

N. S. 116233



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 098 D. F. ORIENTE

✓
EL PROYECTO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA Y
LAS TÉCNICAS FREINET

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE :

LICENCIADO EN EDUCACIÓN

PRESENTA :

MARIO RENÉ REYES CORONA

ASESOR: ESPINO BAUER MA. DEL CARMEN
HERNÁNDEZ JUÁREZ MA. DEL CARMEN

MÉXICO, D. F., ENERO 2002



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

México, D. F. a 5 de diciembre del 2001

C. PROFR. (A): MARIO RENÉ REYES CORONA
P R E S E N T E.

En calidad de Presidente de la Comisión de titulación de esta Unidad y como resultado de análisis realizado a su trabajo intitulado. **“EL PROYECTO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA Y LAS TÉCNICAS FREINET”**

Opción : **TESIS** Plan 94, Lic.: **EDUCACIÓN PRIMARIA** manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a proceder a la impresión así como presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”


PROFR. GONZALO A. GONZALEZ LLANES
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN



DEDICATORIA

*TOMADO Y ALEJADO DE SUS MANOS INICIÉ MI APRENDIZAJE EN LA VIDA.
AHORA CASI TODO LO QUE SOY SE LO DEBO A SUS EJEMPLOS DE TENACIDAD Y VALOR.

POR HABER SIDO SIEMPRE MIS MAS DILECTOS Y APRECIABLES AMIGOS,
ESTA TESIS ES SUYA:

A DIOS: QUE SIEMPRE HA ESTADO CONMIGO.

A MIS PADRES: MARIO Y ARACELI.

HUBO PERSONAS QUE CREYERON EN MÍ CUANDO NADIE CREÍA.
CADA UNA A SU MANERA, ME AYUDÓ HA ENTRAR, REALMENTE, AL MUNDO DE LAS LETRAS:

A MI PROFESOR: MARCO ESTEBAN MENDOZA RODRÍGUEZ.

A MIS ASESORAS DE TESIS: MARÍA DEL CARMEN HERNÁNDEZ JUÁREZ Y CARMEN ESPINO BAUER.

A MI TÍA: SANDRA SONIA CORONA MORALES.

A MIS HERMANOS: MARLENE, IGNACIO Y RICARDO.

A MI SOBRINA: MARÍA RENATA QUIEN LLEGÓ COMO UNA LUZ EN MI VIDA.

A MIS UNICOS Y MEJORES AMIGOS: AARÓN LOMA TORRES Y BRICIO ROLDAN QUE SIEMPRE HAN SIDO UN GRAN APOYO EN MI CAMINO.

A LAS PERSONAS QUE QUIERO Y APRECIO POR ESTAR SIEMPRE JUNTO A MÍ CUANDO MÁS LO NECESITO:
ALFREDO JUÁREZ, SOCORRO RÍOS Y JESSICA ALEJANDRA.

Y HA TODAS LAS PERSONAS QUE ME APOYARON EN LA TERMINACIÓN DE MI TESIS:

A GRACIELA Y ADRIANA.

LES ENVÍO, MUCHOS AÑOS DESPUÉS, UN FUERTE ABRAZO DE GRATITUD Y CARIÑO SINCERO.

INDICE

	Págs.
INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO I. EL ORIGEN DEL PROYECTO ESCOLAR.	30
1.1. ¿Qué es el proyecto escolar?	31
1.2. La organización y la elección de los proyectos.	34
1.3. Aspectos centrales en el desarrollo de los proyectos.	36
1.4. Forma de aplicar un proyecto en la Institución Educativa.	40
CAPITULO II. LAS TÉCNICAS FREINET.	51
// 2.1. El proyecto educativo y la Pedagogía Activa.	54
// 2.2. Los primeros pasos de las técnicas	57
// 2.3. Una pedagogía centrada en el niño.	61
// 2.4. Crítica a la escuela tradicional e insuficiencias de la Escuela Nueva.	66
// 2.5. Las Técnicas Freinet: Un trabajo libre.	75
2.6. Las Técnicas Freinet y la enseñanza de la lengua en la escuela primaria.	82

CAPITULO III. EI PROYECTO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA Y LAS.

TÉCNICAS FREINET 92

3.1. La escuela centrada en el niño. 96

3.2. El trabajo organizado y la disciplina. 101

3.3. La cooperatividad en el comportamiento escolar. 104

// **CONCLUSIONES.** 111

BIBLIOGRAFÍA. 123

INTRODUCCIÓN.

En la práctica docente, se tienen historias que contar, entre ellas la de contar historias y narrar lo cotidiano. Nos encontramos que la historia se hace en todos los lugares, sólo hay que detenerse a observar, imaginarse posibilidades, interpretar fantasías, asombrarse de que nuestra vida transcurre –a veces- sin reconocer y sin contar nuestra propia historia.

Historia que se concreta en actos individuales y colectivos, organizados y articulados para darle sentido a las acciones, ya sea en ideales, utopías o en proyectos.

Proyectos, que son el convertir las ideas generales y la información acerca del trabajo a realizar en una posibilidad de transformación que, para realizarse requiere presentarse como una serie de actividades secuenciadas para alcanzar una meta.

Los proyectos nacen y son construidos por los maestros a partir de sus propias condiciones de trabajo, reconociendo las dificultades que entraña un proceso de construcción, y por ello conflictivo que recupera el protagonismo del docente a partir del reconocimiento de las tensiones cotidianas que dan vida al proyecto, recordando que, quiérase o no, son el motor que pone en movimiento a los sujetos.

Participar y crear puede aparentemente, hacerse desde diferentes lugares o condiciones: ya sea a partir de la formación y la actualización o integrando la experiencia de trabajar en grupo.

La primera cuestión es una necesidad para el docente por la situación crítica que atraviesa y que se agudiza por la escasa vinculación de la escuela con la comunidad, lo que hace imprescindible recuperar los saberes extraescolares y las historias particulares; es decir, la experiencia docente, para hacer de la escuela el lugar de saber y conocer. Es decir, la participación y la creación docente pueden hacerse desde el docente mismo, su formación y su experiencia en la práctica. Ello es posible con la intervención que generan las dinámicas organizativas y procesos de actualización permanentes; sin embargo, sin la intervención y el compromiso de los educandos, los actos de los maestros se pueden quedar en intencionalidades, en simples voluntades. Por lo tanto, una intervención cobra mayor significado cuando se trabaja en grupo y se tiene una tarea común que articula e integra. El grupo es una construcción de los sujetos que es atravesado por los prejuicios y perjuicios acerca del trabajo grupal, a los que se unen las dificultades organizativas (propias de toda administración escolar) y las teóricas que hacen del trabajo grupal algo incomprendido. El grupo existe mientras interactúa, se intercambien los roles y se tenga observación sobre el proceso del mismo.

El trabajo grupal puede ser muy útil y llevar a un grupo a ser productivo, siempre y cuando logre integrarse y auto-regularse en torno al desarrollo de una tarea en común.

El intercambio de experiencias, conocimientos y expectativas respecto a una tarea, genera el enriquecimiento personal de sus miembros y la posibilidad de generar propuestas de trabajo mucho más relevantes y pertinentes que lo que un sujeto puede generar en lo individual, puede propiciar un ambiente favorable para los aprendizajes significativos y por tanto el crecimiento del grupo como tal.

Existe en un segundo plano la técnica referente a seleccionar factores tangibles de los locales de estudio, de los materiales escolares y su adaptación al trabajo docente.

La técnica es la preparación del medio natural y social que rodea al niño; la de su preparación fisiológica, moral y afectiva. El medio social y cultural del educando es un factor tangible y por ello es de suma importancia integrar su medio natural, social, cultural y afectivo en el contexto educativo.

Es por esto, que se sugiere la aplicación de las técnicas Freinet y el proyecto escolar como propuesta a realizar un trabajo grupal entre los maestros de cada escuela, potenciando así la capacidad de construir objetivos y proyectos propios, respetando con esto las características regionales. Desde esta perspectiva, la diversidad de cada una de las escuelas podría abrir la pauta para enriquecer el sistema educativo.

El proyecto escolar, es representado como una forma de fabricar e indicar los detalles de la realización de un objetivo con una perspectiva coherente y elaborada por toda la comunidad educativa.

Freinet, propone sus técnicas de trabajo educativo, desde una idea de transformación, en donde el niño, aprenda y realice actividades que conciernen a su medio social y cultural.

Finalmente, el presente proyecto, propone, la integración de ambas vertientes, cómo objetivos importantes, en donde el niño pueda proponer diferentes formas de trabajo, desde su propio contexto social y cultural, practicando así y preparándose, para las actividades que se realizan en su medio de vida a un tiempo futuro.

La metodología que se sugiere a partir del proyecto escolar y las técnicas Freinet puede ser: participativa, creativa, activa, integradora e investigadora.

En definitiva, esta propuesta del trabajo grupal pretende dar la respuesta, la justificación del tema, los métodos para incorporar el Proyecto Escolar y las Técnicas Freinet dentro de cualquier asignatura a nivel escolar.

Si hoy se reconoce que una buena parte del trabajo escolar está desvinculado de la vida de las comunidades, necesario resulta entonces considerar la posibilidad de su vinculación para recuperar la función social de la escuela y para cubrir las necesidades educativas de la población a la que sirve. Este hecho traería varias ventajas: por un lado habría una revaloración institucional constituida fundamentalmente por la función docente y, por otro, se podría lograr paulatinamente el reconocimiento de las responsabilidades educativas de cada uno de los sectores sociales que conforman las comunidades.

La estrategia del proyecto escolar y las técnicas Freinet, se pueden convertir en una alternativa ante los retos que actualmente debe enfrentar la escuela, sobre todo al reconocer que los cambios educativos y las nuevas formas de trabajo y organización, no solo deben incidir en la escuela, sino partir de ella. Es evidente que a través del proyecto escolar y las técnicas Freinet cabría la posibilidad de recobrar la credibilidad de la escuela, con sus problemas, con sus limitaciones, pero potenciando todas sus capacidades para la práctica. La protagonización no sólo recaería en el maestro, sino en toda la comunidad educativa: Profesores, padres, alumnos y personal especial, ya que la comunidad se conforma por todos los sectores que influyen en los procesos educativos formales e informales. Sin embargo, habría la necesidad de considerar que en una comunidad educativa no se trata de absorber las funciones de un sector a otro sino más bien de respetar, de colaborar, de apoyar el desarrollo por un interés común: la educación de los alumnos y la influencia de esta educación en la comunidad.

El proyecto escolar y las técnicas son una propuesta para romper con el quehacer tradicional, involucrando el trabajo académico y a los diferentes sectores

en una participación de equipo, en una tarea común; trabajando colectivamente para resolver los problemas de la escuela.

En la actualidad, la dinámica de trabajo en las escuelas ya no debe guiarse por la inercia creada a lo largo de los años y que ha terminado por rutinizar el trabajo escolar, quitándole significado a su tarea, sino que los directivos deben exigir procesos de actualización permanentes para los diferentes actores de la comunidad educativa, pero sobre todo, de los profesores. La actualización, que es necesaria en el magisterio, tendría que darse en base a las primeras necesidades formativas de cada maestro y en cada escuela, convirtiéndose así en una necesidad de primer orden, ya que ésta, de alguna manera, garantiza el verdadero significado de la escuela, sobre todo si éste proceso es paralelo a las necesidades profesionales de los docentes es decir, a sus necesidades laborales, de otra manera la actualización escolar puede estar sujeta al fracaso.

Por lo tanto si la escuela es capaz de crear espacios más abiertos, más propositivos e innovadores, estará en condiciones de entrar a una serie de fases que paulatinamente vayan constituyendo su trabajo en procesos de apoyo para el desarrollo educativo de los individuos que asisten a ella con la ilusión de educarse.

Finalmente, desde esta perspectiva el trabajo del proyecto escolar y las técnicas Freinet es una alternativa del trabajo grupal; se retoma la noción de proyecto como una organización, una estrategia, algo que debe concluir en un periodo determinado, teniendo posibilidades de coadyuvar para una educación de calidad, considerando que el proceso de construcción debe ser continuo con la participación de los sectores de la comunidad, quienes proponen y aprueban según la pertinencia. Su constitución exige de un trabajo sistemático, que si bien en un primer momento pudiera parecer sencillo, no habría que perder de vista que esta propuesta, es un proyecto educativo, realista, posible y necesario, y que por muy simple que este pudiera ser, tendría que plantearse desde una perspectiva crítica.

El presente esfuerzo es un trabajo investigativo-documental, que busca dar respuesta a una problemática que, quizá por lo común no ha sido del todo atendida: la creciente individualización del trabajo escolar.

Partiendo de la importancia de conocer el papel del proyecto escolar en la metodología de la educación mexicana, se comienza por explicar, a partir de sus orígenes, dentro de la Escuela Mexicana la propuesta del proyecto escolar, sus principales fundamentos y la forma como se trabaja en grupo a partir de él.

El principal problema en toda reforma técnica de la educación, es la parte metodológica con sus respectivas técnicas didácticas de realización; es decir, el hecho concreto de convertir el cuerpo de teoría en realización objetiva, en el hacer diario del maestro con sus alumnos. Para lograr el objetivo de esta propuesta es necesario buscar y analizar los orígenes del proyecto escolar dentro de la Educación Mexicana, de tal forma que sea posible replantear las Técnicas Freinet desde sus orígenes, no únicamente como potencial crítico, sino aprovechar cursos y formas de aplicación de la escuela tradicional y la forma de integración de las Técnicas dentro de las escuelas mexicanas, y particularmente como elemento fundamental para el desarrollo del proyecto escolar.

De esta manera el proyecto escolar y las técnicas Freinet se convierten en una guía global institucional, con dirección para la transformación, y la aplicación de un trabajo cooperativo, organizado y disciplinario, evitando así la desarticulación y aislamiento de actividades que con frecuencia se vive en las instituciones, la falta de creatividad y los rígidos planes de trabajo.

Un proyecto escolar basado en las Técnicas Freinet representa un esfuerzo por abandonar la enseñanza discursiva hacia una vivencial, donde el niño recupere su ser individual y social, sólo así se pueden apreciar las ventajas o desventajas de esta propuesta de organización, solamente practicando el

conocimiento pueden crecer niños conocedores para dar pie a una sociedad responsable y respetuosa, por lo que el Proyecto Escolar y las Técnicas Freinet pueden considerarse como principio básico para la organización y reestructuración de una escuela del mañana.

Aunque, se ha querido problematizar el aspecto metodológico del proyecto escolar y las técnicas Freinet, parece claro que la solución teórica es relativamente fácil. Actualmente, son tres los métodos comúnmente usados: el método expositivo, el método activo o de actividades, el método investigativo.

Es raro que se utilice uno sólo en exclusiva, esto sólo se da en maniqueas exposiciones de motivos oficiales y oficiosas. Lo más frecuente en este trabajo es la combinación de los dos primeros. El método investigativo es el más reciente y, por lo tanto, el menos conocido y utilizado. Las propuestas de este último tiende a combinar los tres métodos, por mucho que el conjunto se pretenda llamar sólo investigativo.

El problema se relaciona con la psicología del aprendizaje. Y siendo éste un proceso extremadamente complejo y muy lejos aún de ser bien conocido, debe ampliarse lo más posible el arsenal de técnicas y procedimientos utilizados y desechar por simplista cualquier fórmula que tienda a basarse en un número reducido de ellas. La mente humana no es un electrodoméstico de cuatro transistores.

Por lo tanto, parece claro que ninguno sólo de ellos resuelve todos los problemas, y que una combinación flexible de ellos tres resulta dúctil y adecuada.

En la metodología de trabajo se considera importante la experiencia que el niño adquiere en su relación con el entorno como fuente de conocimiento.

¿En qué conceptos educativos nos apoyamos?

Siendo nuestro principio el niño, queremos conseguir una infancia feliz y completa en todas sus posibilidades educativas que le conduzca a una edad juvenil y adulta equilibrada, abierta a la observación, a la investigación, a la crítica, que le permita saber elegir, saber organizarse, saber adaptar, auto-estimarse... En una palabra, ser autónomo.

¿Qué instrumentos utilizamos?

La metodología exige una observación continua de los comportamientos y actividades del niño/a, lo que conlleva la necesidad de registrar dichas observaciones. Para ello, el grupo ha elaborado una serie de registros a modo de muestrario, indicando el concepto que pretenden valorar. Para su auto-evaluación, el/ la niño/a utiliza diferentes tipos de registros individuales.

¿Cuál es nuestra metodología?

Se basa en la participación permanente del niño/a en las actividades del aula mediante lo que se denomina <<formas internas>> (actividades que conducen a lograr los conceptos planteados anteriormente) y <<formas externas>> (auto-control por medio de impresos de auto-evaluación y elaboración de paneles y registros de la propia conducta).

*Las aplicaciones metodológicas más significativas, son las siguientes:

-Motivación lúdica.

-El alumno es protagonista de su propio proceso educativo.

-Información oral y escrita a las familias de todo el proceso educativo y del desarrollo educativo del niño, realizado con la participación de los propios escolares.

-Auto-evaluación de las áreas del currículum y de las propias actividades y comportamientos expresados en objetivos secuenciados.

-Auto-programación.

-Concreción en acciones observables de los valores abstractos que queremos transmitir. Posibilidad de auto-evaluar la consecución de cada una de estas acciones.

-Plan global de orientación personal y escolar preventiva. Integración de todos los niños.

-Desaparición de las connotaciones negativas que conlleva un sistema educativo tradicional*.

Antes de desarrollar este apartado, cabría señalar que se comparte con Ángel Pérez Gómez y Gimeno Sacristán* la idea de que:

Por exigencias de la metodología de investigación, se han desarrollado modelos de explicación de la vida en el aula que se denominan modelos sustantivos de explicación, y no paradigmas, porque es difícil considerar que han alcanzado un grado de implantación general dentro de la comunidad científica, que sugiere el término paradigma según el planteamiento de Kuhn.

Entre los modelos que explican la enseñanza y caracterizan diversos tipos de prácticas, suelen identificarse los siguientes:

1.- Los que conciben la enseñanza como entrenamiento de habilidades y que, basados en el acelerado ritmo de la producción de nuevos conocimientos de la vida moderna, vuelven la mirada más que a esos conocimientos fugaces hacia las capacidades formales y el entrenamiento y desarrollo de habilidades.

* Véase, María Carmen Alarte Queról, María Carmen Ferrero Torró, María Pilar Pérez Sanz, Consol Pérez i Sifre, Rosa Caballer i Segura, Albert Sebastià Garcia Carrió, Carles Bordes i Ciscar, Carmen Garcia Micó, Henar Tardón, Gutiérrez, Empar Vazquez Romero, Balbina Peña y Rafael Gómez Villar pertenecen al grupo de trabajo del CEP de Torrent (Valencia). Cuadernos de Pedagogía. No. 175. Buenos Aires. Ed. Paidós, 1995, p. 37

* Véase, Pérez Gómez y Sacristán, La enseñanza: su teoría y su práctica. México, Ed. Prentice Hall, 1990, p. 43

2.- El enfoque de la enseñanza como transmisión cultural, que concibe el conocimiento humano como un proceso de conservación y reconstrucción que poco a poco se ha ido haciendo más complejo y se organiza en teorías explicativas sobre la realidad cada vez más amplias, abstractas y rigurosas. Así, el aula es el espacio escolar donde se transmiten los cuerpos de conocimiento disciplinar que construyen la cultura de las nuevas generaciones. De hecho, en esta idea se basa el enfoque tradicional de la enseñanza que se centra fundamentalmente en la transmisión de esos contenidos.

3.- El enfoque que, basándose en los planteamientos de Piaget, concibe el aprendizaje como un proceso de transformación de contenidos más que de acumulación, y en el que la enseñanza toma la forma de una producción de cambios conceptuales; en ésta el maestro desempeña el papel de catalizador del proceso dialéctico que vive el alumno para transformar sus pensamientos.

4.- Al ubicarnos dentro de los enfoques mediacionales para la explicación de la enseñanza y las prácticas que determina, sea acuñado, junto con la noción de aprendizaje significativo, la enseñanza significativa. Ésta rescata dentro del aula no sólo el conocimiento del profesor sino también sus hábitos, actitudes y creencias, que son los que se ponen verdaderamente en juego en las relaciones didácticas que establece en el aula y que determinan, asimismo, sus estrategias para la enseñanza.

Apoyados en la técnica gestáltica del "darse cuenta", admitimos que la enseñanza sólo puede considerarse un proceso de intervención facilitadora de la transformación y autoformación de los estudiantes, cuando el profesor asume esta tarea de enseñar con mayor conocimiento cotidiano y el disciplinar se integran en la experiencia que de la realidad tienen tanto el que enseña como sus alumnos. Coincidimos al respecto con Paulo Freire: ahora <<ya nadie educa a nadie, así

como tampoco nadie se educa a sí mismo, mujeres y hombres nos educamos en comunión y el mundo es el mediador>>.

Aquí es necesario que nos detengamos en lo que en materia de enseñanza hemos venido explicando y analizando; tal vez no haya que remontarse a la época de los Grandes Maestros, representados en la imagen del viejo sabio, solitario, mago, médico y astrólogo, rodeado de aprendices que obtienen de él el saber y los secretos del Mundo, pero sí por lo menos a la noción de enseñanza que se empareja con el surgimiento de la educación pública y en la que la figura del maestro con sus alumnos queda al cobijo de la institución escolar.

Desde la perspectiva epistemológica, toda teoría de la enseñanza implica, desde los tiempos de Comenio, una doble dimensión; por una parte es una investigación explicativa y por otra es claramente normativa. Por principio se propone explicar el devenir de la práctica de la enseñanza y, toda vez que plantea propuestas y sustenta proyectos, se vuelve prescriptiva o justificativa, pues recomienda y justifica una determinada forma de enseñanza.

La dimensión autogestiva y situacional de una didáctica que atienda al surgimiento del aquí y el ahora de la relación didáctica en el aula, y que al mismo tiempo busque cierto tipo de formación de la persona que pondere sus propios procesos de desarrollo, me llevó a recuperar elementos sustantivos de algunas orientaciones teóricas pedagógicas predominantes en la explicación actual de los procesos y las relaciones en el aula. Se centra sobre todo en el ámbito de estudio de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, y de los últimos avances se rescata lo validado en la práctica y las elaboraciones teóricas críticas que dieran orientación para facilitar la práctica educativa que se estaba buscando.

Cabe precisar que el enorme palacio de la teoría curricular resultó muy frágil en sus niveles de concreción, y finalmente develó su monumental arrogancia

al pretender establecer el qué, el cuánto, el cuándo y hasta el cómo del aprendizaje en una intención uniformadora involuntaria.

De las teorías del aprendizaje se retoma, sobre todo, algunas nociones de las tendencias mediacionales y constructivistas que centran el proceso educativo del estudiante y que definen el aprendizaje como un proceso abierto, por descubrimiento, y caracterizado por el intercambio activo con el medio social y físico; sin embargo, en el proceso de trabajo se fue tomando distancia con ambas tendencias, ya que su origen en el campo psicológico nos llevó a resignificar algunos conceptos y a generar nuevas categorías para el campo pedagógico actualmente en franco debate.

La Escuela tradicional, considerada por Durkheim como un conjunto de actos o ideas completamente instituido que los hombres encuentran delante de ellos y que les impone en mayor o menor medida...

En 1960 el doctor Jean Oury había propuesto en el Congreso del Movimiento Freinet el término de "pedagogía Institucional" para designar la corriente de transformación dentro de las clases, que correspondía al movimiento pedagógico inaugurado por C. Freinet en 1924; La pedagogía Institucional o pedagogía activa es una manera de entender la educación donde los intereses infantiles, las necesidades de la vida, la libertad de elección, el desarrollo de la reflexión, la autonomía, la creatividad, la solidaridad y cooperación humanas, son entre otros, sus planteamientos básicos. Tales planteamientos se concretizan en una serie de técnicas pedagógicas, que abarcan y superan los diversos aspectos que generalmente se estudian en la escuela.

Para C. Freinet, la escuela tradicional esta al margen de la vida; La escuela es como una especie de isla separada intencionalmente del medio. Puesto que está al margen de la vida, la escuela no puede preparar para ella.

La crítica de Freinet no se detiene en la escuela tradicional, sino que llega también a la nueva pedagogía contemporánea a él: la educación nueva, la Escuela Activa. Sin personalizarlos, se verán los principales puntos de apoyo de estas críticas dentro del Marco Teórico.

Para empezar, los movimientos de educación nueva disfrutaron de condiciones económicas y ambientales anormalmente favorables. Mientras, los maestros populares se ven obligados a trabajar con la más dura realidad (<<Tenemos ante nuestros ojos a niños que necesitan a menudo pan o vestidos antes que un bagaje intelectual; las condiciones materiales son siempre desastrosas>>),^{*} los que practican los nuevos métodos nadan en la abundancia de materiales y de personas bien calificadas para su trabajo y se encuentran con niños en condiciones madurativas óptimas para la práctica pedagógica. Además, las escuelas nuevas olvidan la estrecha dependencia entre la escuela y el medio social, y parece como sino percibieran las implicaciones sociales de la educación, como sino se dieran cuenta de que, como vimos más arriba, no hay educación ideal, sino educación de clase.

Por otra parte, el mejor método es el que se argumenta más brillantemente, sino el que en la práctica da resultados más eficaces; debido a la persistencia de los valores educativos, la pedagogía autogestiva, se orienta a la toma de conciencia, amplia y comprometida con el cambio social, orientado hacia formas de vida mejores y más justas para todos. No se trata de educar a la nueva generación a imagen y semejanza, y repitiendo los patrones de dependencia y explotación; se trata de educar autogestivamente para el cambio, para la libertad, para la conciencia, para la vida misma; y por tanto el proyecto escolar es el conjunto de procedimientos mediante los cuales la escuela puede fortalecer su función pedagógica a través del trabajo colectivo de las comunidades escolares, las cuales, mediante un diagnóstico previo, establecen propósitos y realizan

* FREINET, C. Citado en Freinet. E. Nacimiento de una pedagogía popular. Barcelona, Ed. Laia, 1983. p. 87.

acciones conducentes a elevar, en un área bien definida, los resultados formativos y de aprendizaje de los educandos.

La investigación documental es, a la vez, arte y oficio. Los investigadores tienen visión y fe en la concepción creativa. Al mismo tiempo, cuenta con muchas herramientas para ayudar a que cobre vida. El investigador es experto en la manipulación de las herramientas de su oficio y, con la práctica, alcanza un sentido agudo de cómo las diferentes herramientas pueden darle forma a su visión y complementarla con la recopilación de información documental.

Sin duda, el trabajar en grupo en una escuela de nivel básico pareciera ser un asunto fácil; sin embargo es una práctica difícil, más aún cuando uno se ha desarrollado en un ambiente donde prima la dependencia, la individualidad y no en menor grado la competencia, pero es más difícil todavía cuando se trata no sólo de vencer, sino en principio de reconocer y éstos, como los factores son los que determinan en buena medida el tipo de relaciones que se establecen en un grupo.

Los maestros tenemos muy interiorizada la imagen de autoridad dentro del aula, pero conservamos un vínculo de dependencia con la autoridad que por un lado nos limita, pero por otro nos "acomoda" ya que nos sirve para racionalizar nuestra conducta a la hora de evaluar nuestra propia participación, de tal forma que en el momento de aclarar situaciones, uno se refleja en el "sólo cumplía indicaciones". Pareciera ser que no sabemos ser creativos, ni tomar decisiones propias, y es que ser creativo, significa correr riesgos, asumir responsabilidades, someterse a períodos largos de angustia que no todos estamos dispuestos a vivir, es más fácil permanecer dentro de los márgenes de seguridad que da el acatar disposiciones, actuando como ser pasivo e irreflexivo; por lo tanto no comprendido y no comprometido.

La dependencia es una forma de relación entre los hombres necesaria en algunas etapas de nuestra vida como señala Bohoslasky¹, pero la madurez en la personalidad exige autosuficiencia. " educar es hacer crecer, es lograr que quien aprende no dependa de..."².

La dependencia que se vive en el ambiente educativo se manifiesta claramente en la estructura administrativa de las instituciones; el alumno depende del maestro, éste de su coordinador inmediato, a su vez éste depende de su subdirector y éste último del director.

Es evidente que a través de estas vivencias introyectamos la idea que nosotros, nunca participamos en la toma de decisiones y por lo tanto no podemos hacer casi nada para cambiar un estado de cosas en las que no estamos de acuerdo, de tal forma que simulamos y presentamos una conducta estereotipada en la cual revelamos estar acostumbrados a mandar y a obedecer, pero no a comunicarnos (siendo éste un concepto clave dentro del desarrollo de éste trabajo) y a participar libremente como seres pensantes con dificultades, angustias, problemas y aspiraciones, muchas veces compartidas pero lo ignoramos y en donde preferimos permanecer aislados antes que reconocer públicamente nuestras limitaciones.

Es aquí donde prevalece en nosotros una formación de carácter individualista en donde creemos que nuestra responsabilidad es sólo con nosotros mismos y que no tenemos compromisos con los demás; como si vivir en sociedad no significara también compartir o participar problemas y responsabilidades; así, al asumimos individualmente vemos al otro como aquel con el que hay que competir por un salario, un puesto, una imagen, "quién es más o quién tiene más", situación

¹ Véase en: BOHOSLASKY, Rodolfo. "La dependencia y la relación de los hombres". Buenos Aires, Ed. Pasados, 1975. p. 14.

² GARCIA, Guillermo. "La educación como práctica social". Aportes de teoría y práctica de la educación. México, Ed. Siglo XXI, Tierra Nueva, 1982. p. 65.

que nos impide establecer una relación de colaboración, que permitiera abatir mejor y más rápidamente un problema que nos es común además de aprender con los "otros".

"Las técnicas escolares Freinet han conseguido abrir una firme brecha en el conformismo en que ha venido durmiendo la tradición docente (opresión de los programas, horarios y normas oficiales)".³

De modo que el participar en un trabajo en grupo se presentan varios retos, el primero: es que uno se compromete en una tarea que no sólo es "mía", sino de todos (Directores, coordinadores, profesores, alumnos, padres), desde su concepción, hasta su evaluación. "El espíritu de observación de la infancia es grandioso, siendo nosotros, los maestros, los que hemos estado incapacitados para comprenderlo, encauzarlo y aprovecharlo".⁴ Esto implica que los sujetos participantes analicen conscientes y reflexivamente qué desean hacer y para qué, momentos en que cobra forma el compromiso; además de aprender a renunciar a la tan cómoda situación de que otros decidan por mí, hecho que parece ser sencillo siempre y cuando no se toquen intereses personales; más cuando la decisión significa renunciar a situaciones de comodidad, tranquilidad o la pérdida de ciertas ventajas, la decisión colectiva se torna difícil. Entonces, esperamos que otro decida para poder desde ahí negociar lo que más convenga, esto da lugar a momentos de tensión y conflicto que desgastan al grupo, y donde se producen roces, es necesario entonces replantear la tarea, reconsiderar los fines y ver si vale la pena participar y comprometerse. "El maestro, como agente propulsor de la acción pedagógica, debe modificar sus actividades y su práctica".⁵

³ En: FREINET, Celestín. *Parábolas para una Pedagogía Popular (Los dichos de Mateo)*. Traducción de Elisenda Guarro. Barcelona, Ed. Laia, 1975. p. 37

⁴ En: Graciela González M. *Cómo dar la palabra al niño*. México, Ed. El Caballito, 1985. p. 79.

⁵ Cfr. FREINET, Elisa. *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?* Barcelona, Ed. Laia, 1972. p. 17.

Por otro lado la participación implica todo tipo de actividades por sencillas y mecánicas que nos parezcan, pues forman parte del proceso, que conlleva al éxito de una tarea, por lo mismo hacerlas tiene un significado distinto, es como poder vivenciar en hechos concretos la vinculación de la teoría y la práctica, en otras palabras trabajar con sentido, ver en la concreción el resultado de un esfuerzo, producto de un propósito y un deseo consciente y compartido en donde nada de lo que ocurre nos es ajeno y en donde podemos asumir plenamente la responsabilidad del bajo rendimiento del educando que debilita el papel educativo del nivel escolar. "Los procesos escolares parten ostentosamente (prodigiosamente) del intelecto, de la teoría, de la ciencia abstracta, y van hacia la práctica más o menos adaptada al comportamiento".⁶

Por el contrario, un trabajo así exige una cooperación total como grupo, entender de fondo una tarea para ver la importancia y sentido de cada acción, esto no es sólo cuestión de voluntad, requiere de un largo proceso en el que el grupo ha de ir de la pre-tarea al proyecto escolar y las técnicas y en donde en la integración del medio social, natural, cultural y educativo, intervienen entre otros, la historia personal de cada miembro, las condiciones en que es realizado (seguridad laboral por ejemplo) y el nivel de conciencia adquirido por los participantes respecto a la tarea propuesta y sus alcances, significa aprender a pensar juntos, a escucharnos y a tomar una decisiones en común.

Sin embargo, ya se mencionó los docentes, como sujetos sociales, parecen incapaces de aprender a trabajar en equipo, entonces, ¿cómo pueden enseñar a sus alumnos a trabajar en equipo, a responsabilizarse por las decisiones del grupo y a no asumir una postura cómoda ante los problemas de la vida cotidiana?

La intención del Proyecto escolar y las Técnicas Freinet será precisamente el involucrar a los actores directos del proceso educativo en el cumplimiento de un

⁶ Ibid p. 96.

objetivo en términos de resultados concretos respecto a una fecha determinada de acuerdo a una programación.

Lo anterior implica una reconceptualización primero de las nociones sobre grupo y trabajo grupal para, desde ahí reflexionar acerca del hacer docente, motivando a los maestros, directivos, supervisores, coordinadores, etc., a generar dinámicas organizativas y procesos de actualización como, diferentes formas de construir conocimientos en los alumnos para enriquecer la práctica docente.

"Este restablecimiento será una de las grandes victorias de la compenetración de Proyectos y Técnicas siempre y cuando los docentes tengan el deseo de superación"⁷

Siendo en este espacio donde se permitirá al docente cuestionar la trascendencia de la educación que ofrece hoy, tanto él como la institución escolar y lo que él, puede hacer para mejorarla.

"El objetivo trata de un proceso de planeación, ejecución y control constante que asegura una continua observación de las actividades"⁸

El grupo existe mientras interactúa, el grupo se da en un proceso dinámico y cambiante, y pasa distintos momentos que van del bienestar y la tranquilidad, al malestar y el conflicto. Es decir hay momentos en que el grupo es muy productivo y por ello sus miembros experimentan gran satisfacción, pero hay otros de parálisis en donde parece imposible avanzar en grupo, existen otros de fuertes rompimientos, intolerancias y tensiones; sin embargo, si existe un observador que aclare la importancia de la tarea y sus objetivos, oriente sobre su viabilidad y su pertinencia y regule el conflicto, el grupo volverá a reencontrarse y a encontrar sentido al trabajo grupal.

⁷ Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. La Pedagogía Freinet. México. Ed. MMEM, 1996. p. 96.

⁸ Aguilar, José Antonio. Planeación Escolar y Formulación de Proyectos. México, Ed. Alberto Block, 1993. p. 257.

El trabajo en grupo recupera problemas que tienen que ver no sólo con la tarea escolar, sino con las características de sus miembros y sobrevive siempre y cuando la tarea siga siendo atractiva para la mayoría de los miembros del grupo que hallan desarrollado grados importantes de pertinencia y tolerancia frente a los conflictos grupales.

El trabajo grupal sólo puede valorarse a partir de una vivencia, que permita al sujeto reconocer en él:

- Un conocimiento más rico y plural.
- Mayor grado de certeza del campo que les ocupa.
- Mayor integración y fuerza para un proyecto.
- Más productividad y la posibilidad de integrar proyectos de trabajo más pertinentes.
- Mejores condiciones para el crecimiento personal.
- Y más posibilidades de éxito.

Tan exitosas han sido estas en secuencia que algunos dicen:

"Confieso que el resultado obtenido en mi precipitada y corta experiencia me ha revelado posibilidades educacionales insospechadas"⁹.

El trabajo grupal requiere una vigilancia constante, que evite entre otras cosas la estereotipia (fundición) en los roles y la simulación, el grupo debe aprender a autorregularse, a partir del reconocimiento de sus miembros, del estar siempre pendientes del avance y orientación de la tarea (evaluación) de mantenerla vigente, de aceptar las tensiones y conflictos como parte natural del proceso.

⁹ GONZÁLEZ, M. Graciela. *Cómo dar la palabra al niño*. México, Ed. El cahallito, 1985. p. 79.

"La asignación del trabajo grupal tiene cómo función el éxito porque en el participa un grupo homogéneo con necesidades y habilidades parecidas".¹⁰

Debiéndose reconocer el margen de su autonomía relativa, sí como ocurre en el caso de la educación, está inscrito en procesos institucionales y por tanto marcos normativos y prescriptivos de los que no podrá abstraerse. Aún siendo así, avanzar en un proyecto de trabajo pudiera ser posible a partir de un trabajo en grupo, pues las tareas sociales como lo es la educación no son tareas para un solo hombre.

Cómo consecuencia ante la separación de la vida real y el bajo rendimiento escolar, que resulta de la planeación a partir de un trabajo individual, marcado por la institucionalización de los planes de trabajo, se propone el Proyecto escolar y las Técnicas Freinet como un trabajo cooperativo entre los individuos.

Si la escuela permite desarrollar el Proyecto escolar y las Técnicas Freinet, cabría la posibilidad de crear nuevas capacidades de desarrollo cooperativo entre el niño y su educación escolar.

El proyecto social de la Escuela en México, descansa en la institución más popular del país la escuela (el aula). Son necesarios los análisis de investigación para deducir las dimensiones de uno de los problemas más ingentes del país, pero no son suficientes.

El planteamiento de nuestro problema se define en términos de demostrar, más que explicar, cómo la adquisición del conocimiento en el niño ocurre realmente a través del trabajo por proyectos en un ambiente de cooperación espontáneos, que también se producen en el aula escolar.

¹⁰ RANDALL, Maguire Edward. Plan de los grupos de estudio. Buenos Aires, Ed. Losada, S.A., 1985. p. 16.

OBJETIVO GENERAL:	Diseñar una propuesta de trabajo que involucre al docente para que conozca y considere practicar el Proyecto Escolar, vinculándolo con las Técnicas Freinet en un ambiente grupal (cooperativo).
OBJETIVOS ESPECIFICOS:	<ol style="list-style-type: none"> 1.-Explicar el trabajo grupal por medio del Proyecto Escolar según la S.E.P. 2.-Explicar las Técnicas Freinet desde las formas como se han implementado en las aulas mexicanas. 3.-Proponer un proyecto escolar basado en las Técnicas Freinet.

La realización de algunas tareas escolares exige que el niño "atienda" a las explicaciones del maestro; otras reposan sobre el principio de que el alumno debe ejecutar una serie de instrucciones precisas; otras otorgan una importancia crucial al hecho de que el alumno elija lo que quiere hacer, otras, finalmente, se limitan a marcar una meta o un objetivo y el alumno es invitado a buscar los instrumentos necesarios para alcanzarlo. En estos casos citados se pretende que el niño sea activo, pero es indudable que no lo es de la misma manera.

La hipótesis es que algunas decisiones y actuaciones del alumno merecen una atención especial, hasta el punto que su influencia permita determinar diferentes modalidades de Inter-actividad o, lo que es lo mismo, analizar las tareas escolares en términos de actividad del alumno y del maestro. A partir de este momento, y en función de cuanto antecede, se adoptara una hipótesis de tipo investigativo, de acuerdo a las actividades a través de las sucesivas sesiones experimentales que nos proporcionara información sobre el grado de una actividad de investigación, y el modelo temporal exploratorio, la cuál constituirá el camino para llegar al conocimiento científico; en el proyecto escolar y las técnicas Freinet en la escuela primaria.

La concepción cooperativa permite abordar procesos cualitativos para aproximarse a una información más amplia y profunda sobre vivencias, valoraciones, actitudes y comportamientos de sujetos insertos en diversos procesos educativos y sociales. El empleo de esta concepción, fundamentalmente la entrevista grupal, permite trabajar sobre pensamientos y valoraciones profundas e íntimas de los sujetos involucrados en un proceso social y educativo.

Se ha intentado enfatizar que el pensamiento grupal en México se incorpora por el surgimiento de un conjunto de situaciones sociales. La concepción cooperativa de grupo se inserta en un campo donde las ciencias del comportamiento tienen una trayectoria positivista.

En este trabajo no se alcanza a explicar todas las sutilezas y experiencias que se han originado en torno a las técnicas Freinet y el Proyecto Escolar.

En este sentido, se trata de una aproximación parcial que analiza la evolución de este pensamiento en algunas instituciones educativas y que deja otros escenarios sin abordar, fundamentalmente por la dificultad de acceso a todas las experiencias que se han desarrollado en ámbitos menos institucionalizados.

En general, las propuestas de la escuela activa asigna al maestro un rol horizontal que lo convierten en una más del grupo escolar y en un integrante del proceso. Indudablemente que cada modelo de la escuela activa imprime su sello a la actuación del maestro. Cada forma de trabajo particular debe atender a este principio general.

Para Freinet, un núcleo básico de la enseñanza es la decisión colectiva sobre el trabajo a realizar. El texto libre y la correspondencia escolar son instrumentos que deben ser visualizados por todos los niños a fin de que opinen

sobre sus aspectos y seleccionen los que consideren mejores. Se trata no sólo de señalar las bondades o deficiencias de lo escrito, sino de estimular a todos los alumnos.

La innovación esencial de las técnicas Freinet y el proyecto escolar es que la selección no debe ser hecha por los niños mismos, sino por la comunidad, de la que participa el maestro. Puede ocurrir que esa selección no satisfaga al maestro: los niños han decidido de acuerdo con su punto de vista.

La hipótesis central es que el conocimiento científico, incluido el de la cooperación, ha sido producido en función de la Epistemología Genética y, para ser utilizado en la Educación, es necesario reconstruir dicho conocimiento a partir del trabajo escolar, desde el aula misma.

CAPITULO I

EI ORIGEN DEL PROYECTO ESCOLAR

CAPITULO I. EL ORIGEN DEL PROYECTO ESCOLAR.

Todo proyecto o programa dirigido a los docentes, con el fin de apoyarlos teóricamente en sus actividades cotidianas, implica una teoría de enseñanza y una teoría de aprendizaje.

Peter Senge ha escrito, "la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración grupal queda en libertad, y en donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto".¹¹ Los alcances de esta teoría están determinadas por las condiciones del lugar, la voluntad de los directivos para discutirla y aplicarla pero sobre todo, de la participación, iniciativa y creatividad del docente para adecuarla al trabajo escolar.

El CCECMEM (Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México), ha difundido una estrategia de trabajo en las 13 Coordinaciones regionales de Servicios Educativos denominada "Proyecto Escolar", que pretende ofrecer al docente en servicio, la posibilidad de orientar su trabajo áulico con el fin de mejorar la calidad del servicio que ofrece actualmente la escuela.

Se trata de un documento breve que conjuga una serie de aspiraciones a realizar por parte de los integrantes de la comunidad escolar: maestros, alumnos, directivos, y padres de familia.

"El proyecto escolar surge como un apreciable resultado de buen éxito, donde cada alumno no avanza en una atmósfera incitante de competencia; se

¹¹ SERGE, P: La quinta disciplina. Buenos Aires, Ed. Laia, 1979. p. 38.

forman equipos de maestros y alumnos, iniciando unidades de trabajo, no habiendo sitio para el tipo pasivo y absorto del alumno que solo escucha".¹² Pero ¿Qué es el Proyecto Escolar? ¿A quiénes involucra? ¿Cuál es la responsabilidad de los directivos, docentes y padres de familia en este proyecto? ¿Se requiere un cambio de actitud para esta forma de trabajo?:

Por tanto, más adelante se darán respuestas a estas interrogantes que surgen desde la creación o el surgimiento del proyecto escolar; el cual se origina en Francia y es conocido como Proyecto escolar Socialista.

1.1. ¿Qué es el Proyecto Escolar?

Sin duda, el proyecto escolar, es una estrategia de trabajo a realizar en la escuela con la participación de los maestros, directivos y padres de familia. Elementos que se vivían de manera aislada y que se reunían esporádicamente con fines ajenos al trabajo académico de la escuela. El proyecto escolar, en este sentido, como propuesta de trabajo organizado, rompe con este quehacer tradicional, involucrando a dichos sectores para una tarea de equipo, a una tarea común; trabajar colegiadamente para resolver los problemas de la escuela.

"El proyecto escolar fortalece la relación docente-directivo-padre de familia, reuniendo esfuerzos, voluntades, experiencias y conocimientos, con el fin de que la tarea educativa sea de mayor calidad, se dinamice, trascienda"¹³. Esta tarea ya no es sólo responsabilidad del maestro sino de todos los que integran la comunidad escolar. En esta relación de trabajo colegiado, el papel del director es fundamental, su responsabilidad va más allá del simple cuidado del "orden institucional" y de vivirse en un espacio separado del trabajo académico de la escuela como instancia "rectora y vigilante". El proyecto implica en cualquier área

¹² Ibid p. 111.

¹³ AGUILAR, José Antonio. Planeación Escolar y Formulación de Proyectos. México, Ed. Alberto Block, 1993. p. 257.

de la vida y en cualquier lugar una idea acerca de la meta que se quiere alcanzar y los caminos a seguir para lograrlo. Lo que define al proyecto es que hay una intención y una serie de acciones que responden a la búsqueda de una sociedad nueva desde el trabajo educativo, pese a las contradicciones con las formas sociales dominantes que en los años sesenta hicieron desplomarse las estructuras políticas con movimientos estudiantiles mundiales cuya repercusión aún se siente.

El proyecto escolar transforma el rol tradicional del director, convirtiéndolo en líder pedagógico, esto es, ya no asumir sólo el papel de transmisor o ejecutor de normas y directrices institucionales o de autoridades educativas, sino de tomar el rol como organizador, generador y participante de la vida académica de la institución: encontrar el sentido académico de la función que desempeña. Romper con esa imagen del que lo sabe todo, del único que puede decidir y ordenar; dueño único de la escuela, el sujeto que representa poder, al cual hay que escuchar y obedecer.

Esta imagen tradicional del director, tiene que cambiar para posibilitar la construcción de una manera distinta del trabajo escolar, más democrática y no directiva.

La eficacia del mismo proyecto depende, en gran parte, de la iniciativa del director. El tiene el tiempo necesario para organizar y apoyar el trabajo académico de la escuela. Crear espacios y gestionar tiempos que permitan su concreción y continuidad. Transformar la vida escolar fomentando las relaciones humanas, no importando puestos ni funciones.

Para lograr esto, es necesario conjuntar esfuerzos, aprender a trabajar colegiadamente hacia metas comunes. Para el docente representa la posibilidad de reunirse con sus compañeros, compartir experiencias, conocimientos y problemas. Plantear estrategias, generar propuestas que permitan construir mejores formas de trabajo. La posibilidad también, de que sienta que en su noble

misión de educar no está solo: Los problemas de la escuela no son de un maestro, sino de todos los que participan en ella.

La propuesta ofrece al docente, la posibilidad de organizar mejor su trabajo, de compartir lo que hace en el aula con sus compañeros. Abandona su "pequeño dominio" para involucrarse en el trabajo académico de equipo, en donde seguramente encontrará las estrategias para resolver los problemas relacionados con el aspecto educativo de sus alumnos.

Rompe con ese estado de dependencia, pasividad y conformismo que lo ha mantenido aislado, autolimitado, ajeno a los cambios y a la toma de decisiones que se dan en torno a su quehacer cotidiano.

"La UNESCO reseña como práctica pedagógica la pedagogía activa de Celestín Freinet, en donde esta corriente las necesidades del niño y el desarrollo de sus habilidades predominan sobre la idea de libertad; surge la idea del maestro como facilitador y no "enseñante", el ejercicio de la responsabilidad se vuelve fundamental y se destaca el valor del grupo como espacio esencial, interactivo y formador"¹⁴.

Por tanto el trabajo cotidiano es el espacio que permite al maestro, cuestionar la trascendencia de la educación que ofrece hoy la escuela y qué hacer para mejorarla.

Un espacio de análisis, crítica y discusión del quehacer educativo pero, de la construcción de propuestas o estrategias que permitan su mejoramiento. El maestro no se perderá más en ese diálogo pesimista de repetir que la educación en México está mal, que no está acorde con las necesidades actuales de la sociedad y que él nada tiene que ver en todo esto.

¹⁴ Véanse: UNESCO. La autogestión en los sistemas educativos y Boumard y otros. París, Ivan Davyd Editeur, Traducción de las pedagogías de la conciencia. 1995. p. 32

Por el contrario, es el sujeto que concreta esta educación, es su trabajo y si está mal, corresponde al maestro corregirlo.

1.2. La Organización y la Elección de los Proyectos.

La democracia como forma de vida no puede enseñarse discursivamente sino vivencialmente, sólo así se pueden apreciar las ventajas o desventajas de esta propuesta de organización, solamente practicando la democracia pueden crecer niños democráticos para dar pie a una sociedad democrática responsable y respetuosa, por lo que el proyecto escolar y las técnicas Freinet pueden considerar a la democracia como principio básico para la organización.

La escuela al igual que la mayoría de las instituciones tanto públicas como privadas, funcionan en forma dirigida básicamente a la operación rutinaria. La mayor parte de la atención de los directivos y del esfuerzo de los colaboradores se destina a realizar el trabajo de rutina; sin embargo, también es cierto que con frecuencia se presenta la necesidad de desarrollar actividades que se apartan de lo cotidianamente realizado por una institución. Estas nuevas actividades se refieren a la elección de proyectos, a cambios que se desean efectuar o a labores que pueden ser de fundamental importancia, como la integración de un patronato o para subvencionar el desarrollo de un proyecto.

Cuando se presenta esta situación, es frecuente que el director de la escuela asigne dicha nueva tarea a alguno de los facilitadores (maestros) encargados de las funciones normales de la escuela y es también frecuente que, debido a la presión de las tareas cotidianas, el nuevo proyecto sea relegado o descuidado frente al imperativo de los problemas diarios.

Muchas son las tareas cotidianas y proyectos que se quedan en eso o en buenos propósitos.

El objeto determinado de la organización y la elección de los proyectos es especialmente útil cuando se trata de alcanzar resultados satisfactorios al llevar adelante nuevas ideas que requieren una atención constante y un esfuerzo coordinado.

El enfoque de proyecto permite responsabilizar al facilitador (Profesor) el cumplimiento de un objetivo en términos de resultados concretos y a una fecha determinada de acuerdo a su programación. El objetivo principal en el aprendizaje es aquél que requiere de especial atención y énfasis y que es:

- Definible en términos de metas específicas,
- El proyecto único o poco frecuente,
- Complejo, en cuanto a que requiere el desarrollo de tareas por varios de los miembros de la escuela, y
- Crítico en el sentido de que en su logro se derivarán consecuencias de gran importancia para la institución.

Llevar a cabo la organización por proyectos en una escuela requiere:

- a) La determinación y clara especificación de los proyectos que demandan una atención directa, como son el proyecto de inteligencia, etc.
- b) La asignación a determinado docente la responsabilidad de llevar adelante el Proyecto, con todas las prerrogativas y responsabilidades de lo que se denomina ejecutivo de proyecto.
- c) La formulación de una programación de las actividades que establezca con claridad y precisión las actividades a realizar, los o el responsable de llevarla a cabo y las fechas en que deben terminarse.

- d) La emisión de instrucciones formales a los responsables o responsable de las actividades para que las desarrollen en los términos de la programación y colaboren con el docente encargado del proyecto.
- e) La delegación de autoridad al docente encargado del proyecto para que, dentro de los límites de La responsabilidad conferida, decida y solucione los problemas que surjan en el desarrollo del proyecto.
- f) El mantenimiento de información del docente de forma actualizada sobre el avance de los objetivos del proyecto y la evaluación periódica de los resultados de acuerdo a la programación.

"Las variables que puede adquirir la organización por proyectos son muy amplias, pero, en términos generales, se basan en el grado de delegación, autonomía y elección"¹⁵.

Considerando con esto, que se intenta integrar socialmente a los alumnos que en la actualidad viven en condiciones inadecuadas, se procederá a una selección adecuada de materiales y relación de su medio económico, para lograr una integración y desarrollo, dentro de las actividades de su medio social.

1.3. Aspectos Centrales en el desarrollo de los Proyectos.

Como fuera expresado, la escuela se hace entre todos. Todos los que participan en ella, y quienes intervienen desde organismos de gobierno y el propio contexto, inciden en su funcionamiento.

No es necesario que explícitamente todos digan qué es lo que hay que hacer; su funcionamiento es el resultado de las distintas, representaciones de lo que

¹⁵ AGUILAR, José Antonio: Op. Cit. p. 259.

sería deseable obtener. Por lo tanto, la condición de posibilidad del Aspecto Central en el Desarrollo de los proyectos, con cierta coherencia, que apunte a la consecución de ciertos objetivos considerados importantes y lo consiga, es que sea colectivo, que reúna las distintas acciones "tirando para el mismo lado".

Entonces,

- a) Un proyecto no es un papel en el que se escribe qué se quiere lograr; no es el volcado de las ideas ni su redacción, aunque ésta sea una fase de suma importancia.
- b) Nunca hay ausencia total de proyectos; lo que hay en todo caso es la falta de explicitación, de coherencia, estados fragmentarios; pero siempre se está apuntando a lograr algo que —aun de manera poco consciente— se considera bueno.

"Cuando los resultados obtenidos no guardan una correspondencia aceptable con los objetivos planteados, resulta necesario explorar hacia dónde están conduciendo los medios que se utilizan; seguramente podemos identificar algún objetivo no explícito al que están sirviendo; en este caso se impone discutir los objetivos explícitos e implícitos y decidir hacia cuáles pretende encaminarse el proyecto colectivo"¹⁶

- c) El desarrollo del proyecto no es un desagregado de pasos correlativos y lógicamente encadenados; es la decisión y las maneras de alcanzar lo propuesto, es el resultado y el proceso, es la evaluación permanente del estado de situaciones con respecto a la meta y la elección de las mejores maneras de realizarlo.

¹⁶ MENDOZA, S. El plan anual e institucional. En: Orientaciones para la planificación y evaluación institucional. Cuadernillos del Plan EMETA, Ministro de Educación, 1995. p. 114.

En este sentido, es necesario hacer dos salvedades: no se trata de un nuevo estilo de planificación, no se trata de una manera de escribirla, no se trata de algo que se descubrió en los últimos años y antes no existía, no es un método.

Es una manera de asumir el desarrollo y el hacer educativo contemplando su proceso, desde la concepción hasta la evaluación; es una forma de poner sobre la mesa las intenciones y también las cosas que se está dispuesto a realizar para lograr lo propuesto; es anticipar obstáculos y generar nuevos caminos.

Proyecto –desde esta perspectiva– hubo siempre. De hecho, que todas las escuelas siguieran los mismos programas, que todas las planificaciones fueran iguales, que no hubiera prácticamente espacios para las decisiones autónomas, respondía a un proyecto de escuela para un proyecto de país, de hombre, etcétera.

En todo caso lo que ocurre es que ese no era el proyecto de la escuela misma sino que la escuela se constituía (y todavía se constituye) en un órgano ejecutor del mismo.

La novedad –si la hay–, en algún sentido., consiste en devolver a la escuela su capacidad de decisión y acción de manera explícita y también su responsabilidad concreta sobre las decisiones y acciones que asume como organización.

El proyecto educativo, –como sea llamado en cada caso– debe contemplar las distintas dimensiones de la organización, dando a cada una el lugar que le corresponde en relación con las demás y atendiendo el contexto.

*El Proyecto escolar es la propuesta integral con miras a coordinar las intervenciones educativas de cada establecimiento y abarca todos los ámbitos y

dimensiones de las prácticas institucionales y a todos los actores que se desempeñan¹⁷.

Es necesario tener en cuenta que el desarrollo del proyecto en una escuela siempre será pedagógico e institucional. Pedagógico porque esa es la función de la organización y siempre se estará enseñando, e institucional en cuanto a que, tal como se sostiene a lo largo del desarrollo del proyecto, la institución enseña a través de reglas y de sus diferentes planos de realización.

Por otra parte, generalmente la propuesta de realizar proyectos en las escuelas llega de la mano de las nuevas modalidades de construcción del currículo –en sentido amplio–. En la mayoría de los países de la región, como producto de las ideas en torno al planeamiento –descentralización, regionalización, autonomía—y de nuevas posturas vinculadas con la necesaria significatividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos, se proponen distintos niveles de “creación curricular”.

Estos aluden a la “tensión equilibrada” entre autonomía e integración de las propuestas: En este sentido, cada escuela debe realizar su proyecto contemplando los lineamientos para su provincia, que a su vez contempla los aspectos planteados para toda la Nación.

Esto no significa reproducir una línea de “desagregación”, de deducción, ir de mayor a menor nivel de especificidad, en cada uno de estos niveles, respetando los acuerdos, se puede agregar, enriquecer, proponer. De lo contrario se generará un movimiento opuesto a la propia idea de proyecto en tanto intencionalidad y construcción.

¹⁷ AGUILAR, José Antonio. Planeación Escolar y Formulación de Proyectos. México, Ed. Alberto Block, 1993. p. 262.

La construcción alude a un proceso no acabado, en continua revisión. Lo que se alcanza son estados de explicitación, que seguramente —es deseable— se irán modificando en la medida que se siga en proceso y se logren estados de mayor acercamiento a los objetivos.

El proyecto escolar y las Técnicas Freinet no es la manera de planificar con los nuevos Contenidos Básicos; es una postura, una actitud, un proceso de construcción y en construcción, y como tal no puede realizarse de una vez, sino paso a paso.

Un proyecto de esta envergadura difícilmente pueda ser construido "de golpe" y en tiempos breves. Requiere discusiones, búsqueda de alternativas; puede comenzar por un aspecto o un sector o la detección de un problema o una carencia, el propio proceso va llevando a la necesaria incorporación del resto de los aspectos que de una u otra manera entrarán en juego, se verán influenciados.

Finalmente, es imprescindible tener presente que el proyecto escolar significa para toda la institución, abarcar todas las dimensiones de la búsqueda de alternativas.

Cada institución sabrá en qué medida el proyecto implica la participación en la toma de decisiones de los distintos actores, como se ha visto. Pero es necesario notar la diferencia que existe entre el desarrollo de un proyecto en el que toda la institución o buena parte de ella está comprometida, y la planificación que un actor hace para la institución.

1.4. Forma de Aplicar un Proyecto en la Institución Educativa.

El director, el docente y el padre de familia deben estar al servicio del trabajo escolar, al servicio de la educación del niño, servicio que no les rebaja, sino que les otorga la más grande dignidad que significa contribuir al desarrollo de ese ser

humano en potencia, que es el alumno. Las incitaciones que se dan, son en su mayor parte, simples, empleando 2 ó 3 grupos. El maestro naturalmente comprenderá que son solamente sugerencias y que pueden ser simplificadas y modificadas en muchas maneras.

El material original del proyecto creado para preescolar estaba diseñado para un contexto diferente del nuestro, la primera labor fue adaptar el proyecto escolar a la realidad más próxima del alumno, tanto desde el punto de vista formal como de contenido.

A partir de este trabajo previo se establecieron dos tipos de análisis:

Uno orientado a comprobar los diversos problemas que iba a comportar su aplicación: la viabilidad de un programa de estas características, ajeno en cuanto a contenidos a cualquier área, dentro de la programación ordinaria de la clase, con un tiempo específico. Hasta ahora, salvo alguna excepción, las únicas experiencias se han realizado en horario extraescolar.

Para ello se diseñaron distintas condiciones de aplicación: el tipo de profesores (tutor, profesor de área, profesor de apoyo...); el tipo de alumnos (nivel, características, agrupamientos...); y los horarios, número de sesiones a la semana, etc.

Un ejemplo de tipos de análisis:

- Centrado en aspectos más concretos relativos a la competencia cognitiva del alumno, tales como:
- La posibilidad de obtener un mayor aprovechamiento en tests y pruebas de inteligencia en los alumnos entrenado

- La existencia de una transferencia de las habilidades entrenadas a las distintas áreas del currículo (pruebas específicas diseñadas al efecto).
- El incremento adicional en el rendimiento general o en aquellas materias afines con el entrenamiento suministrado (calificaciones escolares).
- El incremento motivacional, la mejora de la autoestima, una mayor integración grupal, actitudes positivas ante la tarea, etc. (encuestas, escalas).
- Con este fin se elaboró; a partir del trabajo grupal y con apoyo en este una documentación básica dirigida a los equipos docentes del ciclo escolar en la que se exponían las características del programa, su estructura, las condiciones que exigía su aplicación (compromiso de permanecer en la experiencia al menos durante la aplicación de una serie, reservar dos sesiones de unos cuarenta y cinco minutos a la semana para su desarrollo, realizar reuniones de seguimiento quincenales para el análisis de las lecciones dadas para la puesta en común de problemas encontrados, sugerencias de modificaciones a introducir, presentación de las nuevas lecciones, etc.). Esta documentación se presentó a una serie de colegios previamente seleccionados por los diferentes equipos psicopedagógicos. Los centros que finalmente participan en la experiencia están situados en localidades del área metropolitana de Tepexpan, Estado de México. Me interesaba que fuera una experiencia interlocal, con la finalidad de posibilitar la generalización de las conclusiones a que diera lugar. Asimismo, hay que agradecer el apoyo de la infraestructura recibida del ayuntamiento, sin el que hubiera sido poco menos que imposible realizar la experiencia, así como el reconocimiento como Propuesta Pedagógica por parte de la Dirección Escolar de la Unidad 098 y los asesores del proyecto de innovación, lo que sin duda le da un refrendo institucional importante de cara a los propios centros.

COMO ORGANIZO EL TRABAJO EN MI CLASE

Este plan de trabajo es, en cierta manera, la nomenclatura de lo que Freinet llama las "actividades funcionales" del niño, surgidas del trabajo que realiza o ve realizar. No se trata de enumerar centros de interés que agrupan los conocimientos que hay que adquirir sino las acciones que el niño relatará en sus textos o que serán la base de las preguntas que va a plantear.

Básicamente el procedimiento a seguir en mi clase es muy similar en todas las sesiones de trabajo. El programa, en su conjunto, se estructuro en cien lecciones distribuidas en seis series, cada serie aborda un aspecto del pensamiento concreto de cuanto pueda serle accesorio (véase cuadro 1).

CUADRO 1

Estructura del Proyecto de Inteligencia en clases

Serie	Unidades	Lecciones
Funciones del razonamiento	–Observación y clasificación.	6
	–Ordenamiento.	4
	–Calcificación jerárquica.	3
	–Analogías: descubrir relaciones.	4
	–Razonamiento espacial.	3
Comprensión del lenguaje	–Relaciones entre palabras	5
	–La estructura del lenguaje	5
	–Leer para entender	5
Razonamiento verbal	–Aseveraciones.	10
	–Argumentos	10
Resolución de problemas	–Representaciones lineales	5
	–Representaciones tabulares	4
	–Representaciones por simulación y puesta en acción	4
	–Tanteo sistemático.	2
	–Poner en claro los sobreentendidos.	3
Toma de decisiones	–Introducción a la toma de decisiones.	3
	–Buscar y evaluar información para reducir la incertidumbre.	5
	–Análisis de situaciones en que es difícil tomar decisiones.	2
Pensamiento inventivo	–Diseño.	9
	–Procedimientos como diseños.	6

El profesor cuenta siempre con una guía muy detallada, que presenta paso a paso el procedimiento a seguir de una clase (véase cuadro 2). No obstante, el docente no tiene por qué seguir al pie de la letra la guía, sino que debe hacerse cargo del proceso y respetar los pasos que se indican.

El profesor plantea un reto a los alumnos, mediante una situación problemática que en principio puede resultar difícil de resolver de forma inmediata. Por lo general, ante este reto los alumnos comienzan a dar respuestas de forma más o menos adecuada, aunque difícilmente suelen dar con la respuesta correcta. "Es muy importante que el profesor garantice a lo largo de la sesión una atmósfera de participación en sus alumnos, para que estos sean capaces de expresar, sin amenazas ni temores, cualquier opinión, y se sientan libres para ensayar, preguntar, expresar sus ideas sin miedo al fracaso"¹⁸. Incluso debe exponer ante los estudiantes, simulando si fuera necesario, las propias dudas, errores y equivocaciones, el desconocimiento de una respuesta, etc., y buscar con sus alumnos la solución correcta. No deberá, por tanto, consentir que nadie ridiculice la opinión de cualquier compañero, y convencerles de que toda aportación es importante.

A partir de las respuestas de los alumnos, el profesor comienza a hacer propuestas en forma de preguntas. No aportando soluciones sino sugiere, opina, modela en el sentido de la estrategia que en ese momento se quiere implantar. Los alumnos en este diálogo, orientan sus respuestas y abordan el problema de otra forma. Así se les guía por el camino de la estrategia sugerida y rápidamente comienzan a ver posibles soluciones nuevas y, lo que es más sorprendente para ellos, llegan a éstas de una forma más simple, sin que ello les suponga un excesivo esfuerzo.

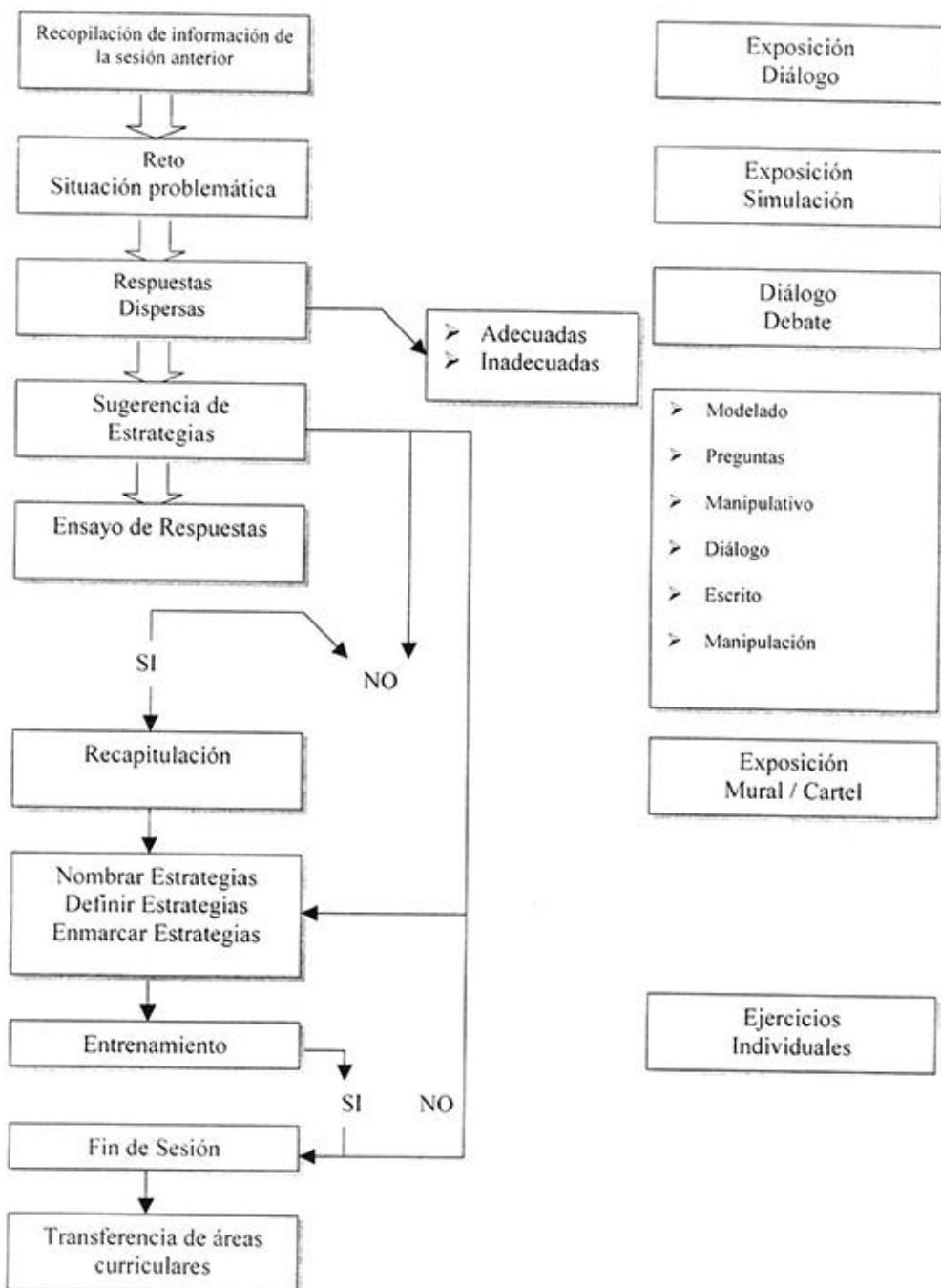
¹⁸ PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas. Barcelona, Ed. Laia, 1984. p. 89.

PROCESO DE UNA SESIÓN

CUADRO 2

PASOS

MEDIOS



El profesor aprovecha este momento para aportar la definición de la estrategia empleada (véase cuadro 3). Si es preciso, ésta se escribe en una cartulina con letra grande y se coloca en un lugar visible de la clase. De esta forma el alumno, poco a poco y de forma activa, va haciéndose con una terminología precisa y, sobre todo, con una estrategia de pensamiento.

A continuación se les propone que, teniéndose en cuenta lo que han hecho, traten de solucionar individualmente nuevas situaciones problemáticas; se les da el tiempo, al cabo del cual se inicia un diálogo mucho más ameno y participativo puesto que casi todos los alumnos han conseguido llegar a la solución. *El profesor mientras tanto, va guiando los pasos de la discusión. En determinados momentos cortará la intervención de algunos alumnos que habitualmente no participan*¹⁹. A lo largo de la sesión, y siempre partiendo de situaciones problemáticas, se irán introduciendo nuevos aspectos de la estrategia ensayada, así como procedimientos progresivamente más complejos.

CUADRO 3

Modelos-tipo de estrategias

Representar:

Cuando el enunciado de un problema te parezca oscuro y te confunda, trata de visualizar lo que dice y dibuja una figura que lo represente.

Tanteo sistemático:

- Elige algunas respuestas tentativas y pruébalas
- Define el conjunto de todas las respuestas tentativas
- Haz una lista de todas las respuestas tentativas
- Explora la lista en busca de la respuesta correcta

¹⁹ Ibid. p. 90

Normalmente una sesión viene a durar cuarenta y cinco minutos. En las primeras sesiones, el profesor, poco habituado aún al material, se centra excesivamente en la guía, por lo que suele sobrepasar este tiempo. Poco a poco, se siente más cómodo y seguro, va encontrando más tiempo para el diálogo, y la presentación de las estrategias se hacen de forma más natural.

Estructura de una elección temática

---Título. Identifica el tema que constituye el principal foco de atención de la lección.

---Justificación teórica: se aporta una justificación de por que se ha incluido la lección dentro del curso.

---Objetivos. Se enumera aquello que se pretende conseguir en la lección. Se diferencia del siguiente apartado (habilidades a desarrollar) en que se refieren a logros de tipo cognitivo interno. Como ejemplo se puede aportar el comprender la importancia que tienen tanto los ejemplos positivos como los negativos en la comprobación de hipótesis.

---Habilidades a desarrollar: se especifican las conductas observables que se espera que el alumno sea capaz de hacer. Es decir, es una especificación conductual de los objetivos. Por ejemplo: representar mediante diagramas las distintas categorías de una clasificación jerárquica.

---Productos. Son cosas tangibles que los alumnos deben producir en alguna de las lecciones.

---Materiales: el material que se precisa en la lección (papel, lápiz, globos...).

Finalmente, cabe señalar que la aplicabilidad de este tipo de programas es viable dentro del horario escolar, siempre que se den una serie de condiciones que se consideran básicas; como son:

- Aceptación del proyecto escolar de todo el equipo docente.
- Contemplarlo dentro de la programación general de la escuela.
- Temporalizar el programa de manera precisa, para que no se vea afectado por incidencias ajenas al propio programa.
- Prever su desarrollo en un periodo de tiempo comprendido entre dos o tres años.
- Comenzar con la aplicación del proyecto con el inicio del resto de las actividades (en octubre a más tardar).
- A la hora de la programación conviene, asimismo, contemplar actividades de generalización de las estrategias trabajadas a las diversas áreas del currículum.
- Se ve la conveniencia del apoyo de los Equipos Psicopedagógicos o del Departamento de Orientación de la propia institución, como medio de facilitar el seguimiento, organizar el material, facilitar la generalización...
- Prever los recursos necesarios (guía del profesor, material del alumno...).
- Participación activa y convencida del profesor, que sitúa de forma realista sus expectativas sobre los logros y mejoras que se van a conseguir.
- Es necesaria una formación básica inicial de los profesores en teoría cognitiva del aprendizaje, un entrenamiento intensivo previo a la aplicación del proyecto escolar y las técnicas Freinet y un seguimiento estrecho de la misma

CAPITULO II

LAS TÉCNICAS FREINET

CAPITULO II. LAS TÉCNICAS FREINET.

No se tiene la intención de afirmar que la pedagogía activa es la más oportuna sino, simplemente, que marca una orientación novedosa en las preocupaciones educativas. Frente a los problemas suscitados por la democratización de la enseñanza y las necesidades de rendimiento, las soluciones teóricas de antaño quedan ahora superadas. La era de la técnica está abierta para la enseñanza, como lo ha estado desde hace tiempo para todos los demás aspectos de la actividad humana.

Se han tenido períodos, entre las dos guerras especialmente, en los que diversos métodos pedagógicos parecían concurrir a abordar los problemas que planteaban las profundas perturbaciones de un mundo en devenir. La señora Montessori afirmaba su reinado; el método Decroly introducía en los circuitos educativos los elementos insospechados del globalismo; en Ginebra, un equipo de sabios que quizá no se volverán a ver con ese dinamismo, orientaban y activaban las investigaciones con Pierre Bovet, Claparede, Ad. Ferrière, Alice Descoedres y los únicos supervivientes actuales: Robert Dottrens y Jean Piaget. En Estados Unidos, el plan Dalton aportaba a los estudiantes una técnica que quizá ha sido demasiado abandonada. Washburn hacía innovaciones en la práctica. En Hamburgo, los alemanes intentaban una experiencia de total autogobierno, rápidamente abandonada. Viena estuvo a la vanguardia, con la Unión Soviética, que experimentaba audazmente en un contexto social que suscitaba entusiasmo.

Y que con brusquedad, todo parece haberse desvanecido: el método Montessori, inmovilizado en sus normas superpuestamente científicas, esclavos de un material inmutable, ya no responde a los imperativos de nuestro siglo; Decroly fue traicionado por todos los que en Bélgica y en Francia, hicieron escolástico el método global cuya caricatura es actualmente denunciada como un peligro público: la escuela de Ginebra se desarticuló. La desaparición de Ad.

Ferrière, y el deterioro en Ginebra de un clima social poco propicio ya a las novedades, hacen el trabajo difícil para los últimos supervivientes de aquellos experimentados pedagogos. En Estados Unidos se han exagerado y pervertido las tendencias liberales de la nueva educación que se presenta a veces como un peligro educativo y moral. La educación alemana carece de un eje. Sólo la Unión Soviética sigue su marcha hacia adelante con una doctrina social que no parece haber logrado hasta ahora promover un proceso educativo original, pero que, sin embargo, logra una elevación del nivel cultural de las masas.

Es en este vacío pedagógico, donde pretende sobre vivir una Escuela Nueva siempre impugnada y métodos activos que son objeto de muchos malentendidos, que la "pedagogía Freinet" de la escuela moderna aparece actualmente, no sólo en Francia sino en el mundo, como una fórmula pedagógica del futuro, con prácticas coherentes, un espíritu entusiastamente armonizador, fundamentos psicológicos, filosóficos y sociales que afectan, para renovarlas, las bases mismas de la Escuela del Pueblo, con equipos de investigadores y experimentadores cuyo dinamismo es garantía de éxito.

Más aún que en 1920 o en el 2001, una pedagogía activa (moderna) debe adaptarse a los cambios que han transformado la vida de los pueblos, a las incesantes mutaciones suscitadas por el nacimiento de la era atómica, de la tecnología, por la brusca extensión de una democratización ya irreversible.

En Francia especialmente, una reforma que tarda en ponerse en movimiento, no deja de plantear hoy problemas inevitables, para los que buscan en vano soluciones los psicólogos, los pedagogos, los animadores sociales.

La "pedagogía Freinet" o las técnicas Freinet de la Escuela Moderna tienen la intención de aportar las respuestas indispensables y no sólo respuestas teóricas siempre fáciles, sino sobre todo la prueba de que las teorías generosas de los grandes pedagogos puedan volverse actualmente realidad, que ya lo son en miles

de escuelas en Francia, y pocas escuelas en México que las han considerado y han afirmado sus beneficios y que, por tanto, en los caminos todavía caóticos del futuro se conforman ya como una esperanza.

Esta esperanza, es la acción pedagógica de las técnicas Freinet, que se encaminan hacia la acción política. Pero sin mezclar las cosas. Preservando siempre la autonomía —que se sabe relativa— de lo pedagógico, el valor en sí de la acción educativa. Terreno difícil y movedizo que, como se sabe, acarreará las críticas de los políticos doctrinarios y de los sociólogos radicales, para los que en el sistema educativo el elemento reproductor es el elemento dominante y casi único.

“ La teoría educativa de Freinet —una teoría que nace siempre de la propia praxis y nunca de la especulación apriorística— se nutre básicamente del concepto marxista del trabajo, en tanto que actividad esencial y determinante de los seres humanos (“El trabajo es como el corazón social del hombre”; La escuela no debe ser un templo sino un taller)²⁰. Freinet y sus técnicas siguen de cerca el pensamiento de Marx en todo lo referente a la combinación de educación y trabajo productivo, en la superación del divorcio entre teoría y práctica y en la separación artificial entre el mundo de la niñez y el de la edad adulta. Freinet no analiza ni teoriza sobre el sistema educativo. Simplemente trabaja en él. Y quiere hacerlo con rigor y conciencia.

Por tanto, si alguien quiere meditar sobre la sabiduría pedagógica atesorada a lo largo de los años por C. Freinet, debe leer con calma y delectación *Las invariables pedagógicas*. El docente encontrará ahí todas las constantes de la acción pedagógica de Freinet: la crítica de la escuela escolástica y retórica tradicional (la cual se retomará en el objetivo 3.3. de este capítulo), el trabajo

²⁰ FREINET, Celestin. *La Escuela Moderna Francesa*. Madrid, S. L. Ed. Morata, 1994, p. 13.

* Véase: FREINET, Celestin. *Las Invariantes Pedagógicas*. Barcelona, Ed. Laia, 1974. (BEM, 2).

como cuestión central, sus nitidas consideraciones didácticas, psicológicas, sociológicas ¡y políticas! En fin, todo. En síntesis y resumen.

2.1. El proyecto educativo y la Pedagogía activa.

Sin duda, debido a la persistencia de sus valores educativos, la pedagogía autogestionaria evidentemente llama la atención, pues el concepto de autogestión lleva implícitos los ingredientes de autonomía y libertad, de autorresponsabilidad y autoevaluación que siempre aparecen con rostro de amplia promesa.

La idea de la autogestión no es novedosa. Ya en la década de 1950 el Estado yugoslavo inauguró una tendencia política con la autogestión obrera,²¹ tendencia enmarcada, evidentemente, en los ideales del proyecto socialista que buscaba garantizar un porvenir distinto al planteado por los regímenes totalitarios: un porvenir en el que el trabajo realizado no sólo se orientara al desarrollo del Estado sino que se basara en el desarrollo, en sentido amplio, de los trabajadores, quienes fueron modificando las ideas de centro de trabajo y de relaciones laborales, para optar por la libertad en lugar de la dependencia.

Por esto, a esta idea política de autogestión se fue incorporando en las siguientes décadas el esbozo de un proyecto educativo autogestionario que respondiera a esa búsqueda de una sociedad nueva desde el quehacer educativo, pese a las contradicciones con las formas sociales dominantes que en los años sesenta hicieron desplomarse las estructuras políticas con movimientos estudiantiles mundiales cuya repercusión aún se siente.

La autogestión se tradujo en una toma de conciencia, amplia y comprometida con el cambio social, orientado hacia formas de vida mejores y más justas para todos.

²¹ Véase: MEISTER, Alfred. O la Autogestión Yugoslava. París, Ed. Antropos, 1971.

De esta manera, es en la gestión educativa donde esta toma de conciencia encuentra su aplicación más urgente y vital. Ya no se trata de educar a la nueva generación a imagen y semejanza, y repitiendo los patrones de dependencia y explotación; se trata de educar autogestivamente para el cambio, para la libertad, para la conciencia, para la vida misma.

Es pues en el decenio de 1960 cuando surge en Francia un movimiento de rescate del principio autogestivo en la educación, en oposición al autoritarismo padecido socialmente. La idea de la autogestión pedagógica se aborda sobre todo en la escuela de Gennevilliers,²² y en 1971 aparece una obra colectiva bajo la dirección de Georges Lapassade²³ que marca un arranque notable en este sentido. Destacaron entre estos autores: Michel Lobrot, Jacques Ardoino, Raymond Fonvieille y René Laureau, este último con una fuerte influencia del campo psicoterapéutico.

A partir de entonces, la autogestión ha sido matizada por las diversas corrientes pedagógicas que la han adoptado y se encuentra entreverada con otras preocupaciones educativas: la libertad, la autonomía, la toma de decisiones, la asunción de responsabilidades, la autoformación, la autodeterminación social.

La UNESCO²⁴ reseña como prácticas pedagógicas orientadas por la autogestión varias corrientes, de las cuáles sólo se considerará la pedagogía activa, siendo sus precursores: John Dewey, María Montessori, Ovidio Decroly y Celestín Freinet.

²² Véanse: UNESCO, La autogestión en los sistemas educativos, y Boumard y otros, Les pédagogies autogestionnaires. París, Ed. UNESCO, 1981. Educación Para Todos, Conferencia Mundial, Jomtien, 1989.

²³ Véase: Boumard y otros, Las pedagogías autogestionarias. París, Ed. Editor, Iván Davyd, 1995.

²⁴ Véase: UNESCO, La Autogestión en los Sistemas Educativos. París, Ed. UNESCO, 1981. Educación para todos, Conferencia Mundial, Jomtien, 1989.

Según esta corriente, las necesidades del niño y el desarrollo de sus habilidades predominan sobre la idea de libertad; surge la idea del maestro como facilitador y no "enseñante", el ejercicio de la responsabilidad se vuelve fundamental y se destaca el valor del grupo como espacio esencial, interactivo y formador. En esta corriente se incluye también la "escuela abierta", la operación educativa surgida en Inglaterra, que marca un fuerte acento en el ejercicio de su autonomía intelectual.

Si bien la autogestión goza de múltiples simpatizantes en el mundo, en América Latina no se ha logrado consolidar una propuesta integral y probadamente eficiente debido al recelo de los gobiernos por sus orígenes revolucionarios. Aún queda una precisión por hacer, ya que quienes incluyen la propuesta de Carl Rogers en esta idea de educación autogestionaria.

Aparentemente las ideas de no directividad y autogestión son complementarias, sin embargo, surgen diferencias importantes en el terreno práctico, y matizan la gestión educativa en forma tan significativa que vale la pena precisarlas.

Lapassade señala que en la autogestión: "el enseñante se convierte en un consultor a disposición del grupo ----respecto de las cuestiones de método, de organización, o de contenido----. No participa en las decisiones. El "monitor" responde sólo si considera que lo solicitado responde efectivamente a una necesidad de grupo".²⁵

Para Rogers, crear o interpretar condiciones para el aprendizaje autodeterminado no hace del facilitador un enseñante, ni de quien se abstiene de toda propuesta para propiciar la elección de los alumnos. Marie—Lovise Poeydomenge lo describe con toda claridad: "El único capitán a bordo no es ni el profesor ni el grupo que se autodirige sin él, es el proyecto explícito y aceptado de

²⁵ LAPASSADE, Georges. Autogestión pedagógica. Madrid, Ed. Gedisa, 1977. p. 44.

un aprendizaje autodeterminado que compromete enteramente a la persona".²⁶ Y más adelante aclara que es "la libertad y responsabilidad conjuntamente asumida por alumnos y profesores, padres y administradores."²⁷ Se orienta hacia un comportamiento más democrático que "autogestionario" a la manera francesa.

Como subraya con energía Brunelle en su libro²⁸, no hay modelo más fiable en materia pedagógica que el democrático, más aún cuando se completa con la propuesta de la no directividad. El comportamiento democrático no es sólo un modo de animación pedagógica; implica bases serias en el ejercicio de la distribución del poder, el sentido de la autodisciplina y, muy notoriamente, en el uso de la autoevaluación que nos rescata como personas autoras de nuestra historia y no como objetos a merced de criterios ajenos.

Por tanto, resulta sorprendente la inesperada respuesta entusiasta de la mayoría de profesores de actuar como facilitadores, o como personas autoras de sus propias historias.

Entonces, la actitud no directiva y el comportamiento democrático no pueden ser enseñados por maestros incapaces de asumirlos.

2.2. Los primeros pasos de las técnicas Freinet.

Sin duda, en los principios de la vida del maestro Freinet, urgía encontrar, fuera de la escolástica, a la que se adaptaban más o menos bien la gran mayoría de sus colegas, una solución nueva, una técnica de trabajo a la medida de sus limitadas posibilidades.

²⁶ POEYDOMENGE, Marie-Louise. La educación según Rogers. Propuestas de la no Directividad, Traducción de Guillermo Solana. Madrid., Ed. Narcea, p. 143.

²⁷ Ibid. p. 143.

²⁸ Véase: BRUNELLE, Lucien. ¿Qué es la no directividad?. Madrid, Ed. Narcea, 1975. p. 65.

Entonces hizo lo que todos los investigadores adopto ese mismo proceso de tanteos experimentales que después colocaría en el centro de nuestro comportamiento pedagógico y de nuestras maneras vitales.

Leyó a Montaigne y Rousseau, y más tarde a Pestalozzi, con quien sentía un sorprendente parentesco, Ferriere, con su Ecole Active y la Pratique de Pecolé Activa, orientó sus ensayos. Visitó las escuelas comunitarias de Altona de Hamburgo. Un viaje a la URSS, en 1925, lo situó en el centro de una fermentación un poco alucinante de experiencias y realizaciones. En 1923, participó en el congreso de Montreux de la liga internacional para la nueva educación, en el cual se reunieron los grandes maestros de la época, de Ferriere a Pierre Bovet, de Claparede a Cousinet y a Cové.

Pero cuando volvió a encontrarse solo en su clase en el mes de octubre siguiente, sin sostén y sin el apoyo moral de los pensadores que admiraba, se sintió desesperado: ninguna de sus teorías estudiadas o leídas podían trasladarse a su escuela de aldea. Las únicas realizaciones válidas eran las de ciertas escuelas nuevas de Alemania o de Suiza que, con un número reducido de alumnos y profusión (abundancia) de educadores excepcionales, los cuales funcionaban en condiciones nada comparables con la que él tenía que soportar. Sus colegas le aconsejaban paciencia. Entonces, hubo un esclarecimiento práctico y técnico en ese cielo desesperadamente escolástico: la clase-paseo que fue para él, el medio de salvación. " Hay que recordar el clima de pesimismo escolástico de hace más de setenta años para apreciar el camino recorrido, al menos por una porción sin cesar creciente de los educadores, por que son todavía numerosos los que han quedado en 1925 y de buena fe acusaran a los maestros de estar escribiendo ellos mismos los textos de sus alumnos "²⁹. Las cosas han evolucionado a pesar de todo y, el texto libre, casi por unanimidad recomendado hoy en día, consagra esa actitud del niño para pensar y expresarse y pasar

²⁹ FREINET, Celestín. Técnicas Freinet de la escuela moderna. España, Ed. Siglo XX , 2ª. Edición, 1964. p. 164.

también de un estado mental menor a uno mayor y en lo afectivo a la dignidad de un ser capaz de construir experimentalmente su personalidad y de orientar su destino.

Por tanto, las técnicas escolares Freinet han conseguido abrir una firme brecha en el excesivo conformismo en que ha venido durmiendo la tradición docente. "A la escuela, [...] se le ha mantenido en condiciones de tenaz resistencia al cambio, aferrada a rutinas, aspiraciones y nociones culturales empantanadas y muchas veces inútiles. Cambia la vida social, se modifica y varía a precipitado ritmo en nuestro tiempo; pugnan las nuevas generaciones por adaptarse a las transformaciones de la vida en torno; y ahí quedan, esencialmente sordos e insensibles, los medios oficiales persistentes en su paso tradicional retardatorio. Los jóvenes protestan la protesta de los pequeños en su aversión a la escuela, los jóvenes se revelan cuando pueden, pero los procedimientos pedagógicos no cambian esencialmente, y persisten. ¿Quién se atreve a intentar siquiera el cambio de ese estado de cosas? mentes preclaras han dejado hermosas teorías y verdades a lo largo del tiempo, y algunos educadores se han atrevido a ensayar tímidamente cambios en su trabajo. En definitiva, ha quedado de ello poco más que el intento; pero la porfía (tenacidad) sigue aquí y allá y se manifiesta[...]."³⁰

Más de setenta años de labor en la real cantera de la escuela del pueblo; trabajo de centenares y miles de educadores unidos en entusiasmado esfuerzo cooperador en torno al maestro guía (facilitador), han ido abriendo, poco a poco, con paso firme, el camino más claro de una renovación profunda de las técnicas pedagógicas. El común artificio docente, moroso y rutinario, antipático y repudiado, puede dar ya paso a una nueva organización del trabajo escolar y a un modo de hacer y aprender más inteligente y humano. La abusiva lección verbal, el resumen amañado, la repetición de ejercicios previstos en el libro de texto, pueden ser sustituidos por el trabajo apasionante de expresión libre, el vivo y enriquecedor análisis del idioma para dejar bien impreso el texto en la misma escuela, la

³⁰ En: FREINET, Celestín. Parábolas para una pedagogía popular (Los dichos de Mateo). Traducción de Elisenda Guarro. Barcelona, Ed. Laia, 1975, p.p. 7 y 8.

correspondencia Inter-escolar, la documentación para ampliar y aclarar ideas, la composición libre, la individualizada actividad en planes de trabajo que el alumno propone y acepta, el cálculo vivo en la trama de la cooperatividad de la escuela y en el estudio del medio, la atractiva ejercitación en ficheros autocorrectivos [...], el recurso de la biblioteca de la escuela y de documentos cuidadosamente clasificados, el trabajo en distintos rincones habilitados como talleres de dibujos de pinturas,... de todo un amplio repertorio de quehaceres individuales y en equipo, que configuran un ambiente escolar sorprendentemente distinto del habitual, una nueva organización del trabajo con nuevos instrumentos que ha sido necesario crear para hacerlas posibles.

Los resultados a los que ha llegado el movimiento Freinet, obra colectiva, ofrecen esto: "La posibilidad de una completa renovación pedagógica; y no ofrecida en meros consejos y apelaciones a palabras y a teorías, sino como ejemplos reales de nuevos modos de trabajo con inventados instrumentos de eficacia comprobada en la práctica de miles de escuelas, con un nuevo espíritu que vivifica la labor, le da sentido y la exalta"³¹.

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

"En definitiva, Freinet había sembrado la semilla. Ayudó a que germinara para demostrar que la necesidad de creación y de expresión es una de esas ideas

³¹ Ibid. p. 9

impulsoras sobre las que puede construirse una renovación pedagógica incomparable. Y por tanto, el futuro le daría la razón³².

2.3. Una pedagogía centrada en el niño.

Así pues, se impone una readaptación de nuestra escuela pública para poner al servicio de los niños del siglo XXI una educación que responda a las necesidades individuales, sociales, intelectuales, técnicas y morales de la vida del pueblo en los tiempos de la electricidad, la aviación, el cine, la radio, las computadoras, el periódico, la imprenta, el teléfono, la televisión, en un mundo que esperamos sea de una sociedad triunfante. Se recordara aquí brevemente los principios esenciales que nos van a guiar en esta readaptación. Pero no se justificaran ni los fundamentos psicológicos ni su valor pedagógico.*

Se tiene que reconsiderar totalmente la propia finalidad de la educación.

¿Qué se quiere obtener de nuestros niños?

Antes de instalar su fábrica el ingeniero tienen una idea precisa de los objetos que se dispone a fabricar. Ha realizado un sondeo comercial previo para darse cuenta de las posibilidades y de las condiciones de salida de sus productos, de ello deducirá las normas de fabricación que le permitan enfrentarse con la competencia. La parcialidad de esta prospección está, por otra parte, en el origen de la inhumana racionalización capitalista, pues el industrial no se plantea la pregunta esencial: "¿Será útil a la sociedad el producto que voy a obtener?", sino únicamente esta otra, totalmente egoísta y accesorio: <<¿Podrá venderse mi producto? ¿Conseguiré venderlo lo bastante caro y en cantidad suficiente? ¿Podré

³² Ibid. p. 18.

* Si se desea profundizar en las teorías de Freinet, pueden consultar la relación de "Obras de Celestín Freinet y Elise Freinet traducidas al castellano" en las p. 265 y sgs.

reducir suficientemente mis gastos generales para obtener un sustancial beneficio que justifique la empresa?>>.

Por desgracia, los padres y la sociedad – esos padrinos naturales de nuestra escuela pública—razonan con mucha frecuencia como el capitalista interesado.

Para la mayoría de los padres, en efecto, lo que importa no es la formación, el profundo enriquecimiento de la personalidad de sus hijos, sino la suficiente instrucción que permita afrontar los exámenes, ocupar las plazas envidiadas, entrar en una escuela determinada o poner el pie en cierta administración. Sin duda se trata de consideraciones humanas cuya debilidad no incumbe sólo a los padres, puesto que es la consecuencia de una concepción demasiado utilitaria de la cultura, de la creencia en la única virtud de la adquisición formal.

Por otro lado, la sociedad no es ni más comprensiva ni más generosa. Con demasiada frecuencia, está dominada por la preocupación política de durar, sin tener ocasión para pensar en lo que ocurrirá dentro de diez o veinte años. Lo que le obsesiona es el inmediato mañana. Pide a la escuela que prepare al niño sólo para este mañana inmediato, para los objetivos inmediatos que impone y que pueden no ser más radicales, ni más humanos, que aquellos cuyo nombre invocaba el industrial para emprender la fabricación en serie y el lanzamiento de un objeto inútil a la sociedad, o quizá peligroso y nocivo.

Frente a estas dos concepciones interesadas de la sociedad y el industrialismo, que no tienen en cuenta, ni una ni otra, el punto de vista del niño, nosotros debemos definir el verdadero fin educativo: el niño desarrollará al máximo su personalidad en el seno de una comunidad racional a la que él mismo sirve y que le sirve. Cumplirá su destino, elevándose a la dignidad y a la potencia del hombre, que se prepara así a trabajar eficazmente, cuando sea adulto, lejos de mentiras interesadas, para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada.

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

Técnicamente hablando, la escuela tradicional se centraba en la materia que debía enseñar y en los programas que definían esta materia, la precisaban y la jerarquizaban. La organización escolar, los maestros y los alumnos debían someterse a sus exigencias.

La escuela del mañana se concentrará en el niño como miembro de la comunidad. Las técnicas (manuales e intelectuales) que se deban dominar, las materias de enseñanza, el sistema de adquisición, las modalidades de la educación surgirán de las necesidades esenciales del niño en función de las necesidades de la sociedad a la que pertenece.

Se trata de un verdadero resurgimiento pedagógico, racional, eficaz y humano, que debe permitir al niño acceder a su destino de hombre con la máxima potencia.

Está claro, por tanto, que la escuela tiene que ir al encuentro de la vida para servirla y, basándose en ella, dar un dinamismo y una motivación a la educación. Para ello tiene, por supuesto, que estén; pero antes es necesario que modifique su concepción del proceso educativo y esta modificación debe empezar por el papel que atribuye al niño en ese proceso. Si "la escuela contra la vida"³³ es fundamental

³³ PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar, Críticas y Alternativas. Barcelona. Ed. Laia. 1984. p. 96.

una escuela centrada en el adulto, "la escuela por la vida y para la vida"³⁴ se centra en el niño y su verdadera educación.

"Toda pedagogía que no parte del educando es un fracaso, para él y para sus necesidades y sus aspiraciones más íntimas", ³⁵ escribe Freinet. [...] La pedagogía del simple rendimiento escolar crea unas limitaciones que no permiten evaluar en su justo precio las posibilidades del niño; pero en cuanto se libera la expresión de la vida de éste, en cuanto se le deja correr libremente por el cauce que él mismo se va abriendo, aparecen gran cantidad de valores y datos nuevos que, por mucho que no respondan a la idea prefijada sobre el niño, tienen que ser aceptados por fuerza.

El niño no se educa con arreglo a unas condiciones dadas de antemano debe, antes que nada, ser educado con arreglo a sí mismo, a sus posibilidades y a su dinamismo. En palabras de Freinet, hay que tomar al niño "no en el medio ideal que nos complacemos en imaginar, sino tal cual, es con sus impregnaciones y reacciones naturales y también con sus virtualidades insospechadas, sobre las cuales basaremos nuestro proceso educativo"³⁶. Si se consigue desarrollar su vida exaltando sus potencialidades, no hay que preocuparse ya por su rendimiento: será óptimo.

Las reacciones del niño no son arbitrarias y sus conductas no son aleatorias; las respuestas que dé, dependen por un lado, de su potencia vital y, por otro, de los obstáculos o facilitadores que su desarrollo vaya encontrando. Por eso, la pedagogía Freinet, en lugar de cultivar los sentimientos de inferioridad, exalta la capacidad creadora de los niños e intenta ayudarles a triunfar y a tener plena conciencia de sus posibilidades. La escuela, en definitiva, "tiene que tomar a los niños tal como son, partir de sus necesidades, de sus intereses más

³⁴ Ibid. p. 97.

³⁵ Ibid. p. 98.

³⁶ Ibid. p. 99.

auténticos... y poner a su disposición las técnicas más apropiadas y los instrumentos adecuados a estas técnicas, a fin de que la vitalidad pueda ampliarse, desarrollarse y profundizarse en toda su integridad y originalidad”³⁷.

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

Lo importante es que el niño sienta el valor, el sentido, la necesidad y la significación individual y social de lo que hace. Una vez que la escuela le proporciona los medios para que lo haga, confía en el niño y le brinda la ayuda imprescindible; el niño debe escoger la dirección por la cual tienen que ir y el adulto debe tener un mínimo imprescindible de autoridad y control. Coincida o no con los criterios preestablecidos por la escuela, ésta debe respetar el interés y el ritmo del niño, limitándose el educador a ayudarle a avanzar en sus esfuerzos. Por eso la base de las actividades escolares de Freinet es el trabajo individual o por equipos de afinidades, centrado en los intereses y motivaciones del niño.

No se tratará, por supuesto, de suprimir, olvidar o menospreciar los conocimientos o la enseñanza, sino de no recargar con desenfreno en ellos la educación; se trata de reforzar más los impulsos vitales de los alumnos, de

³⁷ FREINET, Celestin. Citado en: Freinet, Elise. Nacimiento de una pedagogía popular. Barcelona, Ed. Laia, 1983. p. 127.

preocuparse menos por la acumulación de conocimientos que por el proceso de su asimilación e integración: "si sabemos exacta- y científicamente- lo que el niño desea, lo que puede digerir y asimilar en un momento dado, en las circunstancias particulares que condicionan su vida personal, podemos permitirnos presentarle en los libros, explicado, pormenorizado o concentrado, el alimento ideal que espera"³⁸.

2.4. Crítica a la escuela tradicional insuficiencias de la Escuela Nueva.

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

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

³⁸ FREINET, C. La Educación por el trabajo. México, Ed. FCE, 1974. p. 253.

satisface en absoluto"³⁹. Un foso cada día más profundo separa la escuela tradicional, adaptadas épocas remotas, de la vida y las necesidades de unas generaciones nuevas que viven en un contexto también nuevo. Los métodos tradicionales, específicamente escolares, están creados y preparados para un medio escolar cuyos modos de vida y trabajo, cuya moral y cuyas leyes son muy diferentes de los fines, los modos de vida y trabajo, la moral y las leyes del medio no escolar, del medio vivo. En la escuela tradicional, la inteligencia, el verbalismo y la disciplina son, hora tras hora, adulados, pero la vida es constante y sistemáticamente traicionada.

Si la escuela se separa de la vida y permanece adaptada al pasado, el desfase entre la escuela y el medio será cada vez más acentuado. En efecto, se encuentra "por un lado, el medio que progresa a velocidad diez y, por otro, la escuela, a velocidad uno, produciéndose un desfase creciente, origen de todos nuestros males. El educador que permanece a velocidad uno se acostumbra más o menos a este desfase. Pero los niños reaccionan, viven y piensan a velocidad diez, con unas longitudes de onda que no conseguimos captar".⁴⁰ Por su verbalismo, sus manuales, sus lecciones, sus métodos y exigencias, la escuela lleva un retraso de cien años respecto a la sociedad, conservando aún los utensilios de entonces: Las lecciones, los deberes, el estudio de los manuales, las notas, las calificaciones, los castigos y el recurso supremo a la memoria. La escuela, como indica Freinet, pretende preparar al niño del 2000 con las técnicas de 1990 y eso es, a todas luces, absurdo: la educación se convierte en un diálogo de sordos entre el maestro y el alumno, entre los cuales se interpone además la pared insonorizante de los manuales, los métodos, etc. La separación entre la escuela y la vida se ve así más acentuada todavía.

³⁹ FREINET, C. Por una escuela del pueblo. México, Ed. Fontamara, 1984. p.p. 15 –16.

⁴⁰ FREINET, C. Las Enfermedades Escolares. Barcelona, Ed. Laia, 1972. (BEM, 5). p. 14.

En el niño separado de la vida por la escuela se crean dos zonas de vivencias, dos mundos distintos: el escolar y el real; las preocupaciones de uno no son las del otro; los comportamientos y la moral, tampoco: "el niño no se comporta en la escuela como se comporta en la familia o en la calle"⁴¹. La moral verbalista de la escuela no tiene influencia alguna sobre el comportamiento y no apunta sino a consolidar y justificar la pasividad escolar. El resultado es el fracaso de la escuela tradicional y su incapacidad total para acercarse al niño, para reducir la distancia que los separa. Freinet lo dice gráficamente: "Vosotros decís: están en la luna: ... Están en la realidad, en la realidad de su vida, y sois vosotros los que pasáis de largo con vuestro vacilante cabo de vela"⁴².

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

⁴¹ FREINET, C. La educación moral y cívica. Barcelona, Ed. Laia, 1972. (BEM, 4). p. 20.

⁴² FREINET, C. Parábolas para una Pedagogía popular, (Los dichos de Mateo). Traducción de Elisenda Guarro. Barcelona, Ed. Laia, 1975. p.57.

antemano condenada al fracaso. En este sentido, tan amenazador para la buena marcha de las cosas es el sistema escolástico tradicional, que pretende orientar demasiado aprisa a los niños hacia los deberes y las lecciones escolares, como la tendencia a la que se podría llamar infantil, que, al contrario, parece querer conservar al niño en una etapa que ya ha superado. El manual escolar es un instrumento idóneo al servicio de esta pedagogía represiva; lecciones y deberes escolares están en la base de todo el sistema de coerción (represión) imaginado por los reglamentos y los pedagogos. En su alegato contra los manuales escolares, Freinet los califica de medio de embrutecimiento. Y en otro lugar escribe: "La escuela acostumbra al niño a recurrir a la experiencia ajena, consignada en los libros y definida en las leyes. Se le inicia así en una técnica anormal de la vida que suprime casi totalmente los recursos personales o no os toma en cuenta, que entra en competencia con una técnica personal basada en experiencias vitales desconocidas por la escuela"⁴³. Por otro lado, los manuales esclavizan también al maestro y le imponen la rutina y la monotonía.

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

⁴³ FREINET. C. *Psicología sensitiva y la educación*. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1969. p.175.

cuando, como un pájaro enjaulado, carece de libertad de acción; decirle que respete a los adultos cuando éstos no le respetan en absoluto; enseñarle a ser generoso cuando él mismo no se beneficia de esta generosidad"⁴⁴.

Como consecuencia de todas estas desviaciones, la escuela tradicional produce en el niño, para utilizar la lista de Freinet, desequilibrio, desadaptación, mal humor, repugnancia por la vida, miseria. La escuela ocasiona el nacimiento de una serie de enfermedades escolares. "Por su repetición y generalización en el medio escolar los procesos escolásticos de adquisición turban los comportamientos vitales para convertirse en técnicas de vida que no tienen los profundos cimientos, la seguridad y firmeza de las técnicas de vida naturales"⁴⁵. Son las enfermedades escolares: "La mayoría de las enfermedades son de naturaleza crónica. Aparentemente no son muy graves; no impiden al individuo vivir en sociedad, pero lo marcan con una tara que influye sobre todo su desarrollo y futuro"⁴⁶. La plaga está extendida por todo el mundo, pues las enfermedades escolares crecen con fuerza en todos los sitios donde reina la escolástica.

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

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

⁴⁴ FREINET, C. Educación moral y cívica. Barcelona, Ed. Laia, 1972. (BEM,4). p. 21.

⁴⁵ Cfr. Freinet, C. Métodos Naturales. III: El aprendizaje de la escritura. Barcelona, Ed. Fontanella, 1972. p.33.

⁴⁶ FREINET, C. Las enfermedades escolares. Barcelona, Ed. Laia, 1972. (BEM, 5). p.30.

El escolasticismo es la enfermedad escolar más frecuentemente denunciada por Celestin Freinet. "La escolástica –escribe- es una regla de trabajo y de vida particular de la escuela que no es válida fuera de ella, en diversas circunstancias de la vida para las cuales no sería capaz de preparar"⁴⁷. El intelectualismo, verbalismo, autoritarismo, etc., que hemos analizado, son todos aspectos de este escolasticismo. Freinet no duda en compararlo con el hospitalismo de Spitz⁴⁸.

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

El divorcio entre la mecánica de las actividades (lectura, escritura, cálculo...) y su comprensión ha dado origen a una curiosa especie de analfabetismo que hace que quienes lo padecen sepan, por ejemplo, descifrar las letras pero no lo que leen. Las deficiencias de los niños al enfrentarse con las tareas escolares van en aumento, y la causa hay que buscarla en el error de orientación de la escuela tradicional. Con su característica prosa cáustica Gilliard escribe: "La escuela es, por excelencia, un taller de esterilización. Se le dan niños normales y ella se esfuerza en convertirlos en hombres retrasados"⁴⁹.

¿Qué solución le queda al niño?: dejar estallar la vida en el patio de recreo y en la vida normal, adquirir la cultura a pesar de los maestros y contra ellos. Los niños viven su vida a pesar de la escuela "incluso contra ella si fuese necesario,

⁴⁷ FREINET, C. Las invariantes pedagógicas. Barcelona, Ed. Laia, 1974. (BEM,2). p.33.

⁴⁸ Cfr. Freinet. Parábolas para una pedagogía popular, (Los Dichos de Mateo). Traducción de Elisenda Guarro. Barcelona, Ed. Laia, 1975. p.118.

⁴⁹ GUILLARD, E. La escuela contra la vida. Barcelona, Ed. Laia, 1973. p.17.

en vez de integrarse dentro como un elemento esencial de su futuro y de sus conquistas⁵⁰.

Pero la inadaptación intelectual, moral y técnica de la escuela afecta también al maestro. Los maestros de todos los grados han sido condicionados por la vieja pedagogía durante tan largo tiempo que son aún impotentes para quitarse de encima unas prácticas cuyos peligros no les son desconocidos. Como escribe Freinet, no se vive impunemente en un medio contaminado sin sufrir sus consecuencias: "el escolasticismo alcanza rápidamente a los maestros que se adentran en la vida escolástica. También ellos se acostumbran a unas formas de pensar y actuar, a un comportamiento al que no se rebajarían si hubiesen sabido guarda, incluso en clase, su eminente cualidad de hombres. Comprenderían entonces que su primera obligación como educadores, republicanos y demócratas es comportarse como educadores, republicanos y demócratas en sus propias clases"⁵¹.

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

Para empezar, los movimientos de educación nueva disfrutaban de condiciones económicas y ambientales a normalmente favorables. Mientras Freinet y, como él, los maestros populares se ven obligados a trabajar con la más dura realidad ("tenemos ante nuestros ojos a niños que necesitan a menudo pan o vestido antes que un gran bagaje intelectual; las condiciones materiales son siempre desastrosas")⁵², los que practican los nuevos métodos nadan en la abundancia de materiales y de personas bien cualificadas para su trabajo y se

⁵⁰ FREINET, C. Las enfermedades escolares. Barcelona, Ed. Laia, 1972. (bem, 5). p.16.

⁵¹ FREINET, C. Idem. p. 95.

⁵² FREINET, C. Citado en: Freinet, Elise. Nacimiento de una pedagogía popular. Barcelona, Ed. Laia, 1983. p. 87

encuentran con niños en condiciones madurativas óptimas para la práctica pedagógica. Además las escuelas nuevas olvidan la estrecha dependencia entre la escuela y el medio social, y parece como sino percibieran las implicaciones sociales de la educación, como sino se dieran cuenta de que, como vivimos más arriba, no hay educación ideal, sino educación de clase.

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

Freinet tiene mucho interés en diferenciar La Escuela Activa de su Escuela Moderna: "Decimos Escuela Moderna y no Métodos Activos por que esta expresión, nacida hace veinte o más de treinta años, podría dar a entender que el esfuerzo de renovación provendrá de la introducción de nuestras clases de actividad manual, de trabajos o de juegos, que será como una reacción contra el excesivo intelectualismo de la escuela tradicional. No se piensa que la actividad

sea el elemento primordial de una pedagogía válida. Se antepone la concentración a menudo silenciosa, en su tarea inteligente; una permanente actividad del espíritu que es como el antídoto de la pasividad tradicional⁵³. La noción de actividad es la que puede condicionar todas las técnicas. Incluso si se le comprende en su sentido más amplio, no implica el cambio de orientación de la escuela tal como lo pregoniza Freinet. Demasiado se ha dicho que el niño debe estar siempre activo y se ha puesto la actividad en el centro de todo comportamiento; hay propensión a hacer de la actividad el credo de la pedagogía y a creer que el niño no es feliz sino se agita y mueve cosas con las manos. En este concepto estrecho hay un peligro: que en la educación se dé el primer puesto a la actividad física, a menudo exclusivamente manual, sin considerar que así se sigue encarando el problema por su lado flaco. "El riesgo de equivocarse desaparecerá si decimos no que el niño necesita actividad, sino que incesantemente se siente impulsado a dominar y a realizar su vida, a mantener y aumentar el material de su poder; que su inquietud exige la mayor variedad posible de tanteos experimentales previos a la implantación de las tendencias y normas de vida"⁵⁴. La libertad en materia de educación supone la posibilidad de elegir; sino se ofrece a los niños una gama lo suficientemente amplia de posibilidades de trabajo a su medida, no puede haber elección y el sistema no puede funcionar. Por último, Freinet prefiere el nombre de Moderna al de Nueva porque insiste mucho menos en el aspecto de novedad que en el de adaptación a las necesidades actuales.

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

⁵³ FREINET, C. y R. SALENGROS. Modernizar la Escuela. Barcelona, Ed. Laia, 1974 (BEM, 2). p. 6.

⁵⁴ FREINET, C. La psicología sensitiva y la educación, p. 215. Fiorenzo ALFIERI plantea las cosas en parecidos términos: "la elección de fondo realizada por MCE no era puramente de tipo activista. No se nutría de una confianza en la acción del niño, cualquiera que ésta fuese. Al contrario, dentro de las varias situaciones concretas aparecían unas intenciones bien arraigadas que pueden resumirse fundamentalmente en una: ninguna actividad debe ser fin en sí misma" (Barcelona, El oficio del maestro, Avance, 1975. p. 61).

Está, así mismo, contra los métodos de enseñanza programada. No está en contra de la utilización de la técnica o de los modernos métodos audiovisuales, pero sí contra la utilización fría y "behaviorista" de estos métodos: "era lógico que el país que ha taylorizado y racionalizado la industria que inventó el trabajo en cadena, intentase también taylorizar la enseñanza".⁵⁵ Pero mientras estos métodos no se utilicen en el ambiente escolar adecuado y no se encuadren en el contexto de una psicología de la educación liberadora y al servicio del pueblo, no serán si no un medio más de explotación y aborregamiento en beneficio de quienes utilizan la educación para perpetuar su situación de privilegio.

2.5 Las técnicas Freinet: Un trabajo libre.

Cada día va perdiendo más terreno en la estimación de los educadores la escuela tradicional, la caracterizada por la pasividad de los alumnos sometidos a una sabia administración de conocimientos en una actitud meramente receptiva. Los que la hemos sufrido no podremos olvidar las terribles lecciones que recibimos clavados en las bancas, al pobre maestro, mártir el mismo, que se esforzaba en transmitirnos su conocimientos en más o menos doctas explicaciones, y los ratos amargos para aprender la lección de memoria, mientras nos saltaba la alegría en el corazón porque afuera brillaba el sol.

¡Eminentes lecciones discursivas de los maestros! ¡lástima de esfuerzo!
¡trabajo perdido! Por lo primero, no estudiar las lección, lo segundo, no explicar la lección. Lo primero, hacer, trabajar en común maestros y discípulos, el maestro como un discípulo más, que en una actitud de siempre aprendiz; descendido de su sitial, ofreciendo su esfuerzo personal para ponerse al servicio de los niños.

⁵⁵ FREINET, C. Citado en: PIATON, G. El pensamiento pedagógico de C. Freinet. Madrid, Ed. Marsiega, 1975. p. 89.

Hay una época en la vida del hombre, en la cual su formación, su carácter, se orienta y decide y afianza como si hubiera encontrado un apoyo firme y hasta entonces incógnito. Es esta la época en que el adolescente, el hombre, se enfrenta con la vida y trata de descubrir su sentido en lucha por descubrirlo y aparece el trabajo personal, libre, el trabajo de investigación, de la más apremiante búsqueda de datos en la vida misma, en la experiencia aguzada de atención, en las bibliotecas, en el periódico, en los archivos...ejercitando la actividad personal creadora. Esa etapa de la vida del hombre, en la que se utilizan los recursos de mayor virtud educativa, es retrasada desalentadamente por la escuela primaria. No acierta uno a explicarse por qué la educación de los niños ha de estar sometida a una disciplina autoritaria y a un trabajo impuesto desligado de la completa actividad vital, como si el aprovechar ésta y orientarla, no fuera la garantía absoluta de educación natural. ¿Qué así no se aprenden las asignaturas y las nociones teóricas ordenadas desde un punto de vista adulto y riguroso? Y, ¿de qué sirve eso en el proceso de la educación del niño? ¿no basta con el resultado conseguido esta sociedad egoísta y bárbara para condenar esa educación deformadora?.

Más racional al concepción de la escuela, trata de conservar y aprovechar los valores vitales de la infancia, descubrir sus resortes de actividad y poner a los niños en trance de satisfacer sus necesidades y apetencias, su curiosidad natural, velando por un desarrollo normal.

Se precisa, pues, modificar las condiciones de trabajo escolar. Los niños tienen una gran necesidad de actividad. Esa necesidad, esa tendencia biológica no debe ser refrenada, sino satisfecha y encauzada.

Dejemos que los niños trabajen. "Hagamos como el ingeniero de la fábrica: preparar las grandes líneas de nuestro esfuerzo colectivo; organizar el trabajo y la salida de sus productos; contribuir a que cada uno esté en el puesto donde haya

de ser más provechoso al individuo y a la colectividad; asegurar en las mejores condiciones un rendimiento de trabajo máximo⁵⁶.

Todas estas condiciones se dan en la escuela Freinet: escuelas corresponsales que envían sus trabajos, tarea para corresponder en el intercambio, selección de documentos diversos, adquisición de libros de biblioteca adaptados al trabajo, etcétera.

Aprovechar la vida misma del grupo, proporcionarle ocasión de que surjan motivos de actividad para que ella, sin tareas reglamentadas e impuestas, baste a proporcionar el trabajo deseado capaz de educar y proporcionar al alumno la instrucción que necesita.

Interesado el niño en las cosas que le rodean, acostumbrado a preguntar a sus familiares, a los obreros, a los campesinos para adquirir datos con que hacer posible el trabajo de la escuela, no faltarán motivos y ocasiones para hacer una enseñanza natural y llena de interés, de cuya importancia tendrá el alumno visión clara, cuyo objeto y cuya finalidad tienen para él un sentido preciso: resolver cuestiones que en la vida se presentan y adquirir los conocimientos indispensables que le permitan resolverla en adelante.

El maestro, en estrecha relación con sus alumnos y con los trabajadores, podrá fácilmente informarse del precio de los productos de la tierra, de los abonos, de la cantidad necesaria por hectárea, de los jornales, del precio de los alimentos, de la cantidad de cemento que el albañil mezcla con la arena, de la cantidad de nata que se obtiene de la leche, de la manteca producida... Siempre habrá cuestión relacionada con el cálculo en los intereses que hayan surgido en la clase, los problemas y los problemas a resolver ofrecerán dificultades múltiples, desde las rudimentarias a las complicadas. Cuestiones y problemas en cuya solución

⁵⁶ GONZALEZ, M. Graciela. *Cómo dar la palabra al niño*. México, Ed. El Caballito, 1985. p. 107.

habrá que emplear el tiempo necesario, orientado, aclarando, proporcionando técnicas y razonamientos de las operaciones, con detenimiento, descubriendo nociones claras, consiguiendo perder el tiempo preciso. Ese es el camino y no la resolución de muchos, muchos problemas misteriosamente propuestos en los libros, con la técnica mecanizada y embrutecedora de la escuela tradicional.

El concepto tan generalizado hasta hace poco tiempo por el que se asignaba a la escuela una función puramente transmisora de conocimientos, y la necesidad que la sociedad imponía de formar hombres para vivir en la colectividad establecida con el preciso y conveniente bagaje de unas pobres ideas postizas que dejaran anulado el pensar original e imposible toda reacción donde se manifestara la personalidad, hicieron de la escuela ese convencional lugar de estudio de lecciones y de repetición de lo sabido por el maestro. No es extraño que puesta la mira en conseguir con la mayor rapidez la administración de las nociones que el programa y los libros reputan como indispensables para decorar la inteligencia, se haya hecho abstracción de la naturaleza y posibilidades del espíritu infantil, sino esta la parte con la que piensa y siente el niño. Por eso el niño ha tenido que soportar los embates de una didáctica bárbara con apariencias de docta... (Nos referimos a la aplicación de la escuela tradicional).

¿Cuánto tiempo han pasado los escolares de las clases inferiores cantando ante un mapa estupendas nociones geográficas? ¿No ha ocurrido con el estudio de la geografía la misma suplantación de la naturaleza, el mismo escamoteo de que han sido causa los libros? ¿No está fresco todavía en nuestro recuerdo aquel padecimiento indirecto por el que se aprendía geografía aprendiendo el mapa? Y, ¿qué sentido tenía para nosotros el estudio a destajo de aquellas dos raras clases de historia, la sagrada y la profana, tan misteriosa la una como la otra? ¡Tiempo perdido, alegría perdida, infancia sacrificada a la autoritaria y pedantesta rigidez de los mayores!.

Freinet suprime, sobre todo hasta el curso elemental inclusive, las lecciones sistemáticas de geografía y de historia. Consideraba que el medio que rodea al niño contiene un abundante caudal de hechos y datos geográficos que el niño ha de descubrir y conocer minuciosamente si se quiere, que, en adelante, amplíe con justo sentido los conocimientos del mundo en que vivimos. En cuanto a la historia estima que no deberá ser objeto de estudio en el curso elemental sino la historia de la civilización, es decir, el estudio de las etapas que ha tenido que recorrer la humanidad en su evolución: etapas y evolución del lenguaje, de la escritura, de la habitación, del vestido, del alumbrado, de la alimentación, etc. Esos serían sólidos puntos de apoyo para un estudio ulterior en que, paralelamente a la evolución de los acontecimientos políticos, aparezca la historia del desarrollo de la civilización.

Es preciso hacer posible el estudio de la naturaleza y de la historia de un modo racional. Hasta ahora, el obstáculo opuesto por los libros escolares lo han hecho imposible deformándolo y falseándolo hasta lo inconcebible.

Los libros que todo lo dan resuelto y conocido son los mayores enemigos del proceso natural y activo de la educación. El orden del libro a que todo se subordina, excluye la investigación y se opone a que el niño se esfuerce en organizar por sí mismo su vida, su actividad y su curiosidad por conocer. No es el libro, no es la obligación de seguir el texto lo que nos puede dar motivos de interés, ni nos puede servir de guía en el conocimiento de las cosas del mundo, sino ellas, las cosas mismas en que cuyo contacto vivimos, y los hombres, en cuya compañía se forja nuestro sentido social.

Freinet hace desaparecer la grandeza del texto escolar para asignarle al libro en general su servidumbre. A estudiar las cosas, los hechos, en la vida misma. Cuando necesitamos datos y noticias que nos asesoren y nos auxilien recurriremos al documento, al conocimiento elaborado por los hombres, al gran caudal de medios de la que la civilización nos brinda.

Suele pensarse que el libro es el más valioso arsenal de datos con que el hombre intenta catalogar el universo, pero la realidad de los libros escolares es muy otra y desalentadora. Los libros escolares nos dan las realidades atomizadas en estudios parciales y dispersos, y la dificultad de encontrar referencias abundantes y varias de un mismo objeto es superlativa. Añádase a esto el caso rigor documental con que están redactados y se comprenderá cómo ha llegado Freinet a la concepción —y la cooperativa de maestros a la realización— del fichero escolar cooperativo, valioso instrumento de trabajo en estas escuelas renovadoras.

¡Cuántas veces los maestros en sus lecturas de revistas y libros habrán encontrado trozos y documentos que habrían sido magníficos auxiliares en el momento que la clase hubiera necesitado de ellos!. Esas lecturas, esos documentos, recogidos, comprobados, valorados rigurosamente, formarán el fichero que responderá a estas necesidades: completar el libro escolar de limitado contenido, por una documentación colectiva ilimitada, hacer posible la individualización de la enseñanza por la creación de un material de auto-educación para todas las materias enseñadas dar a todo educador un medio cooperativo de aportar su contribución a la obra común sin tener que recurrir a la edición costosa de los libros.

He aquí, poco después, de concebir la idea del fichero, la función ideal que le asigna Freinet:

"El texto elegido e impreso esta mañana tiene como interés básico la serpiente. El tema apasiona a los alumnos que experimentan la necesidad de informarse, de instruirse en este asunto. No se tiene el tiempo de responder a sus innumerables preguntas; no tenemos ni la memoria suficiente, ni la competencia necesaria.

Es preciso recurrir al fichero y, gracias a una clasificación práctica, reunimos inmediatamente 10, 20, 30 textos que se refieren a las serpientes: algunas bellas páginas de buenos escritores (literatura); descripciones, con grabados, de distintas variedades de serpientes (ciencias); las serpientes en las diversas regiones (geografía); remedios practicados antiguamente contra la mordedura de las serpientes (historia); etc....⁵⁷.

El maestro puede leer a la clase una o varias de las lecturas más interesantes y, en el rato de trabajo libre o a continuación de la tirada del texto, los alumnos consultan, leen las fichas y toman notas en sus cuadernos.

Con este proyecto las posibilidades de trabajo adquieren una extensión enorme. Se adivina lo que la escuela puede extraer de este amplio tesoro documental que se pone al alcance de los niños.

Todas las actividades y técnicas que surgen, que se van organizando en torno al interés de armar una antología, han de ser los medios con que se dote a la escuela para hacer posible toda la actividad de la clase en un régimen de amplia libertad, condicionada por el trabajo que suscita la satisfacción de sentidas necesidades infantiles, y por una finalidad que no desplaza su centro de gravedad de la vida material y afectiva que rodea al niño. Sin artificios escolares, sin lecciones; entrando en contacto con las cosas, con la ayuda de los materiales y técnicas que permitan al alumno vivir en la escuela y educarse viviendo.

⁵⁷ Ibid. p. 115.

2.6. Las técnicas Freinet y la enseñanza de la lengua en la escuela primaria.

A.- La enseñanza de la lengua desde los años setenta.

Desde hace aproximadamente veinte años los niños que cursaron la escuela primaria "padecieron" una enseñanza de la lengua en la que el sujeto, el predicado, el complemento, el adverbio, el sintagma, el lexema, el gramema..., reinaron en la clase de español; mientras que la imaginación, la sensibilidad, la creatividad y el poder de comunicación fueron marginados.

¿Qué propició esto?, la falsa idea de que para dominar la lengua gramatical, el niño tiene que conocer sus partes asumirla como "objeto" de estudio y, en esa medida convertirlo en pequeño lingüista. En el libro para el maestro se afirmaba:

"Lo ideal sería que, en este sentido cada alumno se convirtiera en un pequeño lingüista: vamos a ver cómo es esta lengua que hablamos, vamos a examinarla, a descubrir sus leyes..."⁵⁸.

Esto enfatizó exageradamente la enseñanza de aspectos gramaticales sin contexto comunicativo real y provocó la fragmentación del lenguaje en pequeñas unidades abstractas desvinculadas de las necesidades y experiencias de los niños. Además, los contenidos quedaron desvinculados de otras asignaturas y eran repetitivos. Los resultados de esta larga noche como todos saben, son funestos. Aunque no hay evaluaciones precisas al respecto tenemos concretamente algo peor: la evidente incapacidad en muchos sujetos para

⁵⁸ Secretaría de Educación Pública. p.197. Español, libro del Maestro para el Quinto Grado. México. SEP. 2001.

expresar ideas (oralmente y por escrito), leer, redactar, argumentar, etcétera (ya no se diga crear).

La enseñanza que privilegió el conocimiento de la estructura de la lengua, sin proponérselo entorpeció el desarrollo natural del lenguaje que se inicia fuera de la escuela.

B.- Hacia una enseñanza de la lengua.

Salvo las propuestas que se hicieron para la adquisición de la lecto-escritura en los años ochenta, oficialmente los propósitos, contenidos y metodología para la asignatura de Español se modificaron sustancialmente a partir de 1992 cuando la Secretaría de Educación Pública comenzó a editar diversos materiales (guías y libros para el maestro, textos gratuitos, ficheros) en los que se propone que el niño se convierta en usuario de la lengua; identifique y sea capaz de elaborar diferentes tipos de texto; reconozca el uso social de la expresión oral, la expresión escrita y la lectura; utilice la lengua como medio fundamental de comunicación y reflexione sobre la estructura de la lengua en el marco de situaciones comunicativas.

Con este nuevo enfoque el alumno de ser simple consumidor y copiator de textos, se convierte en productor de ellos (y no sólo en la clase de español, por supuesto). Asimismo implica la modificación del ambiente del aprendizaje de forma global, o sea, establecer condiciones para que el niño se exprese libremente, produzca textos, planteé preguntas, intercambie ideas, trabaje en equipo, lea textos interesantes, utilice sus habilidades lingüísticas para abordar contenidos de otras asignaturas, etc.

Por su parte, el maestro debe esforzarse por cambiar prácticas que obstaculizan el desarrollo del lenguaje comunicativo en el aula; debe comprender que en el lugar de "dar la clase de Español" hay que diseñar estrategias didácticas apropiadas para que los niños tengan motivos y oportunidades para expresarse,

leer, reflexionar sobre la lengua, interpretar la información de un texto o defender sus puntos de vista, por citar algunos ejemplos. También debe reconocer que la apropiación convencional de la lengua atraviesa un largo camino en el que el error forma parte natural del proceso, y que, finalmente, el aprendizaje comprensivo y significativo, basado en la experiencia de los alumnos, es la base para construir aprendizajes cada vez más complejos y duraderos.

Quizá suene un poco exagerado, pero la función del maestro ya no se limita a dar clase, sino a coordinar y proponer estrategias didácticas que motiven a los niños a establecer actos comunicativos (orales y escritos) para después reflexionar sobre su contenido, su coherencia, su convencionalidad, etc. En este sentido, el papel del maestro es planear actividades para que los niños descubran el uso práctico de la lengua, dentro y fuera del salón de clases.

C.- El ambiente de aprendizaje en el aula.

La modificación del ambiente de aprendizaje implica organizar al grupo para que todos sean responsables de su funcionamiento y en esa medida todos tengan responsabilidad y derechos comunes.

Acciones sencillas emprendidas en primer instancia por el maestro, pueden ir acostumbrando a los niños a un margen más amplio de libertad y confianza que después se proyectará hacia la creatividad, la expresión (oral, escrita, plástica) y la propuesta de trabajo colectivos por parte de los alumnos.

Aquí unos ejemplos:

1).- A la entrada de mi salón hay un pequeño círculo de cartulina pintado por un lado de rojo y por el otro de verde, es nuestro semáforo. Cuando está en verde se puede salir del salón (sólo una persona por turno), cuando está en rojo nadie puede hacerlo. Con el semáforo los niños se inician en el respeto a las normas establecidas para el colectivo.

2).-En la pared de enfrente está pegado el Reglamento del grupo, hecho con propuestas sencillas de los propios niños. Generalmente este tipo de reglamentos contiene normas como: no comer en clase, respetar el semáforo, cuidar los muebles, no decir groserías, etc. El reglamento es de gran utilidad por que deslinda al maestro de ser la "autoridad" visible, ésta se delega a todos.

3).-Dependiendo del número de alumnos el grupo puede organizarse en comisiones, de tal manera que todos tengan una responsabilidad que cumplir. Las comisiones pueden ser: biblioteca, aseo, materiales, asistencia, etc. En reunión plenaria los niños pueden decidir la función de cada comisión.

4).-Cada viernes nos reunimos en Asamblea para dirimir asuntos relacionados con el grupo. El orden del día incluye tres apartados básicos: felicitaciones, críticas y sugerencias. Hace poco los niños introdujeron una variante, hacer juicios de actos que perturban las relaciones humanas del grupo. Se ha enjuiciado a la grosería, la discriminación y la agresión.

La Asamblea es un espacio valioso para fomentar la organización del grupo, tomar decisiones en conjunto, pero sobre todo, para que los niños aprendan a hacer propuestas, defiendan sus puntos de vista y argumenten. No está por demás decir que también es una forma de inculcar la democracia en los pequeños (por ejemplo, para elegir al presidente y secretario que dirigirán la asamblea, se postulan candidatos y se vota).

D.- Recursos y Actividades para la Enseñanza.

Así como se introducen modificaciones paulatinas para organizar la clase, también pueden incorporarse recursos, (como las técnicas Freinet,) que den oportunidad de escribir, leer, dialogar y exponer ideas a los niños.

En mi clase utilizamos el diario escolar. Cada día un niño distinto se lleva el diario a casa para escribir lo que sucedió en el salón de clases, al siguiente día lo lee al grupo y éste le hace sugerencias para mejorar la redacción, la lectura y la ilustración. Por mi parte elijo un párrafo o una serie de palabras que anoto en el pizarrón y corregimos grupalmente. Muchos aspectos gramaticales y sintácticos que dominan los niños, los aprendieron con la corrección del diario. Además el diario facilita la redacción ordenada de sucesos e ideas, habilidad que después se utiliza para elaborar textos de otras asignaturas (resúmenes, fichas de lectura, biografías, textos monográficos, etc).

La correspondencia escolar es otro recurso de apoyo importante. Cada quince o veinte días enviamos cartas a nuestros corresponsales. La correspondencia permite afinar muchos aspectos de la escritura (claridad y orden en las ideas, puntuación, caligrafía, acentuación) para que el destinatario entienda nuestro mensaje. La correspondencia también motiva el conocimiento del medio propio y el de los corresponsales, pues en los paquetes se envían fotos, dibujos, planos, textos descriptivos, etc. Pero sobre todo la correspondencia adquiere sentido la necesidad de escribir correctamente (convencionalmente) para que otros nos entiendan y comprendan.

Otros recursos empleados son el texto libre y el libro de vida. Cuando los niños no están acostumbrados a usar la lengua para comunicar y expresar sentimientos cuesta trabajo que produzcan sus propios textos, pues tienen una noción de trabajo escolar relacionada con la elaboración de planas y copias.

Es mejor iniciar haciendo descripciones breves de objetos, animales o personas, así poco a poco los niños empezarán a escribir sus propios textos a partir de situaciones distintas y significativas (días festivos, paseos, anécdotas). Es importante que los textos no se queden en los cuadernos ni que dé la impresión de que el maestro pretendía era calificarlos. Con los textos escritos nosotros formamos una antología que llamamos libro de vida y leemos algunos en voz alta.

Lo importante es que las producciones de los niños se divulguen. Sé de compañerismo en la realización de los murales con los textos, que los impriman y distribuyan los mismos niños, realicen gacetas infantiles, para que las envíen a sus corresponsales, con pinzas de ropa y cordel las cuelguen en una pared del aula.

Los textos libres, y en general cualquier tipo de producción escrita, constituyen un material valioso para hacer ejercicios colectivos de reflexión sobre la lengua, toca al maestro elegir el párrafo, la palabra, el "error", más adecuado para que el grupo los analice.

A lo largo del año escolar tenemos dos ciclos de conferencias escolares, uno en Noviembre-Diciembre y otro en Mayo-Junio. El niño expone el producto de una investigación realizada en torno a un tema por él elegido; además prepara el material gráfico necesario y una actividad para el grupo (puede ser un cuestionario, un dibujo, una sopa de letras). La exposición es breve de acuerdo al nivel de cada niño (quienes tienen más experiencia no sobrepasan los veinte minutos).

Para preparar la conferencia la mayor parte de trabajo se hace en casa con ayuda de algún adulto: se investiga, se dibuja, se ensaya, etc. Por eso los padres deben estar conscientes de lo que significa esta actividad. Yo, por ejemplo, les digo que la exposición es el último paso de un proceso iniciado mucho antes y que en realidad lo que importa es que los niños aprendan a investigar, a ordenar información y a hacer resúmenes, y todo eso se hace en casa.

Otro recurso importante lo constituye la biblioteca de la escuela. Desde hace algunos años se integró una biblioteca con libros infantiles y se acondicionó un lugar exclusivo de lectura. Los libros del rincón enriquecieron nuestro acervo y los niños tienen múltiples posibilidades de lectura.

En mi grupo trabajamos la recreación literaria con diferentes actividades. Una de ellas consiste en leer en voz alta a los niños y posteriormente ellos hacen alguna de las siguientes actividades para recrear el texto leído: dibujar una historieta, escribir el final del cuento, cambiar la personalidad de un personaje, hacer una escenificación, o simplemente dialogar e intercambiar opiniones.

Los niños eligen libros para llevarlos a su casa y elaborar sus fichas de lectura con las cuales forman una antología. Las fichas de lectura contienen los siguientes apartados: título, autor, de que trató la lectura, por qué me gusto (o no) la lectura, qué enseñanzas me dejó. Al principio las fichas se hacían de textos sencillos contenidos en el libro de lecturas de Español, ahora se hacen de los libros de la biblioteca.

Una actividad que recientemente ha tenido éxito y ha motivado la lectura de libros poco solicitados es la presentación que los niños lectores hacen de su libro ante el resto del grupo. La presentación es breve, dura unos cinco minutos, y no debe ser obligatoria para no desalentar el gusto por la lectura.

Con estas estrategias se ha logrado, en general, que los niños adquieran aprecio por la lectura recreativa y desarrollen habilidades para enfrentar otro tipo de lecturas, como las históricas y científicas

E.- Actividades en clase.

Estas son algunas actividades permanentes que se realizan en mi clase, siempre busco relacionarlas con el mayor número de contenidos y asignaturas. Para mí, estimular el uso comunicativo de la lengua significa desarrollar habilidades y destrezas que están presentes prácticamente en todo tipo de trabajo escolar, es el instrumento básico de aprendizaje en el aula.

Muchos recursos y estilos que los niños aprenden en la asignatura de Español los proyectan a otras esferas de trabajo, cito algunos ejemplos:

1).-Cuando estudiamos los viajes marítimos de descubrimiento de los siglos XIV, XV y XVI alguien propuso que se elaborara una brújula. Después de terminarla pedí a los niños que elaboraran un texto histórico que reseñaba la importancia de la brújula para la realización de esos viajes y otros escribieron espontáneamente un instructivo para hacer la brújula (este tema lo estábamos estudiando durante esa semana).

2).-Semanas después estudiamos el Renacimiento, y entre otras actividades, el grupo un interesante guión de teatro titulado "Un paseo por la historia. El Renacimiento", que después fue escenificado con títeres hechos con balsas de papel. Nuestro primer acercamiento al guión teatral, a su estructura y a la representación misma, derivó de la lectura de Los ciegos y el elefante contenida en el libro de texto para quinto grado.

En sexto se hicieron dos guiones más, uno sobre el movimiento de independencia de 1810 y otro de la revolución mexicana.

3).-Hace poco les pedí a los niños de quinto grado que realizaran una escenificación del Abrazo de Acatempan, para mi sorpresa los equipos la hicieron en forma de entrevista, que era el tema que habíamos trabajado días antes.

4).-La elaboración de historietas que usamos en prácticamente todas las asignaturas, también es un contenido de Español.

5).-La idea de hacer juicios y hablar de la discriminación la retomaron los niños de dos lecciones de los libros de texto de quinto y sexto grados: Juicio al Taco y los Derechos Humanos, respectivamente.

Trabajar la enseñanza de la lengua con un enfoque comunicativo, basado en las técnicas Freinet, desarrolla en los niños habilidades lingüísticas que sirven de soporte al aprendizaje de distintos tipos de conocimiento. Los niños aprenden a plantear sus ideas, a hacer preguntas, a formular hipótesis, a escribir ideas principales, a distinguir y consultar diversos textos, a saber escuchar y argumentar, a producir sus propios textos y a valorar la lengua como medio de comunicación.

Si en el aula se estimula el desarrollo de estas competencias, formaremos un nuevo tipo de ciudadano para el futuro.

CAPITULO III

EL PROYECTO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA Y LAS TECNICAS FREINET.

CAPITULO III. El proyecto escolar en la escuela primaria y las técnicas Freinet.

El proyecto escolar es un instrumento para planear colectivamente el cambio de la escuela permitiendo la iniciativa y la creatividad. Como construcción colectiva constituye el medio adecuado y eficaz que motiva a la actualización y capacitación favoreciendo las expectativas de un crecimiento profesional.

El proyecto ha sido definido como una acción específica generalmente original y nueva estructura metodológica y progresivamente una idea con la finalidad de hacerla realidad. Ofrece a la escuela una visión de futuro, una voluntad de llegar a conseguir sus objetivos, a fin de que las prioridades surjan de un diagnóstico.

Las razones que justifican el trabajo mediante el proyecto son:

- El proyecto da sentido a la institución.
- Anticipa.
- Crea las condiciones de la autonomía.
- Reconcilia eficacia y motivación.

“Para que sea un proyecto de trabajo eficaz debe hacer referencia a la cultura, ser dinámico, integrar a todas las personas, ser movilizador de energía y constituirse en un documento claro, posible, abarcable y ejecutivo que constituya el mensaje de la institución al exterior”.⁵⁹

⁵⁹ ÁLVAREZ, Manuel y Monserrat Santos. Dirección de Centros Docentes, Gestión por proyectos. España, Ed. Escuela, 1998. p. 11.

Un proyecto de dirección sirve de referencia para planificación y organización para la vida dentro y fuera de la institución. Para Lewis es como una máquina en la que si falla un componente el conjunto deja de funcionar pero cierta forma, porque el trabajo con las Técnicas Freinet es lograr que el trabajo en grupo o la cooperación tengan como proceso que el aprenda indefectiblemente a andar, salvo en el caso de las dificultades graves, de origen fisiológicas, sin teorías ni lecciones, sino desplazándose, entrenándose, andando a cuatro patas, después sobre los pies y apoyándose y finalmente a dos piernas.

El proceso normal no es tal como se concibe en el proyecto como simple trabajo, los progresos en este nuevo camino del proyecto escolar y las técnicas Freinet, se hacen, no según los principios más o menos racionales, sino a través de un lento tanteo experimental, de las repetición automática de intentos logrados, según un principio de progresión un principio de progresión un principio de progreso y economía, de audacia y prudencia, mediante una constante referencia a los modelos adultos, que el individuo intenta imitar instintivamente con la mayor perfección posible.

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

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

Actualmente nuestras preocupaciones pedagógicas deben orientarse hacia la readaptación del proyecto y de las técnicas Freinet.

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

El proyecto escolar y las técnicas Freinet, suponen como tal una reorganización de trabajo que tendría que plantearse desde el nivel preescolar para poder lograr un ciudadano creativo, reflexivo y participativo de su propio proceso de aprendizaje y cooperación.

Los elementos imprescindibles del proyecto son:

- A) Los recursos humanos. Es el capital simbólico imprescindible para el éxito de la gestión, sus aspectos importantes son la negociación, motivación, comunicación y liderazgo, lo cual lo define como un proyecto de carácter colaborativo.
- B) La planificación. Da gran importancia a los objetivos, estrategias y metas conservadas para la participación del personal en la elaboración y desarrollo del mismo.
- C) La cultura. Es un aspecto que no suele contemplarse de forma explícita, los elementos culturales de creencias, actitudes, tradiciones, comportamientos y valores van configurando el estilo de un grupo humano en el trabajo, aquí se esconde las actitudes que dificultan el cambio por considerarse derechos

adquiridos por la costumbre, por lo que deben tenerse en cuenta para plantearse las resistencias que el proyecto debiera vencer para lograr el éxito.

- D) La organización. Implica el sentido de autoridad, responsabilidad y la toma de decisiones.
- E) Las técnicas y métodos. Se refiere a las estrategias que a grandes rasgos marean el desarrollo y la implementación del proyecto.
- F) El control. Define el estilo personal de la dirección e incluso un modelo organizativo, implica comparaciones con el contexto, estándares nacionales, indicadores de calidad y acciones correctoras.
- G) La información. Apunta la necesidad de plantearse cómo se va a comunicar la estructura y contenidos de las técnicas Freinet.

Para hacer un proyecto de gestión y que sea posible, operativo y accesible debe ser claro, realista, posible, diferenciado, memorizable, movilizado, comunicable y durable teniendo siempre en cuenta al redactar su contenido quien o quienes son los receptores.

En las técnicas Freinet hay actividades colectivas, programas de adquisición; planes de trabajo individuales (mensuales y semanales).

El interés de un grupo exige que nadie sea utilizado para un papel en el que nadie encaja. Sin embargo, al proceder de esta manera el aprendizaje queda reservado a aquellos que llegan a la escuela ya competentes ó, cuando menos sensibilizados. "El éxito de un proyecto impone una lógica draconiana , y, para lograrlo, a veces resulta necesario la exclusión de algunos"⁶⁰.

Freinet garantizaba con sus planes la progresión de cada alumno de manera personalizada, a su ritmo con apoyos diversos según sus gustos e intereses.

⁶⁰ MEIRIEU, Philippe Jean. "La escuela modo de empleo". Barcelona, Ed. Octaedro, 1985. p. 39.

Freinet, desde una perspectiva distinta, propone, junto a actividades colectivas encargadas de asegurar la socialización del niño y la finalización de los aprendizajes, un sistema de fichas autocorrectivas que permiten hacer progresar a cada cual a su ritmo y según las necesidades identificadas con el maestro...

3.1. La Escuela centrada en el niño.

La pedagogía es la psicología son dos ciencias entre las cuales hay una clara y estrecha relación. Tradicionalmente los maestros hemos hecho uso en la escuela, de esta relación recurriendo a la psicología para utilizar algunas de sus aportaciones con el fin de dar solución a diversos problemas que se nos presentan.

Si se analiza esta relación, en qué consiste y cuáles son las aportaciones que se utilizan, observamos que a menudo se reducen a la aplicación e interpretación de unos diagnósticos por parte del psicólogo, que reflejan el tipo de dificultades, de personalidad o de aprendizaje que presentan algunos niños considerados << fracasos escolares >>. Apoyándose en los datos de los diagnósticos, se aplican unas reeducaciones o recuperaciones con las cuales se considerará tratado, el problema.

Esta relación implica una casi total pasividad por parte del maestro, que se limita a unos cambios de opiniones con el psicólogo con el fin de tener conocimiento del tratamiento que se le está dando al niño.

Con esta actuación vemos que, como maestros, centramos toda la atención y la relación entre pedagogía y psicología en unos niños determinados, parece ser que son ellos los únicos que, con sus dificultades nos ocasionan problemas. No nos detenemos a pensar si dichas dificultades pueden estar relacionadas con la metodología aplicada, tanto a nivel de aprendizaje como de estructura escolar; es

decir no podemos en ningún momento en causa ni a la misma escuela o sistema educativo, ni a la función del maestro.

Del mismo modo la actuación del psicólogo en este sentido va también dirigida y centrada a estos niños con lo que su función se reduce a unos tratamientos individuales para un pequeño círculo de la población escolar, que no modifican ni transforman la tarea educativa sino que ratifican y refuerzan la postura adoptada por el maestro.

Todo ello nos hace suponer que la escuela centra sus objetivos en conseguir que los niños vayan acumulando los contenidos establecidos por unos programas oficiales, por los que éstos no sienten transmisión de estos contenidos de una forma más o menos atractiva y con una participación por parte de los mismos niños; se trata de solucionar adecuadamente las cuestiones que se les proponen a través de una organización basada en unas condiciones y normas que permitan el máximo de unificación en el trabajo, con lo cual toda conducta y rendimiento que se aparte de esta normatividad es considerada un problema que debe tratarse con la ayuda del psicólogo.

Frente a esta concepción de la escuela se plantean algunas interrogantes: ¿son éstos los objetivos en que se debe fundamentar la tarea educativa? ¿detectamos las dificultades que presenta cada niño en sus aprendizajes, o bien sólo detectamos aquéllas que podemos medir a través de un valor cuantitativo de su rendimiento o por unas molestias que nos ocasiona en la clase, cuando se trata de problemas de conducta?, ¿deben reducirse las aportaciones de la psicología sólo para unos niños considerados con dificultades escolares?

Para dar respuestas a éstas y muchas otras interrogantes que se nos plantean como maestros vemos que el sistema educativo precisa de una transformación que asuma y dé alternativas a las dificultades y problemas que afectan a toda la población escolar, no centrandó la cuestión únicamente en unos

niños que, en definitiva representan una minoría del grupo clase, puesto que fácilmente observamos que el resto de niños, tras unos resultados calificados de brillantes, esconden grandes dificultades de razonamiento, comprensión y aplicación.

Estas dificultades hacen suponer que se ha reducido el aprendizaje a una mecanización y memorización de conceptos sin tener en cuenta que todo aprendizaje comporta un proceso que el mismo niño debe construir progresivamente y que lo llevará a comprender, asimilar e integrar cada nuevo concepto, pudiéndolo aplicar a distintas situaciones y necesidades tanto escolares como extraescolares.

El mismo error se ha cometido al creer que tanto las relaciones interindividuales como la organización de grupos, se consiguen con el cumplimiento repetido de unas normas establecidas por la autoridad del maestro, sin ver que se trata de un nuevo proceso de aprendizaje que debe construir cada individuo para ser capaz de elaborar unas normas propias que le permitan regular sus relaciones y organizaciones sociales.

Está claro, por tanto, que la escuela tiene que ir al encuentro de la vida para servirla y, basándose en ella, dar un dinamismo y una motivación a la educación. Para ello tiene, por supuesto, que abandonar las viejas prácticas, por consagradas que estén; pero antes es necesario que modifique su concepción del proceso educativo y esta modificación debe empezar por el papel que atribuye al niño en ese proceso. Si "la escuela contra la vida"⁶¹ es fundamentalmente una escuela centrada en el adulto, "la escuela por la vida y para la vida"⁶² se centra en el niño y su verdadera educación.

⁶¹ En: PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar., Críticas y Alternativas. Barcelona, Ed. Laia, 1984. p. 96.

⁶² Idem. p. 97.

"Toda pedagogía que no parte del educando es un fracaso, para él y para sus necesidades y aspiraciones más íntimas"⁶³, escribe Freinet. [...] La pedagogía del simple rendimiento escolar crea unas limitaciones que no permiten evaluar en su justo precio las posibilidades del niño; pero en cuanto se libera la expresión de la vida de éste, en cuanto se le deja correr libremente por el cauce que él mismo se va abriendo, aparecen gran cantidad de valores y datos nuevos que, por mucho que no respondan a la idea prefijada sobre el niño, tienen que ser aceptados por fuerza.

El niño no se educa con arreglo a unas condiciones dadas de antemano debe, antes que nada, ser educado con arreglo a sí mismo, a sus posibilidades y a su dinamismo. En palabras de Freinet hay que tomar al niño "no en el medio ideal que nos complacemos en imaginar, sino tal cual, es con sus virtualidades insospechadas, sobre las cuales basaremos nuestro proceso educativo".⁶⁴

Si se consigue desarrollar su vida exaltando sus potencialidades, no hay que preocuparse ya por su rendimiento: será óptimo. [...] Las reacciones del niño no son arbitrarias y sus conductas no son aleatorias; las respuestas que dé, dependen por un lado, de su potencia vital y, por otro, de los obstáculos o facilitaciones que su desarrollo vaya encontrando. Por eso, la pedagogía Freinet, en lugar de cultivar los sentimientos de inferioridad, exalta la capacidad creadora de los niños e intenta ayudarles a triunfar y a tener plena conciencia de sus posibilidades. La escuela, en definitiva, "tiene que tomar a los niños tal como son, a partir de sus necesidades, de sus intereses más auténticos... y poner a su disposición las técnicas más apropiadas y los instrumentos adecuados a estas técnicas, a fin de que la vitalidad pueda ampliarse, desarrollarse y profundizarse en toda su integridad y originalidad"⁶⁵.

⁶³ Idem, p. 98.

⁶⁴ Idem, p. 99.

⁶⁵ FREINET, C. Citado en: FREINET, E. Nacimiento de una pedagogía popular. Barcelona, Ed. Laia, 1983. p. 127.

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

Lo importante es que el niño sienta el valor, el sentido, la necesidad y la significación individual y social de lo que hace. Una vez que la escuela le proporciona los medios para que lo haga confía en el niño y le brinda la ayuda imprescindible; el niño debe escoger la dirección por la cual tiene que ir y el adulto debe tener un mínimo imprescindible de autoridad y control. Coincida o no con los criterios preestablecidos por la escuela, ésta debe respetar el interés y el ritmo del niño, limitándose el educador a ayudarle a avanzar en sus esfuerzos. Por eso la base de las actividades escolares Freinet es el trabajo individual o por equipos de afinidades, centrado en los intereses y motivaciones del niño.

No se trata, por supuesto, de suprimir, olvidar o menospreciar los conocimientos o la enseñanza, sino de recargar desenfrenadamente de ellos la educación; se trata de reforzar más los impulsos vitales de los alumnos, de preocuparse menos por la acumulación de conocimientos que por el proceso de su asimilación e integración: “si sabemos exacta –y científicamente- lo que el niño desea, lo que puede digerir y asimilar en un momento dado, en las circunstancias

particulares que condicionan su vida personal, podemos permitirle presentarse en los libros, explicado, pormenorizado o concentrado el alimento ideal que espera⁶⁶.

3.2. El trabajo Organizado y la disciplina.

Se ha hablado y se sigue hablando mucho de los intereses de los niños, de la necesidad de tenerlos en cuenta en el mundo escolar, en los aprendizajes, en los juegos, en todo tipo de actividades educativas; de que es necesario trabajar en la escuela partiendo de centros de interés al niño... pero todos estos esfuerzos por acercarnos y acercar el trabajo a los niños, los anulamos fácilmente precipitándonos y adelantándonos al prever lo que creemos que puede interesarles; como consecuencia, palpamos la realidad de que aquello que tan entusiastamente habíamos preparado para la clase, no despierta ningún interés en los niños o, si lo hace inicialmente, éste va decreciendo poco a poco hasta llegar a un abandono, desinterés o desprecio hacia el estudio que se lleva a cabo.

Por otro lado, al organizar un aprendizaje parece que sea suficiente prever cuáles son los conocimientos, que el niño debe adquirir y qué actividades nos permitirán acceder a ellos de una manera atractiva y agradable, olvidando que todo aprendizaje requiere un proceso de construcción genético, con una serie de pasos evolutivos que, gracias a una interacción entre el individuo y el medio, hacen posible la construcción de cualquier concepto.

La Pedagogía Activa nos muestra cómo, llegar a la adquisición de un concepto, es necesario pasar por estadios intermedios que marcan el camino de su construcción y que permiten posteriormente generalizarlo.

Antes de empezar un aprendizaje es necesario determinar en qué estadio se encuentra el niño respecto de él, es decir, cuáles son sus conocimientos sobre

⁶⁶ FREINET, C. La educación por el trabajo. México, Ed. FCE, 1974. p. 253.

el tema en cuestión, para conocer el punto del que debemos partir y permitir que todo nuevo concepto que se trabaje, se apoye y construya en base a las experiencias y conocimientos que el individuo ya posee.

En la programación activa de un tema de estudios, será, por tanto, necesario integrar estos diversos aspectos: intereses, construcción genética de los conceptos, nivel de conocimientos previo sobre el mismo y objetivos de los contenidos que nos proponemos trabajar.

Para llevar a la práctica esta organización será preciso seguir en todo momento el ritmo evolutivo del razonamiento infantil que se manifiesta a través de sus intereses, preguntas, respuestas, hipótesis, medios que nos propone; etc. Evitando cualquier precipitación por parte del adulto que anule el proceso de construcción al facilitar respuestas y resultados ya elaborados. El papel del maestro se centrará en recoger toda la información que recibe el niño y en crear situaciones (de observación, de contradicción, de generalidad, etc.) que le ayuden a ordenar los conocimientos que posee y a avanzar en el largo proceso de construcción del pensamiento.

Si el respeto al interés del niño es una de las constantes de las tendencias renovadoras de la Escuela Nueva, la importancia que se concede a la acción sobre cualquier otro elemento formador, es otra de esas constantes. [...] La educación por el trabajo es uno de los principios básicos de nuestro autor, y, al tiempo, una de sus finalidades más buscadas. Educación por el trabajo que equivale a cultura salida y emanada de la actividad laboriosa de los propios niños, a una ciencia hija de la experiencia, a un pensamiento continuamente determinado por la realidad y la acción: "Lo que suscita y orienta las ideas, lo que justifica el comportamiento individual y social de los hombres es el trabajo, en todo lo que hoy tiene de complejo y socialmente organizado; el trabajo motor esencial, elemento de progreso y dignidad, símbolo de paz y fraternidad...; el trabajo, que

debe ser colocado en la base de toda nuestra educación";⁶⁷ "el trabajo es un todo"⁶⁸, dice Freinet. Una de las tareas esenciales de esta pedagogía del trabajo es crear una atmósfera de trabajo y elaborar, experimentar y difundir las técnicas que, transformando profundamente la educación, hagan este trabajo accesible a los niños, productivo y formativo.

¿Qué entiende exactamente Freinet por trabajo? Veámoslo a través de algunas definiciones que él mismo da: "Llamo exclusivamente trabajo a esa actividad que se siente tan íntimamente ligada al ser que se vuelve una especie de función cuyo ejercicio tiene por sí mismo su propia satisfacción, inclusive si requiere fatiga o sufrimiento";⁶⁹ "hay trabajo cuando la actividad supone una respuesta a una necesidad natural del individuo y procura por lo tanto una satisfacción que es por sí misma una razón de ser";⁷⁰ la necesidad de trabajo es la necesidad orgánica de gastar el potencial de vida en una actividad a la vez individual y social, que tenga un fin perfectamente comprendido, a la medida de las posibilidades infantiles.

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

⁶⁷ FREINET, C. Por una escuela del pueblo. México, Ed. Fontamara, 1984. p. 123.

⁶⁸ Idem. p. 127.

⁶⁹ Idem. p. 137.

⁷⁰ Idem. p. 228.

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

Un grupo de alumnos cuya principal actividad es el trabajo, tiende a organizarse de manera específica dentro de su medio; la organización que, según Freinet, parece responder a las exigencias de una educación práctica que es la organización comunitaria. El trabajo hace surgir la fraternidad ("la verdadera fraternidad es la fraternidad del trabajo")⁷¹ y el trabajo se organiza cooperativamente. [...] Y una vez que la vida cooperativa de la pequeña comunidad esté organizada, surgirá un orden espontáneo, no exento de reglas y disciplinas, que limitará las intervenciones del maestro a las de ayuda y consejo: "En la medida en que hayamos organizado el trabajo... habremos resuelto los principales problemas del orden y la disciplina; y no de un orden y una disciplina formales y superficiales que no se mantienen sino por un sistema de sanciones, previsto como una camisa de fuerza que pesa tanto a quien la lleva como el maestro que la impone... La preocupación de la disciplina está en razón inversa con la perfección en la organización del trabajo y el interés dinámico y activo de los alumnos".⁷² [...]

3.3. La cooperatividad en el comportamiento escolar.

Es indudable que a partir de la estructuración de la enseñanza simultánea (siglo XVII) surgió lo colectivo en el escenario escolar. La relación maestro-alumno dejó de ser dual para convertirse en una relación grupal de estudiantes con sus profesores. Así, lo colectivo hizo su aparición en el ámbito escolar.

A finales del siglo pasado, el movimiento de renovación escolar denominado escuela activa vio la posibilidad de transformar la práctica educativa recurriendo, entre otras estrategias, a un conjunto de actividades y responsabilidades asumidas en grupo. La asamblea en distintos modelos de la

⁷¹ Idem. p. 186.

escuela activa se constituyó en un claro ejemplo de esta perspectiva. Como es sabido, ésta consiste en la discusión –entre maestros y estudiantes- de un conjunto de aspectos vinculados con el trabajo cotidiano en la escuela. Aunque la escuela activa no construyó una concepción o teoría de lo grupal no se puede negar que recurrió a este elemento como una técnica más en sus procesos de trabajo.

De esta manera, se observa, que la instauración de los fenómenos colectivos precedió a la conformación de las disciplinas que los explica. De hecho, la estructuración de una reflexión en relación con el grupo, como objeto de estudio, no se encuentra sino hasta finales del siglo pasado y principios de éste, en los trabajos de la psicología de las masas (Le Bon, Freud) y de la sociología de los grupos primarios y secundarios (Cooley). En este siglo, la teorización sobre lo grupal es muy posterior a este momento, bien sea en la escuela experimental estadounidense: Elton Mayo, J. Moreno, Kurt Lewin, o en el desarrollo europeo de una perspectiva grupal con enfoque psicoanalítico: Bion, Foulkes, Ezriel.⁷³ En un conjunto de contradicciones, el ámbito escolar se convirtió en un escenario de lo grupal. Los fenómenos que se sucedieron en la dinámica del grupo informal⁷⁴ como en determinados momentos el fenómeno de masas. Los fenómenos escolares de la escuela moderna fueron fundamentalmente fenómenos grupales. Sin embargo, la reflexión educativa dio poca importancia a esta cuestión; el movimiento escuela nueva utilizó prácticas grupales que no conceptualizó, y es sólo hasta los años sesenta del siglo pasado que empezaron a aplicarse técnicas grupales en el trabajo del aula.

Hay que dejar claramente asentado que si bien desde el siglo XVII existieron fenómenos colectivos ligados al escenario escolar, y aun cuando a

⁷² Idem. p. 292.

⁷³ Este es sólo un señalamiento de los comienzos de la estructuración de una serie de teorías o concepciones grupales. En ningún momento constituye un señalamiento exhaustivo de las perspectivas grupales que existen a partir de la década de la segunda mitad del siglo XX.

principios de este siglo la escuela activa utilizaba la asamblea como un elemento central de su propuesta, no es sino hasta hace poco que se empezaron a aplicar técnicas grupales para el trabajo en el aula.

La procedencia de estas técnicas es múltiple. En general, proceden de la dinámica de grupos (lluvia de ideas, cooperatividad, etcétera), aunque también hay que reconocer la presencia de propuestas que tienen su origen en otras concepciones de lo grupal, como la perspectiva liberal humanista de Rogers, la institucional de Lapassade o la concepción operativa de grupos de Pichón-Rivière.

Es interesante mostrar cómo a pesar de que el maestro trabaja permanentemente con fenómenos colectivos, en los planes de estudio para su formación las teorías y concepciones grupales son permanentemente omitidas. Sólo en forma excepcional llega a existir algún curso contradictorio sobre técnicas grupales, en particular las que tienen contacto directo con la dinámica de grupos.⁷⁵

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

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

⁷⁴ Se utiliza como referencia de esa afirmación, los descubrimientos en los años treinta en la Western Electric, de Elton Mayo, permitieron identificar la importancia que tiene el grupo informal en la dinámica institucional.

⁷⁵ En el caso mexicano se puede observar que sólo hasta 1972 se incluyó la materia de dinámica de grupos en los planes de estudio de la Escuela Normal. Esta materia desapareció después. En general, en los estudios profesionales de psicólogos o pedagogos no existe nada respecto de este conjunto de teorías.

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

"Lo individual es la existencia misma, el individuo considerado físicamente y con los rasgos de la personalidad que se va formando. Es el ser único, con sus nombres y apellidos."⁷⁶

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

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

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

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

⁷⁶ En: RENDO, Patricio y la Técnica Freinet. México, Ed. SEP/Diana, 1974. p. 172.

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

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

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

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

No hay contradicción alguna entre el juego, que es una necesidad vital para el niño, y su entrega a una labor que persigue fines productivos, que es el trabajo. Los niños comprenden muy pronto la diferencia. Lo importante es lograr que el trabajo se realice en el espíritu del juego, o sea decir, con placer, con interés y con dedicación totales.

El trabajo supone cooperación. En la jornada de trabajo escolar hay momentos de actividad en cooperación y momentos en que la tarea es individual. Los hay en que se conjugan simultáneamente los dos aspectos. Así, el texto libre

que el niño presenta es fruto de un esfuerzo predominantemente individual, pero la discusión del mismo y las correcciones que se hacen son el resultado de una labor colectiva.

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSIÓN.

La escuela es siempre la de una sociedad dada. En este sentido, la escuela se inscribe en un proyecto determinado y en una realidad política. Sin embargo, toda pedagogía no es obligatoriamente un proyecto explícito aunque contribuya a un proyecto político. Inclusive, se puede afirmar que globalmente la pedagogía tiene una función conservadora. No obstante, algunos pedagogos vinculan directamente la pedagogía y la política esperando que la sociedad cambie para que se modifique también la pedagogía. Freinet es de esos. Él se inscribe en toda la tradición moderna de la educación, la que cree que se puede cambiar el mundo por otro mejor, superior con solo cambiar la educación.

Sin embargo, a pesar de que esto parece ser una condición en países como el nuestro, esta cuestión es diferente en los países desarrollados.

En general, hay entre la pedagogía y la política interdependencia, pero no identidad de una con otra. El compromiso político es necesario, pero en una sociedad desarrollada, éste debe efectuarse en las instancias exteriores a la escuela. En las sociedades subdesarrolladas como en la nuestra, la escuela y hasta algunas universidades son un brazo del gobierno. Es por ello que contrariamente a lo que sucede en los países ricos, en donde la escuela puede hacer algo en relación al cambio de la sociedad; en nuestro país puede hacerlo todo.

Creemos que esa falta de emoción de parte de las autoridades educativas mexicanas hacia la pedagogía de Freinet, significa simplemente que ella no corresponde al proyecto político planteado por la educación oficial mexicana. La enseñanza oficial no aprovecha las diversas aportaciones de la pedagogía popular de nuestro siglo por que no le conviene. Si recordamos, el principio de Freinet del tanteo pedagógico, éste preconiza que el niño a partir de lo que sabe pone en marcha un método de búsqueda por medio de adquisiciones, un espíritu crítico, un método de análisis y síntesis. Analizar, criticar y sintetizar es lo que nuestros jóvenes e incluso muchos adultos no saben hacer porque la escuela oficial los ha completamente deformado. Al Estado mexicano poco le interesa la elevación cultural y educativa del hombre mexicano común y corriente, es más, trata de impedirla por todos los medios, puesto que la educación en nuestro país es un brazo del gobierno oficial, el cual tiende siempre a perdurarse y una de las armas que ha encontrado es la enseñanza tradicional, que implica respeto y sumisión al orden establecido.

Cuando Freinet lucha por sus ideas pedagógicas es siempre en nombre de una sociedad revolucionaria. Se tiene en cuenta la época que estamos viviendo, se debería buscar la posibilidad de cambiar los vínculos entre pedagogía y política de otra forma: de manera que no sea el partido en el poder que dicte la pedagogía.

Creo que en este cuestionamiento Freinet ya no puede ayudarnos. Solamente la acción comprometida de los maestros, el mejoramiento de su situación económica, su verdadera formación, altos presupuestos educativos verdadera infraestructura material y humana han de traer un cambio radical en técnicas, relaciones y propuestas de acción educativa más humana y eficaz.

Es quizá por este cuestionamiento ciertamente siempre actual e inquietante que Freinet se ha convertido en un tema de tesis de maestría y doctorados al menos en Europa, según lo muestra la bibliografía que sobre él se pudo recolectar y las escuelas que adhirieron a la cooperativa de enseñanza laica de Freinet, cuyo movimiento, la F.I.E.M., (Federación Internacional de la Escuela Moderna) aún funciona.

Por otra parte, como ya se menciona, la pedagogía de Freinet es sin lugar a dudas socialista, lo cual se contrapone con el modelo económico de nuestros países. No obstante, no se puede decir que su pedagogía del trabajo sea una pedagogía de fábrica ya que Freinet rechazaba ese sentido obrerista a su pedagogía del trabajo. De hecho, el modelo de trabajo que Freinet defiende es el trabajo campesino y el del artesano, su escuela por lo tanto aparece como una escuela de pueblo, de campo: una escuela rural.

Actualmente, en los países desarrollados ya no se piensa que la escuela vaya a preparar la llegada de la sociedad socialista, ni siquiera está concebida como libertadora por medio del saber.

En el presente, la escuela se ha vuelto un instrumento de promoción social para la continuación de exámenes que dan acceso a otras promociones. Hoy la escuela ha perdido el interés de todos los que fracasan o que aprueban de manera mediocre. El desempleo de los titulados y los pequeños empleos de "mientras tanto" son el pan cotidiano de la mayoría de los jóvenes, ya sean de nuestro país o de los países ricos. Y aquí, la pedagogía de Freinet aparece como completamente rebasada.

Además, el pensamiento de Freinet aparece ligado a un pasado totalmente remoto en los países ricos, puesto que dominan hoy los grandes complejos urbanos de cemento, los transportes, los fraccionamientos tentaculares, la electrónica, el automatismo y los medios de comunicación, lo cual ya no da lugar a la poesía del medio rural que tanto cariño provocara en Freinet. El medio rural de los países pobres sigue igual que en la época de Freinet, pero sin las experiencias de la educación activa de su tiempo.

En lo que se refiere a los principios pedagógicos de Freinet es necesario puntualizar primeramente el lugar del trabajo en su sistema educativo. El trabajo como noción, es práctico y práctica de trabajo en aula; por lo cual, todo el trabajo

debe empezar por centrarse en el niño y no en el adulto, es decir hay que subordinar los métodos a los niños, dar medios de trabajo que respondan a los intereses naturales de trabajo del niño. En esta óptica, la organización de la clase es esencial para hacer funcionar esta pedagogía del trabajo. Es por ello que incesantemente señalaba Freinet la infraestructura escolar cuando hablaba de su pobre escuela rural, agregando también que en esas condiciones de trabajo (clases atiborradas, insalubres, tristes, etc.) ninguna pedagogía progresista podía llevarse a cabo si no se contaba además, con la entrega total del educador.

En esta nueva visión del educador se observa un cambio total de mentalidad por parte de éste, lo cual implica una toma de conciencia del nuevo papel que tiene que jugar. Ya no será el maestro policía, sino el maestro amigo, colaborador, ayudante, comprensivo, facilitador, vigilante y promotor de los intereses del niño. Ese cambio incluye una amplia visión hacia el futuro, puesto que trata de formar gente pensante, crítica, analítica, constructiva, capaz de enfrentar el sin número de problemas que ante él se presentan. Obviamente, que ese cambio de actitud tiene que ir a la par con el desarrollo económico del país, lo cual involucra salarios acordes a la situación económica, posibilidades reales de formación, en una palabra: progreso social, político y cultural, de lo cual nuestra sociedad está aún muy alejada, o si lo hay, hay muchas diferencias entre los grandes centros urbanos y la periferia; o entre las ciudades y el campo.

En este aspecto, tenemos que admitir que no se encuentra en el sistema pedagógico de Freinet nada previsto para la formación del maestro y consideramos que para lograr lo que pregonizaba su pedagogía forzosamente debió haber pensado algo al respecto, sobre todo que su pedagogía involucraba una gran red de maestros adhiriendo a sus métodos. Desafortunadamente Freinet creía que el maestro debía por sí sólo y gracias a sus convicciones de izquierda, o progresistas participar en el nuevo proyecto educativo de la Escuela Moderna. Por consiguiente, se puede afirmar que la pedagogía de Freinet solo puede funcionar con gente formada para ella, esa entrega no es posible en nuestro medio actual, a pesar de que las condiciones presentes de nuestro medio rural son muy parecidas a las condiciones de las escuelas rurales de los años de Freinet.

La sociedad de la época de Freinet estaba básicamente regida por dos corrientes de pensamiento: derecha y la izquierda, lo cual implicaba procedimientos diferentes en todos los niveles de acción. Nuestra sociedad actual no se rige por ello, la nuestra responde solo al binomio: pobres / inmensamente ricos, resultando esto de la relación: gobierno / gobernado, es decir: mando y ejecución en todos los niveles dentro de un mundo globalizador de países ricos.

En lo que respecta al método natural para aprender a leer, es necesario señalar que Freinet llegó a él después de haber experimentado los ejercicios de silabación del "método alfabético de marcha sintética", los cuales eran incomprensibles para los niños. Ante esta situación, Freinet inspirado con el

método global desarrollado ampliamente por Decroly se decide por adoptarlo. "Comprobé que mis alumnos leían bien con algunos días de intervalo" "Había nacido un método natural de lectura"

Según Freinet, el niño posee su necesidad de expresión, lo cual manifiesta por medio del gesto y de la palabra, el dibujo y el lenguaje escrito; luego su necesidad de comunicación lo lleva al diálogo verbal para después utilizar el dibujo escrito que le sirve para comunicarse en la correspondencia.

Añade en ese mismo trabajo, Los Métodos Naturales, que en la etapa preescolar el niño recibe señales de todo tipo: carteles, signos convencionales que aparecen "en los distintos garabatos que el niño interpreta como signo escrito", pudiendo mezclar su nombre con dibujos (garabatos). Más tarde, hacia los cuatro años trata de reproducir correctamente su nombre, revelándose el sentido del signo en la identidad del objeto con la palabra escrita: nombre de los compañeros, mamá, papá, etc. *

Aún no queda claro cómo sucede este proceso, la cuestión se complica cuando nos dice el autor que entre los 5 y 6 años el niño se apodera de los elementos del lenguaje escrito utilizando los elementos de las cortas historias infantiles contadas cada día, escritas, expuestas, impresas, "reconocidas globalmente", enviadas, etc. Añade que la palabra debe ser entendida, luego escrita, copiándola o imitándola hasta reproducir exactamente la figura gráfica.

Al definir los pasos para la lectura, define:

1. Expresión oral de las palabras y frases por tanteo (excluir toda lección metódica).
2. Expresión oral para utilizarla con las personas alejadas (Correspondencia).
3. Reconocer la palabra en otro texto.

Ese reconocimiento global no es presentado rigurosamente, tampoco se habla de los fundamentos psicológicos del proceso de adquisición de la lectura. Freinet suponía probablemente que la marcha de este proceso global era obvio para todos sus lectores. Me parece que debió haber profundizado en el paso no. 1, y luego no se entiende como se pasa del paso 1 al paso 2. Queda muy ambiguo cómo el niño llega a poder leer antes de pasar a la escritura con la imprenta. No se sabe si el punto de partida para el niño era el sonido, luego el signo para pasar al nombre de la letra o de la palabra, no se sabe si el niño tenía que analizar o sintetizar toda la palabra o frase. A pesar de que nos indica que los niños después de cada paseo hacen un resumen que es leído y copiado con gran interés, no nos explica cómo sucede. Tampoco nos dice nada sobre el significado, lo cual es necesario para emprender una lectura global.

En cuanto a la relación entre sonido y grafía, dice Freinet en *El Aprendizaje de la Escritura*, que el niño después de haber construido una palabra, la cuenta a

la clase, la escribe, la lee, "la da a los demás" y añade que se hace lo mismo con los textos más grandes.

Repito, C. Freinet no explica cómo se efectúa ese proceso de escritura; lo que aclara son etapas no procesos cognitivos.

En "El aprendizaje de la Lengua" afirma Freinet que en la lectura como en la escritura el método natural es expresión y comunicación por la interpretación de los signos escritos, aunque la mecánica (descifrar las letras) no está perfectamente ajustada. Nada nos dice Freinet sobre la marcha cognoscitiva de interpretación de esos signos, ni menos aún sobre la apropiación de los mismos. Probablemente, las lagunas teóricas de Freinet se deban a que en su tiempo la psicopedagogía no estaba aún muy desarrollada, o simplemente C. Freinet no se detuvo a presentar explicaciones teóricas, porque no las consideró necesarias o no las conocía.

Freinet en "El Aprendizaje de la Lengua", presenta su método natural de la lectura y escritura como "la imitación de los defectos y cualidades de los adultos".

Creo, que hay una contradicción en la exposición de este postulado en cuanto al otro que dice que el niño tiene que ser creativo y expresivo.

Pienso que primero hay que imitar largamente antes de poder ser inventivo o creativo, puesto que el niño recibe los modelos del medio al que pertenece, pero no los copia todos sistemáticamente, solo imita las palabras a las que da significación. Además, no se trata de inventar todo uno mismo, pero cada vez del primer paso debe haber una confrontación con los otros en lugar de partir del principio de hacer todo de acuerdo a un modelo. No aclara Freinet este punto, aunque si entiendo que estaba contra la escuela tradicional, es por ello que promovía la responsabilidad en lugar de la obediencia.

Al hablar de los centros de interés del niño, afirma y estoy de acuerdo conque hay que percibirlos en función de "las reacciones de los alumnos para evitar la desintegración del pensamiento infantil", pero, no aclara Freinet cuándo son éstos verdaderamente centros de interés. No dice que hacer con todo lo que puede ocurrírsele al niño. Según él, "contamos todo, leemos todo, reconstituimos textos y tareas". No se sabe si hay que hacer una selección de ese todo, principalmente en lo que respecta a cómo cubrir los requerimientos del programa oficial con base en los centros de interés.

Sin embargo, a pesar de esas lagunas que juzgo necesarias señalar, el pensamiento y la acción de Celestin Freinet con los métodos activos en general son aún actuales, porque reconocen la importancia del desarrollo ético de la persona humana. Pero las técnicas activas de Freinet solo pueden serlo en un

descenso de la tensión selectiva y la competitividad ligada al liberalismo triunfante, lo cual ya no puede dar marcha atrás.

Por el momento, el pensamiento de Freinet ya no es más que un objetivo desconocido por la mayoría, y es combate para los que rechazan la dureza de la cultura del lucro y de la competición. Los principios generosos y la lucha de Freinet siguen siendo un modelo para los maestros que llevamos en sí esta generosidad.

La lectura de este autor me hace concluir manifestando que el más grande reproche que se le pueda hacer a la educación tradicional oficial en vigor es haber definido a priori un hombre ideal, según su propia perspectiva, de la cual el niño mexicano es el embrión; es haber construido una enseñanza dogmática y opresora al servicio del aparato burocrático del Estado.

Finalmente, no pretendo hacer una crítica a la pedagogía Freinet, sino, remarcar el trabajo difícil de elaborar esta organización de proyecto escolar; que yo, lo denomino, proyecto a una tarea grupal muy compleja que requiere de un proceso de preparación y que por lo tanto involucra una enorme cantidad de actividades para poder concretar este proyecto, o esta tarea enfocada en las técnicas Freinet, encuentro que los principios derivados del Proyecto Escolar y las Técnicas Freinet de los autores que se analizaron en capítulos anteriores y las ideas de C. Freinet, son factibles de aplicarse en la escuela primaria dadas las características prevalecientes en ella son: el respeto a la individualidad, la

educación para la vida, la libertad, el paidocentrismo (doctrina pedagógica que hace del educando el fundamento y eje de todo quehacer educativo), el uso del texto libre, la actividad interiorizada y el tanteo experimental, puesto que no requieren de cambios radicales en la educación y sólo es necesaria la disponibilidad del maestro y la ayuda de algunos especialistas en la materia para que se puedan dar reformas que beneficien la educación primaria.

BIBLIOGRAFIA.

GARCIA, Guillermo. La educación como práctica social, Aportes de Teoría y Práctica de la educación. México, Ed. Siglo XXI, Tierra Nueva, 1982.

FREINET, Celestin. Parábolas para una pedagogía popular, (Los dichos de Mateo). Traducción de Elisenda Guarro. Barcelona, Laia, 1975.

GONZALEZ, M. Graciela. Como dar la palabra al niño. México, Ed. El Caballito, 1985.

FREINET, Elise Cfr. ¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?. Barcelona, Ed. Laia, 1972.

AGUILAR, José Antonio. Planeación escolar y Formulación de Proyectos, México, Ed. Alberto Block, 1993.

DE OLIVEIRA, Lima Lauro. Educar para la comunidad. Buenos Aires, Ed. Momanitas, 1958.

MOVIMIENTO Mexicano para la Escuela Moderna. La pedagogía Freinet, México, Ed. MMEM, 1996.

FREINET, Celestin. La Escuela Moderna Francesa. S. L., Madrid, Ed. Morata, 1994.

LAPASSADE, Georges. Autogestión Pedagógica. Madrid, Ed. Gedisa, 1977.

POEYDOMENGE, Marie-Louise. La educación según Rogers: Propuestas de la no directividad. Traducción de Guillermo Solano. Madrid, Ed. Narcea, 1986.

PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar, Críticas y Alternativas. Barcelona, Ed. Laia, 1984.

MEISTER, Alfred. O la Autogestión Yugoslava. París, Ed. Antropos, 1971.

UNESCO. La Autogestión en los sistemas educativos. París, Ed. UNESCO, 1981____, "Educación para todos", Conferencia Mundial, Jomtien, 1989.

BOUMARD, Patrick y otros. Las pedagogías autogestionarias. La autogestión en los sistemas educativos. Traducción de las pedagogías de la conciencia. París, Iván Davyd Editeur, 1995.

BRUNELLE, Lucien. ¿Qué es la no directividad?, Madrid, Ed. Narcea, 1975.

FREINET, Celestin. Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. España, Ed. Siglo XX, 2ª. Edición, 1964.

FREINET, Elise. Nacimiento de una Pedagogía Popular. Barcelona, Ed. Laia, 1983.

FREINET, Celestin. La educación por el trabajo. México, Ed. FCE, 1974.

FREINET, Celestin. Por una escuela del pueblo. México. Ed. Fontamara, 1984.