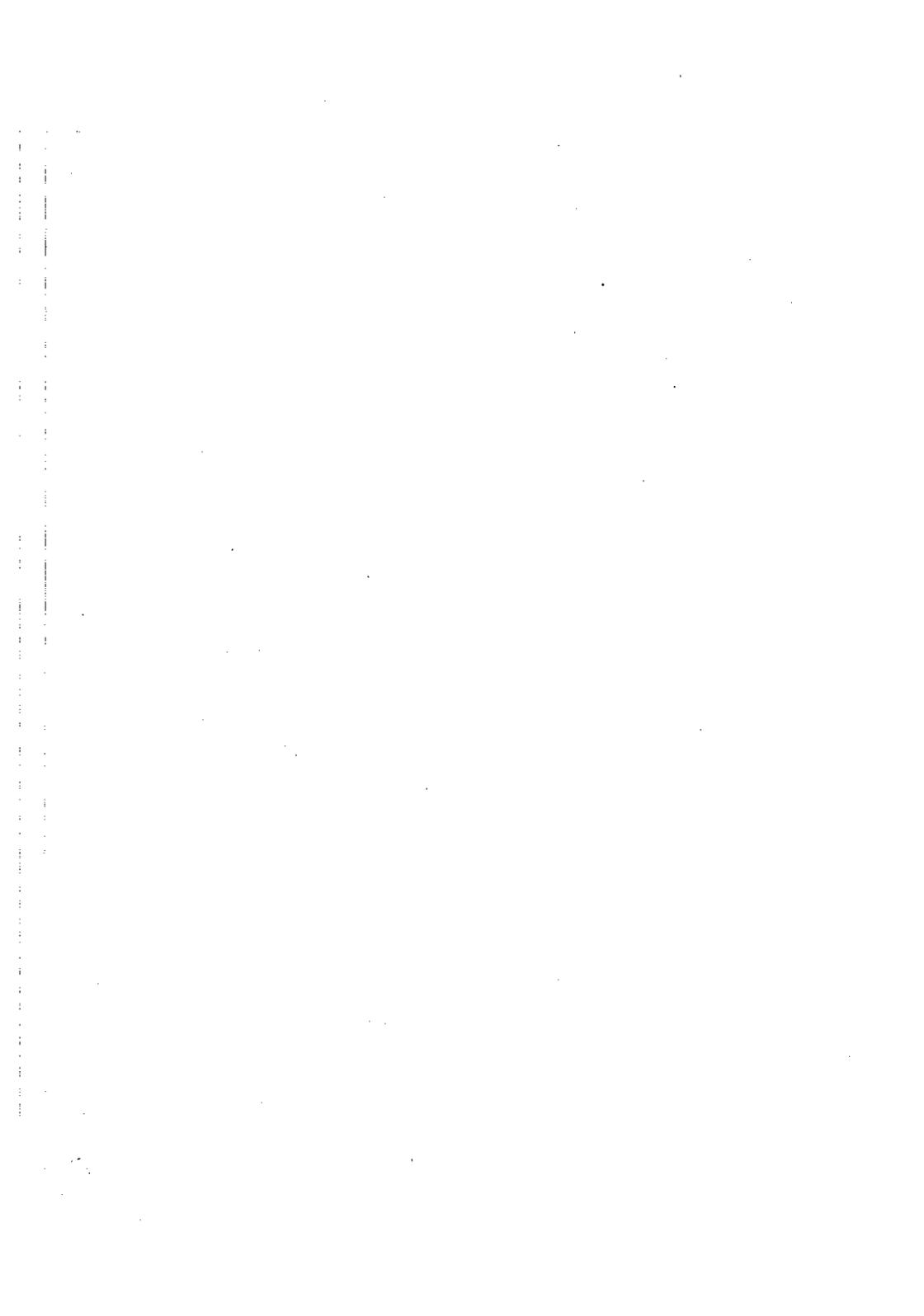
- (27) *Loc. cit.*
- (28) C. Freinet, cit. en PETTINI, A., *op. cit.*, p. 67.
- (29) PETTINI, A., *op. cit.*, p. 66.
- (30) Este empeño ha sido acometido por la investigación pedagógica anglosajona. Cf. FERRANDEZ, A.; SARRAMONA, J., *La educación. Constantes y problemática actual*, CEAC, Barcelona, 1976, pp. 159-164.
- (31) FREINET, C., *Consejos...*, p. 79.
- (32) *Ibid.*, p. 72.
- (33) *Id.*, *Las enfermedades escolares*, Laia, Barcelona, 1978, p. 16. Freinet sitúa el oficio de educador en un contexto amplio: "Sin duda se nos acusará de ampliar exageradamente el horizonte de los pedagogos y de desbordar nuestro papel, que es el de enseñar la escritura, la lectura y el cálculo... Rechazamos esta función de encargados de inculcar exclusivamente disciplinas y reivindicamos el honor de ser educadores, es decir, hombres que... tienen la pretensión de contribuir a educar a los niños que les son confiados para ayudarles a cumplir su futuro papel de hombres y de ciudadanos" (C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *L'école...*, p. 50).
- (34) FREINET, C., *Parábolas...*, pp. 129-130.
- (35) Esta idea la destaca ya Freinet en 1924: "Los grandes pedagogos han sido por lo general ardientes revolucionarios, preocupados sobre todo por el desarrollo del niño en un sentido humano y social..." (FREINET, C., "Vers l'école du prolétariat: la dernière étape de l'école capitaliste", en PARTISANS, *Education ou mise en condition?*, Maspero, París, 1971, p. 142).
- (36) *Id.*, *La educación moral y cívica*, Laia, Barcelona, 1975, p. 23.
- (37) *Ibid.*, p. 22.
- (38) C. Freinet, cit. en FREINET, Elise, *La trayectoria de Célestin Freinet*, Gedisa, Barcelona, 1978, p. 180. Suchodolski escribe sobre lo que llama "la tarea de los educadores en el terreno de la reorganización de la vida" lo siguiente: "... Se precisaba la renovación socialista que en nuestra época transforma la realidad para ponerla a la medida del hombre. La tarea de los educadores estriba precisamente en destacar el valor de esa edificación, en participar en ella y defenderla... Su función como prácticos y teóricos es la de manifestar

claramente cuáles son las condiciones que el hombre necesita tener para que su existencia física y espiritual pueda desarrollarse sana y plenamente... Los educadores que dejan oír su voz en relación con los problemas inherentes a la sociedad de los adultos se expondrán, sin duda, a las acusaciones y a los conflictos, pero al mismo tiempo podrán consolidar sus posiciones. Cuando su voz sea escuchada, su profesión se convertirá, en la opinión de todos, en una profesión mucho más importante y considerada que en la actualidad..." SUCCHODOLSKI, B., *Tratado de pedagogía*, Península, Barcelona, 1973, pp. 495—496).

- (39) FREINET, C., *La educación moral...*, p. 22 "... La liberación pedagógica será obra de los propios educadores o no existirá en absoluto. Porque fuimos muchos los que comprendimos eso, existe actualmente en Francia y en el mundo, al lado de las organizaciones políticas y sindicales, una especie de tercera fuerza que es la conjunción de los educadores... comprometidos en la búsqueda de una pedagogía digna de nuestra época de democratización y de progreso" (*Id.*, *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, Siglo XXI, México, 1973, p. 10).
- (40) *Id.*, *Las enfermedades...*, p. 95.
- (41) *Id.*, *Consejos...*, p. 152.
- (42) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 250.
- (43) FREINET, C., *La educación por...*, p. 118.
- (44) FREINET, Elise, *Nacimiento...*, p. 250.
- (45) FREINET, C., *El método natural de lectura...*, pp. 152—153.

Parte III

BALANCE CRITICO Y CONCLUSIONES



BALANCE CRITICO Y CONCLUSIONES 10

10.1.—VALORACION DE FREINET POR PARTE DE SUS CONTEMPORANEOS.

En este epígrafe vamos a realizar un resumen de los juicios y de las opiniones que merece la obra freinetiana a los diferentes autores que, de forma monográfica unos, de manera incidental otros, han afrontado dicha obra. En otros epígrafes señalaremos la influencia ejercida por Freinet en la pedagogía contemporánea y discutiremos algunos de los fundamentos pedagógicos de nuestro autor. Una serie de sugerencias para futuras investigaciones y unas conclusiones finales cerrarán este capítulo, el último de nuestro trabajo.

Parece conveniente agrupar estas valoraciones sobre Freinet, cuya exposición emprendemos ahora, conforme a una sencilla tipología, con el fin de permitir una mejor comprensión y sistematización del pensamiento contemporáneo sobre Freinet. En efecto, las posiciones pueden ser de tres clases: *a)* de carácter netamente positivo; *b)* de carácter negativo y *c)* posiciones criticistas, las cuales, partiendo de un apoyo inicial, pretenden aportar una actitud de crítica constructiva. Naturalmente, se hace necesario afirmar también que cada una de estas tres posturas admite y contiene muy diversos matices y graduaciones. Los autores situados en cada una de estas corrientes son enumerados en este esquema:

ESQUEMA N° 1

*Autores que enjuician la obra de Freinet,
agrupados en tres posturas básicas.*

Valoración positiva	Valoración negativa	Valoración crítica
G. AVANZINI (1974)	H. WALLON (1951)	C. BAUDELOT y
A. BERGE (1962)		R. ESTABLET (1971)
M. CHAVARDES (1966)		E. CHANEL (1973)
A. CLAUSSE (1985)		J. C. FILLoux (1963)
R. DOTTRENS (1946)		A. GIORDAN (1985)
H. GONNET		M. LOBROT (1966)
L. JEUNEHOMME (1947)		A. PARE
G. LAPASSADE (1970)		
L. LEGRAND (1980)		
J. LEIF y G. RUSTIN (1970)		
R. LOURAU (1969)		
G. MENDEL y Ch. VOGT (1973)		
G. PIATON		
J. VIAL (1975)		

ESQUEMA N° 1 (cont.)

Valoración positiva	Valoración negativa	Valoración crítica
J. de ARRUDA (1982)	C. LERENA (1976)	L. LUZURIAGA (1967)
J. CARBONELL (1981)	D. MORANDO	
F. CEROCCHI	C. SANDIN (1967)	
P. FREIRE	R. TITONE (1957)	
V. GARCIA HOZ		
J. GIMENO SACRISTAN (1976)		
S. HDEZ. RUIZ (1960)		
R. LAPORTA (1968)		
J. PALACIOS (1978)		
A. PETTINI (1979)		

En función de este cuadro exponemos a continuación una selección de textos y comentarios de cada uno de estos autores, comenzando por las posturas positivas de los autores francófonos (1).

— G. AVANZINI (1974): “No podemos olvidar por más tiempo la grandeza de Freinet o callar la estima que merece la inteligencia y la constancia con las que, a pesar de tantos obstáculos, se aferró, durante casi medio siglo, a la renovación de la Escuela Primaria...; todo su trabajo..., aunque tematizado de manera incompleta, es en múltiples aspectos de una calidad real” (2).

— A. BERGE (1962): “Freinet es un gran hombre de la pedagogía moderna” (3).

— M. CHAVARDES (1966): “La influencia de las clases experimentales (Freinet) ha sobrepasado las fronteras francesas; podemos decir que actualmente dichas clases son el ejemplo más típico de lo que puede conseguir el método de la escuela activa cuando éste se aplica con fe y paciencia” (4).

— R. DOTRENS (1946): “Entre los innovadores contemporáneos, Freinet ocupa un lugar aparte. Simple maestro rural, ha partido de su experiencia pedagógica para elaborar una técnica original y fecunda de la escuela activa. Freinet es hoy, sin duda, el representante más activo y laborioso de las ideas de la educación nueva en Francia. Sería preciso un libro entero para citar todas sus ideas, sus experiencias y sus técnicas y sería un libro extraordinariamente sugestivo. La técnica de Freinet... es una de las formas más notables, más estudiadas y fecundas de la escuela activa en la enseñanza pública” (5).

— H. GONNET: “Periódicamente la pedagogía Freinet es objeto de ataques muy vivos. Unos, por ejemplo, critican el concepto de “niño—rey” que se encuentra en la obra de este autor. Esto es ignorar que él denunciaba la ausencia de reglas: “estamos en el siglo del niño mimado y esto es grave”, escribe en *Ensayo de psicología sensible...* El funcionamiento cooperativo no se propone ni hacerle desaparecer ni puerilizar al adulto, sino con-

fiarle la función de recurso, de referencia cultural, de organización y de síntesis, antes que de autoridad” (6).

– L. JEUNEHOMME (1947): “... Célestin Freinet no encontrará la adhesión total y unánime. Pero todo lo que escribe este gran pedagogo debe ser leído, meditado y retenido” (7).

– G. LAPASSADE (1970): “La obra fundamental de C. Freinet es la que mejor define esta orientación (autogestión basada en el *self-government*). El aporte esencial de Freinet consiste en la invención de nuevos *medios* educativos; el texto libre, el diario, la correspondencia... La importancia esencial del movimiento Freinet consiste en haber otorgado la mayor atención, en un primer momento, a lo que Makarenko llamaba “la base material de la educación”. Luego, en la invención de los nuevos *media*. Y, finalmente, la importancia otorgada al *Consejo* permitió la transición... de la autogestión restringida (cooperación) a la autogestión generalizada... El aporte histórico de Freinet radica en esta invención de nuevos *media de formación* a partir de los *media de información: prensa...*” (8).

– L. LEGRAND (1980): “En efecto, Freinet conserva toda su vigencia, a juzgar por la persistencia y el dinamismo del movimiento que ha creado... Estos ejemplos confirman, por tanto, la actualidad de Freinet. Todo el movimiento pedagógico actual que opone el aprendizaje del alumno a la actividad de enseñanza prolonga las intuiciones del fundador de la escuela moderna... (En la actualidad)... Freinet, más que nunca, nos indica los caminos de la razón y del corazón” (9).

– J. LEIF y G. RUSTIN (1979): “En Francia el movimiento de renovación pedagógica está animado por el maestro Freinet, fundador del grupo cooperativo de la Escuela moderna francesa y propagador apasionado e infatigable de las ideas nuevas en el ámbito educativo... Su originalidad es notable” (10).

– R. LOURAU (1969): “La experiencia Freinet, por su antigüedad, parece anticiparse no sólo a la psicología de grupo, sino también, en cierta medida, en el marco reducido de una es-

cuela primaria, a las investigaciones estructuralistas". Lourau piensa que la obra de Freinet contiene una utopía que es a un tiempo profesional, psicológica, social, moral y política y afirma: "La opinión pública (incluyendo también bajo esta denominación a los encargados de fabricarla) comprende mal a un hombre que intenta hacer descender la utopía a la tierra... Freinet ha llevado a cabo una revolución cultural, que nosotros debemos proseguir". Lourau concluye, comparando las trayectorias de Breton y Freinet: "Hay algo de conmovedor en la desaparición casi simultánea —a menos de 15 días de distancia— de estos dos "papas" de la revolución cultural que son Breton y Freinet. Desaparecen con la misma edad, dejan tras de sí una obra, un grupo, un proyecto inacabado, un mito... Estos dos *fanáticos* hablarán mucho y muy alto a aquéllos a los que la palabra libertad todavía les exalta" (11).

— G. MENDEL y Ch. VOGT (1973): "... en 1924 nace un amplio movimiento pedagógico, que sigue activo en el presente, el cual se desarrolla merced a la adhesión de nuestros militantes decididos a desafiar la burocracia escolar... Hay que subrayar el carácter democrático de este movimiento que propugna la producción educativa por parte del maestro y de los alumnos. Freinet es ciertamente en todo ello un elemento motor, a la vez que un personaje a menudo difícil... Freinet y sus camaradas, sin desertar jamás de su papel de adultos, experimentarán técnicas pedagógicas lo más cerca posible de la realidad de los niños" (12).

— G. PIATON: "Cierto es que Freinet fue y sigue siendo objeto de numerosas críticas, a menudo falaces. También hay que reconocer que su pedagogía, considerada por algunos como subversiva y eminentemente revolucionaria, es calificada por otros como "pequeño-burguesa"... pero..., pese a la ambigüedad que presenta su dinámica, sigue siendo hoy día "la mejor oportunidad educativa" " (13).

— J. VIAL (1975): La de Freinet es "... una obra original, puesto que participa de las corrientes más diversas". Según Vial, lo más decisivo en Freinet no es la cooperación, como se sostiene a menudo, sino lo que llama el método proyectivo: "Entendemos por método proyectivo toda fórmula de organización del traba-

jo escolar que parte de un proyecto mental concebido rigurosamente para conducir, gracias a medios, itinerarios y horarios definidos, a un objeto, con frecuencia de carácter concreto. El carácter complejo de este último suscita frecuentemente la llamada a la cooperación: es decir, que el método proyectivo supone el empleo convergente de prácticas activas, concretas y cooperativas". En opinión de Vial, el pedagogo francés sintetiza lo que otros no saben sino oponer: "Ahora bien, Freinet ha llevado más lejos que nadie la necesidad de considerar "los dos extremos de la cadena": el universo del niño y el mundo del mañana, "lo natural" y "lo social"... En resumen..., Célestin Freinet ha sabido conciliar las exigencias de la revolución global y las posibilidades de la innovación inmediata; los impulsos naturales del niño y las obligaciones culturales y sociales" (14).

– J. de ARRUDA (1982): "La pedagogía de Freinet, sobre la que pesan algunas críticas por su *naturalismo* y las dificultades para su aplicación en los grandes centros urbanos, retomó la esperanza de que se puede amar al niño y respetarlo en su dignidad y felicidad a través de la escuela" (15).

– J. CARBONELL (1981): "Freinet sabe combinar en su escuela las necesidades de un plan de trabajo y la adquisición de unos contenidos científicos indispensables con la libre creatividad y los intereses específicos del alumno. El ambiente natural de la escuela con la realidad, la introducción de técnicas e instrumentos de trabajo que fomentan un aprendizaje activo, hace posible obtener un nuevo tipo de enseñanza liberadora, socialmente más útil y culturalmente más eficaz" (16). En otro texto, de 1983, Carbonell insiste en parecidos términos, afirmando que esta pedagogía popular ha mostrado "... la posibilidad de articular el juego con el trabajo, la expresión libre del niño con el aprendizaje científico, la escuela con la realidad, la libertad con el trabajo cooperativo" (17).

– F. CEROGHI: "La propuesta educativa lanzada por el pedagogo francés con la elaboración de sus técnicas es innovadora hasta sus mismas raíces, desde el momento del nacimiento de las técnicas. Estas no brotan del despacho, sino de la experiencia vi-

va, de la práctica del trabajo escolar y nace con ellas una figura nueva —desconocida tanto en la escuela tradicional como en la pedagogía oficial—, la del educador—pédago. La actitud característica de este nuevo maestro es —como dice Eynard— una actitud de búsqueda continua, que no es incertidumbre o confusión, sino más bien una inestabilidad que lleva en sí los gérmenes de su superación y de su solución...; las técnicas Freinet tienen efectivamente en cuenta al niño en su totalidad y le respetan sus principales derechos y exigencias” (18).

— P. FREIRE: Debo decir sin falsa modestia —pues la falsa modestia es el colmo de la vanidad— que yo me siento halagado al ser comparado con Freinet. Porque Freinet es una de las mejores expresiones de la pedagogía de este siglo. Porque su pedagogía es un útil fantástico para la reflexión y la práctica pedagógica” (19).

— V. GARCIA HOZ: “La pedagogía de Freinet creo que ha tenido una gran virtud, la de llamar la atención sobre la peculiaridad de cada chico..., pero además la peculiaridad de que empezara con una cosa tan aparentemente nimia como es la imprenta escolar y el hecho de que sean los muchachos los que hacen, los que manejan... Y luego, entiendo que otro de los valores de la pedagogía Freinet es utilizar el trabajo” (20).

— J. GIMENO SACRISTAN (1976): “De aquí que en distintos contextos sociopolíticos, en distintos modelos sociales, se hayan adoptado las técnicas Freinet como una guía de referencia pedagógica aceptada por diferentes opciones políticas”. Gimeno elogia en su libro la obra de Freinet, dentro de un apartado que titula “Realizaciones prometedoras”: “El movimiento Freinet me resulta especialmente llamativo por ser un intento de cambio efectivo de las prácticas pedagógicas tradicionales, proponiendo un nuevo ambiente escolar muy acorde con principios que hoy merecen ser respetados entre las ideas educativas... La Escuela Moderna es un serio intento de adecuar la escuela y los procedimientos de enseñanza a las necesidades más urgentes de la sociedad: es el camino de la reforma para una nueva sociedad y la forma de adaptarse a las necesidades del niño...” (21).

– S. HERNANDEZ RUIZ (1960): “Al genial Célestin Freinet se debe una técnica insuperable, que consiste en que los niños, por medio de una imprenta, redactan, componen, ilustran y editan el *Libro de vida...*” (22).

– R. LAPORTA (1968): “Freinet representaba (para el M. C. E.) un punto y aparte, de la misma manera que había encarnado un momento insustituible en la historia de la pedagogía europea: aquél en el que la educación dedicó la mayor parte de sus esfuerzos a la construcción de la personalidad total, procurando liberar a la escuela de un instrumentalismo y de un intelectualismo que se venían denunciando desde hacía tiempo, pero que nunca habían sido suficientemente corregidos” (23).

– J. PALACIOS (1978): “Célestin Freinet caracteriza toda otra etapa del movimiento de la Escuela Nueva...; estamos... convencidos de que la figura de Freinet, así como su práctica pedagógica, señalan un punto de madurez para nosotros indiscutible...; el estudio de Freinet es insoslayable” (24).

– A. PETTINI (1979): “Recordar a Freinet no puede ser una conmemoración, un discurso sobre el pasado; por el contrario, tiene un significado activo que implica al presente. Estudiar y aplicar el pensamiento de Freinet significa efectuar un continuo descubrimiento, pues son muchos y muy ricos los estímulos que nos plantea. Mediante la organización cooperativa, más importante aún que la misma técnica, Freinet sigue siendo un gran “educador de educadores”, un “*federador de hombres*”...” (25).

– A. CLAUSSE (1983): “Freinet es ciertamente uno de los pedagogos que más profundamente ha influido en la enseñanza elemental francesa. Denunciando el formalismo y el dogmatismo dondequiera que estén presentes, incluso en la propia Escuela Nueva... ha sido un pedagogo revolucionario en el cual lo político y lo social se asocian a lo pedagógico... La originalidad de Freinet consiste en negarse a continuar una reflexión sobre una escuela ideal, en la cual se habrían anulado las implicaciones sociales y políticas” (25 bis).

Por lo que se refiere a las valoraciones de tipo negativo, éstas parecen ser más escasas en la literatura pedagógica consultada. En este apartado, anotamos los nombres de Wallon, en Francia y de Morando, Titone y Sandin, en otros países. La crítica de Lerena merecerá un comentario especial.

— H. WALLON (1951) reconoce algunos méritos a la pedagogía freinetiana, pues ésta une "... muy estrechamente la actividad intelectual y la actividad artesanal". No obstante, Wallon advierte contra el enfoque de la enseñanza en función de las meras iniciativas del alumno: "Si se observa este principio al pie de la letra, se corre el riesgo de restringir mucho el campo. En una época en que el dominio de las ciencias y de las técnicas pasa a ser de forma cada vez más acuciante la condición del progreso social, someter su adquisición a las investigaciones de que es capaz el niño parece cavar una fosa desproporcionada entre sus capacidades espontáneas y la inmensa herencia social que le tocará desarrollar a su vez. En este sistema de educación, la desaparición del maestro, que es el representante de esta herencia, atestigua hasta qué punto el enfoque individual le lleva por encima de la sociedad" (26).

— R. TITONE (1957), desde sus conocidas posiciones conservadoras, ha reconocido la importancia de la imprenta escolar, pero se ha mostrado reticente con la ideología de fondo que inspira esta técnica: "Hay que señalar a Freinet —dice Titone— que defiende, en el orden político y social, una revolución de sentido marxista, esperando que de ella pueda surgir la liberación del hombre y, del mismo modo, la liberación total del niño... Después, en la práctica, la organización de su escuela no aparece estrictamente influida por sus ideas político-pedagógicas". También señala Titone los peligros de la difusión de la pedagogía Freinet en Italia, iniciada en la década de los 50: "El movimiento en favor de la técnica Freinet, que se está difundiendo por Italia, entraña el peligro de dogmatizar una técnica, aparte de propagar una pedagogía criptomarxista" (27).

— D. MORANDO, otro pedagogo tradicionalista italiano, admite las aportaciones didácticas de Freinet. No obstante, tal vez tergiversa los hechos realizando afirmaciones tan comprometi-

das como ésta: “En el campo de la metódica, la dirección marxista promovió, después de la Guerra Mundial, en Cannes, un interesante movimiento encabezado por Celestino Freinet... cuyo propósito esencial es la aplicación a la escuela de los principios socialcomunistas... Aparte de su doctrinarismo, este movimiento tiene su originalidad...” (28).

— C. SANDIN (1967) repite las palabras de Morando, de forma literal, al cual sigue en su exposición histórica (29).

— C. LERENA (1976) realiza una crítica especialmente significativa, puesto que no sólo censura la obra de Freinet, sino la pedagogía en su conjunto. Lerena lleva a cabo una cierta negación de la pedagogía, pues ésta carece, en su opinión, de bases epistemológicas y científicas válidas y se reduce a ser, la mayor parte de las veces, mera ideología. “... No se trata —escribe Lerena— de regatear aplausos a figuras que sabemos patriarcales, del tipo de las de Giner de los Ríos, Freinet o Neill..., inefables apóstoles del reformismo pedagógico...”, pero, en esencia, todas las pedagogías se asientan en discutibles postulados; en concreto, “el movimiento... de C. Freinet descansa, como el de otros, en una plataforma empirista, esencialista, idealista y psicologista” (30).

El paso de las valoraciones negativas a las que hemos convenido en llamar criticistas es simplemente cuestión de matices. Ya hemos dicho que en los juicios negativos existe casi siempre el reconocimiento de algunas aportaciones, aunque parece predominar el posicionamiento crítico. En las posturas criticistas existe, además de dicho posicionamiento, una actitud que intenta aportar elementos superadores de las deficiencias observadas, una justificación de estas lagunas o al menos una matizada ponderación de lo que es censurable y de lo que es defendible.

— Ch. BAUDELLOT y R. ESTABLET (1971) sitúan su reflexión sobre Freinet en el contexto del “... aparato escolar francés (que) no debe ser considerado como un *sistema*, como una máquina bien engrasada funcionando..., sino como un *lugar de múltiples contradicciones*, que son los efectos visibles de la contradicción fundamental entre la clase obrera y la burguesía”. Los maestros progresistas y, entre ellos, los de la Escuela Moderna

aportan una contribución decisiva a las luchas que se libran en el seno de la escuela: “La pedagogía Freinet descansa en una crítica política del aparato escolar desde 1924...”. De todas formas, esta pedagogía tiene sus luces y sus sombras: “Si ciertos elementos de la pedagogía Freinet son discutibles (sobre todo la creencia en una espontaneidad total de los niños); si la noción de “escuela del proletariado” es utópica, ya que supone que lo esencial del aprendizaje ocurrirá en el modo de producción socialista, en la escuela; si tiende a veces a favorecer una concepción del trabajo artesanal (utilización de la imprenta, cooperativa), hay que señalar también que se trata, en lo esencial, de un esfuerzo parcialmente eficaz para volver, por poco que sea, pero desde ahora, a la escuela contra sus funciones oficiales” (31).

— E. CHANEL (1973), bajo un epígrafe titulado “Reflexiones sobre la pedagogía Freinet”, expone detalladamente los méritos y las reservas que caracterizan la obra del educador francés. Entre los méritos de la pedagogía de Freinet destaca Chanel “su eficacia”, comprobada incluso con los alumnos retrasados; “su valor educativo”, puesto que la educación pretende la formación de la personalidad en un marco decididamente social y la “integración del niño en su medio”. Entre los elementos más discutibles, enumera Chanel “el naturismo de Freinet, que le inspira una exagerada desconfianza respecto de la medicina, de las vacunaciones e incluso de la propia cirugía...; su psicología... simplista; su rechazo de los manuales escolares” y la dificultad para aplicar esta pedagogía en las grandes ciudades, escollo apuntado por el propio Freinet. Chanel concluye así: Freinet “... nos enseña el *amor hacia el niño*, la preocupación por su felicidad y por su dicha; ha encontrado técnicas ideadas para conducir al alumno hacia el esfuerzo y la búsqueda y para desarrollar su inteligencia y formar su personalidad... Alejado de la capital, fiel a su rincón de Provenza, su obra brilla por toda Francia, Europa y el mundo; ha sido, por medio de su obra entera, uno de los mejores artesanos del progreso pedagógico” (32).

— J. C. FILLOUX (1963) sitúa a Freinet en el ámbito de la escuela activa, junto a Montessori, Decroly y Cousinet; para Filloux, la tendencia preponderante de la escuela nueva a organi-

zarse en torno al alumno es un factor peligroso: "... Al centrarse con una excesiva exclusividad en el niño, es muy difícil salirse de un mundo infantil, que es el que precisamente se trata de rebasar" (33). A pesar de ésta y de otras limitaciones, como su concepción del educador, las pedagogías activas, continúa Filloux, han tenido la virtud de superar las prácticas tradicionales y de abrir nuevas vías para el avance psicopedagógico.

— A. GIORDAN (1985) formula una opinión personal sobre el movimiento Freinet y su forma de trabajo, que parte de su contacto directo con dicho movimiento: "... El movimiento Freinet está sobre todo centrado en el activismo, en la innovación por la innovación. Yo provengo del movimiento Freinet, soy de Niza y trabajé en Vence, el pueblo donde estuvo Freinet. Pero el problema de este movimiento es que acaba siendo una capilla. Además, jamás han querido estudiar, sería y realmente, lo que los alumnos aprendían... A veces, en el movimiento Freinet, hacíamos cosas, pero no tratábamos de verificar si realmente los alumnos comprendían mejor. Así, me di cuenta de que, incluso con métodos Freinet, se siguen proponiendo actividades que no tienen en cuenta al alumno... Para ellos, además el profesor es sobre todo un animador. Yo considero al profesor como una aportación fundamental de información, pero indirecta" (34).

— M. LOBROT (1966) asume un punto similar al citado anteriormente de Filloux, pero es más explícito en sus tesis: "... Creemos insuficiente todo cambio referente a las *técnicas pedagógicas*. Somos partidarios, naturalmente, de las técnicas Freinet, de los "métodos activos" de la escuela nueva... Pero estamos persuadidos de que con esos métodos no se llega al fondo del problema. Se puede, en efecto, practicar el texto libre o la correspondencia interescolar de Freinet en un clima autoritario. Se pueden utilizar "métodos activos" en una relación "maestro-alumno" falseada... La cooperación (tipo Freinet) supone sólo una colaboración entre dos o varias personas. Creemos que tales conceptos son insuficientes... La dimensión institucional está ausente tanto de la "escuela nueva" como de la "escuela moderna". La meta perseguida no es explícitamente la creación de nuevas instituciones en la clase ni el cuestionamiento fundamental de la

relación maestro—alumno. El docente puede seguir siendo perfectamente “amo después de Dios” en la clase, aunque utilice el texto libre, la correspondencia interescolar, etc. No intenta verdaderamente suscitar un nuevo tipo de escuela totalmente renovada y que funcione de acuerdo con nuevos modelos. La ausencia de la dimensión institucional constituye una grave laguna” (35).

— A. PARE, profesor de la Universidad de Laval, en Quebec, incide en la automarginación de la pedagogía Freinet respecto de otras tendencias. R. Ueberschlag resume así la posición de Paré: “André Paré es un viejo amigo del movimiento Freinet, pero un amigo exigente. El reconocimiento que él da al fundador de la Escuela Moderna no lo esconde... Pero él reprocha a los freinetistas el que se replieguen demasiado sobre ellos mismos, el constituirse en capilla fraternal, al abrigo de las grandes corrientes pedagógicas de la segunda mitad del siglo” (36). Una crítica parecida a esta de Paré, pero algo más informal, la efectúa uno de los miembros del M. C. E. P., perteneciente al GT de Murcia, que es entrevistado en *Colaboración*. Este maestro apunta sobre su asistencia a un encuentro internacional de educadores: “La RIDEF fue un descalabro; todo el movimiento se acaba si nos centramos en Freinet; pienso que éste estuvo condicionado por su época, fue un resentido de ésta, de su clase, de la guerra y todo esto le restó fuerza... No podemos estar centrados en él; para mí, en él hay muchas aberraciones y todavía continuamos haciendo lo que él hizo en su momento, no llevando toda la razón en muchas cosas fundamentales” (37).

— L. LUZURIAGA (1967) comenta la técnica de Freinet en uno de sus libros y se manifiesta de forma análoga a los juicios anteriores: “La técnica Freinet, utilizada adecuadamente, puede llegar a ser un instrumento de gran valor educativo, evitando las exaltaciones de sus partidarios, que quieren basar en ella toda la educación” (38).

10.2.—LA INFLUENCIA DE FREINET EN LA TEORIA Y EN LA PRACTICA PEDAGOGICAS DEL SIGLO XX

En este epígrafe analizaremos la huella imprimida a la pedagogía por el autor galo, primero en Francia y luego fuera de su país. Haremos una mención especial de España. Finalmente, valoraremos el influjo freinetiano en la didáctica de los diferentes niveles de la enseñanza. Pero antes de todo ello, intentaremos establecer un punto de partida que permita situar la obra de Freinet en el contexto educativo de nuestro siglo. Sostendremos que este punto de partida consiste en la consideración de Freinet como superador de algunas de las contradicciones no resueltas por la Escuela Nueva.

10.2.1. Freinet, ¿superador de la Escuela Nueva?

En nuestra opinión, la obra del pedagogo francés constituye un intento, logrado en muchas de sus facetas, por escapar a las múltiples contradicciones de las que Freinet fue consciente casi desde el inicio mismo de sus actividades pedagógicas (39). Desde esta óptica, G. Mendel y Ch. Vogt constatan que Freinet

“siempre estará en una posición muy marginal en el movimiento de la educación nueva, criticando muy severamente y con razón sus métodos de laboratorio, su idealismo liberal y cientifista y su verborrea pedagógica” (40).

No pretendemos adoptar una postura negativista hacia la educación nueva, hoy bastante usual, pues ésta, como apuntan Mendel y Vogt,

“... no es un callejón sin salida, como con demasiada frecuencia se tiende a considerar, sino una *etapa* importante de la evolución de la educación

a partir de un bagaje científico sólido. Eliminar esta etapa haría incompresible la historia y las dificultades de la enseñanza moderna" (40 bis).

Pero, en todo caso, nos parece que en muchos de sus elementos constitutivos, Freinet ha dado un salto hacia delante. Sin repetir pormenorizadamente lo ya escrito en otro capítulo, recordaremos la censura hacia:

- a) conceptos didácticos como los de actividad y juego;
- b) el elitismo y el clasismo, las más de las veces, de un proyecto educativo caro y dirigido a las capas burguesas e ilustradas;
- c) las posturas casi celestiales, en ocasiones, sobre la escuela y el contexto social y político, así como las mutuas relaciones de una y otro;
- d) la falsa concepción de la infancia, basada en apriorismos y romanticismos discutibles;
- e) el escaso, o nulo, papel otorgado al maestro como agente de los cambios pedagógicos;
- f) la ideología filosófica y política de fondo, cargada en ocasiones de elementos conservadores y religiosos.

Además, Freinet logra la integración de diferentes líneas pedagógicas formuladas de forma contrapuesta, como por ejemplo los intereses del niño y las exigencias de la sociedad, dilema no suficientemente resuelto en los educadores nuevos. En realidad, el conjunto de la obra freinetiana se puede caracterizar como el empeño continuado por producir alternativas, teóricas y empíricas, a estas graves lagunas de la educación nueva. Podemos afirmar que el éxito de la empresa parece logrado, aunque ello no nos debe hacer olvidar las dependencias de Freinet respecto del activismo educativo, ni tampoco el hecho, evidente e innegable, de que Freinet, incansable admirador de Rousseau y de la educación natural, no ha logrado escapar a algunas de las incoherencias, confusiones y enredos del pensamiento educativo activista, que procuraremos explicitar más adelante.

10.2.2. La pedagogía francesa, marcada por la huella de Freinet.

Como dice R. Hess, "... Freinet escribió mucho y..., al dirigirse de ese modo a un gran número de maestros, llegó a poseer influencias considerables sobre el desarrollo de la pedagogía actual" (41).

La importancia de Freinet en el panorama pedagógico mundial parece a estas alturas difícilmente cuestionable. Al pedagogo francés le ha sido reconocida paulatinamente la pertinencia de su obra; como síntoma de este reconocimiento, las referencias a su labor aparecen no sólo en los diccionarios pedagógicos, sino también en las enciclopedias de cultura general, como por ejemplo la *Gran Enciclopedia Larousse* (42).

Freinet ha imprimido su marca personal en la pedagogía francesa de este siglo (43). Junto a él, otras figuras han ejercido una influencia nada despreciable, pero de todas formas menor que la de Freinet (44).

A. Binet y H. Wallon eran psicólogos preocupados por los temas educativos, pero no llegaron a formular, en sentido estricto, una pedagogía propia, aunque sus aportaciones son de una riqueza y calidad pocas veces comprendida y escasamente aplicada (45). B. Profit logró cierta notoriedad a través de las cooperativas escolares, que bajo su iniciativa se extendieron por toda Francia, sin llegar a traspasar esta iniciativa brillante que teorizó en varias obras. E. Demolins, otro de los pedagogos franceses, fallecido en 1907, es el fundador de "L'Ecole des Roches", una institución de élite para adolescentes, con menos de 15 alumnos por aula, que, como escribe Titone, "a diferencia de la mayor parte de las escuelas del mismo tipo, no es neutra desde el punto de vista religioso, sino que considera los principios cristianos como esenciales para la obra educativa" (46). Mendel y Vogt opinan que la propuesta educativa de Demolins entronca con los "... sistemas pedagógicos de importación militar que obedecen a una ideología totalitaria" (47). La vigencia de Demolins parece hoy escasa, aun cuando una buena historia de la educación nueva no pueda prescindir de una referencia a su nombre y a sus realizaciones. Otro de los pedagogos que creó su propia escuela fue

P. Robin, de tendencias anarquistas y socialistas. Pese a sus posiciones ideológicas avanzadas, su ascendencia sobre la pedagogía francesa del siglo XX no es excesivamente notoria (48).

R. Cousinet, el pedagogo del trabajo libre por equipos, posee una actualidad mucho mayor que los autores citados previamente y suele ser considerado el autor francés más representativo de la Escuela Nueva, entendiendo ésta en sentido estricto. El método Cousinet se aplicó en muchas escuelas francesas y ha logrado un merecido lugar en los manuales de didáctica. Las publicaciones de Cousinet abarcan desde 1907 a 1970, aproximadamente, e incluyen un repertorio vario de temas educativos, por encima de la simplificación con que se habla a veces de Cousinet y su técnica de grupos. A pesar de no haber mantenido unas relaciones excesivamente cordiales con Freinet, ambos autores tienen mucho en común: los dos formaron un grupo de adeptos a su alrededor, crearon revistas para propagar su pensamiento, enfatizaron las aplicaciones y el trabajo didáctico vinculado al aula. En este último sentido, también los dos fueron quienes rompieron decididamente con lo que E. Planchard denomina "...tendencia del espíritu francés,... más inclinado a la especulación que a las aplicaciones prácticas, principalmente en materia educativa" (49).

En el momento presente, Freinet parece gozar de una mayor audiencia en Francia que Cousinet; muy probablemente el primero ha contribuido más decisivamente a la renovación de la didáctica francesa, aunque el segundo sigue siendo una referencia inevitable de la evolución pedagógica francesa del presente siglo.

Como complemento a estas afirmaciones podemos comprobar la presencia de Freinet en algunos manuales pedagógicos franceses. En la obra dirigida por G. Avanzini bajo el título de *La pedagogía en el siglo XX*, Freinet es nombrado o citado en 21 páginas diferentes; en el tomo II de *Historia de la pedagogía*, del conocido *Tratado de Ciencias Pedagógicas*, a cargo de M. Debesse y G. Mialaret, aparece el nombre de Freinet en 27 páginas diferentes, siendo el autor más nombrado, con diferencia sobre los demás (50).

Por otra parte, Freinet ha influenciado también la legislación educativa francesa, tal y como hemos detallado al relacionar los acontecimientos correspondientes a sus últimos años de vida.

En este sentido, como indicaba recientemente L. Legrand, "... la huella de la pedagogía Freinet en los textos oficiales por los que se rige actualmente la escuela elemental francesa pueden, hasta cierto punto, atestiguar esa perennidad" (51) de la obra freinetiana. Aunque este influjo ha sido real y por lo demás escasamente reconocido por la Administración, no deja de ser cierto, en todo caso, que por una serie de causas enormemente complejas —entre las cuales no deberían olvidarse, ante todo, la ideología política de Freinet y su radicalismo pedagógico—, la pedagogía de Freinet no llegó a disponer de esa gran oportunidad para poder configurar la educación francesa desde unas reformas de tipo oficial. Mendel y Vogt lo explican así:

"En dos ocasiones intentará sin éxito que se dé un reconocimiento oficial a sus concepciones socialistas de la enseñanza. No obtendrá mejor audiencia en 1936—37 por parte de Jean Zay, Ministro de Educación Nacional, el cual se apoya en el Grupo Francés de Educación Nueva, por entonces hostil a Freinet, que después de la Liberación, cuando se elabora la reforma de la enseñanza de primer grado..." (52),

a través del conocido Plan Langevin—Wallon. El pedagogo francés no pudo, pues, realizar su gran sueño de imprimir un nuevo rumbo a la enseñanza francesa mediante las reformas que juzgaba más pertinentes, aunque la Administración incluyó sus ideas en diferentes disposiciones de carácter sectorial en los años 60 y 70.

Otro de los factores que permite apreciar la expansión de la propuesta freinetiana en Francia es la consideración de los movimientos de renovación pedagógica existentes y el lugar que ocupa entre ellos el grupo de Freinet, que nosotros juzgamos preeminente (53). Francia contaba en 1973 con doce movimientos pedagógicos: ICEM, Asociación Montessori, Centros de Entrenamiento en los Métodos de Educación Activa, Comité de Investigación y Acción Pedagógica, Técnicas Educativas, GFEN, Asociación de las Agrupaciones Educativas de Lengua Francesa, los Amigos de Sèvres, la Escuela "La Source" de Cousinet, la OCCE,

el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos y el Movimiento Decroly (54). Entre todos ellos, el de Freinet se ha caracterizado por varias notas distintivas:

- continuidad en la acción, desde la década de los 20,
- integración plena de la reflexión educativa y el trabajo didáctico de base,
- vinculación a la escuela nacional y laica francesa y presencia activa en la misma,
- creación, experimentación y difusión de técnicas educativas originales,
- ámbito no sólo nacional, sino también internacional, decidida vocación mundialista,
- búsqueda de acuerdos con otros grupos de análogas finalidades.

Sobre este último punto es preciso resaltar la creación de un "Comité de liaison des écoles et mouvements d'éducation nouvelle", formado en 1967 por una veintena de asociaciones educativas, bajo el impulso de G. Mialaret, entre las cuales figuran diez de los doce grupos enumerados anteriormente. Este comité ha redactado una "Declaración común de los grupos y movimientos de educación nueva" que resume los puntos de unión de las asociaciones firmantes. En la conclusión de este documento se constata que:

"la educación nueva no puede desarrollarse sin estar sostenida por un número cada vez mayor de movimientos pedagógicos de educadores, de padres, de ciudadanos que tienen conciencia de la educación en la civilización contemporánea...; las soluciones particulares deben reunirse y conjugar sus esfuerzos..." (55).

La obra de Freinet ha contribuido también y de forma decisiva, en unión con otras tendencias psicopedagógicas, a la configuración de las pedagogías institucionales; tema ya comentado

en otros capítulos. En la actualidad, el reconocimiento de algunos de los autores institucionales, como G. Lapassade y F. Oury, hacia la obra de Freinet cobra relieve si tenemos en cuenta que la pedagogía institucional, que era una promesa de futuro en la década de los 60, es hoy, tal vez, la corriente más sugestiva y original del panorama pedagógico francés (56).

10.2.3. Freinet en el plano internacional.

La FIMEM, inspirada por el educador galo en los años 50, ha sido la entidad que ha posibilitado el influjo de Freinet por los cinco continentes (57), aunque antes de su constitución ya existían numerosos grupos nacionales seguidores de Freinet. La organización nacida en 1957-1958 en Bélgica, con la participación de maestros de diez países, no se constituye legalmente hasta 1964. Entre sus objetivos figuran los siguientes: *a)* reunir a los asociados de todos los países que se reclamen de la Escuela Moderna, *b)* organizar intercambios personales y materiales, *c)* preparar encuentros, exposiciones y manifestaciones diversos a escala internacional. En 1979 contaba con 36 países, entre miembros y corresponsales, organizados en diferentes grupos continentales: Europa del Norte, Europa Central, países mediterráneos, Africa Tropical y América Latina. Edita un órgano de información mensual, "Le Lien", así como diferentes documentos, escritos y sonoros, dirigidos a los maestros y a los niños.

Entre los encuentros auspiciados por la FIMEM sobresale la RIDEF, que congrega anualmente a representantes de movimientos Freinet de más de una veintena de países (58). Por lo que se refiere a los diferentes movimientos nacionales, las revistas *L'Éducateur* y *Colaboración* suelen facilitar información periódica sobre ellos, que es preciso completar con otras fuentes (59).

La mayoría de los grupos de pedagogía Freinet nacionales pertenecen al ámbito europeo. Aparte de Francia —y de España, que será objeto de comentario más adelante—, destacan grupos en Suiza, República Federal Alemana, Luxemburgo, Italia, Bélgica, Holanda y Polonia. En Africa parece sobresalir Túnez. En las restantes áreas geográficas también existen grupos —por ejemplo, en Líbano—, pero su influencia y militancia son

más escasas. Sobre estos diversos grupos presentaremos una breve caracterización.

El M. C. E. italiano es probablemente el grupo más original y decisivo de todos los que se reclaman de la pedagogía Freinet. Nacido en los años 50, ha llegado a elaborar una línea ideológica y didáctica peculiar, que ha influido decisivamente en el panorama escolar de la Italia de la posguerra. Junto a un aceptable nivel de experimentaciones didácticas, el grupo italiano ha sabido mantener un contacto permanente con los pedagogos universitarios, como Coen, Visalberghi, De Bartolomeis y Borghi, contacto que se ha revelado enormemente enriquecedor para ambas partes. En el seno del MCE maduraron su obra educadores de la talla de G. Tamagnini, A. Pettini, B. Ciari y M. Lodi. Lo que se ha llamado con frecuencia la “vía italiana” del MCE —insistiendo con ello en la idea de que no se trata de un mero calco de la técnica freinetiana, sino de una adaptación genuina y distintiva— se ha revelado como una alternativa fecunda. Como dice J. Palacios:

“El grupo Freinet italiano (MCE), una de las alternativas actuales más vigorosas en materia de educación, no se limita a repetir o a adaptar para Italia las ideas de Freinet, sino que presenta caracteres muy originales y divergencias importantes con respecto a su inspirador” (60).

Otros grupos nacionales son los siguientes:

— En *Portugal*, el “Movimiento de Escuela Moderna” (MEM), que cuenta con grupos regionales en Lisboa, Setubal, Oporto, Evora y Faro.

— En *Suiza*, existe desde 1952 el “Grup Romand de l’Ecole Moderne”, radicado en Lausana; otro grupo surgió en Ginebra, y, más recientemente, en la Suiza alemana se ha organizado una tercera asociación freinetiana.

— En la *R. F. A.* hay dos movimientos Freinet. El más veterano data de 1963 y está animado por H. Jörg, traductor de Freinet al alemán; esta asociación, llamada “Arbeitskreis Schuldrukke-

rei" o AKS ("Círculo de trabajo sobre la imprenta en la escuela") incide en los aspectos más pedagógicos. Un grupo de maestros descontento con esta orientación, juzgada como excesivamente pedagoga, ha creado en 1976 otro grupo, "Pädagogik Kooperativen" ("Las Cooperativas Pedagógicas"), que pretende una estrecha relación entre pedagogía y política y en el cual militan jóvenes de los diferentes movimientos de la izquierda alemana. Editan una revista titulada "Fragen und Versuche" ("Problemas y experiencias"), animada por un decidido tono radical y crítico.

— En *Luxemburgo* funciona desde 1975 una asociación denominada "Pédagogie Freinet. Groupe Luxembourgeois".

— En *Bélgica*, la tradición freinetiana se remonta a los años 30, en que J. Mawet tomó contacto con Freinet. La reforma de estudios de 1936 favoreció las técnicas impresoras y el movimiento se expandió notablemente, editando la revista "La Imprenta en la Escuela y las Técnicas de Educación Popular", embrión de lo que luego se llamaría "Educación Popular". Otro grupo belga similar al de Mawet, auspiciado por inspectores de enseñanza, fue creado bajo el apropiado título de "Los discípulos de Gutenberg". Ambos movimientos languidecen tras la segunda guerra mundial. En los años 70 surgen nuevos ánimos y se crea una corriente pedagógica crítica, vinculada a la pedagogía institucional francesa y a la escuela experimental "De Appeltiun" ("Jardín de manzanas"), de Lourain. Esta corriente desemboca en 1981 en la constitución formal del grupo "Freinet Stichting Vlaan Deren".

— En *Holanda* desarrolla su actividad el grupo "Freinet Beveening Nederland" (F. B. N.), creado en abril de 1975. Este grupo ha emprendido una ambiciosa serie de publicaciones en revistas y libros para difundir tanto la obra de Freinet como sus propias reflexiones.

— En *Polonia*, el "Grupo de Animadores de la Pedagogía Freinet", dirigido por Halina Semenowicz, aparece estrechamente vinculado a la universidad y a las instituciones de investigación pedagógica, pues de aquí procede buena parte de sus dirigentes. Aunque no conocemos sino por referencias indirectas las obras de H.

Semenowicz y del profesor A. Lewin sobre la pedagogía Freinet, todo parece indicar que están realizando una aportación relevante al tema: a la traducción al polaco de bastantes libros de Freinet se une la edición de varios libros propios, entre ellos uno, de 1979, titulado *Freinet en Polonia*.

— En Túnez, la “Asociación tunecina de la Escuela Moderna” ha vivido dos períodos diferentes. De 1947 a 1960, bajo el impulso del maestro Mahmoud Chabaane, se organizó el grupo progresivamente. Tras varios años de inactividad, a partir de 1967 reinicia su labor y se consolida plenamente, llegando a contar con 2.500 adherentes.

Aunque es difícil y problemático contabilizar el número de maestros vinculados a estos movimientos, así como su grado y nivel de militancia, parece innegable que estos docentes han imprimido con su trabajo una cierta orientación a la evolución educativa de sus respectivos países. Mayor en unos y menor en otros, el efecto sobre el ámbito educativo es evidente y se manifiesta en la prensa pedagógica, en la práctica escolar, en el ámbito universitario y a veces incluso en las reformas promovidas por la propia Administración, así como en la opinión pública, cada día más sensibilizada ante las cuestiones educativas.

A todo ello ha ayudado, y de forma notoria, la edición de los escritos de Freinet en más de una decena de idiomas diferentes, así como la publicación de numerosos estudios en forma de libros y de artículos que tratan los más variados aspectos de la pedagogía de Freinet (61).

El predicamento de las propuestas freinetianas abarca, por otro lado, no sólo a los grupos estrictamente vinculados a la Escuela Moderna. También participan del mismo, en diverso grado y contenido, los movimientos pedagógicos de diferente orientación e ideología. De esta forma, la pedagogía de Freinet ha conseguido impregnar la reflexión y la acción de las más variadas asociaciones educativas. Este hecho es patente, por ejemplo, en España y lo analizaremos más adelante.

Pero antes de abordar éste y otros puntos relativos a las vicisitudes de las concepciones de Freinet en España y América Latina vamos a apuntar brevemente el hecho de que Freinet no ha penetrado en el espacio pedagógico anglosajón. Aunque es

dificultosa cualquier afirmación categórica sobre este extremo, a la vista de la literatura pedagógica consultada, la pedagogía de Freinet tiene un escasísimo peso en Gran Bretaña, reducido aún más en los EE. UU. En efecto, las varias revistas educativas anglosajonas consultadas tanto de Gran Bretaña como de los EE. UU. no aluden, que sepamos, a Freinet, así como tampoco lo hacen los libros y manuales pedagógicos. En el fondo de la cuestión, estimamos que no se trata simplemente de ignorar a Freinet, sino de algo más profundo y generalizado: la disociación existente entre la pedagogía de lengua francesa e inglesa, condenadas muchas veces a la incompreensión y a la mutua ignorancia, más notoria por parte de los anglosajones, algo reticentes a leer a los autores francófonos en francés. Estos últimos, en cambio, muestran una mayor apertura ante las contribuciones de lengua inglesa, que suelen estudiar con gran interés.

Como ilustración de lo que decimos, valga el caso de J. Bowen, historiador de la educación anglosajón: el tomo III de su *Historia de la educación occidental* (62), editado por primera vez en Londres, en 1981, ni siquiera llega a nombrar a autores como Cousinet, Decroly, Férrière, Freinet y Piaget. Según Bowen, el mérito del movimiento reformista europeo corresponde a A. S. Neill y, sobre todo, a M. Montessori, a la cual dedica un amplio apartado titulado “La aparición de la nueva era: María Montessori y el movimiento progresivista en Europa” (63). Por otra parte y en lo que se refiere a Freinet concretamente, su escasa penetración en los EE. UU. puede deberse, además de a lo anteriormente señalado, a sus posiciones ideológicas, por un lado, y a su forma simple y escasamente científica de exponer sus concepciones educativas, por otro lado; tal vez poco asequible a la mentalidad de un país en el cual la investigación experimental está alcanzando cotas cada vez más altas.

10.2.4. Freinet en España.

En otro de nuestros capítulos, el dedicado a la cooperación, hemos aludido a la introducción y primeros pasos de la idea de Freinet en España durante la década de los 30. Como no se trata de hacer una historia sobre este asunto, sino de deslindar el influ-

jo de la presencia freinetiana en España, particularmente en los últimos años, no insistiremos en los detalles históricos acaecidos entre los años 30 y 60. Sólo nos interesa retomar el hilo de los acontecimientos en esta última década, cuando se inician los primeros contactos que darían lugar a la reimplantación del freinetismo en España. De todas formas, facilitamos en nota una bibliografía de más de una veintena de trabajos sobre la evolución de la pedagogía Freinet en España y Sudamérica (64).

Un maestro valenciano, F. Zurriaga, fue el primero, al parecer, en contactar en julio de 1962 en Francia con las propuestas de Freinet. Tres años después participó en un "stage" Freinet en Andorra y en 1966 en el congreso ICEM de Perpignan, junto a otros maestros españoles que previamente estudiaron la obra del educador galo y crearon en Valencia una corriente de interés hacia la misma. En Perpignan, los maestros valencianos, vascos y catalanes trabaron contactos con los veteranos maestros del exilio y se produjo, desde entonces, el empeño común de unos y otros por lograr de nuevo la presencia de Freinet en la pedagogía española. En la "Escola d'Estiu" de Barcelona se llevaron a cabo los primeros cursillos de iniciación a las técnicas Freinet. Las personas y los grupos ya organizados celebraron cuatro "Encuentros Peninsulares de Técnicas Freinet" entre 1969 y 1972. El primero de ellos, en Santander, congregó a 56 maestros, entre ellos a J. Alcobé, vuelto de su exilio venezolano. El encuentro de 1970 de Valencia contó con la presencia de Alfonso Carlos Comín, que luego difundiría, desde las editoriales Estela y Laia, los escritos de Freinet. Los dos encuentros restantes tuvieron lugar en Oviedo y Mollet (Barcelona). En este último se realizó una adaptación de la "Carta de la Escuela Moderna". Alcobé logró el reingreso en la enseñanza pública en 1973, un año antes de la legalización del grupo, autorizada en mayo de 1974, bajo el prudente apelativo de "Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar" (ACIES). Desde esta fecha se profundizó en el trabajo tendente a la constitución de los grupos territoriales. Los congresos de ACIES, que en 1977 cambió su nombre por el de Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), se desarrollaron a partir de 1974 en diferentes ciudades: Valencia, Barcelona, Salamanca, Granada —a este congreso asistieron 500 socios y 300 simpatizantes; en esa fecha existían constituidos 16 grupos territoria-

les—, Santiago, Aguilas (Murcia), Oviedo, Málaga, Santander, Chipiona (Cádiz), Canarias y Hernani (Guipúzcoa). Se comenzó la edición de una revista, *Colaboración*, homónima de la publicada en los meses que precedieron al comienzo de la guerra civil española.

En el momento actual, el MCEP ocupa un lugar destacable en el panorama educativo español. Aunque minoritario, sus militantes suelen ser muy activos y combativos: no son muchos, pero están presentes en reuniones educativas, jornadas, encuentros, cursillos, escuelas de verano, seminarios, debates, asambleas sindicales, etc. Pero por encima de todo estos maestros dedican lo mejor de sus esfuerzos al trabajo de clase, promoviendo experiencias y aplicando las técnicas freinetianas clásicas. No cabe duda de que ellos son, junto a otros grupos y movimientos, artífices de los aires renovadores que circulan por la escuela española desde los años 70 para acá; hecho ya reconocido en 1975 en la célebre declaración de la Escola d'Estiu de Barcelona *Por una nueva escuela pública* (65).

Sin embargo, el MCEP tal vez no se ha consolidado de forma plena. En 1980 el propio Alcobé se quejaba de que, a pesar de que “el movimiento crece y se expande..., sorprende hallar todavía maestros que carecen de información tanto sobre las técnicas como acerca del MCEP” (66), reconociendo también que el grupo no se ha consolidado como él desearía, en parte debido a las “... numerosas y diversas actividades...” de los maestros y a “... la amovilidad de la situación social...” (67).

Desde luego, una de las causas de esta situación del MCEP es la peculiar estructura que ha adquirido la renovación educativa española. Al contrario de otros países, en los cuales el movimiento Freinet tiene un protagonismo casi exclusivo entre los maestros del reformismo pedagógico, en España han proliferado, primero en Cataluña y luego en el resto de las comunidades autónomas, asociaciones educativas de ámbito comarcal y provincial, nacidas con una decidida voluntad de responder a las necesidades de cambio pedagógico general, pero vinculadas al ámbito geográfico en que se originan. Evidentemente, el desarrollo del MCEP ha tropezado con esta realidad insalvable. Las relaciones entre el grupo Freinet y los demás colectivos de la renovación pedagógica han sido fructíferas, aunque no han escaseado las incomprensiones

y los recelos mutuos. De todas formas, los freinetianos han participado en los Encuentros Estatales de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), desde el inicio de éstos en 1979 en Almagro (68).

Con el acceso al gobierno del P.S.O.E. en 1982, el MCEP vio las posibilidades de profundizar sus actividades en un clima más tolerante y receptivo. En el Congreso de Chipiona (Cádiz) de 1983 se constató este hecho, pues se detectaba

“un claro compromiso graduado y matizado, según lugares y momentos, de los freinetianos con el “poder” establecido; lo cual supone un evidente riesgo, al tiempo que un sugestivo reto...” (69).

Por parte del Ministerio de Educación y Ciencia se produjo una oferta de diálogo hacia los MRP, incluido el MCEP, e incluso la revista de la Dirección General de Educación Básica publicó un brevísimo artículo divulgativo sobre Freinet, aparecido en *Vida Escolar* (70).

El MCEP participó en el I Congreso Estatal de MRP, celebrado en Barcelona en diciembre de 1983, adoptando posturas muy críticas hacia la política educativa socialista, posturas, por otra parte, generalizadas entre la mayoría de las agrupaciones asistentes. En la actualidad, el MCEP continúa colaborando, en general, con las instancias oficiales centrales y autonómicas, aunque sus posturas suelen ser enormemente críticas, como suele ocurrir en la mayoría de los grupos Freinet (71).

De todas maneras y como nota final de estos comentarios, es conveniente dejar bien sentado que, si Freinet es hoy tal vez el pedagogo de mayor actualidad entre los docentes españoles, esto se debe, en buena medida, a la laboriosa actividad desplegada por los militantes del MCEP.

10.2.5. Factores influyentes de la obra freinetiana en la didáctica actual.

La pedagogía de Freinet posee una dimensión didáctica innegable. Esta perspectiva metodológica, basada en una serie de téc-

nicas educativas, irradia sus estrategias y sus procedimientos, de una u otra forma, a todos los niveles de la enseñanza.

En la educación preescolar las técnicas Freinet tienen una acentuada utilidad, como pone de relieve M. Porquet en su libro sobre esta materia (72). La escuela primaria es sin duda el tramo educativo en el que se ha experimentado más y mejor con la metodología activa del pedagogo francés. Pero contrariamente a una suposición muchas veces gratuita, no se agota aquí la aplicabilidad de la propuesta freinetiana. En efecto, la enseñanza secundaria también ha recibido el influjo de Freinet, sobre todo en Francia, donde en 1974 practicaban las técnicas de la Escuela Moderna unos 4.000 profesores secundarios. En España, en cambio, la implantación de Freinet en los institutos de bachillerato y de formación profesional es escasísima (73). Por lo que se refiere a la universidad, la pedagogía Freinet no está siendo tanto objeto de aplicación metodológica cuanto de estudio y de debate, como lo muestran los varios trabajos realizados en Francia, Bélgica, España y otros países (74), aunque también existen en este ámbito experiencias de interés, como la realizada por M. Launay en la Universidad de Sao Paulo (75).

La didáctica freinetiana contiene varios elementos que están actuando de forma real en la educación contemporánea; su caracterización tal vez sea útil en el contexto general de nuestras reflexiones finales. Antes que nada, creemos que es preciso destacar el hecho de la valorización del alumno, anticipada ya en la Escuela Nueva, pero que se había reducido en ocasiones a la exaltación de un niño irreal y cargado de tópicos, basándose en "... una pedagogía muchas veces exageradamente alambicada y sutilizada, que convierte con frecuencia al niño en tirano de los mayores" (76). Freinet rompe con este estrecho molde y acentúa en su pedagogía todo lo que conduce, dentro y fuera del aula, al desempeño personal del educando. A juicio de Mendel y Vogt, Freinet ha demostrado que es posible lo que llaman "acto educativo del niño", el cual "... supone en la base, esto es, en la escuela, una libertad y una autonomía para los niños y los adultos..." (77). La obra de Freinet es una muestra coherente de que la educación debe tener en cuenta al alumno en: *a)* su libertad; *b)* su capacidad de expresión, aspecto sobre el que Freinet y también

Elise han realizado aportaciones casi siempre reconocidas; c) su dignidad de persona (78).

Esta valorización del alumno, cuyo fruto más elocuente encontramos en las propias clases Freinet, se acompaña necesariamente de una asignación diferente de funciones al educador, que en la pedagogía de la Escuela Moderna suele ser calificado como un animador. Aunque no siempre se practican estas actitudes educadoras conforme a las altas exigencias que poseen en el educador galo, es indudable que Freinet ha sabido transmitir a los maestros de Francia y de otros países unas intenciones menos autoritarias y represivas hacia los alumnos, así como unas pautas de relación y de actuación más libres y humanas.

A los materiales didácticos también ha dirigido su atención la emprendedora actividad de Freinet, consiguiendo en este campo elocuentes resultados. Ha atacado simultáneamente la forma en que se han producido, la estructura misma de los materiales —el libro de texto, en primer lugar—, su contenido —abstracto y poco motivador— y su propio uso escolar, dogmático e ideológico. Freinet ha contribuido a transformar estos componentes de los instrumentos escolares, mediante una reorientación radical de todo el proceso en sus diversos tramos:

— Producción: Esta no debe partir de un equipo de técnicos, muy documentados ciertamente, pero ajenos a las necesidades cotidianas de los maestros y de los alumnos. Freinet sustituye el especialista pedagógico o científico por el equipo de maestros que junto a sus alumnos ensayan sucesivamente varias herramientas escolares. Son estos equipos los únicos que pueden garantizar unos útiles correctamente adaptados a la tarea escolar, porque sólo ellos la conocen y la viven diariamente. Un ejemplo de producción conjunta entre equipos de maestros y alumnos es la “Biblioteca de Trabajo”, compuesta por libritos sobre temas monográficos y realizada en base a las aportaciones y experiencias de docentes y estudiantes. La práctica, hoy tan frecuente entre los maestros no estrictamente freinetianos, de la elaboración por parte de profesores y alumnos de diferentes libros, monografías y trabajos tiene sus orígenes muy probablemente, en parte, en el promotor de la Escuela Moderna, pues ninguno de los pedagogos

importantes de nuestro siglo ha concedido a esta actividad el eminente puesto que le asigna Freinet.

– Estructura: La escuela tiende al uso de pocos materiales didácticos, concentrando su atención en el libro de texto. Freinet propone, en cambio, la diversificación de los materiales, que deben ser muy variados y diferentes unos de otros. Al material escolar único y a la pizarra opone la información y la documentación motivadas. La BT, el fichero escolar cooperativo, las fichas individualizadas, la imprenta escolar, las cintas de enseñanza, el periódico escolar y otros productos aseguran una diversificación de la oferta didáctica escolar.

– Contenido: Frente a los temas adultistas de los libros de texto, Freinet aconseja una atención mucho mayor a los intereses infantiles y una adaptación a las regiones y a los lugares en donde se usará el material escolar en cuestión. El adulto, pues, no es el niño y las regiones no son idénticas unas a otras. A causa de esto, se hacen precisos útiles adaptados desde los puntos de vista psicológico y ambiental. Esta reubicación de los contenidos didácticos permite un mayor acercamiento de la escuela al niño, con lo que se consigue captar mejor su atención y movilizar un aprendizaje más motivado.

– Uso: En la concepción de Freinet, a la variedad de instrumentos debe corresponder una gran flexibilidad en su explotación. Movilizados los intereses infantiles en varias direcciones y contando la clase con herramientas diferentes, ya no será necesario que todos los alumnos, al mismo tiempo, realicen actividades idénticas. Los materiales se usarán de forma individual, en equipo o bien por parte de la clase entera.

Sin entrar en el conjunto de las materias escolares, no queremos dejar de aludir a la importancia que posee la obra de Freinet para el área del aprendizaje lingüístico y para el estudio del medio. El educador francés ha concebido el lenguaje en la escuela no como un árido ejercicio gramatical, sino como un medio de comunicación real y efectivo. La técnica del texto libre está en la base de esta feliz idea, muchas veces proclamada, pero pocas ve-

ces llevada a un grado de realización tan relevante. Esta propuesta comunicativa es explicada así por Legrand:

“Con el texto libre y la expresión personal oral y escrita, el niño comunica a sus condiscípulos lo que desea decir. La clase se convierte en un lugar donde hay intercambios, comunicación y donde se escucha. La comunicación a distancia mediante la correspondencia interescolar y el diario de clase introduce naturalmente la necesidad de afinar y perfeccionar los enunciados. La imprenta motiva y hace plasmar ese trabajo de perfeccionamiento, dándole un significado funcional... La correspondencia y el diario llevan finalmente a estudiar el medio de vida como contenido de comunicación. La lectura se convierte en el medio natural de esa comunicación a distancia, esbozando paulatinamente el deslizamiento hacia la lectura de los textos impresos...” (79).

El estudio del medio es, decíamos antes, otro de los sectores del curriculum en el cual la obra de Freinet muestra su decisiva contribución a la pedagogía del siglo XX. Este estudio es importante para vincular la escuela a su entorno y para favorecer la inserción del niño en su ambiente. En nuestra opinión, desde el punto de vista metodológico, Freinet no ha sistematizado adecuadamente, al menos a la altura de otras aportaciones suyas, las muchas afirmaciones, hipótesis y experiencias que expone sobre este asunto. Pero su línea de trabajo ha penetrado en muchos pedagogos y maestros orientados hacia el estudio del medio. Entre todos ellos quizá sobresalen los italianos del MCE que, de la mano de F. Alfieri, B. Ciari y M. Lodi, entre otros, han metodizado el tema de una manera sugestiva y original.

La didáctica freinetiana, sencilla, pero no por ello simplista, apoyada en la idea de que el maestro participa en su aplicación y reelaboración, planteada no como un todo o nada, sino en tanto que ayuda hacia el docente, adaptable a sus necesidades y a su situación, constituye, pues, una fuerza viva de la metodología escolar contemporánea (80).

10.3.—DISCUSION CRITICA SOBRE ALGUNOS FUNDAMENTOS PEDAGOGICOS DE FREINET.

En este epígrafe valoramos la validez de algunas propuestas freinetianas y discutimos las limitaciones inherentes a lo que llamamos el saber pedagógico en Freinet. Con ello completaremos estas notas crítico-conclusivas, que desembocarán, como ya dijimos, en unas sugerencias para futuras investigaciones y en unas conclusiones finales de carácter concreto y breve.

10.3.1. La pedagogía de Freinet, punto de encuentro y de síntesis.

La de Freinet parece un ejemplo paradigmático de ese tipo de obras cuya vocación más característica consiste en servir de lugar de encuentro y de convergencia a tendencias contrapuestas o cuando menos, dispares.

Por los comentarios realizados a lo largo de nuestro trabajo, ya podemos sostener que la obra freinetiana realiza una síntesis entre:

— el activismo y reformismo pedagógicos de la Escuela Nueva europea y americana, que facilitan a Freinet la fuente de sus investigaciones estrictamente pedagógicas y en parte psicológicas;

— la tradición marxista, socialista y anarquista que le proporciona el marco en el que situar las metas y los fines de la reforma educativa y social, articulada paralelamente a la experimentación didáctica, así como el concepto de trabajo como elemento motor de la sociedad y de la propia tarea educativa (81).

Como recuerda F. Zurriaga, recogiendo a su vez una observación de los maestros freinetianos españoles,

“... Freinet propone una especie de esperanto de la pedagogía, conciliando Montessori, Decroly, Makarenko, Dewey..., pero imprimiendó su propia marca para hacer de esta síntesis una obra útil al servicio del pueblo” (82).

Tal vez sean escasos los pedagogos que, como Freinet, suelen ser asimilados a figuras tan diferentes y confrontadas. Si G. Lapassade recuerda las similitudes de Freinet con Makarenko, G. Mendel y Ch. Vogt, por su parte, citan las analogías con Neill; de igual modo, J. Vial aporta la comparación con Alain y también con Makarenko, mientras que L. Not equipara al educador francés con F. Ferrer i Guardia (83). Esto convierte a Freinet, tal vez, en una de esas referencias obligadas a la hora de plantear un panorama sintético de la pedagogía contemporánea, caracterizada por posiciones encontradas, pero muchas veces válidas en algunas de sus hipótesis. Estas antinomias pedagógicas, como también suelen denominarse dichas posturas antagónicas, tienen muchas veces una solución total o parcial. La oposición esgrimida por muchos entre autoridad y libertad, autoeducación y heteroeducación, formación profesional y formación cultural, instrucción y educación, ha planteado a Freinet un esfuerzo valorativo de cada tendencia y una labor de integración de tantos factores encontrados. En su obra hay respuestas plausibles para algunas de estas pretendidas dicotomías, pues toda ella persigue el objetivo de salvar las distancias entre las corrientes defensoras del espontaneísmo infantil, con su apelación al interés inmediato del niño y a su curiosidad personal, y las corrientes promotoras de una socialización dirigista, fundada en las exigencias procedentes del mundo adulto y en la obligación ineludible de efectuar la transmisión cultural de los conocimientos y de las habilidades sociales relevantes (84). Estas dos interpretaciones tan diferentes de los procesos educativos, que podríamos ejemplificar, para resumir, en un Neill y en un Makarenko respectivamente, encuentran en Freinet un estadio superador, pues el sistema del educador francés acierta plenamente, como escribe Not, a “... conciliar autodidaxia y enseñanza” (85). En efecto, desde un punto de vista psicodidáctico, en un primer momento actúa el libre tanteo experimental del alumno, posibilitando el descubri-

miento personal de las nociones. En una segunda fase, estos descubrimientos son fijados mediante ejercicios inspirados en la psicología conductista y pavloviana, sobre todo mediante las fichas y la enseñanza programada (86). Todo este proceso se desarrolla en un contexto cooperativo, en el seno del cual el alumno desarrolla aptitudes de colaboración y ayuda mutua. Desde un punto de vista más general y antropológico, Freinet sostiene una defensa apasionada de la educación crítica del sujeto, pero siempre vinculada a la concreta formación social, que constituye, ineludiblemente, el marco real en que ha de desenvolverse la personalidad individual. Así es como logra asumir las enseñanzas de Neill, sin marginarse de la sociedad, y las de Makarenko, sin negar al niño su derecho a manifestarse y expresarse cabalmente.

Esta actitud integradora también hay que referirla al considerar la teoría y la práctica y sus mutuas dependencias en Freinet. Insistiendo en un asunto ya comentado en nuestro estudio, diremos que el educador galo sostiene una concepción en la cual la reflexión intelectual y la experimentación de base se funden y confunden necesariamente. Como dice L. Not al exponer esta materia, en Freinet, "la idea está al servicio de la acción y la acción es productora de ideas; no existe, pues, oposición alguna entre teoría y práctica" (87). Esta postura dialéctica ha permitido, por un lado, salvar el escollo de una teorización que muchas veces se nos presenta excesivamente abstracta y cargada de lugares comunes y por otro lado, ha hecho posible el diseño y la realización de una serie de ensayos pedagógicos alejados de esas tentativas apresuradas que carecen a veces de norte y de justificación coherente (88). Como postulan A. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristán en la *Introducción* a una de sus obras,

"hay que suprimir ese mecanismo mental, tan fuertemente asentado, de que la discusión teórica es tarea de unos y la propuesta de respuesta a problemas reales corresponde a otros" (89).

La obra de Freinet parece orientarse en esta deseable dirección.

10.3.2. En torno al saber pedagógico. El caso de Freinet.

En un primer apartado discutimos las características generales más destacables del conocimiento pedagógico. El segundo apartado lo dedicamos a aplicar estas nociones generales a la obra freinetiana, lo cual nos permitirá aislar y concretar algunas de las limitaciones más acusadas, presentes en Freinet por lo que respecta a la fundamentación epistemológica de sus ideas.

10.3.2.1. Sobre el saber pedagógico.

El conocimiento desarrollado al abrigo de lo que llamamos las ciencias de la educación es objeto de continua problematización por diferentes motivos. Quisiéramos hacernos eco de algunos de ellos, primeramente, como hemos dicho, a título general, y en un segundo momento, en el caso concreto de Freinet, pues estos debates epistemológicos enriquecen a la propia pedagogía y pueden colaborar en la progresiva edificación científica de la misma (90).

Como escribió Piaget en 1965, haciéndose eco de diferentes sectores ya alertados sobre este asunto, sorprende constatar el hecho de que "... la ciencia de la educación ha avanzado... poco sus posiciones en comparación con las renovaciones profundas..." (91) de otras ciencias sociales. Sin embargo, se reconoce con frecuencia que, para decirlo con palabras del profesor J. García Carrasco, "la calificación de la ciencia o técnica de la educación, la Pedagogía, como ciencia o técnica imposible (según han escrito plumas actuales), no pasa de ser una bravuconería romántica..." y que la introducción del "... método científico en el ámbito de la educación es posible...", pues no se trata de una "cuestión de carácter epistemológico (sino)... meramente pragmática" (92). Sin pretender realizar un análisis detenido sobre estas materias, no queremos dejar de apuntar, no obstante, dos posicionamientos críticos respecto de la labor pedagógica. Se trata de la crítica de la teoría educativa en tanto que ideología y de la crítica efectuada por el análisis lingüístico.

Desde el enfoque sociológico, alimentado por las influencias de Marx, Durkheim y Bourdieu, entre otros, se insiste —en España lo hace C. Lerena con una lucidez poco común— en la consideración de la educación como elemento enmascarador de la realidad social. Según Lerena, “actualmente el campo de la educación constituye uno de los reductos de más tranquila supervivencia de la representación idealista y psicologista de las relaciones sociales” (93). La tradición idealista clásica de Sócrates, Platón, Rousseau y Kant ha sido recogida plenamente, según este sociólogo de la educación, por el reformismo pedagógico de la Escuela Nueva, que sigue desarrollándose bajo el signo de un discurso de carácter ideológico, ocultador más que desvelador del ámbito de lo educativo. De esta manera se convierten en ininteligibles las auténticas funciones sociales del sistema de enseñanza y se “... hace posible autonomizar y psicologizar las relaciones pedagógicas...” (94). Lerena llega a decir que “... como tónica, la irracionalidad de lo que se dice y se escribe sobre dicho campo (educación y sociedad) es difícilmente superable” (95). Según J. Castro, que adopta una óptica similar, los obstáculos que más intensamente han contribuido a la paralización del desarrollo pedagógico son de naturaleza ideológica y son el idealismo, entendido “... como representación de las formas de conciencia en tanto que independientes de la práctica material” (96) y el empirismo, que, como escribe Lerena, “trabaja sobre el supuesto de que en el proceso de investigación, la realidad debe encargarse primero, de plantear el problema y segundo, de suministrar los hechos” (97).

Desde otra perspectiva, aglutinada en torno al análisis lingüístico, se ha propuesto como tarea del filósofo de la educación la aclaración “... del pensamiento educativo mediante el esclarecimiento de su lenguaje” con el objetivo de “... analizar lógicamente las afirmaciones, conceptos y métodos del estudio de la educación” (98). Las críticas de este tenor coinciden en señalar que “... buena parte de la literatura pedagógica no pasa de ser en muchos casos narrativa coherente”, pues se apoya en el empleo de “... fórmulas de discurso que no son propiamente discurso científico, sino discurso estético, ideológico, metafísico...” (99). G. F. Kneller sintetiza los reparos presentados por el análisis formal e informal a la pedagogía, apoyado en el positivismo lógico:

— Desde el punto de vista formalista, la literatura pedagógica resulta confusa y ambigua; sus recomendaciones son demasiado vagas.

— Las “teorías pedagógicas” suelen ser estudios de casos, exhortaciones morales y afirmaciones descriptivas de dudosa validez; no constituyen una explicación en sentido científico.

— La investigación educativa ha producido muchas generalizaciones de bajo nivel, pero ninguna teoría; no es sistemática. Las generalizaciones son muy simples, interrelacionando un número limitado de variables.

— Se descuida la precisión y la metodología de la investigación.

— Muchos supuestos se deslizan en el lenguaje educativo a causa de un uso descuidado de éste. El lenguaje está lleno de abreviaturas, condensaciones, elipsis, supresión de premisas, metáforas equívocas y otros vicios semejantes.

— Los educadores resultan divididos entre sí por el mismo lenguaje mediante el cual pretenden comunicarse.

— La ambigüedad del lenguaje educativo es notable: usa ideas de aplicación general y de disciplinas auxiliares; sus términos son al mismo tiempo descriptivos y normativos.

— Los lemas educativos, cuya función es suscitar las emociones, llegan a ser interpretados como afirmaciones literarias de doctrina, con el consiguiente equívoco (100).

En definitiva, desde el punto de vista analítico se insta a los pedagogos a “... aprender a usar el lenguaje con propiedad” (101), esperándose de este hecho la mejora y el aumento de la discutida científicidad de la labor pedagógica.

10.3.2.2. Limitaciones del saber pedagógico en Freinet.

El compromiso con la objetividad obliga al investigador, al pedagogo en nuestro caso, a exponer con imparcialidad la obra del autor o el asunto estudiado. En algunas ocasiones, el estudio abdica de su papel y se convierte en poco menos que portavoz del autor en cuestión. La literatura pedagógica española practica en no pocos casos esta discutible costumbre. Tampoco se trata de ser verdugos de nadie, pero si se enjuicia una determinada obra, introduciendo junto a la exposición meramente descriptiva valoraciones meritorias, también se hace preciso tomar en consideración los aspectos menos juiciosos y no ignorar los puntos de vista divergentes respecto del asunto tratado, adoptados por otros investigadores.

Algo de esto es lo que pretendemos conseguir exponiendo algunas lagunas importantes de la obra freinetiana y todo ello en función de las consideraciones expuestas en el apartado anterior:

a) El conocimiento de lo educativo propuesto por Freinet es, como ya sostuvimos en otros lugares de nuestro trabajo, ambiguo y contradictorio y contiene en su seno muchas de las deficiencias conceptuales y lingüísticas denunciadas por el análisis filosófico, aumentadas, en este caso, por la deliberada intención del autor de evitar lo que llama el lenguaje hermético de la ciencia. Además, la imbricación constante de conceptos descriptivos y de preceptos normativos dificulta la exacta comprensión de sus posiciones pedagógicas.

b) El pedagogo galo postula una infundada desconfianza hacia la teoría en cuanto tal y una apelación al primado de los hechos que en ocasiones roza el peligro empirista ya expuesto precedentemente. En todo caso, esta acusada opción freinetiana tal vez debiera explicarse en función de las propias condiciones en que se gesta su obra, desde la misma escuela primaria y frecuentemente rodeada de la indiferencia, cuando no oposición, de los teóricos de la pedagogía, sobre todo los universitarios. Por otra parte, tampoco deja de ser cierto que esta cautelosa reserva

ante la teoría constituye más bien una afirmación de principios, desmentida, por otro lado, por Freinet mismo, que edifica su propia teoría. De esta discusión quizá haya de retenerse la idea freinetiana de que la teoría es una actividad intelectual que carece de sentido si no se relaciona e imbrica con la práctica. Este último argumento nos parece insuficiente en muchos casos, aunque hay que reconocer que conserva todo su valor cuando se refiere únicamente al ámbito didáctico.

c) El pensamiento de Freinet posee un marcado sesgo naturalista, que compromete en buena medida el discurso reflexivo formulado. Aquí nos referimos al naturalismo entendido como un modelo explicativo de los hechos y conceptos considerados y no en el terreno del proceder didáctico concreto, que constituye otro tema bastante diferente, cuya discusión no parece precisa ahora. De acuerdo con los empiristas lógicos, en el pensamiento educativo es preciso "... examinar los supuestos y en particular, aquéllos relativos a la naturaleza humana, que forman el sustrato de las generalizaciones" (102). Esta idea de "naturalización", es decir, escribe Pérez Gómez, "la consideración de que tales leyes o normas o conjunto de proposiciones explican lo que la realidad es y cómo funciona por naturaleza" (103), conlleva, según el mismo autor, el peligro de fosilizar y esclerotizar la investigación, pues congela y ahoga las capacidades inventivas y creativas de la ciencia. También C. Lerena analiza negativamente las concepciones naturalistas de la realidad humana:

"... No somos el último tramo de la escala biológica, sino un salto con respecto a esa escala, un invento, una conquista, una creación. El hombre, o sea, el individuo concreto, no nace hombre, se va haciendo y ello, dentro de unas coordenadas históricas. El hombre, ni está inscrito en el reino de la naturaleza, ni está previsto por ella; no es un producto de la naturaleza, sino que es un producto del proceso histórico y por ello, un producto no natural, sino artificial y arbitrario. El destino de tal semilla es ser tal árbol; por el contrario, el destino del hombre no

está escrito de antemano por la naturaleza, sino por la sociedad en que nace y ese destino es teórica y prácticamente variable *ad infinitum*" (104).

Los peligros de las presunciones naturalistas bordean y acechan constantemente la obra freinetiana y ponen en entredicho algunas de sus principales concepciones explicativas de lo educativo. Sin embargo, como casi siempre sucede en Freinet, los escollos se mitigan en parte, en este punto concreto, debido al enfoque decididamente social de las posiciones teóricas del maestro galo.

d) Por último, la teoría educativa freinetiana se configura como un saber del sentido común y de la experiencia diaria. El sentido común se entiende como "... una preciencia que tiene sus cálculos y sus normas eminentemente distintas y delicadas..." (105) y mediante el cual es posible regular eficazmente los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Estas hipótesis explicativas son puestas en cuestión por muchos autores. García Carrasco escribe que "... en el caso de la educación se proponen criterios de acción a partir de los planteamientos del sentido común..." (106). Así se corre un grave riesgo para la validez de la propia reflexión pedagógica, aunque, por otra parte, esta actitud encuentra su razón de ser en las propias características de la acción educativa, pues "no se puede esperar a explicar e inventar, hay que actuar" (107).

Frente a la ciencia fundada en enunciados y en teorías, el sentido común, basado en las creencias irracionales, las conclusiones mitológicas, los aforismos y las reglas prácticas, no alcanza la racionalidad y la objetividad necesarias, pues éstas "... se encuentran limitadas por su excesiva dependencia de la percepción y de la acción" (108). Aplicando esta aseveración al terreno pedagógico constatamos, pues, como sostiene Lerena, que "... la opinión de sentido común no puede dar razón de los problemas esenciales que se dan en el campo de la educación" (109). En el fondo de estas posiciones radica el hecho de que los lenguajes científicos y ordinarios son diferentes. Se suele hablar del sentido común y de la experiencia básica como de un obstáculo epistemológico en el proceso del conocimiento. Según Pérez Gómez,

“...existe una verdadera ruptura entre el conocimiento sensible y el conocimiento científico... (pues) el sentido común, la representación de la realidad más comúnmente aceptada, no puede ser el punto de partida de una ciencia...; la experiencia científica se organiza contradiciendo la experiencia común” (110).

Es innegable que Freinet simplifica en exceso los problemas que aborda y ello, porque no se interesa, primariamente, por esos problemas en cuanto tales, sino por las consecuencias que se derivan de los mismos para una mejor orientación de la práctica educativa. Este hecho parece indiscutible en el terreno psicológico, en el cual actúa con un esquematismo incuestionable, puesto de relieve, como ya vimos en otro capítulo, por H. Wallon. También es patente que recurre a las experiencias de la vida diaria, particularmente a las desarrolladas en el medio rural, pretendiendo establecer supuestas analogías entre esos procesos vulgares de aprendizaje —muchas veces de tipo natural y animal; por ejemplo, la semilla que crece, para ilustrar el desarrollo humano; el caballo que no tiene sed, para comentar la ausencia de motivación escolar— y las reglas necesarias para articular una didáctica renovada. Por otra parte, en Freinet la apelación al sentido común no nos parece que conduzca a un reforzamiento de las tradiciones y de los hábitos acríticos legados de generación en generación. Su insistencia en la experiencia cotidiana es preciso entenderla más bien como una oposición, aunque tal vez desmesurada y excesiva, a las maneras de pensar y de explicar la realidad y los procesos de influencia llevados a cabo por lo que él llama la escolástica. Esta es incapaz de dar cuenta de los hechos, ya que su modo abstracto, hermético y muchas veces arbitrario de encarar los problemas le impide comprenderlos cabalmente. Así pues, el énfasis sobre el sentido común hay que entenderlo, en la obra de Freinet, como una reacción a los procedimientos de estudio descriptivistas y excesivamente analíticos, contra los que se rebela el educador galo. Además habría que tener en cuenta los orígenes rurales de éste y su reivindicación de esta ruralidad, que para él es sinónimo de sencillez y simplicidad; características, precisamente, que echa de menos en el terreno

pedagógico. Por otro lado, convendría precisar el significado que otorga Freinet al sentido común, pues para él esta expresión implica una reacción ante las pedagogías convencionales admitidas para dirigir los procesos de educación y de formación. En todo caso, es cierto que estas extrapolaciones, que pueden encontrar su justificación como reacción a planteamientos unilaterales previos, constituyen, sin embargo, una limitación a la hora de abordar un determinado discurso sobre la parcela educativa.

Después de estas varias consideraciones sobre algunos inconvenientes del pensamiento pedagógico de Freinet, habríamos de preguntarnos si su pedagogía está, como sostiene J. Ortega Esteban, en la línea de ese conjunto de

“... acciones y actitudes educativas... informales y fundamentadas en ideologías o en construcciones paracientíficas funcionales..., creaciones artísticas y artesanales, dependientes de las personas, y que, en gran parte, mueren con los pedagogos que las realizaron...” (111).

Aunque este autor también cree que propuestas freinetianas, junto a otras, “... enriquecen la práctica educativa, encauzándola en una actitud coherente y positiva” y que “... pueden considerarse muy valiosas...” (112), nosotros pensamos que el valor de esta pedagogía no se agota en ese contexto meramente práctico.

La aportación de Freinet, sin ser una plataforma ideológica, tampoco constituye construcción científica en sentido estricto. Incapaz de eludir los riesgos del empirismo, del utilitarismo, del naturalismo y del antiteoricismo (113), esta aportación se ha erigido, probablemente, en un símbolo de la pedagogía contemporánea, en la cual está patente, parece que de forma casi irremediable, “... la presencia de una constante de carácter prescriptivo” (114). En definitiva, la pedagogía de Freinet es una muestra, como otras tantas, de la ambivalencia del discurso educativo de nuestro siglo, oscilante entre la descripción educativa y la regulación técnica. De la prosecución de esta fértil dialéctica dependerá en buena parte “... el desarrollo y promoción del conocimiento..., objetivo de la teoría y la práctica educativas” (115).

10.4.—SUGERENCIAS PARA FUTUROS DESARROLLOS. POSIBLES ESTUDIOS E INVESTIGACIONES.

Como posibles temas de profundización, derivados del presente estudio, proponemos los siguientes:

a) Estudios históricos y comparados:

1. El papel de Freinet en la renovación de la escuela francesa.
2. Arraigo y desarrollo de la pedagogía Freinet en los diferentes países.
3. Historia del movimiento Freinet en España y en América Latina, desde los años 30 hasta el momento presente.
4. Líneas de influencia de la pedagogía Freinet en los movimientos de renovación pedagógica españoles.

b) Estudios didácticos:

5. La práctica de la pedagogía Freinet por parte de los maestros freinetianos.
6. Comparación experimental del rendimiento escolar y de otras variables entre las clases convencionales y las clases Freinet (116).

c) Estudios Sociológicos:

7. Status, perfil e influencia de los movimientos Freinet y de los maestros que los integran.

En general, pensamos que es necesario un mayor nivel de comunicación y de intercambio entre los maestros que trabajan en la escuela y los pedagogos universitarios, pues del incremento de estos contactos obtendremos todos una mejor comprensión de la obra de Freinet, así como una aplicación más apropiada y congruente de la misma, garantía primera de su eficacia y utilidad para niños y maestros (117).

10.5.—RESUMEN Y CONCLUSIONES FINALES.

Finalmente, pensamos de la pedagogía de Freinet que:

1) Tiene su origen en la insatisfacción respecto de la escuela convencional, que el pedagogo galo evalúa negativamente desde diferentes puntos de vista. Este es el punto de partida de su propuesta de reforma educativa.

2) Se construye a partir de un fructífero diálogo con la Escuela Nueva, de la que toma sus principales inspiraciones, pero a la vez desborda el marco de activismo clásico, ampliando y rebasando algunas posiciones parciales e insuficientes de aquélla. Al mismo tiempo, la obra freinetiana participa de las corrientes pedagógicas más decisivas de nuestro siglo, cuya huella es patente en la teoría y en la práctica del educador francés.

3) Posee una fundamentación teórica que abarca supuestos sociopolíticos, antropológicos, psicológicos y propiamente didácticos. Esta construcción teórica, escasamente cimentada en algunas de sus conclusiones, lastrada por conceptualizaciones deficientes en ocasiones, es, no obstante, real.

4) Ha puesto en pie una serie de técnicas didácticas, como el texto libre, el diario escolar, la correspondencia interescolar y otras, que, al contrario de lo que se suele pensar comúnmente, no tienen sentido sino en tanto en cuanto son practicadas teniendo en cuenta los postulados teóricos que les proporcionan su significado y garantizan su pertinencia.

5) Constituye una corriente dinámica de la educación moderna, en el seno de la cual:

— despierta un gran interés por parte de autores y de tendencias divergentes, que reconocen la importante aportación del maestro francés a la pedagogía actual;

— contribuye a la renovación de la didáctica y de la práctica escolar;

— orienta parte de las tendencias más atrayentes de la renovación pedagógica de diferentes países en los cinco continentes, tanto desde la acción de los movimientos estrictamente freinetianos como desde la influencia, muchas veces difusa, ejercida sobre abundantes colectivos que, imbuidos de las propuestas freinetianas, adoptan éstas como un punto de partida, entre otros, de sus ensayos y experiencias.

6) Una vez desaparecido su fundador y difusor, necesita la pedagogía Freinet de un esfuerzo por parte de sus herederos históricos —que son los movimientos Freinet y también los grupos y educadores que se inspiran en la obra freinetiana— con el objeto de seguir contribuyendo, como lo ha venido haciendo durante cinco décadas, a la evolución pedagógica. Hace falta para ello la decidida voluntad de no permanecer al margen de las restantes direcciones psicopedagógicas actuales, con las cuales la pedagogía Freinet haría bien, pensamos, en proseguir el fecundo y abundante diálogo (118) que en buena parte la ha caracterizado, otorgándole su particular idiosincrasia y su peculiar configuración.

NOTAS.

- (1) Como precaución crítica ante los textos seleccionados, diremos que algunos de ellos, como los de G. Avanzini y A. Berge, están realizados con el fin de presentar y elogiar algunos estudios sobre Freinet o redactados en contextos de los cuales cabe esperar más la admiración que la crítica. En todo caso, nos hemos atendido a la literalidad de los textos publicados sobre este tema, citando las frases más significativas, algunas de las cuales tal vez puedan parecer incompletas al carecer del contexto en que se sitúan. También parece conveniente no olvidar que a lo largo de nuestro trabajo hemos ofrecido otros juicios de diferente orientación sobre la obra freinetiana. Recordaremos, por ejemplo, los de Claparède, altamente elogiosos hacia Freinet. Su repetición nos ha parecido innecesaria.
- (2) AVANZINI, G., "Prefacio", en PIATON, G., *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975, p. 14.

- (3) BERGE, A., "Préface", en FREINET, C. y E., *Vous avez un enfant*, La Table Ronde, París, 1962, p. 7.
- (4) CHAVARDES, M., *Les grands Maîtres de l'Education*, Editions du Sud, París, 1966, p. 234.
- (5) DOTRENS, R., *La scuola moderna, Nuovi metodi e tecniche fondamentali*, Armando Armando, Roma, 1970, pp. 79 y 92. Bastantes años después, el pedagogo suizo recoge en una de sus obras afirmaciones muy similares a las citadas: "Haría falta —dice— un volumen para citar todas las iniciativas geniales de este maestro de aldea, convertido en una de las figuras más grandes del mundo pedagógico contemporáneo" (DOTRENS, R., "Dirección del aprendizaje", en VV. AA., *Fundamentos de la educación*, Eudeba/Unesco, Buenos Aires, 1981, p. 242). Pettini se hace eco en su libro de los juicios de Dottrens sobre Freinet (Cf. PETTINI, A., *Célestin Freinet y sus técnicas*, Sígueme, Salamanca, 1977, p. 129, nota 4).
- (6) GONNET, J., *El periódico en la escuela. Creación y utilización*, Narcea, Madrid, 1984, p. 46, nota 8.
- (7) JEUNEHOMME, J., "Introducción", en HENDRIX, Ch., *Cómo enseñar a leer por el método global*, Kapelusz, Buenos Aires, 1959, p. XXIX.
- (8) LAPASSADE, G., "Ayer y hoy", en LAPASSADE, G., *Autogestión pedagógica*, Granica, Barcelona, 1977, pp. 22-23 y p. 21, nota 8).
- (9) LEGRAND, L., "Perfil de educadores. Freinet hoy", en *Perspectivas*, 1980, X, 3, pp. 387, 391 y 392. Legrand se plantea en este trabajo el siguiente interrogante sobre Freinet: "¿doctrina histórica o fermento para el futuro?" (*Ibid.*, p. 387). Su respuesta considera que existen suficientes elementos para apoyar la opción de futuro de la pedagogía Freinet.
- (10) LEIF, J.; RUSTIN, G., *Philosophie de l'Education. Tome I, Pédagogie générale*, Delagrave, s/l, 1970, pp. 120 y 311. Leif y Rustin insisten especialmente en la originalidad de Freinet al abordar la expresión del alumno en la escuela.
- (11) LOURAU, R., *L'illusion pédagogique*, Editions de L'Epi, París, 1969, pp. 35-36 y 160.
- (12) MENDEL, G.; VOGT, Ch., *El manifiesto de la educación, Siglo XXI*, Madrid, 1976, pp. 186-187.

- (13) PIATON, G., en AVANZINI, G., *La pedagogía en el siglo XX*, Narcea, Madrid, 1979, p. 119; la cita final de Piaton corresponde a un texto de J. Vial.
- (14) VIAL, J., "Une pédagogie ouverte", en *Les Amis de Sèvres*, juin 1975, 2, pp. 16, 22, 30 y 31.
- (15) ARRUDA, J. de, *Didáctica y práctica de la enseñanza*, McGraw-Hill Latinoamericana, Bogotá, 1982, p. 149.
- (16) CARBONELL, J., "Nota editorial", en FREINET, Elise, *La escuela Freinet. Los niños en un medio natural*, Laia, Barcelona, 1981, p. 6.
- (17) *Id.*, "Una historia al servicio de la escuela popular", en *El País Educación*, 15 de febrero de 1983, II, 39, p. 8. Otro autor catalán, F. Caivano, director de *Cuadernos de pedagogía*, ha hablado recientemente del "... genial Freinet..." (CAIVANO, F., "¿De qué prensa estamos hablando?", en *Comunidad Escolar*, suplemento extraordinario "La prensa en la escuela", 16/22 de diciembre de 1985, p. 8) a propósito de su invención de la imprenta escolar.
- (18) CEROCHI, F., "Globalización, "método natural" y técnicas Freinet", en *Colaboración*, s/f, 27, pp. 34 y 35.
- (19) FREIRE, P., en UEBERSCHLAG, R., "Entrevista. Paulo Freire", en *Colaboración*, s/f, 30, p. 23.
- (20) GARCIA HOZ, V., en "Entrevista. Profesor García Hoz", en *Colaboración*, s/f, 26, p. 25.
- (21) GIMENO SACRISTAN, J., *Una escuela para nuestro tiempo*, Fernando Torres Editor, Valencia, 1982, pp. 141 y 137.
- (22) HERNANDEZ RUIZ, S., *Metodología general de la enseñanza*, II, UTHEA, México, 1960, p. 484.
- (23) LAPORTA, R., "Introducción", en PETTINI, A., *op. cit.*, p. 14.
- (24) PALACIOS, J., *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1978, p. 37.
- (25) PETTINI, A., "La cooperación como pedagogía", en *Cuadernos de pedagogía*, 1979 jun., 54, p. 14.
- (25 bis) CLAUSSE, A., *Evolution des doctrines et des méthodes pédagogiques*, Editions Universitaires Fribourg, Suisse, Fribourg, 1983, pp. 182-183.

- (26) WALLON, H., "Sociología y educación", en *Infancia y aprendizaje*, 1979, 7, pp. 24 y 25. La crítica walloniana se completa con los comentarios ya realizados en un capítulo anterior sobre la psicología de Freinet. Desde nuestro punto de vista, juzgamos exageradas las afirmaciones de Wallon relativas a que en el sistema Freinet desaparece el maestro y de que predomina el enfoque individual del problema educativo.
- (27) TITONE, R., *Metodología didáctica*, Rialp, Madrid, 1966, pp. 164-165 y p. 283, nota 11. Tal vez no sea muy acertado señalar el peligro de dogmatismo freinetiano en Italia, puesto que el MCE destacó desde sus mismos orígenes por su adaptación, en ocasiones juzgada heterodoxa por el propio Freinet, de las técnicas de éste.
- (28) MORANDO, D., *Pedagogía. Historia crítica del problema educativo*, Luis Miracle, Barcelona, 1972, p. 358.
- (29) Sandín escribe sin entrecomillar el párrafo: "En el campo metódico, la dirección marxista ha promovido en Cannes, después de la Guerra Mundial, un movimiento dirigido por Celestino Freinet... que se propone llevar a la escuela la aplicación de los principios sociocomunistas" (SANDIN, C., *Ciencias de la Educación. Tomo II: Historia de la educación*, Marfil, Alcoy, 1967, p. 115). Agazzi destaca las mismas ideas que Morando y Sandín, pero incidiendo también en las opciones morales: "El socialismo escolar de Freinet, fiel a su laicismo, ignora completamente a Dios y los valores religiosos. Su pedagogía de inspiración revolucionaria puede ser, naturalmente, discutida. Sin embargo, es innegable que su aportación ha planteado nuevos problemas a la escuela" (AGAZZI, A., *Historia de la filosofía y de la pedagogía*, III, p. 461).
- (30) LERENA, C., *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, Madrid, 1976, pp. 22, 80 y 20. En una obra editada recientemente, escribe Lerena: "Giner de los Ríos, Decroly, Freinet, Neill y tantos otros... Realmente y sin escandalizarse, a estos autores hay que tomarlos por lo que son: reformadores sociales y, como tales, cargados de espíritu profético. Su terreno es el de la reforma de la práctica educativa, no el de la profundización de la teoría..." (*Id.*, *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Grupo Cultural Zero, Madrid, 1985, p. 173).
- (31) BAUDELLOT, Ch.; ESTABLET, R., *La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI*, Madrid, 1976, pp. 230 y 231-232.
- (32) CHANEL, E., *Textes clés de la pédagogie moderne*, Editions du Centurion, París, 1973, pp. 150-153.

- (33) FILLOUX, J. C., "Observaciones sobre la evolución de las tendencias pedagógicas", en HERBERT, E. L.; FERRY, J., *Pedagogía y psicología de los grupos*, Nova Terra, Barcelona, 1976, p. 59. Filloux escribe también que "... el maestro de la nueva escuela aparece siempre como un elemento de la técnica educativa y no como uno de los términos de una relación que exige ser vivida y analizada a la vez en el grupo-clase. A fuerza de descuidar el aspecto fundamental de la dependencia maestro adulto-niño, así como el de la autoridad en el seno de un grupo, ¿las pedagogías como la de Freinet no tienden a favorecer la constitución de estructuras de grupo fuertemente gerarquizadas en la clase, cuando la intención inicial consiste en crear una clase democrática?" (*Ibid.*, p. 60).
- (34) CUADERNOS DE PEDAGOGIA, "André Giordan. Enseñar es investigar" (Entrevista), en *Cuadernos de pedagogía*, Mar. 1985, 123, p. 55.
- (35) LOBROT, M., *La pedagogía institucional*, Humanitas, Buenos Aires, 1974, pp. 39-40 y 265. M. Guiraud no está de acuerdo con este juicio de Lobrot y lo califica de "inexacto" (Cf. GUIRAUD, M., "La función del educador", en LAPASSADE, G., *op. cit.*, p. 80).
- (36) UEBERSCHLAG, R., "Nuevas pistas para la formación de los maestros" (Entrevista a André Paré), en *Colaboración*, s/f, 18, p. 30.
- (37) COLABORACION, "Entrevista a Julio Martínez", en *Colaboración*, s/f, 31, p. 12.
- (38) LUZURIAGA, L., *La educación nueva*, Losada, Buenos Aires, 1967, p. 98.
- (39) Los comentarios siguientes deben interpretarse en relación con las aportaciones que hemos realizado anteriormente en otro capítulo relativas a las mutuas relaciones Freinet-Escuela Nueva.
- Es curioso hacer notar que el nombre de Freinet no aparece en la bibliografía sobre "Teorías pedagógicas de la renovación educativa", facilitada por A. J. Colom en una de sus obras. Esta relación incluye casi 200 trabajos y en la misma aparecen A. y R. Agazzi, E. Claparède, R. Cousinet, O. Decroly, E. Demolins, J. Dewey, R. Dottrens, A. Férière, G. Kerchensteiner, W. Kilpatrick, A. S. Makarenko, M. Montessori, E. Parkhurst, B. Profit y C. Washburne, entre otros (Cf. COLOM, A. J., *Teoría y metateoría de la educación*, Trillas, México, 1982, pp. 205-213). Ignoramos, de todas formas, si se trata de un olvido menor o de una implícita valoración negativa respecto de Freinet.
- (40) MENDEL, G.; VOGT, Ch., *op. cit.*, p. 185.

(40 bis) *Loc. cit.*

- (41) HESS, R., *La pedagogía institucional hoy*, Narcea, Madrid, 1976, p. 25. Este reconocimiento no es unánime, ni siquiera al circunscribirlo a Francia. Planchard efectúa un balance de la pedagogía francesa, que incluye datos de 1966, sin citar a Freinet. Nombra, en cambio, a Binet, Wallon, Cousinet, al GFEN y a las escuelas privadas, como L'École des Roches y otras (Cf. PLANCHARD, E., *op. cit.*, pp. 136-141). Titone relaciona, al redactar una "crónica" de la educación en Francia, a Le Bon, Binet, Demolins, Bertier y Profit, pero no a Freinet (Cf. TITONE, R., *op. cit.*, p. 58).
- (42) Cf. *Gran Enciclopedia Larousse. Suplemento*, Planeta, Barcelona, 1979, p. 473; el espacio dedicado a Freinet es 1/6 de la página, aproximadamente. En una posterior y reciente edición de esta enciclopedia, el artículo sobre Freinet aparece incorporado alfabéticamente en el cuerpo de la obra.
- (43) Sobre la pedagogía francesa, cf.: ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A., *Historia de la pedagogía*, F. C. E., Madrid, 1978, pp. 675-680; TITONE, R., *op. cit.*, p. 58; PLANCHARD, E., *op. cit.*, pp. 136-141, sobre E. Demolins y "l'École des Roches", cf.: LARROYO, F., *Historia general de la pedagogía*, Porrúa, México, 1976, pp. 621-622; AGAZZI, A., *op. cit.*, pp. 460-461.
- (44) No comparamos aquí a Freinet con autores como Lobrot y otros, cuya obra aún está en desarrollo.
- (45) Cf. AVANZINI, G., *La contribution de Binet a l'élaboration d'une pédagogie scientifique*, Librairie Philosophique J. Vrin, París, 1969; WALLON, H., *Psicología y educación*, Pablo del Río, Madrid, 1981. Avanzini señala en su libro sobre Binet, al historiar la evolución de la "Sociedad libre para el estudio psicológico del niño" —luego "Sociedad Alfred Binet y Théodore Simon"—, que en la década de los 20 fue "... a iniciativa de Bourjade, la primera en señalar con simpatía la obra de Freinet y la técnica de la imprenta" (AVANZINI, G., *op. cit.*, p. 241). Avanzini sostiene que "... toda la pedagogía contemporánea se sitúa en la línea de Binet" y cita como ejemplo, entre otros, el de "las técnicas de libre expresión puestas a punto por Freinet" (*Ibid.*, p. 234).
- (46) TITONE, R., *op. cit.*, p. 58; cf. también PLANCHARD, E., *op. cit.*, p. 376, que se expresa con idénticas palabras.
- (47) MENDEL, G.; VOGT, Ch., *op. cit.*, p. 176.
- (48) Paul Robin creó la escuela de Cempius. Cf. TOMASI, T., *Ideología libertaria y educación*, Campo Abierto Ediciones, Madrid, 1978, pp.

172-179; DOMMANGET, M., *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin*, Fragua, Madrid, 1972.

- (49) PLANCHARD, E., *op. cit.*, p. 136. En Francia, "...el movimiento por la escuela activa es... más movimiento de ideas que de actuaciones prácticas" (TITONE, R., *op. cit.*, p. 58). Sobre la importancia de Cousinet y Freinet, escribe J. Vial en el contexto francés: "Aquí y allá habría inspectores —como Cousinet— y maestros —como Célestin Freinet— que sabían innovar muy bien..." (J. VIAL, en DEBESSE, M.; MIALARET, G., *Historia de la pedagogía*, II, Oikos—Tau, Barcelona, 1974, p. 186).
- (50) Cf. AVANZINI, G., *La pedagogía...*, pp. 110, 119, 122, 127, 129, 130, 178, 183, 188, 198, 211, 217, 220, 225, 232-234, 338 y 367; DEBESSE, M.; MIALARET, G., *op. cit.*, p. 285 (índice onomástico). En este mismo libro se nombra a Demolins en una página, a Profit en tres, a Cousinet en ocho y Robin no aparece mencionado una sola vez. Respecto a la riqueza y variedad temática de la obra de Cousinet, cf. BROCCOLINI, G., *Roger Cousinet, pedagogo della libertà*, Armando Armando, Roma, 1968; la producción escrita de Cousinet se encuentra referenciada en las pp. 31-32.
- Por último, sobre este rápido balance bibliométrico, diremos que en la reciente obra de AVANZINI, G., *Innovación e inmovilismo en la escuela*, Oikos—Tau, Barcelona, 1985, el autor analiza la obra de Freinet en las pp. 67-80 —un capítulo completo—, 173-177, además de nombrarlo o citarlo en las pp. 34, 35, 90, 93, 95, 182 y 187.
- (51) LEGRAND, L., *op. cit.*, p. 387. Sobre los peligros de esta aceptación de Freinet, escribe Guigou: "Desde un punto de vista histórico, es bien conocida la suerte corrida por los "métodos Freinet": reducidos a la condición de simples innovaciones pedagógicas, son administrados a los establecimientos mediante decretos de las autoridades regionales y "enseñados" a los maestros en los cursos de perfeccionamiento pedagógico. Sin embargo, surgida de una crítica radical de las situaciones escolares instituidas por la Escuela "universal y republicana", una práctica como la imprenta en la clase sólo podrá alcanzar sus objetivos una vez que hayan sido quebradas las relaciones jerárquicas tradicionales..." (GUIGOU, J., "La pedagogía institucional", en LAPASSADE, G., *Autogestión...*, p. 90).
- (52) MENDEL, G.; VOGT, Ch., *op. cit.*, p. 186.
- (53) Un ejemplo del destacado puesto del ICEM lo tenemos en este párrafo escrito por Forquin en 1980: "Es cierto que el profundo trabajo desarrollado desde hace numerosos años por los militantes de un

cierto número de movimientos pedagógicos (movimientos de educación nueva, movimiento Freinet, movimientos de acción cultural y de educación de adultos) ha contribuido de forma notable, aunque de manera difusa y diversa, a hacer progresar la idea de una escuela diferente..." (FORQUIN, J. C., "L'école française et sa difficile insertion communautaire", en *International Review of Education*, 1980, XXIV, 3, p. 241 (Unesco, Institute for Education, Hamburg and Martinus Nijhoff Publishers, The Hague)).

- (54) Copiamos esta relación y en el mismo orden en que figura, de MENDEL, G.; VOGT, Ch., *op. cit.*, p. 186. Por su parte, Juif y Dovero enumeran 25 "asociaciones (francesas) predominantemente de información, reflexión pedagógica o acción militante"; entre ellas figura el ICEM, que "contribuye de forma activa en el desarrollo de los métodos Freinet" (JUIF, P.; DOVERO, F., *Guía do estudante de Ciências Pedagógicas*, Estampa, s/l, 1975, pp. 176-179). Sobre CEMEA y GFEN, cf. también DEBESSE, M.; MIALARET, G., *op. cit.*, pp. 271-273.
- (55) Cf. CROS, L., *Escuela, nuevos testimonios, nuevas experiencias*, Narcea, Madrid, 1972, p. 373. La declaración conjunta se recoge en las pp. 368-375. Cf. también el capítulo "La pedagogía Freinet", pp. 57-81, en el cual se recogen diferentes textos del fundador de la Escuela Moderna. Sobre esta "Declaración", ha escrito Vial en 1973 que "... constituye el manifiesto más reciente y más completo de la educación nueva" (J. VIAL, en DEBESSE, M.; MIALARET, G., *op. cit.*, p. 273).
- (56) Junto a la pedagogía institucional, creemos también muy interesante el sociopsicoanálisis educativo promovido por G. Mendel. Por otra parte, parece significativo que Palacios presente en una de sus obras el panorama educativo galo a través de dos clásicos como Freinet y Wallon, de la pedagogía institucional -F. Oury y A. Vázquez; M. Lobrot- y, por último, de G. Mendel (Cf. PALACIOS, J., *op. cit.*).
- (57) De los grupos Freinet, "puede decirse que se extienden por todo el globo, puesto que además de Europa, Africa y América, también alcanzan a Oceanía y Asia" (ALCOBE, J., "Una pedagogía para el futuro", en *Cuadernos de pedagogía*, jun. 1979, 54, p. 18).
- (58) Cf. M. C. E. P., *La Escuela Moderna en España*, Zero ZYX, Bilbao, 1979, pp. 45-49; ALCOBE, J., *op. cit.*, pp. 15-18.
- (59) Sobre el desarrollo de los distintos grupos Freinet en el mundo, cf.: ALFIERI, F., *El oficio de maestro*, Avancé, Barcelona, 1975; L'EDUCATEUR, "Le mouvement Freinet en Suisse", en *L'Éducateur*, 15-juin-1980, 14-15, p. 24; ESCOLA MODERNA, "El Mo-

vimiento de Escola Moderna Portugués”, en *Colaboración*, s/f, 31, pp. 14–15; IMBERNON, F., *Il Movimento de Cooperazione Educativa. La renovación pedagógica en Italia*, Laia, Barcelona, 1982; MASSON, J., “La pédagogie Freinet est-elle populaire?”, en *L'Éducateur*, 30–janvier–1980, 8, p. 20; PAULUS, P., “Movimientos de escuela moderna en Bélgica”, en *Colaboración*, s/f, 31, pp. 6–7; PAULUS, P., “De Appeltiun. Experiencia Freinet en Flandre”, en *Colaboración*, s/f, 31, pp. 7–8; RIZZI, R., “Nacimiento y desarrollo de la pedagogía popular en Italia”, en *Cuadernos de pedagogía*, dic.–1982, 96, pp. 45–50; RIZZI, R., “Movimento de cooperazione educativa en Italia”, en *Colaboración*, s/f, 31, pp. 17–21; THOMAS, M., “Le mouvement Freinet à l'étranger”, en *L'Éducateur*, 10–mai–1980, 13, p. 20; THOMAS, M., “La pédagogie Freinet en Hollande”, en *L'Éducateur*, 10–mars–1980, 10, p. 20; THOMAS, M., “Le mouvement Freinet en Pologne”, en *L'Éducateur*, 20–février–1980, 9, p. 20; UEBERSCHLAG, R., “La pédagogie Freinet à l'étranger”, en *Les Amis de Sèvres*, juin–1975, 2, pp. 57–71; UEBERSCHLAG, R., “Un point de vue allemand sur Freinet et la politique”, en *L'Éducateur*, 30–mars–1980, 11, pp. 19–20; UEBERSCHLAG, R., “Vie de la FIMEM: Italie, Suisse, Belgique, Pologne, Espagne”, en *L'Éducateur*, 10–mars–1980, 10, p. 20; UEBERSCHLAG, R., “FIMEM. Allemagne Fédérale. Suisse”, en *L'Éducateur*, janvier 1979, 6, p. 34.

Los siguientes datos se basan en estas fuentes. No existe, que sepamos, un trabajo completo sobre los grupos Freinet en los diversos países.

- (60) PALACIOS, J., *op. cit.*, p. 37.
- (61) CHANEL, E., *op. cit.*, p. 153. Como ejemplo del aumento vertiginoso del número de publicaciones sobre Freinet cabe citar el hecho de que en Polonia han aparecido, en el transcurso de dos años, entre 60 y 75 artículos (Cf. THOMAS, M., “Le mouvement Freinet en Pologne”, en *L'Éducateur...*, p. 20).
- (62) BOWEN, J., *Historia de la educación occidental. Tomo III. El Occidente Moderno y el Nuevo Mundo. Siglos XVI–XX*, Herder, Barcelona, 1985, 733 pp.
- (63) *Ibid.*, pp. 497–511. Bowen llega a decir que a la primera reunión fundacional en Calais de la Liga Internacional de la Educación Nueva “... asistieron Maria Montessori y A. S. Neill” (*Ibid.*, p. 510), olvidando, nuevamente, las decisivas contribuciones de suizos y franceses.
- (64) Sobre la historia de la pedagogía Freinet en España y América, cf.: M. C. E. P., *La Escuela Moderna en España*, Zero ZYX, Bilbao, 1979;

COSTA I JOU, R., *A propósito de la escuela activa*, Nuevas Técnicas Educativas, S. A., México, 1974; COSTA I JOU, P., *Patricio Redondo y la técnica Freinet*, Oasis, México, 1974; M. C. E. P., *Dossier. VI Congreso de Águilas (Murcia), julio 1979*, MCEP, Granada, 1980; M. C. E. P., *Dossier X Congreso MCEP (Chipiona, Cádiz), julio de 1983*, s/e, Cádiz, 1983.

Por lo que se refiere a artículos, he aquí una relación mínima: A. C. I. E. S., "Primeras Jornadas de la Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES)", en *Cuadernos de pedagogía*, abr.-1975, 4, p. 13; ALCOBE, J., "Herminio Almendros: un educador para el pueblo", en *Cuadernos de pedagogía*, mar.-1975, 3, pp. 30-32; ALCOBE, J., "Técnicas "Freinet" en España", en *Cuadernos de pedagogía*, nov.-1977, 35, pp. 8-12; ALCOBE, J., "El movimiento Freinet en España hasta 1939", en MCEP, *La Escuela Moderna...*, pp. 53-57 (también en: *Colaboración*, s/f, 31, pp. 9-10); ALCOBE, J., "Los maestros franceses durante la guerra en España", en MCEP, *La Escuela Moderna...*, pp. 73-75; ALCOBE, J., "El MCEP en la actualidad", en *Colaboración*, s/f, 31, pp. 10-12; ALCOBE, J., "Ramón Costa i Jou: un maestro de los años 30", en *Colaboración*, s/f, 33, p. 31; ALMENDROS, H., "Síntesis de la expresión Freinet en España", en MCEP, *La Escuela Moderna...*, pp. 58-72; ALMENDROS, N., "Perseguido en España, olvidado en Cuba", en *El País*, jueves, 13 de marzo de 1986, pp. 12-13; COSTA I JOU, R., "La escuela activa en México", en *Escuela Activa*, 2, 3, 1971, pp. 18-19; CUADERNOS DE PEDAGOGIA, "Entrevista: Josep Alcobé", en *Cuadernos de pedagogía*, ene.-1980, 71, pp. 23-25; CUADERNOS DE PEDAGOGIA, "Freinet en una escuela estatal", en *Cuadernos de pedagogía*, feb.-1980, 72, pp. 42-44; DALMAU, B., "Conversació amb Ramón Costa i Jou", en *Perspectiva escolar*, s/f, 28, pp. 59-64; GUTIERREZ ZULOAGA, I., "Del movimiento Freinet en España", en VV. AA., *Diccionario de Ciencias de la Educación*, II, Rioduero, Madrid, 1983, p. 53; GUIX, "El moviment Freinet" (Entrevista a J. Alcobé), en *Guix*, juny-1979, 20, pp. 3-7; IMBERNON, F., "Colaboración" (Març 1935-Juliol 1936). *Bulletí mensual de la Cooperativa de la Técnica Freinet*, Barcelona, 1979, 12 pp, documento policopiado; IMBERNON, F., "LLEIDA 1934-1984. Cinquantenari del Primer Congrés de la "Cooperativa de la Técnica Freinet" ", en *Actas de las VI Jornadas de Historia de la Educación*, Lérida, marzo de 1984, pp. 451-454; IMBERNON, F.; FORTUNY, M.; PUJOL, R., "Josep de Tapia Bujalance, Fundador del Movimiento Freinet", texto presentado en las VII Jornadas de Historia de la Educación, Perpignan, mayo de 1985, 8 pp, documento policopiado; MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR GALLEGA, "Mov. Coop. de Esc. Pop. Gallega", en *Colaboración*, s/f, 31, pp. 13-14; PERSPECTIVA ESCOLAR, "La mort d' Herminio Almendros", en *Perspectiva Escolar*, s/f, 1, pp. 54-55; PERSPECTIVA ESCOLAR,

“IV Congr s d’ACIES (Les t cniques Freinet a l’escola”, en *Perspectiva Escolar*, s/f, 18, p. 52; TAPIA, J. de, “Maestros!”, en *Escuela Activa*, 2, 3, 1971, pp. 20–21; UEBERSCHLAG, R., “Ou en est la pédagogie populaire en Mexique?”, en *L’Educatteur*, avril-1979, 8, pp. 49–52; UEBERSCHLAG, R., “Pédagogie internationale. Espagne”, en *L’Educatteur*, 10 mars 1980, 10, p. 20; ZURRIAGA, F., “El Movimiento Freinet en España”, en *Cuadernos de pedagogía*, jun.–1979, 54, pp. 20–22; ZURRIAGA, F., “La segunda época de la experiencia Freinet en España”, en MCEP, *La Escuela Moderna...*, pp. 76–112.

- (65) “La introducción de técnicas Freinet en nuestro país, así como la recuperación de la concepción pedagógica popular, han generado, los últimos años, un movimiento renovador entre los enseñantes, tanto en el sector privado como en el estatal, que ha desarrollado encuentros, stages, publicaciones y la creación de una infraestructura a nivel del Estado Español (ACIES)” (*Por una nueva Escuela Pública (Declaración de la X Escola d’Estiu de Barcelona, Documento de trabajo)*, en *Cuadernos de pedagogía*, oct.–1975, suplemento n  1, p. 46). Este documento consideraba también que “... este movimiento podría ser muy importante en la medida en que ponía en crisis la orientación y el funcionamiento de la escuela estatal en la actualidad...” (*Loc. cit.*).

Con el afán de colaborar a la relación de la pequeña historia de Freinet en España, diremos unas palabras sobre la introducción de la Escuela Moderna en Sevilla. Según nuestras noticias, recogidas del relato ofrecido por Rafael Moreno, el contacto con la pedagogía Freinet comenzó en enero de 1977. En esa fecha, varios maestros sevillanos, entre ellos Rafael Moreno Hernández, que procedían de los colegios Aljarafe y Portacoeli y de la escuela pública, asistieron a la Asamblea de Invierno de ACIES, celebrada en Valencia. Tras este primer contacto, solicitaron de ACIES la constitución del GT de Sevilla, que funcionaría durante dos cursos escolares, mediante reuniones quincenales. Entre sus integrantes —una docena, aproximadamente—, figuraron, entre otros, Rafael Moreno Hernández, como responsable, Nemesio Moreno, Rafael Moreno Tena, Sofía Segura, Marina López, Roberto Madrigal, Antonia Rebollo y Manuel Algar n, todos ellos procedentes del Colegio Aljarafe y de la escuela pública. El grupo se disolvió prematuramente con el objetivo de fusionarse con otros grupos pedagógicos provinciales. En la actualidad, la mayoría de estos maestros militan en el Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular. En Andalucía, con anterioridad a enero de 1977, ya funcionaban los grupos territoriales de Granada y Málaga. Actualmente existen grupos Freinet en la mayoría de las provincias andaluzas.

- (66) CUADERNOS DE PEDAGOGIA, “Entrevista: Josep...”, p. 24.

- (67) *Ibid.*, p. 25. En uno de sus congresos, en concreto el de 1979, se señala la idea de que "... el MCEP va adquiriendo un cierto poso de madurez y estabilidad..." (M. C. E. P., *Dossier X Congreso...*, p. 7).
- (68) Cf. "Documento de la I Jornada Estatal de Renovación pedagógica", en *Infancia y Aprendizaje*, abr. 1979, 6, pp. 102-104.
Una serie de propuestas concretas sobre el mejor modo de orientar las relaciones entre los diferentes movimientos de renovación pedagógica locales y el MCEP fue objeto de una ponencia, presentada en el Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, por parte de un grupo sevillano (Cf. C. A. P. P., "Célestin Freinet y los m. r. p.", Barcelona, diciembre de 1983, 5 pp., documento policopiado). En esta ponencia se sugería un mayor acercamiento entre el grupo Freinet y los diferentes colectivos de la renovación educativa, mediante el estudio y desarrollo teórico, histórico y didáctico de la pedagogía Freinet, el intercambio recíproco y solidario y, en fin, el contacto permanente y constructivo.
- (69) M. C. E. P., *Dossier X Congreso...*, p. 7.
- (70) Cf. ROA, J., "Freinet. Un nuevo concepto de educación", en *Vida Escolar*, 1983, 222, pp. 72-73.
Roa afirma que la figura de Freinet constituye "... un personaje importante del pensamiento teórico y práctico de un nuevo concepto de educación" (*Ibid.*, p. 72).
- (71) Como síntoma de las actividades enfrentadas del MCEP ante el gobierno socialista valga citar el hecho de que el X Congreso aprobó una resolución en la que se señalaba que el acuerdo de compra de 72 aviones del Programa FACA por valor aproximado de 300.000 millones de pesetas "... no responde a una política progresista..." (M. C. E. P., *Dossier X Congreso...*, p. 73). En Andalucía en concreto, el MCEP ha decidido (noviembre de 1985) romper las relaciones institucionales que mantenía con la Consejería de Educación andaluza (Cf. ESPANTALEON, A., "El MCEP rompe con la Administración andaluza", en *Comunidad Escolar*, 18/24 noviembre de 1985, III, 76, p. 16). Por otra parte, recordemos que en Declaración del III Congreso del MCEP (Salamanca, 1976), se recoge esta idea: "Igualmente pretendemos eliminar un sistema educativo que sirve de vehículo para la extensión de la ideología capitalista a todas las capas de la sociedad... Estamos dentro de la lucha de la clase obrera y el pueblo trabajador por la construcción de una sociedad sin clases" ("Declaración del III Congreso del MCEP", Salamanca, 24 de julio de 1976, folleto editado por el MCEP).
- (72) Cf. PORQUET, M., *Las técnicas Freinet en el parvulario*, Laia, Barcelona, 1976.

- (73) Una experiencia de pedagogía Freinet llevada a cabo en el Instituto de Alhama de Murcia ha sido publicada en una revista pedagógica (Cf. FERNANDEZ, J., "Las técnicas Freinet en BUP", en *Cuadernos de pedagogía*, mar.-1980, 63, pp. 53-55).
- (74) En Francia, destacan las tesis doctorales de G. Piaton y de M. Soëttard; en Bélgica, M. van Ceulebroek defendió en 1968 una memoria de licenciatura con el título de *Approche de L' "Ecole Moderne" (Pédagogie Freinet)*; en España, tenemos noticia de tres tesinas consagradas a Freinet: TOLOSANA CIDOM, C., *Freinet: al encuentro de una pedagogía popular*, de 1972, en la Universidad de Barcelona; AGUILERA, I., *Vida y obra de C. Freinet*, (Universidad de Madrid, 1972); COSTA RICO, A., "Freinet, ¿un pedagogo para Galicia?" (Universidad de Salamanca, 1975). Cf.: UEBERSCHLAG, R., "Vie de la FIMEM", en *L'Éducateur*, 10 mars 1980, 10, p. 20; LANDSHEERE, G., de, *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*, Santillana, Madrid, 1977, p. 96, nota 3; HISTORIA DE LA EDUCACION, "Relación de memorias de licenciatura de historia de la educación presentadas en las Universidades Españolas (1945-1977)", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Univ. de Salamanca, Salamanca, 1983, 2, enero-diciembre, pp. 406-430.
- (75) Cf. VV. AA., *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*, Maspero, París, 1975, pp. 263-273.
- (76) GLASER, H., *Introducción a la cultura contemporánea*, Ediciones Iberoamericanas, Madrid, 1967, p. 49.
- (77) MENDEL, G.; VOGT, Ch., *op. cit.*, p. 187.
- (78) Esta idea coincide con los textos citados anteriormente en este mismo capítulo de J. de Arruda y de E. Chanel. No todos los autores concuerdan en esta necesidad de libre expresión para el niño. Un pedagogo español, por ejemplo, A. Mañllo, recomienda, entre las prácticas de escritura, la "práctica asidua de "textos libres", en el sentido de Freinet, pero con discreta vigilancia por parte del profesor, para evitar desafueros" (MAILLO, A., "Lengua nacional", en *Enciclopedia de didáctica aplicada* (dir. por A. Mañllo), II, Labor, Barcelona, 1974, cap. 2, p. 178. Parece evidente que si el texto libre se realiza bajo vigilancia, no se lleva a cabo en el sentido de Freinet, sino en el sentido de Mañllo; por cierto, tal vez convenga recordar que un desafuero es, en sentido estricto, un acto contrario a las buenas costumbres.
- (79) LEGRAND, L., *op. cit.*, p. 387.

- (80) De todas formas, pensamos que es preciso problematizar la influencia de Freinet en la práctica educativa del aula, en el mismo sentido en que se hace necesario cuestionar una auténtica caracterización de la práctica educativa en general. En efecto, estimamos que en la actualidad carecemos de información fidedigna sobre los procesos que se desarrollan en las aulas: tipos de valores y de contenidos transmitidos, relaciones entre docentes y alumnos y de éstos entre sí, estrategias y procedimientos de enseñanza. Por otra parte, las explicaciones que se ofrecen en el mundo educativo por parte de los maestros, de los alumnos e incluso de los propios investigadores están sesgadas por numerosas racionalizaciones y representaciones subjetivas, que invalidan en ocasiones las afirmaciones establecidas. Este hecho es patente en el caso concreto de los docentes, cuyos juicios educativos son optimistas en exceso, al anteponer el yo ideal al yo real, según sostiene A. Abraham, que ofrece muestras elocuentes de lo que comentamos (Cf. ABRAHAM, A., *El mundo interior del docente*, Promoción Cultural, Barcelona, 1975).
- (81) Not llega a una conclusión parecida: "En el sistema propuesto por C. Freinet con el nombre de "Escuela Moderna" se conjugan de forma dialéctica dos corrientes, una socialista de tipo clásico y una psicológica... La doctrina política proporciona, concretándolas, las estructuras integrativas referidas a los hechos que la psicología permite conocer, y éstos justifican las tomas de posición doctrinales" (NOT, L., *Les pédagogies de la connaissance*, Privat, Toulouse, 1979, p. 122).
- (82) ZURRIAGA, F., "La segunda época de...", p. 84. Este texto procede de los debates realizados durante el II Stage de coordinación, de 1971.
- (83) Cf. LAPASSADE, G., "Ayer y...", pp. 21-22; MENDEL, G.; VOGT, Ch., *op. cit.*, p. 189; VIAL, J., *op. cit.*, p. 26; NOT, L., *op. cit.*, pp. 126-127. Lapassade se refiere, como ya vimos, a la importancia concedida al medio material en la educación; Mendel y Vogt hablan de que Freinet y Neill han demostrado la existencia de lo que llaman el "acto educativo del niño". Según Vial, la escuela del trabajo diseñada por el maestro galo contiene "... una exigencia de rigor y de voluntad (que) se encuentra más cerca de Alain que de los "puerocentristas" de ciertas escuelas nuevas. Y si fuese preciso encontrar alguna referencia sobre este sentido concreto y creador del trabajo, factor de moralidad y de promoción, habría que apelar a A. S. Makarenko" (VIAL, J., *Loc. cit.*). Por último, Not lo compara con Ferrer i Guardia en una inteligente reflexión: "Este análisis político del sistema Freinet -dice Not- permite aproximarlo al creado en España, a comienzos de siglo, por Francisco Ferrer para promover una sociedad socialista. Los dos tienen el mismo nombre: Escuela Moderna; cada uno se reclama de la educación natural y se presenta

como instrumento de lucha contra la sociedad capitalista y su escuela, acusada, por uno y otro, de ser un instrumento de dominación y de coerción al servicio de la clase dirigente, un medio cerrado a la naturaleza y al mundo, que acostumbra a los individuos a obedecer, a creer y a pensar según los dogmas sociales que nos rigen y que preparan de esta forma la alienación de los adultos. Cada uno de ellos emplea instrumentos idénticos para conseguir sus fines: una imprenta y una editorial, con el fin de reemplazar los manuales escolares en uso, acusados de difundir una ideología alienante. Cada uno suscita la libre expresión de los alumnos y pone a disposición de éstos todo lo que pueda favorecerla y, de forma particular, un "Boletín de la Escuela" (Ferrer) o un "Diario escolar" (Freinet). En los dos casos el movimiento se propone organizar por sí mismo el equipamiento de material didáctico de las escuelas. En fin, cada uno dispone de un órgano de confrontación y de difusión de las ideas pedagógicas puestas en práctica" (NOT, L. *Loc. cit.*).

Otro autor próximo a Freinet podría ser Lorenzo Milani, el maestro y cura de Barbiana. Nadie ha comparado de forma detenida, que sepamos, a estos dos pedagogos, a pesar de una serie de notas comunes; entre otras, las siguientes: la finalidad cooperativa que hace de la educación una tarea edificada por todos los alumnos junto con el maestro; la decidida proyección social, que conduce a la crítica de las estructuras escolares capitalistas; la importancia otorgada al lenguaje y a la comunicación en las actividades del aula, incluso privilegiando instrumentos similares, como el periódico. En España, J. L. Corzo ha comparado implícitamente a Freinet con Milani, situando a ambos en la pedagogía de la contestación. Aludiendo al segundo en un estudio monográfico, Corzo escribe: "La pedagogía de la contestación tampoco le ha reconocido oficialmente, ni entre los profesores ni entre los alumnos. Y esto frente a otros pedagogos consagrados por las instancias "revolucionarias" de las aulas, entre los que sobresale casi en solitario C. Freinet" (CORZO, J. L., *Lorenzo Milani, maestro cristiano. Análisis espiritual y significación pedagógica*, Universidad Pontificia, Salamanca, 1981, p. 20). En nuestra opinión, el método de la escritura colectiva, concebido por Don Milani y sistematizado por Corzo, constituye una aportación superadora de lo que en Freinet se llama la "puesta a punto" o corrección colectiva del texto libre. En la metodología milanesa la construcción social del texto llega más lejos, pues al final del proceso de la escritura el producto no pertenece ya a ninguna persona en concreto, sino al grupo en cuanto tal. Sobre este tema, cf. *ibid.*, pp. 262-275; *id.*, *La escritura colectiva. Teoría y práctica de la escuela de Barbiana*, Anaya, Madrid, 1983. Por último, F. J. Laporta ha escrito, en el estudio preliminar de su antología pedagógica, sobre Giner de los Ríos que "... sería sugerente poner en contacto las ideas institucionistas con las nuevas corrientes de la pedagogía popular: promoción de la actividad cooperativa de los ni-

ños de Freinet, por ejemplo, con ideas como el *libro de la vida*, los *ficheros*, etc.” (LAPORTA, F.J., “Giner de los Ríos: invitación al estudio de sus ideas pedagógicas”, en GINER DE LOS RÍOS, F., *Antología pedagógica*, Santillana, Madrid, 1977, pp. 41–42).

- (84) Sobre las antinomias, cf. el art. “Antinomias pedagógicas”, en VV. AA., *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, I, Diagonal/Santillana, Madrid, 1983, pp. 101–102. Por otra parte, debemos recordar que la convergencia de concepciones presente en Freinet no supone un punto de vista neutro, equidistante y condescendiente respecto de las diversas opiniones, construido en base a la media de todas ellas. En la pedagogía freinetiana existen unos postulados ya dados y, a partir de ellos, se produce el esfuerzo integrado de las diferentes teorías opuestas entre sí.
- (85) NOT, L., *op. cit.*, p. 124.
- (86) *Ibid.*, pp. 124–124.
- (87) *Ibid.*, p. 127.
- (88) De todas maneras, la práctica educativa freinetiana nos parece escasamente contrastada. Como ya dijimos en otro lugar, Freinet se mostró siempre muy reticente a los controles experimentales, hacia los que mostraba una desconfianza total.
- (89) PEREZ GOMEZ, A.; GIMENO SACRISTAN, J., *La enseñanza: su teoría, su práctica*, Akal, Madrid, 1983, p. 7.
- (90) Sobre este tema, resultan de interés los siguientes trabajos: COLOM, A. J., *op. cit.*; ESTEVE, J. M., *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*, Anaya, Madrid, 1979; GARCIA CARRASCO, J., *La ciencia de la educación. ¿Pedagogos para qué?*, Santillana, Madrid, 1983, especialmente los capítulos 2 y 4, pp. 45–76 y 99–129; KNELLER, G. F., *La lógica y el lenguaje en la educación*, El Ateneo, Buenos Aires, 1969, capítulos 7 y 9, pp. 153–169 y 209–234; LERENA, C., *Escuela, ideología y...*, en particular pp. 11–99 y 375–382; PEREZ GOMEZ, A., *Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la Educación*, Zero ZYX, Bilbao, 1978; PEREZ GOMEZ, A.; GIMENO SACRISTAN, J., *op. cit.*; VV. AA., *Epistemología y educación*, Sígueme, Salamanca, 1978; VV. AA., *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, Anaya, Madrid, 1983.
- (91) PIAGET, J., *op. cit.*, p. 10. Numerosos autores se han apoyado en este juicio piagetiano; como una muestra de ello, cf. CASTRO, J., “Ideología, ciencia y praxis de la educación”, en VV. AA., *Epistemología...*, p. 120.

- (92) GARCIA CARRASCO, J., *op. cit.*, pp. 128 y 71.
- (93) LERENA, C., *op. cit.*, p. 11.
- (94) *Ibid.*, p. 60; cf. también p. 20.
- (95) *Ibid.*, p. 61.
- (96) CASTRO, J., *op. cit.*, p. 121; cf. en general, las pp. 120–123.
- (97) LERENA, C., *op. cit.*, p. 375. Para una crítica del empirismo, cf. *Ibid.*, pp. 375–382; PEREZ GOMEZ, A., *op. cit.*, pp. 45–49. Este autor cita en su libro el mismo texto de Lerena que nosotros usamos aquí.
- (98) KNELLER, G. F., *op. cit.*, pp. 153 y 163.
- (99) GARCIA CARRASCO, J., *op. cit.*, p. 66. “En Pedagogía asistimos —dice G^a Carrasco— a un auténtico “abandono semántico”: pretensión de progreso en el conocimiento por aumento de significados, por adjudicación individual de significados, usos atípicos de palabras de uso corriente entre los especialistas” (*Ibid.*, p. 119). Lerena ha analizado, por su parte, el lenguaje pedagógico desde una óptica sociológica (Cf. LERENA, C., *Reprimir y liberar*, Akal, Madrid, 1983, pp. 9 ss).
- (100) KNELLER, G. F., *op. cit.*, pp. 155–156, 165, 168, 210–212 y 221 (las citas son en su mayor parte literales, aunque no van entrecomilladas). A. J. Colom enjuicia con severidad el intento analítico de Kneller y de otros autores: “... Algunos teóricos de la educación —escribe Colom—, incapaces de enfrentarse con los problemas epistemológicos de base, pretenden una nueva conceptualización teórico—práctica a través de análisis lingüísticos y otros elementos propios de la filosofía analítica. Con ello se logra una visión positiva, lógica e incluso coherente a simple vista, de la problemática teórica de la educación que, sin embargo, no sólo impide la resolución de los verdaderos problemas que se nos plantean a nivel teórico, sino que también, contentándose con logros de “nueva imagen” y quizás “eficaz terminología”, posibilitan la perduración y reproducción de los tradicionales subjetivismos filosóficos” (COLOM, A. J., *op. cit.*, pp. 79–80).
- (101) KNELLER, G. F., *op. cit.*, p. 210.
- (102) *Ibid.*, p. 166.
- (103) PEREZ GOMEZ, A., *op. cit.*, p. 49.

- (104) LERENA, C., *Escuela, ideología y...*, p. 54. "Naturaleza e historia dan lugar en cada individuo a una constelación única, irrepetible. El hombre concreto es la síntesis de sus relaciones con los otros hombres y de todos ellos con la naturaleza en un espacio y momento determinados. Contrariando a la representación... idealista, la observación histórica muestra que cada época, cada país, cada grupo social tienen un determinado producto hombre, que es considerado como representante del hombre *natural*, como el solo auténtico, como lo que está escrito que sea el hombre... El biólogo o el psicoanalista creen vérselas con una materia prima pura y natural, y sólo se las ven con una materia prima artificial e histórica; creen trabajar con realidades, cuando... sólo trabajan con abstracciones falsas..." (*Ibid.*, pp. 55, 57 y 66). En un libro más reciente, escribe Lerena en relación a este tema: "Este espiritualismo naturalista cubre con su ideológico manto los minuciosos diseños de la red de aparatos que esta época pone sistemáticamente en marcha y que, como es sabido, van de los asilos a las escuelas, pasando por los cuarteles y los hospitales" (LERENA, C., *Reprimir y...*, p. 13).
- (105) FREINET, C., *Parábolas para una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1973, p. 150.
- (106) GARCIA CARRASCO, J., *op. cit.*, p. 100. Cf. en general cap. 4, "La pedagogía y el sentido común", pp. 99-129. "... Las llamadas ciencias de la educación son uno de los reductos en que todavía, en mayor proporción, opera el sentido común y se almacenan contenidos protocientíficos..." (*Ibid.*, p. 106).
- (107) *Ibid.*, p. 102.
- (108) *Ibid.*, p. 104.
- (109) LERENA, C., *Escuela, ideología y...*, p. 61.
- (110) PEREZ GOMEZ, A., *op. cit.*, p. 47. Este autor señala cuatro obstáculos epistemológicos que son: la experiencia dependiente del sentido común, la concepción continuista de la ciencia, el utilitarismo y la versión de una ciencia pura (*Ibid.*, pp. 44-54). Por su parte, Deleule escribe: "Hacer de la opinión ciencia es el pecado mortal de todo proyecto científico" (DELEULE, D., *La psicología, mito científico*, Anagrama, Barcelona, 1972, p. 60).
- (111) ORTEGA ESTEBAN, J., "Hacia una ciencia de la educación", en VV. AA., *Epistemología y...*, p. 145.
- (112) *Ibid.*, p. 144.

- (113) Estos términos deben ser interpretados en el contexto de las discusiones precedentes. Sobre el utilitarismo como obstáculo epistemológico, cf. PEREZ GOMEZ, A., *op. cit.*, pp. 50–51.
- (114) CASTRO, J., *op. cit.*, p. 126.
- (115) PEREZ GOMEZ, A., *op. cit.*, pp. 148–149.
- (116) Las investigaciones a realizar deberían poseer una generosa amplitud metodológica capaz de afrontar la investigación desde la perspectiva experimental clásica y desde la que se viene llamando naturalista. Una investigación sobre las prácticas Freinet reducida a la perspectiva experimental perdería de vista muchas de las dimensiones irrenunciables de la didáctica del francés; por ejemplo, el clima relacional, las actitudes subjetivas de maestro y alumnos, etc. Sobre la metodología naturalista, cf. GUBA, E. G., “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”, en PEREZ GOMEZ, A.; GIMENO SACRISTAN, J., *op. cit.*, pp. 148–165.
- Por otra parte, no queremos dejar de señalar que Avanzini y Ferrero informan sobre un estudio comparativo entre clases tradicionales y clases Freinet, para medir las diferencias en rendimiento escolar y creatividad. La conclusión del estudio es ésta: “Los rendimientos escolares son aproximadamente equivalentes en los dos sistemas, en tanto que la creatividad resultó superior en las clases de Freinet” (Cf. AVANZINI, G.; FERRERO, M., “Bilan de l’expérience de La Gravière”, en *Bul. Soc. A. Binet et T. Simon*, 1978, 78, 560, pp. 7–9; abstract en : *Bulletin Signalétique, Sciences de l’Education*, Section 520, 1978, vol. 32, n° 4, p. 25, référence n° 4.889, CNRS–CDSH, París, 1978).
- (117) Sobre esta cuestión escribe atinadamente García Carrasco: “Otro problema importante de la pedagogía española ha sido la inexistencia de canales de comunicación con la praxis educativa. Los problemas que el educador y el docente encuentran como de especial dificultad son desconocidos y no alimentan proyectos de investigación” (GARCIA CARRASCO, J., *op. cit.*, p. 74).
- (118) En nuestra opinión, la pedagogía Freinet debe tender a una progresiva incorporación de conceptos y de estrategias procedentes de corrientes como la psicopedagogía de los grupos, la pedagogía institucional y la pedagogía operatoria, si quiere continuar siendo una fuerza operante en la actualidad pedagógica y no una mera curiosidad histórica.

Como indica M. Guiraud, “el movimiento Freinet... en la actualidad, frente a la pedagogía tradicional y dentro de la nueva educación, pretende desempeñar un papel de vanguardia... Sabido es, lamentablemente, que, con frecuencia, la realidad es muy distinta, in-

cluso en lo que concierne al propio Freinet (verbigracia en su desacuerdo con el Institut Parisien de l'Ecole Moderne)... Incluso en este caso, tal vez sea posible encarar para el movimiento Freinet otra función... Podría recuperar su condición de instrumento privilegiado. La esclerosis institucional y de organización es el problema que debe superar todo movimiento de investigación. Para la Escuela Moderna, ese momento ya ha llegado" (GUIRAUD, M., "La función del...", p. 87).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

A) OBRAS DE CELESTIN Y ELISE FREINET.

- FREINET, C., *Appel aux parents*, Editions de L'Ecole Moderne, Cannes, 1969.
- : *Bandes enseignantes et programmation*, Bibliothèque Ecole Moderne, Cannes, 1966.
- : *Conseils aux parents*, La Table Ronde, París, 1962.
- : *Consejos a los maestros jóvenes*, Laia, Barcelona, 1978.
- : *El diario escolar*, Laia, Barcelona, 1977.
- : y BEAUGRAND, M., *La enseñanza del cálculo*, Laia, Barcelona, 1979.
- : *La enseñanza de las ciencias*, Laia, Barcelona, 1976.
- : *Las enfermedades escolares*, Laia, Barcelona, 1978.
- : *La educación moral y cívica*, Laia, Barcelona, 1975.
- : *El equilibrio mental del niño*, Laia, Barcelona, 1979.
- : *Ensayo de psicología sensitiva. Reeducación de las técnicas de vida sustitutivas*, II, Villalar, Madrid, 1977.
- : *La educación por el trabajo*, F. C. E., México, 1971.
- : *La formación de la infancia y de la juventud*, Laia, Barcelona, 1974.
- : *Las invariantes pedagógicas*, Laia, Barcelona, 1978.
- : y BALESE, L., *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*, Laia, Barcelona, 1973.
- : *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*, Fontanella, Barcelona, 1979.
- : *Los métodos naturales. II. El aprendizaje del dibujo*, Fontanella, Barcelona, 1979.
- : *Los métodos naturales. III. El aprendizaje de la escritura*, Fontanella, Barcelona, 1972.
- : *El método natural de lectura*, Laia, Barcelona, 1978.
- : y SALENGROS, R., *Modernizar la escuela*, Laia, Barcelona, 1979.
- : *Parábolas para una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1973.
- : *Por una escuela del pueblo*, Fontanella, Barcelona, 1976.
- : *La psicología sensitiva y la educación*, Troquel, Buenos Aires, 1969.
- : *Los planes de trabajo*, Laia, Barcelona, 1973.
- : *La salud mental de los niños*, Laia, Barcelona, 1976.
- : *Las técnicas audiovisuales*, Laia, Barcelona, 1974.
- : *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, Siglo XXI, México, 1973.
- : y BERTELOOT, M., *Travail individualisé et programmation*, Bibliothèque de l'Ecole Moderne, Cannes, 1966.
- : *El texto libre*, Laia, Barcelona, 1978.
- : "Vers l'école du prolétariat: la dernière étape de l'école capitaliste", en PARTISANS, *Education ou mise en condition?*, Maspero, París, 1971, pp. 138-143.

- : “Ce que nous attendons de la psychanalyse”, en *L'Éducateur Prolétarien*, janvier 1933, n° 4 (reeditado en *L'Éducateur*, janvier 1979, p. 38).
- : “El destino de la pedagogía Freinet”, en FREINET, Elise, *Nacimiento de una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1977, pp. 7-10.
- FREINET, Elise, *Dibujos y pinturas de niños*, Laia, Barcelona, 1978.
- : *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Maspero, París, 1975 (trad. cast.: Laia).
- : *Nacimiento de una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1977.
- : *¿Cudl es la parte del maestro? ¿Cudl es la parte del niño?*, Laia, Barcelona, 1978.
- : *La santé de l'enfant*, La Table Ronde, París, 1962 (editado conjuntamente con la obra de C. Freinet *Conseils aux parents*, bajo el título genérico de *Vous avez un enfant*).
- : *La trayectoria de Célestin Freinet*, Gedisa, Barcelona, 1978.
- : “Prefacio”, en FREINET, C., *Los métodos naturales*. I..., pp. 7-8.
- : “Prefacio”, en FREINET, C., *Los métodos naturales*. II..., pp. 7-9.
- : “Prefacio”, en FREINET, C., *Los métodos naturales*. III..., pp. 7-9.
- : “Presentación”, en PETTINI, A., *Célestin Freinet y sus técnicas*, Sígueme, Salamanca, 1977, pp. 9-10.
- : “Prólogo”, en FREINET, C., *El equilibrio...*, pp. 5-8.
- : “Prólogo”, en FREINET, C., *Por una escuela...*, pp. 7-11.
- : “Prólogo”, en PIATON, G., *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975, pp. 9-12.

B) OTRAS OBRAS CONSULTADAS.

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A., *Historia de la pedagogía*, F. C. E., México, 1978.
- ABERASTURY, A., *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*, Paidós, Buenos Aires, 1978.
- A. C. I. E. S., “Primeras Jornadas de la Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES)”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 4, abr.-1975, p.13.
- AGAZZI, A., *Historia de la filosofía y de la pedagogía*. III.
- ALCOBE, J., “Herminio Almenros: un educador para el pueblo”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 3, mar.-1975, pp. 30-32.
- : “Técnicas Freinet en España”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 35, nov.-1977, pp. 8-12.
- : “Una vida de lucha”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 54, jun.-1979, pp. 4-5.
- : “Una pedagogía para el futuro”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 54, jun.-1979, pp. 15-18.
- : “El movimiento Freinet en España hasta 1939”, en M. C. E. P., *La Escuela Moderna en España*, Zero ZYX, Bilbao, 1979, pp. 53-57 (También en *Colaboración*, 31, s/f, pp. 9-10).
- : “Los maestros franceses durante la guerra en España”, en M. C. E. P., *La Escuela Moderna...*, pp. 73-75.
- : “El MCEP en la actualidad”, en *Colaboración*, 31, s/f, pp. 10-12.

- : “Carta abierta al equipo de publicaciones de “Colaboración””, en *Colaboración*, 32, s/f, p. 37.
- : “Ramón Costa i Jou, un maestro de los años 30”, en *Colaboración*, 33, s/f, p. 31.
- ALFIERI, F., *El oficio de maestro*, Avance, Barcelona, 1975.
- ALMENDROS, H., “Síntesis de la experiencia Freinet en España”, en M. C. E. P., *La Escuela Moderna...*, pp. 58–72.
- ALMENDROS, N., “Perseguido en España, olvidado en Cuba”, en *EL PAIS*, jueves, 13 de marzo de 1986, pp. 11–12.
- ALTHUSSER, L., “Sobre la Ideología y el Estado”, en *Escritos*, Laia, Barcelona, 1974.
- ARRUDA, J. de, *Didáctica y práctica de la enseñanza*, McGraw-Hill Latinoamericana, Bogotá, 1982.
- AVANZINI, G., *La contribution de Binet a l'élaboration d'une pédagogie scientifique*, Librairie Philosophique J. Vrin, París, 1969.
- : “Prefacio”, en PIATON, G., *El pensamiento...*, pp. 13–15.
- : *La pedagogía en el siglo XX*, Narcea, Madrid, 1977.
- : “Prólogo”, en FREINET, C., *Las enfermedades...*, pp. 5–12.
- : *Innovación e inmovilismo en la escuela*, Oikos Tau, Barcelona, 1985.
- : y FERRERO, M., “Bilan de l'expérience de la Gravière” (Abstract), en *Bulletin Signalétique*, Section 520, Sciences de l'Education, vol. 32, n° 4, 1978, p. 25, référence n° 4.889, CNRS-CDSH, París, 1978.
- BARRE, M., “Elise Freinet”, en *Colaboración*, 39, may.—1983, p. 3.
- BAUDELOT, C.; ESTABLET, R., *La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI*, Madrid, 1976.
- BELOTTI, E. G., *A favor de las niñas*, Monte Avila Editores, Caracas, 1978.
- BELPERRON, R., *El fichero escolar*, Laia, Barcelona, 1973.
- BERGE, A., “Préface”, en FREINET, C., *Conseils...*, pp. 7–9.
- BERGSON, H., “La conscience et la vie”, en *L'énergie spirituelle*, P. U. F., París, 1976, pp. 1–28.
- BERTELOOT, C.; BARRE, M., *Aspectos terapéuticos de la pedagogía Freinet*, Laia, Barcelona, 1980.
- BOWEN, J., *Historia de la educación occidental*. III. *El Occidente Moderno. Europa y el Nuevo Mundo, Siglos XVII–XX.*, Herder, Barcelona, 1985.
- CAIVANO, F., “¿De qué prensa estamos hablando?”, en *Comunidad Escolar*, suplemento extraordinario “La prensa en la escuela”, 16/22 de diciembre de 1985, p. 8.
- CAPMANY, M^d. A., “Es muy fácil desarmar a un niño”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 57, sept.—1979, pp. 17–20.
- C. A. P. P. (Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular), “Célestin Freinet y los movimientos de renovación pedagógica”, ponencia presentada al I Congreso de M. R. P., diciembre 1983, Barcelona, documento policopiado.

- CARBONELL, J., "Nota Editorial", en FREINET, Elise, *La escuela Freinet. Los niños en un medio natural*, Laia, Barcelona, 1981, pp. 5-7.
- : "Una historia al servicio de la escuela del pueblo", en *EL PAIS EDUCACION*, II, 39, martes, 15 de febrero de 1983, p. 8.
- CASTRO, J., "Ideología, ciencia y praxis de la educación", en VV. AA., *Epistemología y educación*, Sígueme, Salamanca, 1978, pp. 119-126.
- CHANEL, E., *Textes clés de la pédagogie moderne*, Editions du Centurion, París, 1973.
- : *Los grandes temas de la pedagogía*, Declée de Brouwer, Bilbao, 1976.
- CHATEAU, J. J., *Los grandes pedagogos*, F. C. E., México, 1974.
- : "Jean Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación", en CHATEAU, J. J., *Los grandes...*, pp. 163-202.
- CHAVARDES, M., *Les grands Maîtres de l'Education*, Editions du Sud, París, 1966.
- CEROCHI, "Globalización, "método natural" y técnicas Freinet", en *Colaboración*, 27, s/f, pp. 30-36.
- CIVERA, "Bibliografía Escola Modernista", en *Perspectiva Escolar*, 26, s/f, pp. 52-54.
- CLANÇHE, P., *El texto libre, la escritura de los niños*, Fundamentos, Madrid, 1978.
- CLAPAREDE, E., *La escuela y la psicología*, Losada, Buenos Aires, 1965.
- CLAUSSE, A., *Essai sur l'Ecole Nouvelle*, Labor, Bruxelles, 1950.
- : *Hacia una pedagogía racional*, Fax-Marova, Madrid, 1972.
- : *La relativité éducationnelle*, Labor, Bruxelles, 1975.
- : *Evolution des doctrines et des méthodes pédagogiques*, Editions Universitaires Fribourg Suisse, Fribourg, 1983.
- COLABORACION, "Entrevista, Profesor García Hoz", en *Colaboración*, 26, s/f, p. 25.
- : "Entrevista a Julio Martínez", en *Colaboración*, 31, s/f, p. 12.
- COLÉ, M.; SCRIBNER, S., "Introducción", en VYGOTSKI, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Barcelona, 1979, pp. 17-36.
- COLECTIVO DE PEDAGOGIA NO VIOLENTA, "Jugar a matar", en *Cuadernos de Pedagogía*, 57, sept.-1979, pp. 13-16.
- COLOM, A. J., *Teoría y metateoría de la educación*, Trillas, México, 1982.
- CONCILIO VATICANO II, *Documentos del Concilio Vaticano II*, Mensajero, Bilbao, 1972, (La declaración "Gravissimum Educationis" figura en pp. 443-455).
- CORZO, J. L., *Lorenzo Milani, maestro cristiano. Análisis espiritual y significación pedagógica*, Univ. Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1981.
- COSTA I JOU, R., "La escuela activa en México", en *Escuela Activa*, 2, 3, 1971, pp. 18-19.
- : *A propósito de la escuela activa*, Nuevas Técnicas Educativas, S. A., México, 1974.
- : *Patricio Redondo y la técnica Freinet*, Oasis, México, 1974.

- COUDRAY, L., *Léxique des Sciences de L'Education*, ESF, París, 1973.
- COUSINET, R., *Pedagogía del aprendizaje*, Luis Miracle, Barcelona, 1968.
- CROS, L., *Escuela, nuevos testimonios, nuevas experiencias*, Narcea, Madrid, 1972.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA, "Elise Freinet. El recuerdo" (Entrevista), en *Cuadernos de Pedagogía*, 54, jun.-1979, pp. 6-9.
- : "Entrevista. Josep Alcobé", en *Cuadernos de Pedagogía*, 71, ene.-1980, pp. 23-25.
- : "Freinet en una escuela estatal", en *Cuadernos de Pedagogía*, 72, feb.-1980, pp. 42-44.
- : "André Giordan. Aprender es investigar" (Entrevista), en *Cuadernos de Pedagogía*, 123, mar.-1985, pp. 52-56.
- DALMAU, B., "Conversació amb Ramón Costa i Jou", en *Perspectiva Escolar*, 28, s/f, pp. 59-64.
- DEBESSE, M.; MIALARET, G., *Historia de la pedagogía*, II, Oikos Tau, Barcelona, 1974.
- DECROLY, O.; BOON, G., *Iniciación general al método Decroly*, Losada, Buenos Aires, 1978.
- DELEULE, D., *La psicología, mito científico*, Anagrama, Barcelona, 1972.
- DELDIME, R. et al., *Actualité de la pédagogie Freinet*, Ed. A. de Boeck, Bruxelles, 1978.
- DELVAL, J., *Crecer y pensar*, Laia, Barcelona, 1984.
- DEWEY, J., *Libertad y cultura*, UTHEA, México, 1965.
- : *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1978.
- DIETRICH, T., *Pedagogía socialista*, Sígueme, Salamanca, 1976.
- DOMMANGET, M., *Os grandes socialistas e a educação*, Publicações Europa-América, s/l, 1974, (trad. cast.: Fragua).
- DOTTRENS, R., *La scuola moderna. Nouvi metodi e tecniche fondamentali*, Armando Armando, Roma, 1970.
- : "Edouard Claparède", en CHATEAU, J., *Los grandes...*, pp. 262-276.
- : "Dirección del aprendizaje", en VV. AA., *Fundamentos de la educación*, Eudeba/Unesco, Buenos Aires, 1981, parte IV.
- DURAND, Y., "Vichy y la Resistencia", en VV. AA., *Siglo XX. Historia Universal (Historia 16)*, vol. 17, Información y Revistas, S. A., Madrid, 1983, pp. 63-77.
- DURKHEIM, E., *Educación como socialización*, Sígueme, Salamanca, 1976.
- L'EDUCATEUR, "Le mouvement Freinet en Suisse", en *L'educateur*, 15 juin 1980, 14-15, p. 24.
- Escola d'Estiu (1914-1936)*. Edició facsímil dels programes i cròniques. Diputació de Barcelona, Barcelona, 1983.

- ESCOLA MODERNA, "El Movimiento de Escola Moderna Portugués", en *Colaboración*, 31, s/f, pp. 14-15.
- ESPANTALEON, A., "El MCEP rompe con la Administración andaluza", en *Comunidad Escolar*, III, 76, 18/24 de noviembre de 1985, p. 16.
- EYNARD, R., *Célestin Freinet e le techniche cooperativistiche*, Armando Armando, Roma, 1968.
- FAURE, R., *Medio local y geografía viva*, Laia, Barcelona, 1977.
- FERNANDEZ BAROJA, F. et al., *La dislexia. Origen, diagnóstico, recuperación*, CEPE, Madrid, 1978.
- FERNANDEZ, J., "Las técnicas Freinet en BUP", en *Cuadernos de Pedagogía*, 63, mar.-1980, pp. 53-55.
- FERNANDEZ, M^a LI., "Psicología del juego", en *Cuadernos de Pedagogía*, 57, sept.-1979, pp. 4-9.
- FERRANDEZ, A.; SARRAMONA, J., *La educación. Constantes y problemática actual*, CEAC, Barcelona, 1976.
- FERRIERE, A., *La escuela activa*, Studium, Madrid, 1971.
- FILLOUX, J. C., "Observaciones sobre la evolución de las tendencias pedagógicas", en HERBERT, E. L.; FERRY, J., *Pedagogía y psicología de los grupos*, Nova Terra, Barcelona, 1976, pp. 53-66.
- FORQUIN, J. C., "L'école française et sa difficile insertion communautaire", en *International Review of Education*, XXVI (1980), 3, pp. 289-300 (UNESCO, Institut for Education).
- FOURIER, Ch., *Doctrina social (El falansterio)*, Júcar, Madrid, 1980.
- FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1974.
- FREUD, S., "Sobre la sexualidad femenina", en FREUD, S., *Obras Completas*, VIII, Biblioteca Nueva, Madrid, 1974, pp. 3.077-3.089.
- : "El poeta y los sueños diurnos", en FREUD, S., *Obras...*, IV, pp. 1.343-1.348.
- : Más allá del principio del placer, en FREUD, S., *Obras...*, VII, pp. 2.507-2.541.
- FROMM, E., *Psicoandlisis de la sociedad contemporánea*, F. C. E., México, 1971.
- : *La revolución de la esperanza*, F. C. E., México, 1974.
- FULLAT, O., *Filosofías de la educación*, CEAC, Barcelona, 1978.
- GARAUDY, R., *Palabra de hombre*, Edicusa, Madrid, 1976.
- GARCIA CARRASCO, J., *La ciencia de la educación. ¿Pedagogos para qué?*, Santillana, Madrid, 1983.
- GARCIA REQUENA, F., *Las técnicas Freinet en el centro de EGB*, Anaya, Madrid, 1981.
- GARTNER, A. et al., *Los niños enseñan a los niños*, Ediciones Las Paralelas, Buenos Aires, 1971.

- GERVILLIERS, D. et al., *Las correspondencias escolares*, Laia, Barcelona, 1977.
- GERVIS, G., *Manual crítico de psiquiatría*, Anagrama, Barcelona, 1977.
- GIL PECHARROMAN, J., "La Gran Guerra", en VV. AA., *Siglo XX. Historia Universal (Historia 16)*, vol. 5, Información y Revistas, S. A., Madrid, 1983, pp. 7-62.
- GILBERT, R., "El trabajo individualizado y la neo-directividad", en AVANZINI, G., *La pedagogía...*, pp. 213-231.
- GIMENO SACRISTAN, J., *Una escuela para nuestro tiempo*, Fernando Torres, Editor, Valencia, 1982.
- GIMENO SACRISTAN, J.; PEREZ GOMEZ, A., *La enseñanza: su teoría, su práctica*, Akal, Madrid, 1983.
- GINET, D., "El grupo en pedagogía", en AVANZINI, G., *La pedagogía...*, pp. 191-212.
- GLASER, H., *Introducción a la cultura contemporánea*, Ediciones Iberoamericanas, Madrid, 1967.
- GONNET, J., *El periódico en la escuela. Creación y utilización*, Narcea, Madrid, 1984.
- GUIGOU, J., "La pedagogía institucional", en LAPASSADE, G., *Autogestión pedagógica*, Granica, Barcelona, 1977, pp. 89-105.
- GUIRAUD, M., "La función del educador", en LAPASSADE, G., *Autogestión...*, pp. 61-87.
- GUIX, "El moviment Freinet" (Entrevista a J. Alcobé), en *Guix*, 20, juny 1979, pp. 3-7.
- GUTIERREZ ZULOAGA, I., "Freinet", en VV. AA., *Diccionario de Ciencias de la Educación*, I, Rioduero, Madrid, 1983, pp. 51-53.
- HERNANDEZ RUIZ, S., *Metodología general de la enseñanza*, II, UTHEA, México, 1960.
- HERNANDEZ SANDICA, E.; PESET, J. L., "La sufrida retaguardia", en VV. AA., *Siglo XX. Historia Universal (Historia 16)*, vol. 17, Información y Revistas, S. A., Madrid, 1983, p. 53.
- HESS, R., *La pedagogía institucional hoy*, Narcea, Madrid, 1976.
- HIRSCHBERGER, J., *Historia de la filosofía*, II, Herder, Barcelona, 1974.
- HISTORIA DE LA EDUCACION, "Relación de memorias de licenciatura de historia de la educación presentadas en las Universidades españolas (1945-1977)", en *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, Univ. de Salamanca, Salamanca, 2, ene.-dic.-1983, pp. 406-430.
- HONORE, S., "De la psicología a la sociología de la educación", en AVANZINI, G., *La pedagogía...*, pp. 125-150.
- IMBERNON, F., "Colaboración" (Març 1935-Juliol 1936). *Bulletí mensual de la Cooperativa de la técnica Freinet*, Barcelona, 1979, 12 pp., documento policopiado.
- : *Il Movimento di cooperazione educativa. La renovación pedagógica en Italia*, Laia, Barcelona, 1982.

- : “Lleida 1934-1984. Cinquantenari del Primer Congrés de la “Cooperativa de la Técnica Freinet””, en *Actas de las VI Jornadas de Historia de la educación*, marzo de 1984, pp. 451-454.
- : y FORTUNY, M.; PUJOL, R., “Josep de Tapia Bujalance, fundador del Movimiento Freinet”, textos presentados a las VII *Jornadas de Historia de la educación*, Perpiñán, mayo de 1985, 8 pp, documento policopiado.
- JEUNEHOMME, “Introducción”, en HERNDRIX, Ch., *Cómo enseñar a leer por el método global*, Kapelus, Buenos Aires, 1959, pp. VII-XXX.
- JUIF, P.; DOVERO, F., *Guía do estudiante de Ciências Pedagógicas*, Estampa, s/l, 1975.
- JUIF, P.; LEGRAND, L., *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*, Narcea, Madrid, 1980.
- KNELLER, G. F., *La lógica y el lenguaje en la educación*, El Ateneo, Buenos Aires, 1969.
- LANDSHEERE, G. de, *Cómo enseñan los profesores en clase. Análisis de las interacciones verbales en clase*, Santillana, Madrid, 1977.
- : *Evaluación continua y exámenes*, El Ateneo, Buenos Aires, 1979.
- LAPASSADE, G., “La pedagogía institucional”, en LAPASSADE, G. et al., *El análisis institucional*, Campo Abierto Ediciones, Madrid, 1977, pp. 162-167.
- : “Ayer y hoy”, en LAPASSADE, G., *Autogestión...*, pp. 15-35.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B., *Diccionario de psicoanálisis*, Labor, Barcelona, 1977.
- LAPORTA, F. J., “Giner de los Ríos: invitación al estudio de sus ideas pedagógicas”, en GINER DE LOS RÍOS, F., *Antología pedagógica*, Santillana, Madrid, 1977, pp. 7-47.
- LAPORTA, R., “Introducción”, en PETTINI, A., *Célestin Freinet y sus técnicas*, Sígueme, Salamanca, 1977, pp. 11-15.
- LEGRAND, L., “L’influence de Freinet dans la pédagogie française”, en *Les Amis de Sèvres*, 2, juin 1975, pp. 5-12.
- : “Perfil de educadores. Freinet hoy”, en *Perspectivas*, X, 3, 1980, pp. 387-393.
- LEIF, J.; RUSTIN, G., *Philosophie de l’Education. I. Pédagogie générale*, Delagrave, s/l, 1970.
- LERENA, *Ideología, clases sociales y educación en España*, Ariel, Madrid, 1976.
- : *Reprimir y liberar*, Akal, Madrid, 1983.
- : *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Grupo Cultural Zero, Madrid, 1985.
- LERSCH, P., *El hombre en la actualidad*, Gredos, Madrid, 1973.
- LEWIN, K., *Dinámica de la personalidad*, Morata, Madrid, 1973.
- LOBROT, M., *Alteraciones de la lengua escrita y remedios*, Fontanella, Barcelona, 1974.
- : *Pedagogía institucional*, Humanitas, Buenos Aires, 1974.

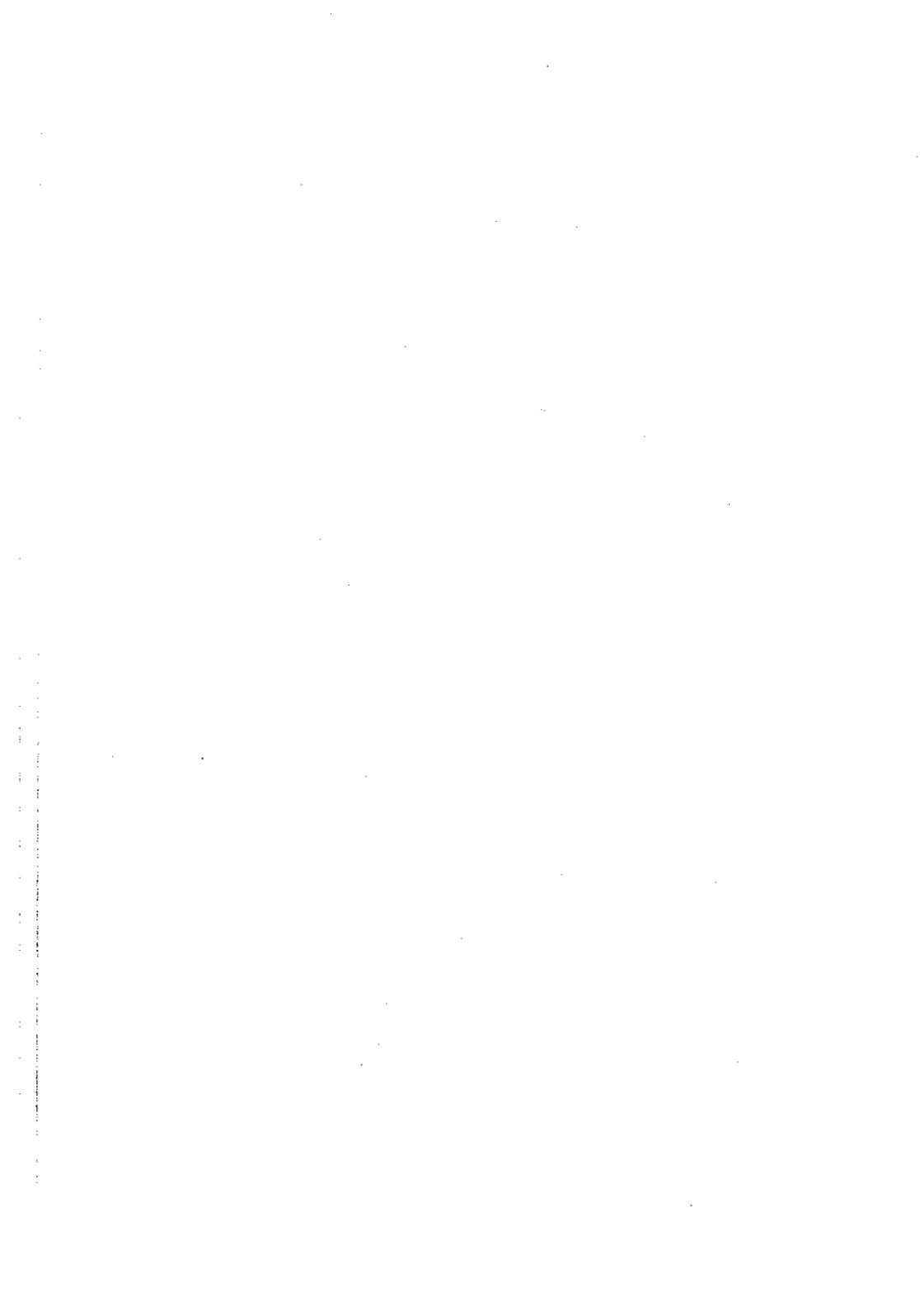
- LODI, M., *El paiserrado*, Laia, Barcelona, 1977.
- LOURAU, R., *L'illusion pédagogique*, EPI, París, 1969.
- LOZANO, C., *La escolarización*, Montesinos, Barcelona, 1980.
- LUZURIAGA, L., *La educación nueva*, Losada, Buenos Aires, 1967.
- MAILLO, A., "Lengua nacional", en *Enciclopedia de didáctica* (dir. por A. Mañlo), II, Labor, Barcelona, 1974, cap. 2^o, pp. 65-187.
- MAKARENKO, A. S., *La colectividad y la educación de la personalidad*, Progreso, Moscú, 1977.
- MANACORDA, M. A., *Marx y la pedagogía moderna*, Oikos Tau, Barcelona, 1969.
- MARIN IBÁÑEZ, R., *Principios de la educación contemporánea*, Rialp, Madrid, 1973.
- MARISCAL, E., *Montessori*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1968.
- MARX, K.; ENGELS, F., *Obras escogidas*, 2 vols., Fundamentos, Madrid, 1977.
- MASSON, J., "La pédagogie Freinet est-elle populaire?", en *L'Éducateur*, 8, 30 janvier 1980, p. 20.
- MENDEL, G.; VOGT, C., *El manifiesto de la educación*, Siglo XXI, Madrid, 1976.
- MEYLAN, L., "Heinrich Pestalozzi", en CHATEAU, J., *Los grandes...*, pp. 203-218.
- MIALARET, G.; VIAL, J., *Histoire mondiale de l'éducation*, III, (De 1815 à 1945), P. U. F., París, 1981.
- MICHAUD, G. N., *Andlisis institucional y pedagogía*, Laia, Barcelona, 1972.
- MONES, J., *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, La Magrana, Barcelona, 1977.
- MONLEON, A., "Carta abierta a Josep Alcobé", en *Colaboración*, 33, s/f, p. 30.
- MORANDO, D., *Pedagogía. Historia crítica del problema educativo*, Luis Miracle, Barcelona, 1972.
- MOSCA, S., *Psicopedagogía per il curricolo*, La Linca Editrice, Padova, 1975.
- M. C. E. P., *La Escuela Moderna en España*, Zero ZYX, Bilbao, 1979.
- : *Dossier VI Congreso de Aguilas (Murcia)*, MCEP, Granada, 1980.
- : *Dossier X Congreso de Chipiona (Cádiz)*, julio de 1983, s/c, Cádiz, 1983.
- : "La pedagogía Freinet y el MCEP", en *Colaboración*, 23, s/f, p. 36.
- MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESC. POP. GALLEGA: "Movimiento Cooperativo de Escuela Popular Gallega", en *Colaboración*, 31, s/f, pp. 13-14.
- MUSSEN, D. P. et al., *Desarrollo de la personalidad en el niño*, Trillas, México, 1976.
- NATAF, R., "Le texte libre, écriture des enfants, par Pierre Clanche" (Comentario bibliográfico), en *Le Monde de l'Éducation*, 19, juillet-août 1976, p. 35.
- NOT, L., *Les pédagogies de la connaissance*, Privat, Touse, 1979.

- NUÑEZ ENCABO, M., "Poder, ciencia y conciencia", en *EL PAIS*, martes, 24 de abril de 1984, p. 30.
- ORTEGA ESTEBAN, J., "Hacia una ciencia de la educación", en VV. AA., *Epistemología y...*, pp. 141-151.
- PALACIOS, J., *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1978.
- : "Henri Wallon y la educación infantil", en *Infancia y aprendizaje*, 7, jul.-1979, pp. 29-42.
- : "Los problemas educativos en la obra de Henri Wallon", en WALLON, H., *Psicología y educación* (ed. de J. Palacios), Pablo del Río, Madrid, 1981, pp. 7-30.
- PAULUS, P., "Movimientos de Escuela Moderna en Bélgica", en *Colaboración*, 31, s/f, pp. 6-7.
- : "De Appeltiun". Experiencia Freinet en Flandre", en *Colaboración*, 31, s/f, pp. 7-8.
- PEREZ GOMEZ, A., *Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación*, Zero ZYX, Bilbao, 1978.
- PERSPECTIVA ESCOLAR, "La mort d'Herminio Almendros", en *Perspectiva Escolar*, 1, s/f, pp. 54-55.
- : "IV Congrès d'ACIES (Les Tècniques Freinet a l'escola)", en *Perspectiva Escolar*, 18, s/f, p. 52.
- PETTINI, A., *Célestin Freinet y sus técnicas*, Sígueme, Salamanca, 1977.
- : "Freinet oggi" (Comentario bibliográfico), en *Cooperazione Educativa*, 9-10, sept.-oct.-1978, pp. 348-349.
- : "La cooperación como pedagogía", en *Cuadernos de Pedagogía*, 54, jun.-1979, pp. 13-14.
- PIAGET, J., *Psicología y pedagogía*, Ariel, Barcelona, 1977.
- PIAGET, J.; INHELDER, B., *Psicología del niño*, Morata, Madrid, 1978.
- PIATON, G., *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Privat, Toulouse, 1974.
- : *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975.
- : "Freinet y la Escuela Nueva", en *Revista de Educación*, XXIV, 242, 1976, pp. 43-50.
- : "Comment lire Freinet", en *Les Amis de Sèvres*, 2, juin 1975, pp. 33-42.
- PLANCHARD, E., *La pedagogía contemporánea*, Rialp, Madrid, 1969.
- PLANCKE, R., "Ovide Decroly", en CHATEAU, J., *Los grandes...*, pp. 250-261.
- PORQUET, M., *Las técnicas Freinet en el parvulario*, Laia, Barcelona, 1976.
- POSTIC, M., *La relación educativa*, Narcea, Madrid, 1982.
- PREVOT, G., *Pedagogía de la cooperación escolar*, Luis Miracle, Barcelona, 1969.
- PRIOURET, J., "Le status du manuel scolaire dans l'enseignement contemporain", en MIALARET, G.; VIAL, J., *Histoire mondiale de l'éducation*, IV (De 1945 à nos jours), P. U. F., París, 1981, p. 189.

- PROST, A., *L'enseignement en France de 1800 à 1967*, Armand Colin, París, 1970.
- REDES, "Freinet y la Escuela Moderna" (Comentario bibliográfico), en *Redes. La revista del maestro*, Centro michoacano para la enseñanza de la ciencia y la tecnología, I, 1, mar.—1985, p. 14.
- RICO VERCHER, M., "Trabajo escolar, por grupos e individualizado", en MAILLO, A. (Dir.), *Enciclopedia de didáctica aplicada*, I, Labor, Barcelona, 1973, pp. 345—367.
- RIZZI, R., "Nacimiento y desarrollo de la pedagogía popular en Italia", en *Cuadernos de Pedagogía*, 96, dic.—1982, pp. 45—50.
- : "Movimento de cooperazione educativa en Italia", en *Colaboración*, 31, s/f, pp. 17—21.
- ROA, J., "Freinet. Un nuevo concepto de educación", en *Vida Escolar*, 222, 1983, pp. 72—73.
- ROGERS, C. R., *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires, 1977.
- ROUSSEAU, J. J., *Emilio*, EDAF, Madrid, 1977.
- SALTIEL, M., "L'itinéraire de Célestin Freinet, d'Elise Freinet" (Comentario bibliográfico), en *Le Monde de l'Education*, 29, juin 1977, p. 53.
- : "L'école de "papa" Freinet", en *Le Monde de l'Education*, 56, decembre 1979, pp. 62—63.
- SANDIN, C., *Ciencias de la educación. II: Historia de la educación*, Marfil, Alcoy, 1967.
- SCHELER, M., *El puesto del hombre en el cosmos*, Losada, Buenos Aires, 1971.
- SNYDERS, G., *Pedagogía progresista*, Fax—Marova, Madrid, 1972.
- SOLA, P., *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901—1939)*, Edicions 62, Barcelona, 1980.
- STROHM, H., *Manual de educación ecológica*, Zero ZYX, Bilbao, 1978.
- SUCHODOLSKI, B., *Tratado de pedagogía*, Península, Barcelona, 1973.
- SUJOMLINSKI, V., *Pensamiento pedagógico*, Progreso, Moscú, 1975.
- TAPIA, J. de, "¡Maestros!", en *Escuela Activa*, II, 3, 1971, pp. 20—21.
- THOMAS, M., "Le mouvement Freinet en Pologne", en *L'Éducateur*, 9, 20 février 1980, p. 20.
- : "La pédagogie Freinet en Hollande", en *L'Éducateur*, 10, 10 mars 1980, p. 20.
- TITONE, R., *Metodología didáctica*, Rialp, Madrid, 1966.
- TOMASI, T., *Ideología libertaria y educación*, Campo Abierto Ediciones, Madrid, 1978.
- TONUCCI, F., *La escuela como investigación*, Reforma de la Escuela, Barcelona, 1979.
- TORO, J., *Mitos y errores educativos*, Fontanella, Barcelona, 1981.
- TORRE, S. de la, *Guía bibliográfica reseñada de las Ciencias de la Educación*, Ediser, Barcelona, 1983.

- TRILLA, J., "Negación de la escuela como lugar", en *EL VIEJO TOPO*, Extra nº5, 1976, pp. 68-74.
- UEBERSCHLAG, R., "La pédagogie Freinet à l'étranger", en *Les Amis de Sèvres*, 2, juin 1975, pp. 57-71.
- : "La pédagogie Freinet dans l'enseignement secondaire", en *Les Amis de Sèvres*, 2, juin 1975, pp. 43-56.
- : "PIATON, G., La pensée pédagogique de Célestin Freinet" (Comentario bibliográfico), en *Revue Française de Pédagogie*, 32, juillet-août-septembre 1975, pp. 90-91.
- : "PIATON, G., La pensée pédagogique de Célestin Freinet" (Comentario bibliográfico), en *International Review of Education*, XXII, 2, 1976, pp. 246-247.
- : "FIMEM. Allemagne Fédérale. Suisse", en *L'Éducateur*, 6, janvier 1979, p. 34.
- : "Ou en est la pédagogie populaire au Mexique?", en *L'Éducateur*, 8, avril 1979, pp. 49-52.
- : "Vie de la FIMEM": Italie, Suisse, Belgique, Pologne, Espagne", en *L'Éducateur*, 10, 10 mars 1980, p. 20.
- : "Pédagogie internationale. Espagne", en *L'Éducateur*, 10, 10 mars 1980, p. 20.
- : "Un point de vue allemand sur Freinet et la politique", en *L'Éducateur*, 11, 30 mars 1980, pp. 19-20.
- : "Entrevista. Paulo Freire", en *Colaboración*, 30, s/f, p. 23.
- VAL ROJO, M. A. de, "FREINET, C., La enseñanza de las ciencias" (Comentario bibliográfico), en *Studia Paedagogica*, 3-4, ene.-dic.-1979, pp. 271-272.
- VV. AA., *La Escuela Experimental Freinet de S. Andrés de Tuxtla, Veracruz* (Homenaje a Patricio Redondo), Escuela Experimental Freinet, México, 1970.
- : *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*, Maspero, París, 1975.
- : *Epistemología y educación*, Sígueme, Salamanca, 1978.
- : *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 2 vols., Diagonal Santillana, Madrid, 1983.
- VASQUEZ, A.; OURY, F., *Hacia una pedagogía del siglo XX*, Siglo XXI, México, 1978.
- VIAL, J., *Hacia una pedagogía de la persona*, Planeta, Barcelona, 1971.
- : "La época contemporánea", en DEBESSE, M.; MIALARET, G., *Historia de la...*, II, pp. 135-282.
- : "Une pédagogie ouverte", en *Les Amis de Sèvres*, 2, juin 1975, pp. 13-31.
- VYGOTSKI, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Barcelona, 1979.
- : "La creación literaria en la edad infantil", en *Infancia y Aprendizaje*, 17, 1982, pp. 71-85.
- VUILLET, J., *La coopération à l'école. Avant et après Freinet*, P. U. F., París, 1968.
- WALLON, H., "Freinet et la psychologie", en *L'École et la Nation*, 15, 1953, pp. 26-28.
- : *La evolución psicológica del niño*, Crítica, Barcelona, 1978.
- : "Pedagogía concreta y psicología del niño", en WALLON, H., *Psicología y educación* (Ed. de J. Palacios), Pablo del Río, Madrid, 1981, pp. 127-135.

- : “El papel de la escuela en la nación”, en WALLON, H., *Psicología y...*, pp. 82-89.
 - : “Sociología y educación”, en WALLON, H., *Psicología y...*, pp. 73-82.
 - : “El niño y el medio social”, en WALLON, H., *Psicología y...*, pp. 90-92.
- ZURRIAGA, F., “La pedagogía liberadora de Freinet”, en *TRIUNFO*, 19 de junio de 1971.
- : “El movimiento Freinet en España”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 79, jun.-1979, pp. 20-22.
 - : “La segunda época de la experiencia Freinet en España”, en M. C. E. P., *La Escuela Moderna...*, pp. 76-112.



INDICE DE AUTORES

- Abbagnano, N., 75, 83, 129, 144,
146, 150, 153, 425.
- Aberastury, A., 301.
- Abraham, A., 433.
- Agazzi, A., 423-425.
- Agazzi, R., 424.
- Aguilera, I., 16, 432.
- Alain, 164, 184, 408, 433.
- Alberti, A., 188.
- Alcobe, J., 75, 85, 86, 88, 92, 93,
156, 157, 400, 427, 429.
- Alfieri, F., 54, 98, 300, 406, 427.
- Almendros, H., 41, 46, 259, 266,
267, 429.
- Almendros, N., 429.
- Althusser, L., 210, 223, 341.
- Alvarez, M^a. I., 104.
- Arruda, J. de, 77, 144, 381, 422,
432.
- Audemars, 160.
- Ayanzini, G., 85, 93, 100, 103,
107, 146, 155, 191, 246, 261,
348, 351, 378, 392, 420, 425,
426, 438.
- Bachelard, G., 133.
- Baden-Powel, 299.
- Baillet, D., 16.
- Balesse, L., 65, 77, 145, 148, 154,
194, 249.
- Barbera, J. M., 196.
- Barbusse, H., 25, 42, 57, 62, 84.
- Barre, M., 58, 69, 101, 108.
- Baudelot, Ch., 197, 385, 423.
- Bayau, 84.
- Beaugrand, M., 65, 85, 110, 184,
185, 190, 191, 257, 265, 369.
- Belotti, E. G., 304.
- Belperron, R., 85, 189.
- Berge, A., 378, 421.
- Bergson, H., 236, 246.
- Berteloot, M., 57, 60, 65, 188.
- Bertier, 425.
- Bessieres, 100.
- Binet, A., 391, 425.
- Bloch, 42.
- Boissel, 47.
- Boon, G., 146, 147, 245.
- Borghi, 396.
- Bourdieu, P., 411.
- Bourgignon, 47.
- Bovet, P., 23, 116, 117, 124.
- Bowen, J., 399, 428.
- Braslavski, B. P. de, 148.
- Breton, A., 380.
- Broccolini, G., 426.
- Bruner, J. S., 186.
- Buda, 244.
- Burgess, A., 225.
- Cabanes, P., 343.
- Cachin, 49.
- Caivano, F., 422.
- Cambon, J., 107.

- Campanella, 225.
 Capmany, M^a. A., 308.
 Caporale, V., 16.
 Carbonell, J., 75, 83, 101, 381, 422.
 Carlier, A., 31.
 Castro, J., 411, 436, 438.
 Cerochi, F., 148, 381, 422.
 Ceulebroek, M. van, 16, 432.
 Ciari, B., 396, 406.
 Civera, M., 107.
 Clanche, P., 77, 94, 106, 132, 141, 157, 159, 369.
 Claparede, E., 23, 33, 68, 116, 117, 120, 124, 145, 146, 150, 151, 229, 274, 298, 300, 302, 424.
 Clause, A., 149, 150, 161, 162, 182, 224, 383, 422.
 Cluet, M., 259.
 Cocteau, J., 57.
 Coen, 396.
 Cole, M., 141, 160.
 Colom, A. J., 424, 435, 436.
 Colombu, M., 16.
 Colomer, V., 267.
 Comenio, J. A., 162.
 Comin, A. C., 400.
 Comte, A., 123.
 Confucio, 244.
 Corzo, J. L., 434.
 Costa I Jou, R., 260, 267, 429.
 Costa Rico, A., 16, 432.
 Coudray, L., 81, 261.
 Cousinet, R., 15, 32, 123, 124, 190, 229, 252, 392, 424-426.
 Cros, L., 427.
 Chabaane, M., 398.
 Chanel, E., 15, 70, 75, 80, 81, 100, 108, 124, 133, 145, 150, 152, 157, 386, 428, 432.
 Chateau, J., 143-146, 184.
 Chavardes, M., 100, 101, 378, 421.
 Chevalier, 95.
 Dalmau, B., 429.
 Daniel, 25.
 Darwin, Ch., 136.
 Davau, 47.
 De Bartolomeis, F., 396.
 De Gaulle, F., 97.
 De Monzie, 35.
 Debesse, M., 146, 193, 261, 392, 426, 427.
 Decroly, O., 15, 23, 81, 82, 118-120, 124, 127, 145-148, 151, 152, 229, 245, 252, 350, 399, 408, 423, 424.
 Deldime, R., 20, 75, 76, 99, 106, 340.
 Deleule, D., 314, 341, 437.
 Delval, J., 54, 300.
 Demause, Ll., 228.
 Demolins, E., 150, 391, 424-426.
 Devaud, E., 224.
 Dewey, J., 121, 124, 127, 148, 225, 274, 298, 310, 408, 424.
 Dietrich, T., 158, 160, 297.
 Dommanget, M., 82, 426.
 Dottrens, R., 15, 83, 86, 106, 107, 116, 117, 124, 145, 146, 149, 378, 421, 424.
 Dovero, F., 427.
 Dubois, 33.
 Durand, Y., 95, 97.
 Durkheim, E., 123, 227, 411.
 Duthil, 23, 33.
 Duthil, M., 29, 83, 121.

- Engels, F., 23, 79, 133, 134, 137, 140, 157-159.
- Escudero Muñoz, J. M., 100.
- Espantaleon, A., 431.
- Estabiet, R., 197, 385, 423.
- Esteve, J. M., 435.
- Eynard, R., 9, 19, 75, 76, 79, 103-105, 151, 340, 382.
- Falkenhayn, 76.
- Farre, L., 244.
- Faure, R., 147, 263.
- Fernández, J., 432.
- Fernández, M^a. Ll., 300.
- Fernández Baroja, F., 194.
- Ferrandez, A., 371.
- Ferrer, F., 95, 198, 229, 408, 433, 434.
- Ferrero, M., 438.
- Ferriere, A., 22, 23, 33, 53, 65, 79, 83, 87, 98, 116, 117, 124, 148, 228, 237, 265, 304, 308, 399, 424.
- Filloux, J. C., 386, 424.
- Flayol, 44.
- Fontan, P., 267.
- Fonvielle, R., 56, 100.
- Forquin, J. C., 426, 427.
- Fortuny, M., 429.
- Fourier, Ch., 123, 297, 311.
- Freire, P., 322, 346, 369, 382, 422.
- Freire de Marciel, A., 260.
- Freud, A., 277.
- Freud, S., 131, 153, 154, 195, 277, 301.
- Fromm, E., 183, 222, 243, 296.
- Fullat, O., 264.
- Gandhi, 237.
- Garaudy, R., 158.
- García Carrasco, J., 410, 415, 435, 436.
- García Garrido, J. L., 267.
- García Hoz, V., 382, 422.
- García Requena, F., 75, 106, 157, 340.
- García Salve, F., 247.
- Gartner, A., 186.
- Gervilliers, D., 220, 223, 226, 369.
- Gervis, G., 247.
- Gheeb, 23.
- Gil Pecharroman, J., 76.
- Gilbert, R., 29, 85, 100, 146, 148, 149.
- Gimeno Sacristan, J., 73, 106, 110, 382, 409, 422, 435, 438.
- Giner de los Rios, F., 385, 423, 424, 435.
- Ginet, D., 100.
- Giordan, A., 387, 424.
- Girardin, J. C., 24, 49, 81, 84, 94, 107.
- Glaser, H., 432.
- Gonnet, J., 104, 378, 421.
- González de Rivera, J. L., 195, 196.
- Gorris, J. M., 300.
- Groos, K., 277, 302.
- Guba, E. G., 438.
- Guigou, J., 426.
- Guiraud, M., 264, 424, 438, 439.
- Gutierrez Zuloaga, I., 429.
- Hall, S., 277, 303.
- Hauser, 44.
- Hebert, 303.
- Herbert, E. L., 424.
- Hernández, Ruiz, S., 383, 422.
- Hernández Sandica, E.; 98.

- Hess, R., 29, 56, 100, 101, 391, 425.
 Hipodomo, 225.
 Hirschberger, J., 246.
 Honore, S., 103, 155, 351.
 Hulin, 44.
 Husson, 83.
 Huxley, A., 225.

 Imbernon, F., 428, 429.
 Infield, H., 263.
 Inhelder, B., 276, 278, 300, 301.

 Jadouille, 32.
 James, W., 22.
 Jaspers, K., 221.
 Jesus, 244.
 Jeunehomme, L., 379, 421.
 Jorg, H., 16, 396.
 Juif, P., 67, 104, 427.

 Kant, I., 411.
 Kerchensteiner, G., 122, 124, 290, 309, 424.
 Khune, 237.
 Kilpatrick, W., 424.
 Klages, L., 221.
 Klein, M., 277.
 Kneller, G. F., 411, 435, 436.
 Kogh, N., 16.
 Koffka, K., 279.
 Koitka, C., 16.
 Krupaskaia, N. K., 23, 142.

 Lafendel, 117.
 Lallemand, 31, 37.
 Landsheere, G. de, 191, 432.
 Langevin, P., 36, 44, 51, 53, 393.
 Lapassade, G., 56, 100, 264, 379, 395, 408, 421, 424, 426, 433.
 Laplanche, J., 154, 195, 356.
 Laporta, F. J., 434, 435.
 Laporta, R., 9, 15, 70, 98, 99, 108, 242, 383, 422.
 Larroyo, F., 261, 309, 425.
 Laun, R., 16.
 Launay, M., 403.
 Laurenti, 91.
 Le Bon, G., 347.
 Legrand, L., 15, 19, 67, 76, 80, 103, 104, 107, 133, 157, 344, 379, 393, 406, 421, 426.
 Leif, J., 379, 421.
 Lemos, 30.
 Lenin, V. I., 23, 79, 142.
 Lerena, C., 153, 197, 227, 229, 385, 411, 414, 415, 423, 435-437.
 Lersch, P., 221.
 Lewin, A., 398.
 Lewin, K., 279, 302.
 Lobrot, M., 100, 173, 192, 194, 195, 198, 387, 424, 427.
 Lodi, M., 191, 196, 396, 406.
 Lourau, R., 50, 77, 94, 95, 100, 379, 380, 421.
 Lowen, A., 247.
 Lozano, C., 193.
 Lunacharski, A. V., 142.
 Luzuriaga, L., 388, 424.

 Madeleine, 30.
 Mahoma, 244.
 Maillou, A., 30.
 Maisonny, B., 81, 432.
 Makarenko, A. S., 95, 122, 126, 190, 252, 309, 408, 409, 424, 433.

- Manacorda, M. A., 134, 158, 159.
 Marín Ibáñez, R., 278, 298-301.
 Mariotti, 82.
 Mariscal, E., 148, 228.
 Martínez, J., 424.
 Marx, K., 23, 49, 79, 133-137, 140, 157-159, 296, 411.
 Masson, J., 428.
 Matisse, H., 57.
 Maurras, Ch., 87.
 Mawet, L., 41, 46, 47, 259, 397.
 Medici, A., 81.
 Mencarelli, M., 16.
 Mendel, G., 198, 380, 389, 391, 393, 403, 408, 421, 424-427, 432, 433.
 Meylan, L., 144.
 Mialaret, G., 81, 95, 146, 189, 193, 261, 392, 394.
 Michaud, G. N., 100.
 Milani, L., 252, 434.
 Mones, J., 260, 266, 267.
 Monleon, A., 156, 157.
 Montaigne, M. de, 22, 79, 114.
 Montessori, M., 23, 31, 65, 82, 120, 124, 127, 147, 148, 151, 227-229, 399, 408, 424, 428.
 Morando, D., 384, 423.
 Moreno, Hernández, R., 430.
 Moro, T., 225.
 Mosca, S., 302.
 Moulin, 97.
 Muller—Main, O., 32.
 Mussen, P. H., 195.
 Nataf, R., 106.
 Neill, A. S., 126, 198, 385, 399, 408, 409, 423, 428, 433.
 Nietzsche, F., 236.
 Not, L., 146, 155, 325, 328, 340, 349, 350, 408, 409, 433-435.
 Núñez Cubero, L., 157.
 Núñez Encabo, M., 225, 226.
 Ortega Estebán, J., 417, 437.
 Ortega y Gasset, J., 221.
 Orwell, G., 225.
 Oury, F., 56, 91, 100, 107, 110, 198, 248, 255, 256, 295, 395, 427.
 Oury, J., 56.
 Palacios, J., 15, 107, 128, 145, 153, 184, 190, 294, 346, 383, 396, 427, 428.
 Pare, A., 388.
 Parkhurst, H., 121, 424.
 Paulus, P., 428.
 Pavlov, I., 428.
 Pérez Gómez, A. I., 409, 414, 415, 435-438.
 Perrault, Ch., 179.
 Peset, J. L., 98.
 Pestalozzi, J. H., 22, 26, 63, 79, 114-116, 144, 162.
 Petain, E. F. O., 50, 53, 95.
 Pettini, A., 9, 10, 15, 19, 57, 71, 75, 76, 79, 83, 85, 86, 100, 103, 105, 107, 109, 110, 119, 143, 144, 146, 147, 150-152, 156, 211, 224, 232, 234, 236, 242, 244, 246, 251, 260, 261, 264, 274, 292, 298, 303, 308-311, 319, 328, 330, 340, 344, 345, 347, 350, 351, 359, 368, 371, 383, 396, 421, 422.

- Piaget, J., 116-118, 132, 146, 276-278, 300, 301, 317, 399, 410, 435.
 Piaton, G., 9, 10, 15, 27, 40, 42, 44, 61, 69, 71, 73-78, 84-101, 103-105, 107-111, 113, 124, 143-155, 157, 159, 182, 188, 189, 197-199, 222, 225, 232, 238, 242, 245, 247, 262, 269, 294, 319, 337, 339, 340, 342-346, 348-351, 355, 357, 369, 380, 422, 432.
 Picasso, P., 57.
 Pichot, 44.
 Pieron, 44.
 Pinillos, J. L., 154, 155.
 Planchard, E., 392, 425, 426.
 Plancke, R., 146, 148.
 Platon, 225, 411.
 Politzer, G., 154, 314, 315, 341.
 Pontalis, J. B., 154, 195, 356.
 Porquet, M., 114, 143, 263, 345, 353, 370, 403, 431.
 Postic, M., 263, 264.
 Pouget, 31.
 Prevet, 57.
 Prevot, G., 55, 150, 252, 262, 263.
 Primas, 25.
 Priouret, J., 189.
 Profit, B., 123, 252, 261, 391, 424.
 Prost, A., 88.
 Proudhon, P. J., 296, 297.
 Pujol, R., 429.
 Rabelais, F., 22, 114, 143, 162.
 Rath, P., 16.
 Rathenau, 221.
 Reddie, C. B., 252.
 Redondo, P., 260.
 Ribot, 22.
 Rico, Vercher, M., 81.
 Rizzi, R., 75, 428.
 Roa, J., 431.
 Robin, P., 82, 150, 392, 425.
 Rogers, C. R., 56, 100, 121, 122, 149, 198, 322, 346, 370.
 Rolland, R., 33, 42, 57.
 Roubakin, 32.
 Rousseau, J. J., 22, 79, 114, 115, 128, 143, 144, 242, 245, 249, 390.
 Rustin, G., 379, 421.
 Saint-Simon, 123.
 Salengros, R., 65, 153, 183, 184, 187, 190, 193, 197, 227.
 Saltiel, M., 60, 103, 108.
 Sandin, C., 384, 385, 423.
 Sarraceno, Ch., 198.
 Sarramona, J., 371.
 Scheler, M., 244.
 Schutzenberger, A. A., 300.
 Schweitzer, A., 221.
 Scribner, S., 141, 160.
 Semenowicz, H., 397, 398.
 Skinner, B. F., 132, 157.
 Snyders, G., 182, 184, 303.
 Socrates, 162, 182, 411.
 Soetard, M., 432.
 Sola, P., 90, 91, 266.
 Sorel, G., 23.
 Spencer, H., 22, 277.
 Spengler, O., 221.
 Spitz, R., 176, 195.
 Strohm, H., 249.
 Suchodolski, B., 161, 182, 231, 241, 371, 372.
 Sujomlinski, V., 295, 297.

- Tamagnini, G., 396.
 Tapia, J. de, 260, 266, 430.
 Thomas, M., 428.
 Thorndike, E. L., 132, 155, 156.
 Titone, R., 82, 191, 224, 384, 423, 425, 426.
 Tobler, 23.
 Tolosana, C., 16, 432.
 Tolstoi, L., 80.
 Tomasi, T., 296, 297, 425.
 Tonucci, F., 185.
 Toro, J., 107, 109, 156, 157, 340, 349, 352.
 Torre, S. de la, 107.
 Toynebee, A. J., 96, 98.
 Trilla, J., 80.
 Trovial, J., 101.

 Ueberschlag, R., 61, 91, 99, 101, 103, 105, 107, 108, 124, 150, 388, 422, 424, 428, 430, 432.

 Val Rojo, M. A., 104.
 Vázquez, A., 91, 107, 110, 198, 248, 295, 427.
 Vermeyleylen, 23.
 Vial, J., 15, 57, 74, 81, 83, 95, 98, 100, 107, 111, 117, 146, 147, 155, 189, 192, 193, 380, 381, 422, 426, 433.
 Villar Angulo, L. M., 157.
 Visalberghi, A., 75, 83, 129, 144, 146, 150, 153, 396, 425.
 Vogt, C., 198, 380, 391, 393, 403, 408, 421, 424-427, 432, 433.
 Vrocho, 237.
 Vuillet, J., 99, 106, 150.
 Vygotski, L. S., 80, 141, 160, 278, 279, 301.

 Wallon, H., 33, 44, 96, 97, 105, 127, 128, 144, 147, 152, 153, 229, 276, 278, 300, 301, 317, 319, 330-332, 340, 352, 384, 391, 393, 416, 425, 427.
 Washburne, C., 29, 121, 423.
 Watson, J., 132, 156.
 Weber, M., 221.
 Wells, 23.
 Wertheimer, M., 347.
 Wullens, 87.
 Wundt, W., 22.

 Zay, J., 46, 64, 93, 393.
 Zehrfeld, K., 16.
 Zind, P., 93, 96.
 Zurriaga, F., 75, 88, 400, 407, 430, 433.



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría General de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica