



**TÉCNICAS FREINET DE  
LA ESCUELA MODERNA  
CÉLESTIN FREINET**

La preocupación por renovar los métodos y técnicas de la enseñanza primaria y secundaria quiere hacer de los individuos seres libres, seres que puedan desarrollar con mayor facilidad su personalidad e imaginación así como su capacidad creadora; quiere humanizar la enseñanza haciendo del trabajo escolar un placer para maestros y alumnos; quiere que las experiencias vitales y no las lecturas sean el material escolar. La escuela debe ser parte de la vida. He aquí las metas que han orientado los esfuerzos del maestro francés Freinet durante toda su vida.

Este libro expone la concepción de estas nuevas técnicas, los primeros ensayos, las diversas dificultades que han retardado su aplicación, sus éxitos y sobre todo su valor y el esfuerzo constante de profesores que se empeñan en un campo tan importante para la sociedad como lo es el de la educación en todos sus niveles.

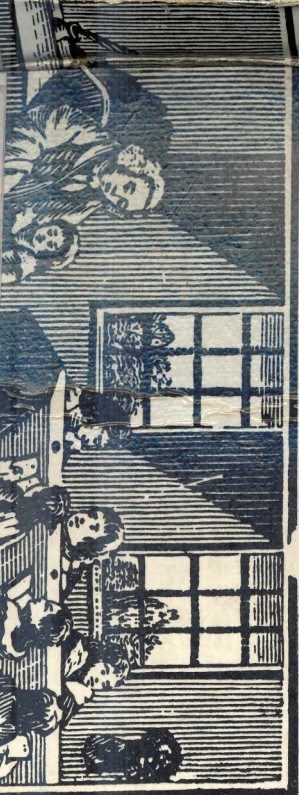


Técnicas Freinet de la escuela moderna

**Célestin  
Freinet**

**XXI**  
siglo  
veintiuno  
editores  
sa

**Técnicas Freinet  
de la  
escuela moderna**



371.B  
F865  
e.2

Primera edición en español, 1969  
© siglo XXI EDITORES, S. A.  
Gabriel Mancera 65 — México 12, D. F.

Primera edición en francés, 1964  
Cuarta edición en francés, 1969  
© Librairie Armand Colin  
Título original: Les techniques Freinet  
de l'École Moderne

DERECHOS RESERVADOS CONFORME A LA LEY  
Impreso y hecho en México  
Printed and made in Mexico

375.43  
F865t  
2.º 2

## INDICE

### INTRODUCCIÓN

1

### I. A TEMPOS NUEVOS PEDAGOGÍA NUEVA

5

Las Técnicas Freinet de la Escuela Moderna, 5;  
Cómo se plantea el problema, 7; Los inicios de  
nuestras técnicas, 10; La imprenta en la escuela,  
13; Nacimiento del texto libre, 16; Correspondencia  
interescolar motivada, 18; La pedagogía de la ex-  
plicación superflua, 20; Un método natural de edu-  
cación, 26; Técnicas de trabajo, 30; El espíritu  
Freinet, 34

### II. LA PRÁCTICA DE LAS TÉCNICAS FREINET

38

Fisonomía de una clase Freinet, 38; No separar la  
escuela de la vida, 41; La entrada en clase, 43;  
El texto libre, 48; La participación del maestro, 49;  
¿Narra el niño cualquier cosa?, 51; Elección del  
texto, 53; La organización de la escuela, 55; Un  
nuevo orden basado en los planes de trabajo, 61

### III. DE UNA CLASE A OTRA

68

En la escuela maternal, 68; Sección infantil, curso  
preparatorio y elemental, 76; En una escuela mixta  
de aldea, 81; En una clase de ciudad, 87; En una  
escuela mixta, 94; Cómo iniciar las Técnicas Frei-  
net, 97; Dos testimonios, 105

### IV. LOS MÉTODOS NATURALES DE LA ESCUELA MO- DERNA

117

Método natural de la aritmética, 117; Método na-  
tural de la enseñanza de las ciencias, 125; Método  
natural de la enseñanza de la historia, 127; Exá-  
menes y diplomas, 128; Los instrumentos y las

de dejarlo tantear y gorgear hasta hartarse, en la *conquista natural* y segura del lenguaje.

Es ese proceso escolástico *contra natura* lo que debemos denunciar y será nuestra esencial y delicada preocupación, ya que el pedagogo cree deprecionar si no coloca su falsa ciencia en el origen de todo conocimiento que el niño debe dominar; si acepta seguir a la naturaleza, a los acontecimientos, en vez de pretender sustituirlos.

En todas las materias incluidas en un programa del que lo menos que puede decirse es que no está integrado a la vida, en todas las disciplinas: cálculo, ciencias, historia, geografía, moral, es la lección del manual, repetida y comentada por el maestro, lo que suple la experiencia del niño, su visión de las cosas. Una vez dictada la lección, surgen automáticamente los ejercicios que deben confirmar las reglas explicadas, cuando habría sido tan fácil poner a la disposición de los niños el material y la documentación que les permitiera llegar por sí mismos al conocimiento, fuera de toda "charlatanería".

No decimos con esto que una lección bien dada, con todas las reglas del arte, sea forzosamente inoperante. Hay, en todo grupo escolar, una proporción de alumnos particularmente dotados, con los cuales la escuela tradicional tiene éxitos: inteligentes, dotados de una excelente memoria, amantes del trabajo; esos niños se sitúan sin dificultad a la cabeza de la clase. Tienen éxito con cualquier método pedagógico, aun el más retardatario. Pero indudablemente tendrían todavía más éxito si se les ofreciera una pedagogía para niños superdotados, que no sólo se preocupara por el rendimiento intelectual sino por las adquisiciones humanas, artísticas, no tendientes exclusivamente a la preparación para los exámenes, sino a una especie de ciencia en la vida en relación permanentemente con su medio y su época.

Más allá del alumno que ocupa el quinto lugar, a la cabeza de la clase, la lección empleada como técnica de la enseñanza se vuelve inoperante. Los niños que no

tienen esa tendencia intelectual, que no aceptan sino difícilmente la explicación abstracta, son refractarios a la escolástica prodigada desde lo alto de la cátedra. El 90, el 95 por ciento de los alumnos soportan la enseñanza libresa con esfuerzo, pérdida de tiempo y de energía. Para ese 90 por ciento de escolares es para los que hemos buscado soluciones susceptibles de hacer aflorar en ellos aptitudes que prefiguraran y honran al hombre que serán mañana.

La técnica actual, la organización sindical y política, el mercado de trabajo, exigen de los adolescentes cierto número de cualidades que superan y desbordan la adquisición escolar tradicional y que debe preocupar a nuestra pedagogía de primer grado lo mismo que el éxito de los alumnos bien dotados. Y todo queda por hacerse en ese sentido. Es en ese campo donde hemos innovado, sobre todo teniendo como objetivo un rendimiento en masa.

En un artículo aparecido en el semanario *L'Express* del 2 de agosto de 1962, se informa sobre un Congreso Internacional de Orientación Profesional, que se celebró en Cachan (Seine) y en el cual varios psicólogos examinaron el problema de la orientación de los alumnos en una sociedad "móvil" "donde ya no hay oficios".

He aquí la conclusión:

"En esencia, el trabajo urgente es éste: obtener una formación general de un nivel elevado que forme más plenamente la personalidad y la capacite para diversas tareas, y no para una sola, y por otra parte suprimir la desconfianza de los jóvenes (y de sus padres) hacia la movilidad del trabajo, porque ya no queda ninguna duda: o se mueve uno o se queda sin trabajo.

"Hemos estudiado sobre todo el primer punto: la orientación hacia varios oficios a la vez. Esto conduce a una técnica de orientación nueva: dar más importancia a los 'intereses' que a las 'capacidades'.

"La capacidad es por ejemplo un conocimiento adquirido, un diploma, una experiencia técnica dada. Los 'intereses' son más difusos, más secretos, más dif-



**TÉCNICAS FREINET DE  
LA ESCUELA MODERNA  
CÉLESTIN FREINET**

La preocupación por renovar los métodos y técnicas de la enseñanza primaria y secundaria quiere hacer de los individuos seres libres, seres que puedan desarrollar con mayor facilidad su personalidad e imaginación así como su capacidad creadora; quiere humanizar la enseñanza haciendo del trabajo escolar un placer para maestros y alumnos; quiere que las experiencias vitales y no las lecturas sean el material escolar. La escuela debe ser parte de la vida. He aquí las metas que han orientado los esfuerzos del maestro francés Freinet durante toda su vida.

Este libro expone la concepción de estas nuevas técnicas, los primeros ensayos, las diversas dificultades que han retardado su aplicación, sus éxitos y sobre todo su valor y el esfuerzo constante de profesores que se empeñan en un campo tan importante para la sociedad como lo es el de la educación en todos sus niveles.

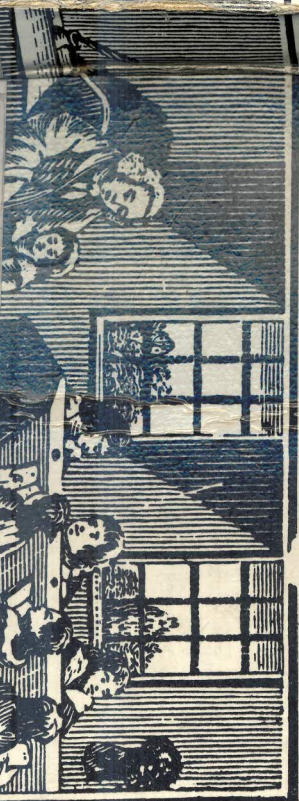


Técnicas Freinet de la escuela moderna

**Célestin  
Freinet**

**XXI**  
siglo  
veintiuno  
editores  
sa

**Técnicas Freinet  
de la  
escuela moderna**



371.B  
F865  
e.2

Primera edición en español, 1969  
© siglo XXI EDITORES, S. A.  
Gabriel Mancera 65 — México 12, D. F.

Primera edición en francés, 1964  
Cuarta edición en francés, 1969  
© Librairie Armand Colin  
Título original: Les techniques Freinet  
de l'École Moderne

DERECHOS RESERVADOS CONFORME A LA LEY  
Impreso y hecho en México  
Printed and made in Mexico

375.43  
F865t  
2.º 2

## INDICE

### INTRODUCCIÓN

1

### I. A TEMPOS NUEVOS PEDAGOGÍA NUEVA

5

Las Técnicas Freinet de la Escuela Moderna, 5;  
Cómo se plantea el problema, 7; Los inicios de  
nuestras técnicas, 10; La imprenta en la escuela,  
13; Nacimiento del texto libre, 16; Correspondencia  
interescolar motivada, 18; La pedagogía de la ex-  
plicación superflua, 20; Un método natural de edu-  
cación, 26; Técnicas de trabajo, 30; El espíritu  
Freinet, 34

### II. LA PRÁCTICA DE LAS TÉCNICAS FREINET

38

Fisonomía de una clase Freinet, 38; No separar la  
escuela de la vida, 41; La entrada en clase, 43;  
El texto libre, 48; La participación del maestro, 49;  
¿Narra el niño cualquier cosa?, 51; Elección del  
texto, 53; La organización de la escuela, 55; Un  
nuevo orden basado en los planes de trabajo, 61

### III. DE UNA CLASE A OTRA

68

En la escuela maternal, 68; Sección infantil, curso  
preparatorio y elemental, 76; En una escuela mixta  
de aldea, 81; En una clase de ciudad, 87; En una  
escuela mixta, 94; Cómo iniciar las Técnicas Frei-  
net, 97; Dos testimonios, 105

### IV. LOS MÉTODOS NATURALES DE LA ESCUELA MO- DERNA

117

Método natural de la aritmética, 117; Método na-  
tural de la enseñanza de las ciencias, 125; Método  
natural de la enseñanza de la historia, 127; Exá-  
menes y diplomas, 128; Los instrumentos y las

técnicas de individualización, 134; Cintas para la enseñanza y programación, 136; Referencia a las instrucciones oficiales, 140

V. CONTRA LA ESCLEROSIS DE LAS TÉCNICAS  
FREINET

143

## INTRODUCCIÓN

NECESIDAD Y URGENCIA DE UNA  
PEDAGOGÍA MODERNA

Hubo una época, hasta principios del siglo, en que la evolución social y técnica no se hacía sino al ritmo de las generaciones. Los padres y los educadores podían preparar a sus hijos para la existencia con la casi certidumbre de que tendrían que enfrentarse a los diversos problemas que ellos mismos habían encontrado y resuelto más o menos bien. Los maestros sabían también por anticipado qué necesitarían más tarde sus alumnos. No tenían que considerar un cambio de técnicas y de pedagogía en el curso de su ejercicio. Lo que habían aprendido en la escuela normal era todavía válido en vísperas de su jubilación y se enseñaba con los mismos libros y los mismos métodos.

Así pasaba con el campesino, quien no practicaba ningún cambio de cultivo, ni de equipo y sólo lentamente introducía en sus hábitos el uso de algunos instrumentos nuevos laboriosamente experimentados. Sus hijos, llegado el momento, acarrearían el abono, cuidarían los árboles, manejarían la hoz o el arado como él mismo lo había hecho, y los animales seguirían los mismos senderos.

No discutiremos aquí si esa estabilidad era benéfica o si era más bien el signo de un estancamiento cuyos efectos fueron perceptibles hasta pasar de un siglo a otro. Querámoslo o no esa evolución se ha acelerado a un ritmo a veces alucinante. Si uno pasa cuatro años sin ver su aldea o su barrio, al regresar, nuevas casas se han construido, las calles han sido ampliadas, se han

echado abajo árboles centenarios, se han trazado nuevas rutas, y se han asfaltado otras; ya no se encuentra el encanto apacible y familiar de antes; los motores rugen, las minas estallan, los automóviles y los camiones perturban la atmósfera de esos sitios antes tranquilos y reposados.

Los mismos niños ya no son lo que uno era a su edad. Ya no tienen ni las mismas preocupaciones, ni los mismos intereses, ni el mismo carácter: también ellos se modernizan con gran rapidez y su comportamiento se ha modificado. El pasado ha cambiado de rostro. Actualmente, si uno trata de hablar a esos niños, o a esos jóvenes tan resueltos, sorprende ver que ya no escuchan las opiniones con la misma atención que los jóvenes de hace 10 años, que se desinteresan de la experiencia personal que uno pueda intentar transmitirles. Y se tiene la sensación de envejecer muy rápidamente.

A principios del siglo, lo que nos contaban los viejos abuelos que habían hecho la guerra del 70 y que habían visto los primeros automóviles, apenas era distinto de lo que nosotros vivíamos. Ahora, a los cuarenta años, ya uno forma parte de la vieja generación para los adolescentes que despiertan a la vida. Ellos no sienten como uno, se interesan en otros aspectos del progreso y reaccionan de acuerdo con principios que sorprenden y que nosotros admitimos difícilmente. Nos encontramos en una época en que los automóviles de hace diez años son viejas carcachas, un avión de hace unos cuantos años es un viejo desecho y quien no viva con teléfono y televisión se ve relegado al mundo que está muriendo.

*Este es el drama que vivimos*

Si los tiempos fueran otros, la pedagogía de 1900 todavía sería plenamente válida. Por la fuerza de las circunstancias, actualmente queda relegada a la prehistoria.

niños no se interesan por los textos aprendidos de memoria, por los ejercicios, las explicaciones, los modos disciplinarios y de vida que datan de "su" prehistoria. Cuando salen de una clase que ha sido llevada al estilo 1900, se subirán a su moto, conducirán quizá automóviles y tractores; discutirán problemas que eran antes desconocidos para ustedes. Y sobre todo, los medios audiovisuales de información los hacen vivir en un mundo que no tiene nada en común con la vieja escuela donde ustedes se obstinan en mantenerlos.

Dirán ustedes entonces: los niños de hoy no se interesan ya por la escuela, creen saberlo todo y no saben ni siquiera leer correctamente. No hablemos de la ortografía, que es desastrosa, ni de las adquisiciones escolares, siempre insuficientes.

He aquí un problema escolar.

Y tienen razón: los niños de hoy no reaccionan como los niños de hace 20 años ni de hace 10 años. El trabajo escolar no les interesa porque no se inscribe ya en su mundo. Entonces, inconscientemente, sólo le prestan una porción mínima de su interés y de su vida, y todo lo demás lo reservan para lo que consideran la verdadera cultura y la verdadera alegría de vivir.

*¿Cómo resolver este drama?*

Es posible, sin duda, intentar ejercer la autoridad incondicional que siempre va acompañada por la fuerza. Esto no llevará lejos, porque no tiene que ver con el sentido de la vida y a la larga es siempre la vida la que triunfa.

Es posible lamentarse y quejarse, lanzar imprecaciones contra los niños de hoy que no saben ya ni escuchar, ni obedecer, que ya no respetan ni temen... La letanía es larga, pero ahí están los hechos... Hay que encontrar otra cosa.

Cuando un artesano o un industrial tiene un taller que

Y bruscamente, todo parece haberse desvanecido: el método Montessori, inmovilizado en sus normas superpuestas científicas, esclavo 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 presentan 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 pretenden sobrevivir 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 del éxito.

Más aún que en 1920 o en 1930, una pedagogía moderna debe adaptarse a los cambios que han transformado la vida de los pueblos, a las incessantes mutaciones suscitadas por el nacimiento de la era atómica, 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 solu-

ciones los psicólogos, los pedagogos, los animadores sociales.

La "pedagogía Freinet" de la Escuela Moderna tiene la pretensión 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 pueden volverse actualmente realidad, que ya lo son en miles de escuelas donde han afirmado sus beneficios y que, por tanto, en los caminos todavía caóticos del futuro se conforman ya como una esperanza.

¿Qué son esas técnicas Freinet? ¿Cómo surgieron? ¿Qué las anima? ¿Qué fuerzas le merecen tanto público, garantía de éxitos en el futuro?

Esto es lo que deseamos exponer brevemente en este estudio que presentamos como una especie de síntesis, sin perjuicio de que los lectores interesados puedan documentarse en los libros y revistas de Freinet y de sus colaboradores.

#### CÓMO SE PLANTEA EL PROBLEMA

Para nosotros, maestros de niveles primarios, la pedagogía es la ciencia de la conducción de una clase tendiente a la instrucción y la educación óptima de los niños que la componen. Ésta es, por lo menos, la definición de sentido común que damos en función de nuestra propia experiencia.

La solución de este problema depende indudablemente de aquellos educadores que tienen la responsabilidad de resolverlo. Si éstos son lo suficientemente intuitivos y sensibles, si tienen equilibrio, preparación y autoridad, pueden excepcionalmente sin aprendizaje especial, sin técnicas ni material y, por así decirlo, mediante un método propio, lograr resultados muy satisfactorios y a veces aun excepcionales, como es el caso de Makarenko.

Durante mucho tiempo, los progresos en pedagogía



fueron obstaculizados porque, tanto en la base como en la esfera directiva, se pretendía que la pedagogía era un don y que cualquiera que amase a los niños y supiese hacerse respetar tenía posibilidades de éxito.

Esto no es totalmente falso. Sólo que el número de educadores que poseen estas cualidades ideales y de los que no hay necesidad de preocuparse, es extremadamente reducido. A nosotros no nos corresponde aumentar su número; y como a pesar de todo hacen falta educadores, es forzoso buscar y encontrar soluciones, por lo menos aproximadas, que permitan a profesores y maestros de buena voluntad hacer una tarea honesta, aunque no dispongan desde un principio de las cualidades excepcionales de los maestros privilegiados. Dejaremos, pues, a un lado la solución ideal, cuya importancia y alcance no negamos, para responder más concretamente a la expectativa e inquietud de los obreros de la base deseosos de aproximarse por lo menos a la perfección de sus maestros. Pretendemos, por lo demás, por este medio, inculcar a los educadores el amor a su oficio y, así, el amor a los niños. Al mismo tiempo recuperarán la sensibilidad, el equilibrio, la maestría y la autoridad, factores esenciales de la eficiencia y el éxito.

Haciéndolo, nos distinguimos de los movimientos pedagógicos que nos han precedido: es sin duda la primera vez en la historia de la pedagogía que un intento de renovación parte radicalmente de la base: la señora Montessori y Decroly eran médicos; los psicólogos suizos eran antes que nada pensadores: Dewey era filósofo. Habían sentido, muchas veces con genio, la urgencia de nuevas opciones que el mundo iba a imponernos; lanzaron al viento la benéfica semilla de una educación liberada. Pero no eran ellos los que trabajaban la tierra donde había de germinar la simiente, ni los que tenían la misión de vigilar y regar las plantas jóvenes, acompañándolas con solicitud hasta que fructificaran. Dejan, por fuerza, esa ocupación a los técnicos de base, quienes por falta de organización, de instrumentos y de técnicas, no lograban convertir sus sueños en realidad.

Esto es lo que explica que los mejores métodos no hayan llegado hasta ahora a conmover profundamente al conjunto de las escuelas, y que persista un desequilibrio inveterado entre las ideas generosas de unos y la impotencia técnica de otros.

*¿Como se plantea el problema pedagógico al profesor que, sin otro recurso que su precaria cultura tradicional y su buena voluntad, se encuentra de repente ante los 30 o 40 alumnos de su clase?*

Yo he sido y sigo siendo uno de esos maestros y por eso me son familiares los hechos para los que he buscado desde hace tanto tiempo una respuesta válida.

Quando nos encontrábamos mis camaradas y yo, en nuestros tiempos de juventud, en las conferencias pedagógicas, los certificados de estudios y las reuniones sindicales, indudablemente nos inquietábamos por los azares de nuestra profesión. Lo hacíamos como antes los campesinos y los artesanos se trasmitían, casi clandesrinamente, sus trucos, con una especie de pudor al divulgar sus debilidades; como los obreros y los campesinos anteriores a la organización sindical se quejaban entre sí, con mayor o menor vehemencia y humor, pero sin atreverse a situar y exteriorizar problemas que sus maestros de entonces juzgaban menores, egoístas o revolucionarios. Los instrumentos de trabajo —los manuales escolares en especial— eran establecidos sin tomarlos en cuenta, por autores que, la mayoría de las veces, ya no daban clase, y seguían programas establecidos por las direcciones y los ministerios, que no respondían sino accidentalmente a las necesidades de la masa.

En la base no teníamos ninguna voz. Esperábamos humildemente a que otros hablaran y decidieran por nosotros, como antes ocurría con las organizaciones sindicales, donde los obreros delegaban la defensa de sus intereses en aquellos que, como capataces y jefes de empresa, tenían el tiempo y la instrucción necesarios para ocuparse,

según se creía, de los intereses de los trabajadores.<sup>1</sup> Así estábamos. Los sindicatos mismos no colocaban —y todavía no lo hacen— las reivindicaciones pedagógicas en el centro de sus preocupaciones. Todavía no habían entendido que la liberación pedagógica será obra de los propios educadores o no existirá en absoluto.

Porque fuimos muchos los que entendimos eso existe actualmente en Francia y en el mundo, al lado de las organizaciones políticas y sindicales, una especie de tercera fuerza que es la conjunción de los educadores —muchas veces, por lo demás, activos y concienzudos militantes sindicales y políticos— comprometidos en la búsqueda de una pedagogía digna de nuestra época de democratización y de progreso.

#### LOS INICIOS DE NUESTRAS TÉCNICAS

*¿Por qué y cómo me encontré en el origen de este movimiento?*

No pretendo atribuirme un talento especial que me haya predeterminado a ese papel de precursor. Poco faltó, por lo demás, para que, como la gran mayoría de mis

1. "Los programas son decididos por personas que enseñaban bien pero que ya no enseñan; en parte por otras que enseñaban mal y que, por esa misma razón, han elegido la administración; en parte por gente de oficina que jamás ha enseñado, que no sería capaz de hacerlo y que me permito calificar como los iletrados de la instrucción pública. Son sarjentos, en cierto sentido, que saben un poco de derecho rutinario y que administran más o menos bien los barcos, las exclusas, los teatros, el pan de la tropa o el mobiliario nacional."  
"... Y el papel agnanta todo."

"¿Ha intentado jamás otra cosa una administración central? Ya se trate del teatro francés, de un hospicio, de una piscina, de una prisión o de una escuela. ¿No se trata siempre de anti-gñedad, de privilegios, de mercenamiento de favores, de solicitantes, de créditos, de economías, de horarios?" (Alain, *Propos sur l'éducation*, p. 7).

colegas, me contentara con la apacible rutina que conducía a la jubilación sin demasiados esfuerzos ni preocupaciones. Cuando volví de la gran guerra, en 1920, no era yo sino un "glorioso herido" en el pulmón, debilitado, agotado, incapaz de hablar en clase más de unos cuantos minutos. A pesar de mi afección respiratoria, habría podido, quizá, con otra pedagogía, desempeñar normalmente un oficio que amaba. Pero dar lecciones a niños que no pueden escucharlo a uno y no entienden —su mirada vaga lo dice con suficiente elocuencia—, interrumpirse a cada instante para llamar al orden a los que andan soñando y a los indisciplinados con los tradicionales apóstrofes:

—¡Pon atención!

—¿Cuándo vas a dejar de patear el banco?

—Repite lo que he dicho...

Nada de eso valía la pena en la atmósfera confinada de una clase que sobrepasaba mis posibilidades fisiológicas. Como el náutico que no quiere perecer, era necesario que yo encontrara un medio para nadar. Para mí era una cuestión de vida o muerte.

Si hubiera yo tenido, como otros tantos de mis colegas, el aliento suficientemente sólido para dominar con la voz y el gesto la pasividad de mis alumnos, me habría convencido de que mi técnica era a pesar de todo aceptable. Habría seguido utilizando la saliva, instrumento número uno de lo que llamamos la escuela tradicional, y como consecuencia pronto hubieran terminado mis experiencias.

Existe, pues, en el origen de mis investigaciones, la necesidad en que yo mismo me encontré de mejorar mis condiciones de trabajo para lograr una mayor eficacia. Y también hubo una obstinación insensata por honrar un oficio que amaba y que había elegido.

Otra característica de mi espíritu o de mis tendencias me llevó fuera de los senderos recorridos: una necesidad casi fisiológica y moral de solidarizarme con una clase social y, más aún, con la corporación de maestros que reflejaba colectivamente las realidades de un medio

y andan mal, no se incomoda con las máquinas, no trata de forzarlas a funcionar, no las insulta, sabiendo que eso no le serviría de nada. Trata de modernizar su taller, con el fin de poder responder a las necesidades de su clientela. Entonces todo volverá al orden y el taller dará un rendimiento conveniente.

Nosotros podemos intentar también la modernización de los instrumentos escolares, el mejoramiento de sus técnicas, para cambiar progresivamente las relaciones entre la Escuela y la Vida, entre los niños y los maestros, para adaptar o readaptar la escuela al medio, para un mejor rendimiento de nuestros esfuerzos comunes.

A esa modernización nos hemos dedicado desde hace 40 años y se realiza actualmente en miles de escuelas de Francia y del extranjero, porque tiende a responder a las necesidades urgentes e imperiosas de nuestros alumnos en el medio de vida moderno.

## I A TIEMPOS NUEVOS PEDAGOGÍA NUEVA

### LAS TÉCNICAS FREINET DE LA ESCUELA MODERNA

No tenemos la pretensión de afirmar que nuestra pedagogía 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.

Hemos 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 volveremos a conocer con ese dinamismo, orientaba y activaba las investigaciones con Pierre Bovet, Claparède, Ad. Ferrière, Alice Descoendres 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.

del que yo era parte integrante. Mi problema se planteaba con evidencia: encontrar el medio para trabajar mejor sin aislarme de mis colegas.

Cuando descubrí la imprenta escolar, hubiera podido, como actualmente se hace, obtener una patente para mi innovación, y acuñar así, como la señora Montessori, un material que hubiera constituido la base del nuevo método. Pero al hacerlo me hubiera separado, desde un principio, de la masa de educadores a los que ya no habría yo de representar sino excepcionalmente.

De inmediato tomé otra dirección; en vez de conservar el secreto sobre el descubrimiento, lo entregué deliberadamente al crisol de la cooperativa. Éramos sólo unos cuantos iniciadores, entre los cuales se contaba Ferrière, cuando constituí una cooperativa con circulares, boletín, textos para los niños: *La Gerbe*, intercambio de documentos, organizaciones de correspondencia interestelar, primeras confrontaciones con motivo de los congresos de la valerosa Federación de la Enseñanza. Ya habíamos roto el círculo del individualismo estéril. Habíamos lanzado las bases de nuestro movimiento pedagógico cooperativo.

Pero volvamos a los principios de mi vida de maestro: me urgía encontrar, fuera de la escolástica, a la que se adaptaban más o menos bien la gran mayoría de mis colegas, una solución nueva, una técnica de trabajo a la medida de mis limitadas posibilidades.

Entonces hice lo que todos los investigadores. Adopté ese mismo proceso de tanteos experimentales que después colocáramos en el centro de nuestro comportamiento pedagógico y de nuestras maneras vitales. Léi a Montaigne y a Rousseau, y más tarde a Pestalozzi, con quien sentía un sorprendente parentesco, Ferrière, con su *École active* y la *Pratique de l'école active*, orientó mis ensayos. Visité las escuelas comunitarias de Altona y de Hamburgo. Un viaje a la URSS, en 1925, me situó en el centro de una fermentación un poco anticipante de experiencias y realizaciones. En 1923, participé en el congreso de Montreux de la Liga Interna-

cional para la Nueva Educación, en el cual se reunieron los grandes maestros de la época, de Ferrière a Pierre Bovet, de Claparède a Cousinet y a Coué.

Pero cuando volví a encontrarme solo en mi clase en el mes de octubre siguiente, sin sostén y sin el apoyo moral de los pensadores que admiraba, me sentí deseperado: ninguna de las teorías leídas y estudiadas podrían trasladarse a mi escuela de aldea. Las únicas realidades válidas eran las de ciertas escuelas nuevas de Alemania o de Suiza que, con un número reducido de alumnos y una profusión de educadores excepcionales, funcionaban en condiciones nada comparables con las que yo tenía que soportar. Era forzoso volver a los instrumentos y a las técnicas tradicionales, dar lecciones que nadie entendía, hacer leer textos que, aunque eran simples, no significaban nada para la educación de los niños. Se utilizaba aún, en lectura, el método *Boscher* — apenas modernizado en muchas clases— con su: *parlé - la nana come rata*... Era, en clase de cálculo, aprenderse mecánicamente los números y, en todas las demás materias, las lecciones repetitivas que dejaban a los niños tan aburridos como a mí mismo.

En ese clima agotador tenía que actuar, como un payaso sin talento, intentando retener por un instante, artificialmente, la atención fugitiva de mis alumnos.

Los colegas me aconsejaban paciencia: te acostumbrarás... Hay que aceptar cierta rutina, aunque sea un poco somnolienta, si quieres vivir. Y el inspector me mostraba los éxitos sorprendentes de la señora o el señor X: ¡Si viera usted su clase! Lo que no era sino una manera disfrazada de hacerme sentir mi incompetencia profesional.

#### LA IMPRENTA EN LA ESCUELA

Hubo un esclarecimiento práctico y técnico en ese cielo desesperadamente escolástico: dos maestros que milita-

ban en la Federación de la Enseñanza intentaron entonces, como vanguardia, infundir un poco de vida en sus clases. Experiencias de "clases-paseo" ya habían sido realizadas. El término estaba evidentemente mal elegido, los padres juzgaban que los niños no van a la escuela para pasear; y el inspector no tenía deseos de andar a campo traviesa para encontrar a su grey.

La clase-paseo fue para mí el medio de salvación. En vez de dormirar frente a un texto de lectura, después de la clase de mediodía salíamos al campo que bordeaba la aldea. Nos deteníamos, al atravesar las calles, para admirar al herrero, al carpintero o al tejedor cuyos gestos metódicos y seguros nos daban deseos de imitarlos. Observábamos el campo en las diversas estaciones, cuando en invierno se extendían las grandes mantas bajo los olivos para recibir las aceitunas de diversos tipos, o cuando las flores del naranjo, abiertas en primavera, parecían ofrecerse para ser recogidas. No examinábamos ya escarabados a nuestro alrededor la flor o el insecto, la piedra o el río. Lo sentíamos con todo nuestro ser, no sólo objetivamente sino con toda nuestra natural sensibilidad. Y recogíamos nuestras riquezas: fósiles, flores de nogal, arcilla o un pájaro muerto...

Era normal que, en esta nueva atmósfera, en este clima no escolar, accediéramos espontáneamente a formas de relaciones que ya no eran las demasiado convencionales de la escuela. Nos hablábamos, nos comunicábamos en un tono familiar los elementos de cultura que nos eran naturales y de los que todos, maestros y alumnos, extraíamos un provecho evidente. Cuando volvíamos a clase, escribíamos en el pizarrón el informe del "paseo".

Pero esto era todavía sólo un rincón luminoso provisionalmente abierto en el muro de la escolástica. La vida se detenía en esa primera etapa. Carente de instrumentos nuevos y de técnicas adecuadas, no tenía otros recursos, para enseñar la lectura de un texto impreso, que decir en un tono de resignación:

—*Ahora, tomad el libro de lectura en la página 38.*

*La gula* (o cualquier otra página igualmente ajena al interés de los niños y del maestro). Y mientras leíamos "La gula", teníamos en la cabeza, todavía vivaces e inquietas, las imágenes del paseo. Las palabras mismas se revestían en función de los minutos exaltantes que habíamos vivido. Había un divorcio total e inevitable entre la vida y la escuela. El trabajo al que estábamos obligados perdía por ese hecho todas las ventajas del trabajo vivo para convertirse en una tarea fastidiosa e inútil.

*Por fin un instrumento que cambia los materiales pedagógicos de la clase: la imprenta.*

Yo me decía entonces: —Si pudiera, con un material de imprenta adaptado a mi clase, traducir el texto vivo, expresión del "paseo", en una página escolar que sustituyera las páginas del manual, recuperaríamos para la lectura impresa el mismo interés profundo y funcional que para la preparación del texto mismo. Era simple y lógico, tan simple que yo me sorprendía de que nadie hubiera podido pensar en ello antes que yo.

Intenté entonces realizar mi sueño. Felizmente encontré, con un viejo artesano impresor, un pequeño material de imprenta con tipos especiales y una prensa de madera que permitiría en principio la impresión de nuestros textos. En realidad, difícilmente lográbamos imprimir 5, 6, 7 líneas en las hojas de 10.5×13.5 que entonces empleábamos.

Yo no esperaba, en ese momento, que los alumnos pudieran apasionarse durante mucho tiempo por un trabajo cuya complejidad y minuciosidad apreciaba. Estaba tan habituado al trabajo que se impone y que exige el esfuerzo, que no imaginaba que pudiera existir efectivamente otra forma de actividad más agradable y más ligera.

Me equivocaba. Los alumnos se apasionaron por la composición y la impresión, lo que, sin embargo, no era sencillo con nuestro material todavía rudimentario. En-

traban en el juego no sólo porque la clasificación de caracteres en los tipos podía ser muy atractiva sino sobre todo porque habíamos encontrado un proceso normal y natural de la cultura: la observación, el pensamiento, la expresión natural, se convertían en un texto perfecto. Ese texto se había vaciado en el metal, e impreso. Todos los espectadores, y el autor en primer lugar, sentían una gran emoción al obtener el texto impreso y al contemplar el texto magnificado que adquiriría a partir de ese momento el valor de testimonio.

Era el primer descubrimiento básico que iba a permitir reconsiderar progresivamente toda nuestra enseñanza. Habíamos restablecido un circuito natural observado por la escolástica. El pensamiento y la vida del niño podían en lo sucesivo ser los principales elementos de la cultura.

#### NACIMIENTO DEL TEXTO LIBRE

Mi hallazgo —tan natural y tan de sentido común— fue, en esa etapa, el convencimiento de que, dígame lo que se diga, el niño era capaz de producir textos válidos, dignos de influir en nuestra escolástica.

Ahora bien, en aquella época nada me alentaba por ese camino.

Cuando mostraba ingenuamente los primeros textos hechos por los niños, que habían salido de nuestra prensa, tan simples y tan inocentes, mis camaradas me objetaban:

—¿Y eso de qué sirve? Hay muy bellos textos de adultos en nuestros manuales, más interesantes y útiles que esos balbuceos...

—Por lo demás —me decían otros compañeros—, ¿qué originalidad quieres encontrar de niños que están totalmente desprovistos de ideas cuando les pedimos que hagan una redacción? Ahí se quedan, con la boca abierta y con el lápiz en la mano. Para sacar algo presentable

es necesario no sólo prepararlos o sugerirles ideas, sino a veces, incluso, darles una pauta, si no es que el principio de frases que aún tienen dificultad en completar...

¿No dicen acaso las instrucciones oficiales: "El ejercicio de composición francesa aparece en el curso elemental pero sólo de manera incipiente"? "No es posible intentar que los niños de 7 años compongan verdaderas redacciones. No les exigimos siquiera un párrafo. No les pedimos más que pequeñas frases..." El niño no podrá redactar hasta que posea no sólo un acervo de ideas bastante rico sino una colección de expresiones bastante rica... Que el niño aprenda primero a expresar una idea, es decir, a ensamblar los elementos de una proposición, a escribir correctamente una frase simple. Si al término del curso elemental puede hacer ese ejercicio, no se habrá perdido el tiempo."

En el curso medio aprenderá a combinar frases. Menos exigente a este respecto que el antiguo plan de estudios, el nuevo aconseja a los maestros que limiten el esfuerzo de los niños de 10 años a la construcción de un párrafo. Después de haber imaginado unas cuantas frases para un determinado párrafo, agruparlas lógicamente en un desarrollo de una docena o unas quince líneas: he ahí todo lo que se pide de los niños.

Tal era, en la enseñanza, el estado de ánimo unánime hacia 1925. Jamás se había visto un texto libre y nadie creía que fuera posible que se realizara. Fue necesario, a fuerza de temerarias experiencias, demostrar y probar que lo imposible podía volverse sorprendente realidad.

Hay que recordar el clima de pesimismo escolástico de hace 40 años para apreciar el camino recorrido, al menos por una porción sin cesar creciente de los educadores, porque son todavía numerosos los que se han quedado en 1925 y de buena fe acusarán a los maestros de estar escribiendo ellos mismos los textos de sus alumnos. Es lamentable que veamos todavía hoy a los países recientemente independientes construir su sistema educativo, no sobre la rica expresión libre, sino sobre los

textos de autores de manuales escolares ya superados.

Las cosas han evolucionado a pesar de todo y, se nos permitirá decirlo, gracias a nuestras producciones y a nuestros ejemplos. El texto libre, casi por unanimidad recomendado hoy en día —aunque no siempre juiciosamente aplicado—, consagra oficialmente esa actitud del niño para pensar y expresarse y pasar también de un estado de menor en lo mental y lo afectivo a la dignidad de un ser capaz de construir experimentalmente su personalidad y de orientar su destino.

En principio, por intuición y sentido común, yo había confiado en los niños y había tenido razón. Si al principio les hubiera pedido que imprimieran textos de adultos, ajenos a su propia vida, pronto se habrían fatigado de la novedad que les ofrecía, como se cansan del hermoso manual nuevo que les damos en octubre, y nuestra experiencia habría abortado desde el principio, quizá definitivamente.

Yo había sembrado la semilla. Ayudé a que germinara para demostrar que la necesidad de creación y de expresión es una de esas ideas impulsoras sobre las que puede construirse una renovación pedagógica incompable.

El futuro nos daría la razón.

#### CORRESPONDENCIA INTERESCOLAR MOTTIVADA

Yo sentía, sin embargo, que a pesar de los primeros éxitos de la imprenta escolar en mi clase de Bar-sur-Loup, nuestro cometido todavía no se lograba del todo. Esos textos producidos en nuestras clases eran leídos en la aldea, apreciados ordinariamente por los padres, pero todavía no era suficiente. Nuestros niños querían y merecían un auditorio más amplio.

Para lograrlo, inicié la correspondencia interescolar. Desde 1926 mi amigo Daniel, de Saint-Philibert-de-Trégnuc (Finistère), compraba nuestro material y, es-

pontáneamente, se dedicaba a su vez a poner en práctica la expresión libre.

Se inició entonces una correspondencia cuyo éxito total es el origen del desarrollo creciente de las correspondencias interescolares con o sin diario escolar, y de los viajes-intercambio que son su feliz complemento. De cada texto tirábamos 25 hojas suplementarias que enviábamos cada dos días a Saint-Philibert, y recibíamos a cambio, con la misma regularidad, las 15 impresas en su clase. Así se desarrolló durante dos años, entre dos clases extremadamente pobres, una correspondencia interescolar que, siendo un ensayo, fue un golpe maestro apenas superado después.

Desde ese momento empezamos a vivir la vida de nuestros pequeños camaradas de Trégnuc. Los seguimos con el pensamiento cuando iban a cazar topos o iban a pescar, ya que el mar se había acercado a nosotros y temblábamos con ellos los días de tempestad. Nosotros les contábamos cómo recogíamos la flor del naranjo y las aceitunas, las fiestas de carnaval, la fabricación de perfumes y toda nuestra Provenza se trasladaba así a Trégnuc.

Y un día —¡gran acontecimiento!— llegé el primer envío, como lo describe *L'école buissonnière* en una de las secuencias más conmovedoras de la película. Contena, además de algas y caracoles, todo un paquete de deliciosas crepas. Las comimos, se las dimos a probar a la primera clase y cada alumno se fue a mediodía con un pequeño envoltorio minuciosamente preparado para sus padres. No hace falta narrar el éxito y el entusiasmo que suscitó el famoso paquete. Porque la reacción de los padres no se hizo esperar. *Tienen que enviarles un paquete ustedes también... naranjas, kakis, aceitunas, hogazas de pan.* Y el paquete para Trégnuc se preparó febrilmente.

Una nueva vida penetraba en nuestras clases. Habíamos restablecido el circuito: el texto libre se volvía una página de vida, que se comunicaba a los padres y se transmitía a los corresponsales. Teníamos allí la poderosa

motivación que iba a aguijonear la expresión libre en nuestros alumnos.

Los actuales usuarios del texto libre se quejan a veces todavía de tener pocos textos. Si es así, es sin duda porque su texto libre no es motivado como debería serlo por el diario escolar y la correspondencia interesante. Sin esos apoyos naturales el niño tiene la impresión de hacer un trabajo gratuito que le recuerda las redacciones escolares. El encanto no existe. El niño no experimenta la necesidad de escribir.

Pero que funcione el diario y la correspondencia y, como en la familia, el niño no se aburrirá jamás de contar los elementos de su vida, y no sólo de su vida exterior sino también de todo ese pensamiento profundo que la escuela no hace aflorar jamás y que es, sin embargo, ahora lo sabemos mejor, el motor profundo del comportamiento.

Así alcanzamos, en principio, los fundamentos seguros y definitivos de nuestra pedagogía. Mediante el restablecimiento de los circuitos de vida, mediante la motivación permanente del trabajo, superábamos la escolarización para llegar a otra forma, ideal, de actividad que enriquece y reequilibra y prepara a la verdadera cultura.

Lo que caracteriza en efecto a la escolástica es la obligación que se impone a los niños, mediante los reglamentos, los manuales escolares y el maestro, de producir un trabajo que no tiene en general ningún fundamento en la vida de los individuos y por tanto ni los conmueve ni influye en ellos profundamente. Ese trabajo no es funcional. Está previsto por los adultos, fundamentado en su cultura, y se pretende asilar a los niños sistemáticamente de la vida por temor a que pierdan el tiempo y a la falta de seriedad.

escuela es la explicación a ultranza, la lección permanentemente en la que la voz del maestro es el principal instrumento de la vida de la enseñanza.

La experimentación es lenta y caprichosa; exige instrumentos e instalación; la observación misma supone atención y perseverancia. La escuela encontró un camino que ha considerado eficaz: el maestro explicará. Si explicara sólo cuando los niños mismos manifiestan su inquietud ante los problemas de la vida, no habría nada que decir. Pero la explicación, previa a la experimentación y a la observación, se ha convertido en la principal función del educador.

“Esta paciencia de taller —dice Alain— no se encuentra ya en nuestras clases, quizá porque el maestro se admira a sí mismo hablando; quizá porque toda su carrera depende del talento que muestre al hablar mucho tiempo solo; probablemente también porque la enseñanza tiene como fin distinguir a ciertos sujetos de élite, que llegan por sí mismos a imitar y a inventar.”

La explicación se vuelve rápidamente verbalismo y éste suple en clase al razonamiento y a la acción; los suprime y los sustituye, a riesgo de que se atrofien las cualidades de donde ellas emanan. Según esta práctica, no es la expresión la que tendrá primacía en francés, sino la explicación, las lecciones de gramática y de vocabulario, como si se impusiera al niño que da los primeros pasos toda una serie de reglas y de prohibiciones previas:

“Atención, no te muevas... Correrías el riesgo de corromper las primeras adquisiciones... Voy a explicarte primero cómo se habla o cómo se camina... Después, pero sólo después, tú darás los primeros pasos... Hay que conocer antes de tratar de caminar...”

El niño, víctima de tales prácticas, no aprendería jamás a hablar y se quedaría mudo si la mamá tuviera la idea *contra natura* de proceder así, si tuviera la descabellada idea de imponer a su hijo el estudio de las leyes supuestamente científicas del lenguaje, antes



ciles de comprobar pero, si se quiere, son los que determinan el placer que un hombre encuentra en su trabajo.

"Para orientar a un joven hacia la movilidad del trabajo, podemos ya —primera etapa— orientarlo hacia una elección, hacia un abanico de trabajos diferentes, que sin duda van a presentársele en los años futuros y por ello tratamos de descubrir cuáles son sus diferentes intereses.

"...Lo que hemos podido observar hasta ahora es que los intereses no cambian, pasada cierta edad. Los intereses se forman en la infancia, en la edad de la escuela primaria y de la familia..."

"Si queremos que los hombres de mañana no tengan una desventaja en la movilidad del trabajo, hacen falta dos cosas: primero, que desde la enseñanza primaria los niños tengan la oportunidad de desarrollar, sin dificultades, el mayor número posible de intereses. Ahora bien, actualmente en la escuela sólo tienen una formación de técnica literaria, tanto para aprender la ortografía como el cálculo..."

Cada vez es más evidente que, si bien la sociedad actual se jacta con razón de esos "elementos" que consideramos excepcionales, no podría descuidar la infinita variedad de inteligencia y aptitudes, mucho más extendidas, y que basta cultivar para ofrecer ciertas aptitudes al conjunto de los alumnos a los que la escuela corre el riesgo de desalentar, pero que serán de todas maneras los hombres del mañana.

Si los educadores cobrasen conciencia del escaso rendimiento de su enseñanza, también verían la necesidad de modificar, de transformar su técnica de trabajo, lo mismo que el campesino, ligado a la granja ancestral, la abandona el día en que tiene la posibilidad de adquirir una segadora mecánica. Si los maestros conservan sus viejos instrumentos es, por una parte, porque todavía les suponen una eficacia mayor de la que tienen y, por otra parte, porque todavía no se les han ofrecido técnicas e instrumentos de sustitución más prácticos y más sencillos.

Son, en efecto, víctimas de una doble ilusión. Enseñarían igualmente en clase, mediante "lecciones", cómo se aprende a montar bicicleta. Los alumnos permanecerían, como es debido, con los brazos cruzados, escuchando las sabias explicaciones del maestro. Si éste se atreviera a modernizar un poco su enseñanza, dibujaría en el pizarrón esquemas que ayudarían a la comprensión o, mejor, llevaría al grupo a un lugar donde se encontraría una bicicleta de estudio, que evidentemente no podría moverse y se hallaría prudentemente bien calzada, para que los niños pudieran comprender el funcionamiento y el papel de los pedales, de los frenos y del manubrio.

—Cuando conozcan bien la bicicleta, si han oído mis explicaciones y han estudiado sus lecciones, entonces sabrán montarla..."

Un día, pues, adquiridas todas las nociones, el maestro emprendería la segunda fase del aprendizaje y pondría la bicicleta en manos de sus alumnos.

Si, milagrosamente, todos esos niños montarían a la perfección, el maestro vería en ello el triunfo de la escolástica y se felicitaría.

Pero así descuidaría la aportación decisiva de la vida, porque el éxito vendría en verdad de otra parte: de la experiencia personal del niño, que, después de clase, tomando alguna bicicleta a su disposición, se habría lanzado cuesta abajo, se habría caído, se habría levantado y habría recommenzado incansablemente hasta que, por tanteos, hubiera adquirido el dominio y la técnica del equilibrio.

Quizá es bueno, por lo demás, que la lección tradicional sea ineficaz, porque ciertos conocimientos teóricos correrían el peligro de atrofiar el proceso soberano del tanteo experimental que es: ajuste, búsqueda, progresión.

El educador descuida con demasiada frecuencia el carácter imperioso de esta ley general, por su simplicidad y su evidencia. Es caminando, sin embargo, como se aprende a caminar; hablando como se aprende a hablar; forjando como se forma un herrero. Si la esco-

lástica puede a veces suscitar ilusiones, es justamente por la influencia del medio que, por un método natural, alivia las insuficiencias funcionales de la escuela.

La inteligencia manual, artística, científica, no se cultiva por el uso de las ideas únicamente, sino por la creación, el trabajo y la experiencia.

Se impone una nueva forma de escuela.

#### UN MÉTODO NATURAL DE EDUCACIÓN

Armado con estas observaciones de simple sentido común, adquirido prácticamente, en medio de las dificultades del ejercicio escolar de mi pequeña escuela de Bar-sur-Loup (A.-M.), llegué a dos descubrimientos que iban a ser la base de una pedagogía cuya urgencia presentía.

En el aprendizaje de la lectura, principalmente, me había excedido en los ejercicios de silabación, único método que me parecía entonces posible y cuyo aspecto racional, progresivo en apariencia, me satisfacía en el plano teórico. ¿Que podía ser más normal, en efecto, que partir del elemento simple, la letra, que combinada con otras letras forma sílabas, palabras que, ajustadas a otras palabras, forman la frase? El proceso parecía inatacable. Me adaptaba a él en detrimento de mi paciencia, de mi fatiga y de la atención desigual de los niños.

*Rara ira - Riri a ri*

*Le vin bouillonne dans la futaille*

*L'andouille grille sur le feu qui pétille...*

Era manifiesto que los niños no comprendían en absoluto estas frases-juego de palabras que leían unas tras otras sin tener en cuenta los signos de puntuación, cuya función habría sido imposible definir. A mí me molestaba no poder hacer sentir a esos niños, tan estúpida-mente sometidos a una silabación sin contenido válido

ante sus ojos, el sentido de esas palabras y de esas frases. ¿Pero había algo que entender? Los alumnos más sagaces, los que no aceptaban la pasividad, ni física ni intelectual, se detenían con frecuencia para plantear preguntas inesperadas que me hacían sentir, mejor que una crítica fundada, todo el perjuicio que provocaba semejante ejercicio de lectura.

*la pou le a pi co ré la (salade)*

*—Mieur qu'est-ce que ça veut dire picoréla?*

Era evidente que ninguno de mis alumnos trataba de ir más allá de una silabación mecánica, para ellos sin interés. Uno contaba las canicas que llevaba en el bolsillo; el otro se abotonaba y se desabotonaba el chaleco; algunos, hombre contra hombre, imitaban el deslizamiento de un barco en la agua, y Joseph, el más intrépido de todos, se inclinaba furtivamente a cada instante: por el hueco del bolsillo se le escapaban los abejorros; los recogía con mano rápida y, más o menos bien, el niño culpable, rojo de emoción, volvía sobre la alfombra de vocales lanzadas al viento por sus camaradas más concienzudos.

*an-dou-ille... feu-ille... gre-nou-ille...*

*gar-gou-ille... fri-pou-ille...*

Semejante práctica era para mí, y para mis alumnos, de un aburrimiento mortal. Había que encontrar otra cosa.

Mis éxitos con la imprenta me orientaban felizmente hacia nuevas búsquedas. A pesar de la indignancia de mi bolsillo como maestro principiante, me dediqué a perfeccionar y a enriquecer mi pequeño taller de imprenta. Compré un equipo de caracteres grandes, de 36 puntos, para los pequeños. El carpintero me fabricó una caja rudimentaria e intenté en el curso preparatorio lo que había logrado en el curso elemental: componer e imprimir los pequeños acontecimientos de la vida de

cada día. De inmediato el mundo feliz de la infancia entró en la clase, impuso sus valores sensibles y claros, sus cosas inesperadas, sus esperanzas:

*Louis est monté sur sa mule*

*Il était content*

*Il criait: Huel!*

*Et la mule trotait*

*Paul, ce matin,*

*a ramassé les olives*

*tombeés sur les draps.*

*J'ai rêvé*

*que j'étais un géant.*

*Je faisais peur*

*à tout le monde.*

No tenía intenciones de intervenir en la redacción de estos textos. Su escritura, su complejidad ortográfica seguían a la vida misma. El texto era compuesto y luego se imprimía. Se añadía entonces al *Libro de vida* (cuya génesis y naturaleza veremos más adelante), y se enriquecía el friso de impresos que ya se había iniciado a lo largo de todas las paredes de la clase.

Pero ¿aprenderían a leer mis alumnos mediante este procedimiento? Me lo preguntaba, indudablemente, con cierta inquietud. Para tranquilizarme pensaba por una parte, instintivamente, que un trabajo interesante tenía que dejar huellas y, por otra parte, que, en especial, la pedagogía de Decroly revelaba el alcance del globalismo. Comprobé que mis alumnos leían bien, con algunos días de intervalo, el texto impreso, globalmente, como antes la vieja mujer iletrada en su pequeña tienda leía globalmente los nombres de los meses y los días que volvía a colocar sin riesgo de error en su calendario móvil. Mis investigaciones marchaban orientadas a esa nueva realidad; la experiencia vivida, largamente renovada y repetida, confirmaba mi intuición. Había nacido un

método natural de lectura, que suprimía el *b-a-ba* y que, como el aprendizaje del lenguaje para el niño, partía exclusivamente de la vida, de la expresión de esa vida que aquí en la clase se fijaba, en la imprenta, en textos claros y definitivos. La correspondencia, aun en ese grado, iba a completar el método.<sup>2</sup>

Y al mismo tiempo hacía yo otro descubrimiento. Evidentemente, antes de emplear la imprenta, mis alumnos nunca se habían interesado profundamente en la clase. Había yo intentado algunos procedimientos cuyos méritos se elogiaban en las nuevas clases. Habíamos usado barro y habíamos realizado modelados más o menos artísticos; en un rincón de la clase, una tejedora bastante rudimentaria, de nuestra fabricación, nos daba buenos resultados. Tejamos juncos y hacíamos canastos, e intentamos el modelado de insectos y de plantas, etc. Todo esto hacía la escuela menos austera, pero quedaba por así decirlo al margen de nuestra verdadera vida. Ahora bien, era esa vida lo que importaba y lo que había que recuperar. Son los niños los que, incansablemente, en las actividades de una clase en donde cada cual puede ser él mismo con toda libertad, la proponen, la dictan, la imponen. Es Joseph el que extiende sobre la mesa las riquezas que llenan sus bolsillos; es Paul el que ha tenido dificultades para lograr que su gato, que lo siguió hasta la escuela, se regresara a la casa; Louis, el pequeño estañador, quiere contar su regreso a Pégomas; son las aventuras de la familia, en los campos o en la fábrica, y toda esa vida sin fórmula lo que agita a nuestros peñones y que se expresa mediante gestos, gritos, dibujos, angustia, risas o llantos.

Vida múltiple, de una variedad infinita, que desde ese momento teníamos la posibilidad de alcanzar, de hacer surgir, de hacer explícita y de explotarla.

Si nuestras técnicas sólo hubieran tenido la virtud de permitir ese estallido vivaz, esa alegría de vivir, por ello únicamente habrían señalado a la pedagogía una po-

2. *Méthode naturelle de lecture*, Ed. de P'écôle Moderne, Cannes, Collection Bibliothèque de P'écôle Moderne.

sibilidad, un aliento, cuya fecundidad y cuyo fervor serán testimoniados día a día por nuestro creciente éxito.

#### TÉCNICAS DE TRABAJO

Se nos excusará este largo preámbulo que familiarizará al lector con la génesis y los principios esenciales de una pedagogía que no nació provista de una concepción teórica de la educación, sino que es el resultado, hay que volver a decirlo, de un largo proceso de experimentación realizado a lo largo de los años.

Esta pedagogía no ha fijado sus contornos de una vez por todas, no la hemos erigido en método cuyas reglas y prescripciones haya que seguir por fuerza; la hemos descubierto y promovido, como practicantes consecuentes y conscientes que, reconociendo las graves taras de las prácticas educativas tradicionales, les hemos buscado remedio en una forma cooperativa. El sendero estaba abierto. Se trataba antes que nada de penetrar en la práctica del trabajo escolar.

No renovaremos el error de esos agrónomos oficiales que, a principios del siglo, recorrían los campos para ensalzar ante los campesinos las virtudes de las nuevas concepciones culturales. Hablaban bien, indudablemente, pero se olvidaban de actuar, de hacer la demostración del valor patente de las técnicas propuestas. De ahí el rechazo y el escepticismo de las masas campesinas. Pero un día un iluminado, sin decir nada, llegó a la aldea con un tractor todavía rudimentario que pretendía sustituir al viejo arado arrastrado por bueyes. ¡Un loco!, decían. Como si fuera posible prescindir del arado que había hecho vivir a tantas generaciones de campesinos. Sin embargo, de lejos, los curiosos, sin aparentar darle ninguna importancia, examinaban el zurco. En las veladas se discutió la aventura, y en la primavera se vio crecer el trigo. Como era derecho y tupido, empezaron a preguntar las condiciones de com-

pra y el funcionamiento de la nueva máquina. Y fue así como un segundo con iniciativa imitó al iluminado. De golpe, el acontecimiento les pareció menos temerario. Los viejos seguían siendo naturalmente hostiles: "Conducir a mis bueyes con mi propia mano, eso sí me conviene, pero fíame de esa máquina ruidosa que camina cuando quiere y que jamás aprenderé a conducir, eso no". Los jóvenes, por el contrario, abrieron los ojos. Fueron a probar la máquina, a trazar algunos zurcos y volvieron convencidos: sí rendía.

Toda teoría previa era superflua, y sólo contaba la necesidad que todos sentían de mejorar las condiciones de trabajo para aumentar su rendimiento. Las primeras máquinas, todavía imperfectas, iban perfeccionándose con la participación eficaz de los propios usuarios. Después del tractor, el joven campesino compró la segadora, luego el remolque para el transporte del heno, la sembradora y la recolectora. Entonces vendió los bueyes que ya le eran inútiles y convirtió el establo en cochera. Y de súbito, sin ningún discurso moral o social, las condiciones de la vida misma resultaron modificadas: el campesino ganó más con menos fatiga, dejó de encorvar la espalda y levantó la cabeza. Encaramado en su máquina, adquirió el aire triunfante del hombre que se está adueñando de la naturaleza que lo rodea y que encuentra tiempo para reflexionar sobre su destino, para silbar y para cantar.

Sin duda, la máquina no da automáticamente al campesino la liberación con que sueña. Pero le procura, cuando menos, las condiciones básicas para esa liberación. A él le toca después hacer los esfuerzos colectivos y personales que le permitirán poner la máquina y la técnica al servicio del cultivo, para su beneficio, para el mejoramiento de la condición campesina.

Partimos, en nuestra humilde escuela de aldea, de hechos experimentales análogos. Empleamos instrumentos y técnicas nuevas. La prueba es decisiva: o bien esos instrumentos y esas técnicas permiten mejor trabajo, mayor rendimiento y seguridad, y automáticamente, sin

propaganda ni publicidad especial, penetran en las aulas y transforman en ellas el clima y la vida, o bien fracasan y la tradición se perpetúa.

Dado que nuestros instrumentos y nuestras técnicas permiten efectivamente un mejor trabajo, su éxito está asegurado. Ninguna teoría hostil, ninguna reglamentación arbitraria, ninguna prohibición podrían impedir una evolución irreversible. Es posible, sin duda, obstaculizarla y revertirla retrasando así el progreso. Es posible ayudarla y acelerarla, si la sociedad misma toma conciencia de la necesidad de una modernización de su producción y de su cultura.

Sólo hay una cosa que puede obstaculizar y arriesgar esa evolución: la falta de preparación de los obreros para emplear esos instrumentos en el marco de una técnica deseable.

No basta, en efecto, dejar hacer. El campesino no sacará nada de sus máquinas si se ve entregado bruscamente a sus propios medios frente a la novedad. Ha estado acostumbrado a cuidar y a conducir los bueyes, al ritmo de los bueyes. La máquina lo desorienta y lo asusta, y esto se comprende. Pero, preocupado por un buen punto de partida, irá a tomar lecciones con aquellos que, ya equipados, han sabido extraer ventajas del nuevo utensilio. El vendedor interesado se pondrá, además, a su disposición para iniciarlo, por lo menos rudimentariamente. Y, lo que es mejor, los servicios agrícolas organizarán cursos para la práctica regular de las técnicas modernas. Los progresos agrícolas se acelerarán de esa manera.

Nosotros sufrimos más aún que los campesinos por estas dificultades de iniciación, porque nuestro oficio es el más delicado y el más difícil de todos. No removemos la tierra muda, sino la materia viva con la que no podemos permitirnos errores ni fracasos. El proceso, sin embargo, es idéntico.

Fueron vistos con escepticismo los primeros "Iluminados" que cedían la palabra a los niños, que manejaban

la prensa y publicaban un periódico. Y después, los más audaces, o aquellos que se encontraban en condiciones más favorables, se dejaron "agarrar" e iniciaron a su vez la experiencia, y si la novedad les parecía provechosa la introducían en sus clases. Pero muchos vacilaban, no sin razón. Querían estar seguros de no dar pasos en falso. Querían ver por sí mismos, experimentar, ensayar.

Para convencerlos sería necesario, evidentemente, si la experiencia se considerase interesante, enviar al lugar, al lado de los indecisos, un técnico que evitara a los novicios los errores desalentadores, organizara cursos y, en una palabra, diera seguridad y confianza.

Estas gestiones no son sencillas, ya que sería necesario modificar también la estructura y la organización de las clases para que esas técnicas, reconocidas como benéficas, pudieran generalizarse en bien del progreso constante de la educación. Es esto, sin embargo, lo que hemos intentado hacer. Precisamente para facilitar la marcha de ese progreso hablamos, en nuestra pedagogía, de "Técnicas Freinet" y no de "Método Freinet".

El método es un conjunto hecho completamente por su iniciador, que hay que tomar tal como es, y en el que sólo el autor tiene autoridad para modificar los datos. El método Montessori es un prototipo de ello. Actualmente sigue siendo lo que era en 1930 y por eso ha sido superado.

Nosotros nunca tuvimos la pretensión de fijar semejante rigidez, al contrario. Ofrecemos a los educadores que tienen dificultades con sus clases instrumentos y técnicas ampliamente experimentados que son susceptibles de facilitarles el trabajo pedagógico. Les decimos: he aquí lo que nosotros hacemos con esos instrumentos, de acuerdo con estas técnicas, he aquí lo que obtenemos, he aquí lo que todavía no se logra, he aquí lo que nos encanta. Quizá ustedes lo harán mejor, y en ese caso nos dará mucho gusto aprovechar sus experiencias.

Las Técnicas Freinet no son en 1965 lo que fueron

en 1940, porque nuevos instrumentos y nuevas técnicas han venido a enriquecer y a facilitar nuestro trabajo. En 1970 no serán lo que son ahora, si estamos en condiciones de proseguir, en conjunto, con los progresos técnicos indispensables.

La escuela moderna no es ni una capilla, ni un club más o menos cerrado, sino una cantera de donde saldrá lo que todos construyamos juntos.

EL ESPÍRITU FREINET

Se nos dirá, quizá, que la pedagogía no podría reducirse al empleo más o menos justificado o desconsiderado de los instrumentos, y las Técnicas Freinet no tendrían indudablemente el público nacional e internacional de que gozan si no fueran algo más que eso.

Hay, en efecto, un espíritu de las Técnicas Freinet, y lo consideramos esencial. Pero ese espíritu debería nacer automáticamente del empleo de nuestros instrumentos, si no estuviéramos deformados hasta el punto de emplearlos a contrasentido. Eso es algo que no le ocurrirá al campesino, quien no está subyugado por la técnica. No hará funcionar su segadora cuando el trigo está surgiendo apenas, ni lanzará el tractor a un campo de trigo maduro... El empleo de la máquina se hace de acuerdo con la experiencia y el sentido común.

Lo que complica para nosotros el ejercicio de las nuevas técnicas es que los errores de la escolástica han aniquilado en los maestros esa intuición directriz que les evitaría errores. Por este hecho, es necesaria una capacitación previa para evitar las desviaciones lamentables en el curso de una reeducación difícil cuya responsabilidad se nos confía por el momento.

Una cosa, por lo menos, es indudable: al cambiar las técnicas de trabajo modificamos automáticamente las condiciones de vida escolar y paroescolar; creamos

un nuevo clima; mejoramos las relaciones entre los niños y el medio ambiente, entre los alumnos y los maestros. Y es quizá la ayuda más eficaz que damos al progreso de la educación y de la cultura.

Los educadores siguen inquietos, sin embargo, en el momento de emprender un cambio que modifica su estado de ánimo y su práctica escolar. Han oído decir en demasía que preconizamos una libertad total más o menos sinónima de la anarquía y se preguntan si, al seguimos, van a mantener en su clase la disciplina necesaria.

Tranquilemos a nuestros colegas. Conocemos como ellos la necesidad de una atmósfera de orden y de equilibrio y no recomendamos jamás prácticas que, al incitar al desorden y a la anarquía, significarían un riesgo al comprometer la armonía que debe reinar en una clase digna de ese nombre. No fuimos nosotros los que lanzamos consignas sospechosas de una libertad incondicional de los niños. La responsabilidad corresponde a teóricos sin niños o a educadores excepcionales, colocados en condiciones particularmente favorables de trabajo y de medios. Nosotros siempre hemos tenido clases difíciles, con todas las limitaciones y las oposiciones que supone la naturaleza de las escuelas públicas. Hemos tenido mucho tiempo contra nosotros los reglamentos y la administración, a veces incluso a los padres, dominados por la obsesión de los exámenes. En esa compleja circunstancia hemos innovado prudentemente, no sobre principios sino sobre las realidades de nuestras condiciones de trabajo.

*Somos, pues, partidarios de una disciplina escolar y de la autoridad del maestro, sin las cuales no podría haber ni instrucción ni educación.*

*Pero lo que se debe precisar es qué forma de autoridad y de disciplina recomendamos y cómo podemos lograrlas.*

Digamos —antes de las explicaciones técnicas que seguirán— que la verdadera disciplina no se instituye desde afuera, según una regla preestablecida, con su

cortejo de prohibiciones y de sanciones. Es la consecuencia natural de una buena organización del trabajo cooperativo y del clima moral de la clase. La experiencia nos ha demostrado que cuando la clase está bien organizada, cuando todos los niños tienen, individualmente o en grupo, un trabajo interesante que se inscribe en el marco de la vida escolar, logramos una armonía casi ideal. No hay desorden sino cuando hay una falla en la organización del trabajo, cuando el niño no está ligado a la clase por una actividad que responda a sus deseos y sus posibilidades. Esta es una de las ventajas principales de nuestras técnicas: la de regular definitivamente el problema de la disciplina escolar, creando un medio eminentemente educativo y humano. En el curso de las páginas que siguen ofreceremos la prueba.

Concluiré esta introducción demasiado larga con una especie de justificación de los principios que en ella se incluyen: esos principios, en efecto, no son simples principios teóricos. Se han convertido en actos benéficos para la gran masa de los educadores progresivamente militantes de una pedagogía renovada.

Para dar todo su buen sentido a esta pedagogía, me orienté desde un principio al trabajo cooperativo. Los cuarenta años que han pasado desde nuestros humildes ensayos de Bar-sur-Loup han visto surgir, sin duda alguna, una de las empresas educativas más vivaces de nuestro siglo — no tanto por la cantidad de capital invertido, en condiciones que siempre eran un desafío a las más elementales nociones comerciales, sino sobre todo por la multiplicidad de actividades cooperativas que realizamos:

Equipos de correspondencia interescolar;

Organización del trabajo pedagógico permanente;

Creación de la escuela Freinet, escuela experimental de nuestro movimiento pedagógico;

5 mil periódicos escolares que aparecieron regularmente en Francia y en el extranjero;

Realización de la Gerbe, revista cooperativa de niños, y de la primera revista de Art enfantin;

Revistas pedagógicas donde se publican las discusiones;

Ediciones diversas;

Experimentación y producción de nuevos instrumentos que penetrarán pronto en todas las escuelas.

Élise Freinet ha narrado la aventura de esta audaz y humilde epopeya colectiva, en su libro: Naissance d'une pédagogie populaire (Éd. de P'écôle Moderne)\* que recomendamos a nuestros lectores porque es el libro de las buenas voluntades y de la acción paciente, en las experiencias de la vida escolar.

4. El presente libro no considera todos los detalles de nuestras técnicas. Primero tiende a responder a las preguntas que se plantean y que nos plantean los educadores y los padres, inquietos por el deterioro acelerado de la función educativa. Hemos insistido con cierta extensión en el origen de nuestras técnicas para hacer comprender sus fundamentos y su originalidad.

## II LA PRÁCTICA DE LAS TÉCNICAS FREINET

### FISONOMÍA DE UNA CLASE FREINET

¿Cuál es, en definitiva, la fisonomía de una clase Freinet? ¿Cómo se organizan en ella la vida y el trabajo? ¿Con qué instrumentos y según qué técnicas?

Las clases tradicionales, que giran en torno a reglamentos uniformes y a una práctica escolar dictada por el medio escolar y por la tradición, se parecen todas, en la disposición de los bancos, la presencia de la cátedra, los cuadernos, la práctica y el contenido de los deberes y las lecciones, previstos por anticipado en los programas, las circulares y los manuales escolares que las complican y agravan. La participación del maestro y del alumno se reduce, lo que no quiere decir, sin embargo, que en esas condiciones limitativas de la iniciativa un buen maestro no pueda hacer una clase interesante: hay dones personales que vencerán las dificultades y limitarán los desgastes de una pedagogía peyorativa; no obstante, esto es la excepción.

La originalidad de las concepciones pedagógicas que había hecho mías en Car-sur-Loup no consistía simplemente en dar al niño un papel activo en la clase, hacerlo un elemento activo en la adquisición de las técnicas escolares. Otros antes que yo habían dicho eso y los nuevos métodos, puestos en práctica en Inglaterra y en Ginebra, habían afirmado con anterioridad la necesidad de la escuela dinámica cuyo valor había demostrado magistralmente Adolphe Ferrière. Actuando solo, en busca de un método integrado a la vida, yo había llegado naturalmente al descubrimiento de la escuela di-

### PRÁCTICA DE LAS TÉCNICAS FREINET

39

námica. No a una escuela activa más o menos mística, donde el papel del alumno *actuante* pareciera como un dogma y pudiera justificar todas las ideologías incluyendo las más reaccionarias, sino simplemente había llegado a la concepción de una escuela viva, continuación natural de la vida de familia, de la aldea, del medio. Es esa vida la que encuentro en todas nuestras escuelas modernas.

Las clases Freinet se parecen todas en su fundamento, en el aspecto general y en el espíritu. Pero, como parten de la vida del alumno en su medio, son necesariamente diversas, según esos medios y esos alumnos; diferentes según las edades, las estaciones, el aspecto de la región, la originalidad de los cultivos y de los trabajos, con la dosis indispensable de individualidad y de universalidad que debería ser actualmente una señal de cultura y de civilización. Son como bellos jardines que toman de un suelo rico la misma savia pero donde se dan según su naturaleza y su función las legumbres útiles, los árboles generosos y las flores de poesía y de belleza, tan necesarios a veces como los alimentos fundamentales.

Como no tiene ese fundamento seguro en la naturaleza y en la vida, la escuela tradicional ha instituido para cada caso una pedagogía diferente: hay una pedagogía de las escuelas maternales que se estudia como si fuera autónoma, apartada de las obligaciones escolares, de las clases siguientes y estudiada en revistas especializadas y en los congresos. Existe una pedagogía de los CP, de los CE y una de los CM. \* Existen también la pedagogía de las casas de niños, de las clases de perfeccionamiento y de atrasados, y evidentemente una pedagogía de los CEG, del segundo grado y de la educación permanente.

Tanto, que es necesaria, para cada categoría pedagógica, una formación particular de los maestros con ins-

\* CP = curso preparatorio; CE = curso elemental 1, equivalente al primer grado; CM = curso medio, equivalente a tercer grado. [E.]



trumentos adecuados y con asistencia a cursillos para educadores. La especialización está de moda, es una necesidad de la ciencia que se ha vuelto tan vasta que el espíritu, aun el más abierto, no puede ver su conjunto, y debe conformarse con una visión fragmentaria. Es así que ya no hay, como antes, un médico sino un cardiólogo, un fisiólogo, un especialista de los nervios, del hígado, del estómago y de los riñones. La educación tiene también especialistas que se preparan con el fin de jerarquizar las etapas escolares y que ven cada uno al individuo desde un punto de vista especial y actúan sobre él de acuerdo con las reglas de su especialidad.

Así se rompe el lazo de continuidad de las existencias que aseguran que el niño de ayer fuera la base psicológica del niño de hoy, que a su vez se prolongará en el niño de mañana. Es, desde el punto de vista psicológico, un error grave, y es también un error de método no considerar más que instantes de la vida separados unos de otros, encerrados en un condicionamiento arbitrario.

Un método, si es bueno, debe ser válido en todas las clases y en todas partes. No tendrían que variar sino ciertas prácticas ligadas a los comportamientos de los niños de acuerdo con los grados y las necesidades escolares. La expresión libre, la motivación del trabajo por el diario y los intercambios, la creación y la experimentación, los planes de trabajo y los diplomas, la ayuda y la cooperación son válidos tanto en la escuela maternal como en el segundo grado, entre los retrasados y en el CEG. Es como una práctica de cultivo que ha sido comprobada en todos los climas y que no por ello puede dejar de adaptarse al medio, a la naturaleza del terreno, al tiempo y a las cosechas que se preparan y que se esperan.

Es ese fondo de valores comunes, aprovechados por una técnica general, lo que vamos a intentar poner de manifiesto.

Descenderemos, después, de estas generalidades a sus adaptaciones particulares, poniendo ejemplos de trabajo

en las escuelas maternales, en los CP y CE en el CM y en FE. Mostraremos cómo trabajaban los jardineros, con ese fondo común, para hacer florecer las plantas y las flores, madurar los frutos sabrosos que habrán conservado sus características del terruño por una parte y la variedad y la perfección por otra.

No formamos un hombre prefabricado sino hombres vivos y dinámicos.

#### NO SEPARAR LA ESCUELA DE LA VIDA

Con mucha frecuencia, en el curso de mi trabajo pedagógico, la escuela de mi infancia me vuelve a la memoria.

Llegábamos por las calles y las carreteras, ebrios del aire de la mañana, alimentados por trabajos que tenían para nosotros un sentido profundo, ligados a nuestra vida presente y futura por juegos naturales y cantos de pájaros. ¿Preocupaciones? Raramente nos acompañaban. El niño en libertad, en medio de sus compañeros, no se preocupa nunca, salvo cuando está enfermo o tiene problemas insuperables que lo dominan. La vida lo acapara y lo impulsa hacia adelante con optimismo confiado y prometedora.

Nos acercábamos a la escuela. No nos faltaban las ideas, inclusive ideas originales; las lenguas se soltaban con sutileza y humor; las iniciativas fructificaban, buenas o malas. Y entonces, bruscamente, sonaba la campana; producía de inmediato como un vacío en nuestro ser. La vida se detenía ahí donde la escuela comenzaba: un mundo nuevo, totalmente diferente del que vivíamos, con otras reglas, otras obligaciones, otros intereses o, lo que es más grave, una ausencia a veces dramática de interés. Contábamos por última vez las canicas en los bolsillos, escondíamos una bella amonita descubierta en el camino y que recuperaríamos a la salida; teníamos que echar al perro que nos había se-

guido y que se sorprendía de vernos de repente convertidos en seres anónimos, en las filas que desaparecían en ese lugar retirado del mundo donde toda vida estaba desterrada. La puerta se cerraba.

Antaño se decían las oraciones. Ahora se canta, lo que es menos austero pero no impide que un mundo se haya cerrado y que se imponga un medio que no nos es familiar, que no se precupe de nuestro ser familiar, porque pretende darnos "riquezas" que no sospechábamos y que no podríamos encontrar en otra parte: la instrucción y la ciencia.

En algunas clases quizá se haya atenuado ese corte entre la vida y la escuela, con actividades que son efectivamente un progreso, pero que no son sino excepcionales, no se inscriben en el marco de la clase, que pronto volverá sobre sus derechos imponiendo sus técnicas particulares: las lecciones y las tareas, con los manuales escolares como instrumentos principales.

Ahora bien, la deficiencia esencial de la lección es ser administrada por el maestro que sabe, o pretende saber, a alumnos que según se supone ignoran todo. A nadie se le ocurriría pensar que el niño, con sus propias experiencias y sus conocimientos diversos y difusos, tiene también que enseñar algo al maestro. Hay en ello un error pedagógico, que algunos podrán disminuir con su ingenio personal, pero que no deja de marcar poderosamente todos los sistemas escolares. Añadiémos por lo demás que nadie —ni maestros ni alumnos— quiere ser considerado como ignorante; todo ser humano quiere conocer y progresar, pero por medios más eficaces y personales.

El manual escolar tiene la deficiencia suplementaria de que fija lo negro sobre lo blanco y, en todas las regiones, lo que los niños deben aprender o hacer. Entrega la ciencia fría —aunque se trate de recalentarla artificialmente por procedimientos que sólo engañan a los educadores—, impersonal, anónima. No se dirige al hombre niño sino al escolar que es ya como un ser descarnado, que ya sólo reacciona como escolar.

Cualquiera que sea el interés de los textos presentados o de los ejercicios propuestos, no están sino accidentalmente ligados al ser íntimo y son por este hecho un obstáculo a la vida cuya necesidad de educación hemos advertido. Precisaremos, por último, para evitar todo malentendido, que nuestro anatema no se refiere a los libros, cuyas virtudes nunca ensalzaremos suficientemente, sino a los libros como los *Manuales escolares* para el estudio y el trabajo escolar, "digestos" sin horizonte, especialmente escritos teniendo en cuenta programas y exámenes. No decimos, por otra parte, que el manual escolar tomado en sí mismo sea forzosamente condenable y esté mal hecho. Actualmente hay manuales bien presentados, de lectura agradable y cuyo contenido se ofrece en una forma a veces aun atrayente. Lo criticable es el uso que se hace de ellos. Es la obligación de proponer al alumno, a cada alumno, sólo ese único fragmento congruente, contenido en las mismas páginas, expuesto en la misma forma, mientras que las actitudes personales, la inteligencia, la comprensión de los niños son tan diversos y tan matizados.

Tomemos esos mismos manuales. Pero en vez de ofrecer a los alumnos 30 libros semejantes para cada disciplina, coloquemos esos libros —de ejemplar único— y otros más en nuestra biblioteca de trabajo, para tener documentación más amplia presentada con un espíritu diferente y cambiemos la técnica de empleo de los libros. Será más racional y más útil. Asociemos el manual a toda la documentación que podamos poner a la disposición del niño y el manual llenará su papel humano y pedagógico.

#### LA ENTRADA EN CLASE

Vamos a buscar de nuevo la vida y ese reencuentro será el acontecimiento decisivo de nuestra pedagogía.

Los primeros contactos serán no de formalismo y de miedo, sino de natural camaradería.

El maestro está ahí, el niño olvidará quizá saludarlo. Tiene algo mejor que ofrecerle. Trae el texto redactado en la vispera, un poema o un dibujo, o bien lleva religiosamente en una caja entretabiada un gran nido lleno de larvas procesionarias cuyo camino en el bosque ha examinado. Quizá su bolsillo esté lleno de fósiles u hornigüeanes de abejorros. Con frecuencia tiene noticias importantes que dar y que no pueden esperar porque son la vida misma.

Todos entran en clase, sin ninguno de esos preparativos para militares, de filas y de marchas siguiendo el silbato, porque todo el mundo tiene prisa por comenzar el trabajo: hasta ese punto es prometedora la jornada. Es la vida la que entra en clase con los niños, para enriquecerse y magnificarse.

Quizá, si las circunstancias predisponen y si el talento del maestro puede lograrlo, tengamos una corta conversación moral, tendiente a una especie de toma de conciencia individual y social.

Pero la verdadera moral no está ahí. Es el proceso mismo de nuestro trabajo común y de nuestra vida lo que lleva en sí su enseñanza moral, intuitiva y explícita.

Diez minutos de preparación colectiva: los responsables comprueban que todos los alumnos disponen de los instrumentos indispensables y que todo está en su lugar para el trabajo. Hemos colocado frente a cada alumno una hoja de  $21 \times 27$  para el dibujo libre que cada cual ejecuta a su ritmo mientras que dos o tres alumnos, designados sucesivamente, van a leer a sus compañeros un texto cuidadosamente preparado la vispera, lo que constituye para ellos un excelente ejercicio de lectura motivada y una ocasión de adquirir cultura para toda la clase silenciosa. Aportamos en común, para este primer trabajo, cierto número de condicionamientos. Pero como puede ocurrir que, a pesar del cuidado que el alumno pone al leer, sus compañeros no estén suficientemente interesados para permanecer inmóviles y nosotros no queremos obligarlos a cruzar los brazos, los dejamos libres de elegir una actividad

silenciosa —dibujo, investigación de documentos, redacción de un texto de actualidad— lo que no les impide escuchar y levantar la cabeza atenta cuando el texto les interesa.

Que no se rechace de entrada esta práctica. Se basa en las conferencias pedagógicas donde los maestros demasiado pasivos no dejan de rayar algún papel, y súbitamente se detienen para escuchar, cuando el tema tratado tiene algo que ver con sus principales preocupaciones.

Hemos comprobado, en efecto, que el niño, como el adulto, puede muy bien dibujar y escuchar. Escuchar distraídamente dirán ustedes, quizá, pero por lo menos en esa forma subconsciente cuya importancia han subrayado los psicoanalistas. Además, el dibujo matinal es un excelente ejercicio porque es la liberación íntima y la iniciación a la expresión gráfica de acuerdo con normas absolutamente personales.

Cuando la lectura termina, examinamos todos juntos los dibujos realizados y escogemos los dos mejores, que serán colocados en el *Libro de Vida* de la clase del que vamos a hablar, o que serán grabados en linotipo para ser tirados en la imprenta, o en esténcil para ser tirados en el linógrafo.

Hay que considerar igualmente esa lectura matinal en un aspecto particular. No se trata de colocar al niño frente a sus compañeros para probar que sabe leer o que no sabe leer y, en ese último caso, afligirlo con una mala nota —práctica esencialmente escolástica. El niño, al contrario, debe tener éxito. A nosotros nos toca ayudarlo: aconsejándole la vispera que escoja un texto de acuerdo con sus posibilidades, utilizando para ello los numerosos manuales escolares de lectura que tenemos en nuestra *biblioteca de trabajo*<sup>1</sup> y que convienen a

<sup>1</sup> Hay en todas las clases o en todas las escuelas una Biblioteca de Lectura, con novelas, álbumes y libros para niños. Aconsejamos a nuestros lectores que organicen además en su clase una Biblioteca de Trabajo, con todos los libros que juzgamos aptos para ayudar al trabajo de los alumnos: manuales esco-

ese uso; ayudándolo o haciendo que lo ayude un camarada más experto a comprender el texto elegido; permanecerlo a su lado durante la lectura, para apoyarlo discretamente, soplarle las palabras difíciles, velar porque sus compañeros no hagan ruido si la imperfección técnica no los alienta a escuchar. Y si el niño tiene mucha dificultad, tomaremos simplemente el libro y continuaremos o terminaremos la lectura, con el fin de que no haya un total sentimiento de fracaso... La próxima vez lo hará mejor.

Esa preocupación por el éxito se la encontrará, por otra parte, como telón de fondo a lo largo de estas páginas, para la práctica de la totalidad de nuestras técnicas. Es exactamente lo opuesto de todos los métodos tradicionales, según los cuales toda falta debe ser sancionada a veces hasta la humillación, siendo dignos de éxito sólo los alumnos particularmente dotados, que extraen de ello, por lo demás, ventajas y vanidad.

El maestro parece tener entonces como principal función el comprobar los fracasos y las infracciones y reprimirlas para que el individuo se corrija y se supere. Nada es más deplorable pedagógicamente. Esto demuestra nuestra teoría del tanteo experimental, que es la base de toda nuestra pedagogía: <sup>2</sup> una vez realizada venturosamente la tarea, como el agna que encuentra por fin una salida liberadora, deja una huella que incita automáticamente a su repetición; el fracaso constituye, al contrario, un obstáculo psíquico que, como el hilo eléctrico alrededor del terreno de pastura, desalienta por anticipado todas las iniciativas semejantes por venir. No hay que dejar nunca que los niños fracasen; hay que hacerlos triunfar, ayudándolos si es necesario, mediante una generosa participación del maestro. Hay que hacerlos sen-

lars, libros documentales de diversas colecciones y sobre toda nuestra colección Biblioteca de Trabajo que, con sus suplementos, cuenta actualmente con más de 750 folletos ilustrados del mayor interés.

<sup>2</sup> C. Freinet, *Essai de psychologie sensible*, ediciones De-lachaux et Niestlé.

tirse orgullosos de su obra. Así será posible conducirlos hasta el fin del mundo.

Esta seguridad de éxito de los alumnos no significa en absoluto que estemos convencidos, como Rousseau, de la bondad original del hombre. Sabemos solamente que nunca se mejora al individuo rebajándolo moral y psíquicamente al espectáculo de sus debilidades y de sus fracasos, sino alentándolo siempre a ser mejor, organizando alrededor de él el trabajo y la vida, partiendo de sus posibilidades, aunque sean las más modestas.

En los primeros grados —clases maternas y de niños pequeños— si la lectura individual no es todavía posible, daremos por el contrario un lugar primordial al dibujo, que es descargada psíquica y expresión. El dibujo sustituirá inclusive con frecuencia, en estos grados, al *texto libre oral*: cuando los niños han dibujado, la maestra se acerca a ellos y hace que le cuenten los dibujos ejecutados. Ella inscribe en la hoja los elementos esenciales del relato. No es que el niño nos revele siempre con exactitud lo que ha querido expresar. Originalmente nunca se aventura con una elección decisiva: ¡voy a dibujar tal cosa! Expresa su vida, con frecuencia brumosa y caótica, donde los elementos se confunden y la explicación *a posteriori* que da no es, la mayor parte de las veces, sino una expresión psicoanalítica que surge por el dibujo y que sigue su camino. Lo esencial para nosotros es que el niño, en vez de ser reprimido y rechazado por las reglas inhumanas de la escuela, pueda expresarse y liberarse.<sup>3</sup>

Así se inicia una técnica que viene a ser clásica: el *texto libre*.

<sup>3</sup> Podrá leerse a este respecto nuestro libro: *Méthode naturelle de dessin et nos genres: Genèse de l'homme, Genèse des oiseaux, Genèse des autos, Genèse des masons, Genèse des chevreaux*, en las Éditions de l'École Moderne.

Un texto libre es, como su nombre lo indica, un texto que el niño escribe libremente, cuando tiene deseos de escribirlo, y según el tema que lo inspire. No podría tratarse, pues, de imponer un tema, ni siquiera de prever un plan destinado a lo que se convertiría entonces en una especie de ejercicio de texto libre y que no sería en definitiva sino una redacción con tema libre.

Pero se podría decir: ¿si el niño no tiene ningún tema a tratar, si no sabe qué decir y no tiene ningún deseo de escribir, es necesario encontrar un medio escolar, más o menos coercitivo, para obligarlo a ello? Así, volvemos siempre a la escolástica.

No basta dejar al niño en libertad para escribir, hay que crearle el deseo, la necesidad de expresarse. Y por eso el verdadero texto libre no puede nacer y florecer sino en el nuevo clima de libre actividad de la Escuela Moderna.

Si el texto libre —verbal o escrito— es natural y espontáneo en niños que no han sido aún influidos por las prácticas escolares inmovilizantes, desgraciadamente no sucede lo mismo con aquellos que están ya deformados por los métodos tradicionales escolásticos. Esos alumnos no tienen, efectivamente, ideas, o más bien las tienen en abundancia, como todos los niños, mas no logran franquear las prohibiciones de la escuela. Son reducidos a los clichés habituales de una lengua impersonal y narrativa. Aun con la imprenta, aun con los responsables, hay que hacer una "reaclimatación". Es necesario que el niño se vuelva sensible a las motivaciones que le ofrecemos, que comprenda que desde ese momento lo que tiene que decir es importante para su vida y la de la comunidad, en el seno de la cual debe desempeñar desde ese momento la actividad de un hombre.

Esa toma de conciencia que incluye datos individuales y colectivos no podría adquirirse mediante explicaciones, por elocuentes que sean. La experiencia de la vida es la que será decisiva.

Con demasiada frecuencia, por desgracia, no es ni a la experiencia ni a la vida a lo que se recurre, sino a la tradición. La escolarización de nuestras técnicas sigue siendo el más grave de los peligros. Cambiar los procedimientos de trabajo es lo más difícil.

#### LA PARTICIPACIÓN DEL MAESTRO

Cierto número de colegas, todavía ligados al espíritu de la escuela tradicional, tienen el hábito de "recoger" cada día los textos libres para su corrección, al igual como lo hacen con tareas y redacciones. Son ellos los que deciden cuáles son los buenos textos y cuáles son aquellos que merecerían ser impresos al día siguiente. Se trata, apenas disfrazada, de la vieja práctica del control por la autoridad del maestro con los abusos de esa autoridad que tan fácilmente se deslizan hacia el despotismo y la tiranía. Nada puede ser más deplorable. Reflexionen ustedes en qué se convertirían sus relaciones con sus propios hijos si constantemente el juicio de ustedes se opusiera al de ellos, si a cada instante se les corrigiera por la imperfección de su lenguaje o lo despreciado de su presentación. El niño vuelve de un paseo que lo ha entusiasmado y ya calcula, en secreto, lo que deberá decir al llegar a la casa para hacer que ustedes participen de su alegría. Sin duda se olvidará de todas las fórmulas de cortesía, que no son para él lo esencial. Entrará sin tocar la puerta y de un tirón, en el encanto que lo secude, contará los acontecimientos principales del día en un lenguaje lleno de vida pero, evidentemente, bastante poco académico. Si, sofocando ese entusiasmo, ustedes le riñen:

—Primero que nada debes ser cortés. Vuelve a salir y toca la puerta... Ahora espera a que te autoricemos a hablar y escoge tus palabras...

El niño obedecerá pero habrá entendido: en el futuro no les dirá sino aquello que sabe conveniente. Calcu-

lará su presentación, elegirá su lenguaje para que nada choque ni atraiga reproches ni comentarios molestos por parte de los padres y permanecerá en silencio, encerrado en sí mismo.

Lo mismo ocurre en la escuela. Si ustedes encuentran demasiadas cosas que corregir al niño porque ha escrito mal, en un papel manchado, porque no ha revisado sus frases, no ha elegido sus palabras, y si para finalizar adoptan una actitud que, de un golpe, disminuye su entusiasmo, el encanto se rompe. Con semejantes prácticas quizá consigan redacciones escolares aplicadas, pero no textos libres.

Esto no quiere decir, por otra parte, que haya que dejar al niño en libertad para escribir cualquier cosa y de cualquier manera. Todo alumno sabe bien que un trabajo chapucero no recibirá los elogios de sus camaradas. Tenemos a nuestro alcance, además, medios que garantizan a la vez la libertad de expresión del niño y los progresos necesarios para una forma y un contenido de expresión cada vez más difícil. Es un hecho que la conducta a seguir depende de la edad de los alumnos y del grado alcanzado en la adquisición de las técnicas de expresión.

Con los principiantes nos sentimos satisfechos cuando pueden escribir cierto número de letras que adquirieren un sentido porque nosotros las entendemos.

Por ejemplo esto:

*jé jsi a léa la pomnad  
jé vu un ouaso*

[*Je suis allé à la promenade; j'ai vu un oiseau—  
fui al paseo, vi un pájaro.*]

Tenemos que tratar de no desalentar al joven autor reprochándole:

—¡Hejble!, aprende a escribir antes de querer hacer un texto...

Le diremos al contrario:

—¡Está muy bien! Ves, yo entendi. Ahora sabes escribir. Continúa y harás textos como los grandes.

Esos progresos los hará el niño inevitablemente, por tanto experimental, por el uso que vamos a dar a sus primeros escritos. Progresará más rápidamente todavía si tenemos la posibilidad de sentarnos a su lado cada cierto tiempo, para ayudarlo con sus textos, como su mamá lo ha ayudado en la adquisición de las primeras palabras. Y, de semana en semana, la expresión escrita del pensamiento se volverá para el principiante un trabajo cada vez más agradable y útil.

Con alumnos de más edad, daremos a entender que la primera redacción de un texto puede ser revisada para ser perfeccionada y para volverla más presentable. Contrariamente a lo que se practica en la escuela tradicional, no está en absoluto prohibido al niño el hacerse ayudar: por un alumno de más edad, por una hermana mayor o por el maestro. Se dirá quizá que "el niño se habituará así a no hacer nada y se llegará al resultado opuesto al que se esperaba". Es como si la mamá se pusiera a temer que su niño caminará siempre en cuatro patas porque instintivamente ella lo toma de la mano para ayudarlo a dar los primeros pasos, o si temiera que fuera a pronunciar siempre las mismas palabras como negrito porque ella inicia, desde temprano, una conversación afectuosa.

El niño en quien se ha preservado así la necesidad innata de crecer y de progresar utiliza todas las ayudas que se le ofrecen. Pero no acepta las muletas y las rechaza cuando se siente bastante fuerte para prescindir de ellas.

¿NARRA EL NIÑO CUALQUIER COSA?

Indudablemente hay, en la vida del niño, acontecimientos fortuitos que lo sorprenden, lo trastoman, lo comueven o lo encantan y que experimenta con una

necesidad ardiente de comunicarlos a sus camaradas o a los adultos: el nacimiento de un perrito, una partida de pesca, una hermosa excursión, un juego familiar. Pero no todos los días hay tales acontecimientos. ¿Cómo colmará el niño esos vacíos? ¿Contará cualquier cosa o no tendrá efectivamente nada que decir?

Esto ocurriría si nuestra técnica de trabajo no estuviera incorporada e imbricada a la vida misma del niño, en su medio. Mediante nuestras técnicas, en efecto, nosotros contemplamos permanentemente ese medio y no sólo —motivación artificial— por necesidad escolar, sino para aprovechar las crecientes posibilidades de la personalidad infantil, para satisfacer también las demandas de los lectores de nuestro periódico y las preguntas de nuestros correspondientes. Nos entregamos permanentemente a un verdadero estudio del medio, estudio vivo, sin ningún dogmatismo, siguiendo el ritmo de la vida.

Para satisfacer nuestras encuestas, para responder a nuestros compañeros, el alumno deberá observar a su alrededor, interrogar a los padres, a los viejos del pueblo y del barrio, preguntar acerca de los datos del medio económico, examinar las piedras viejas, resucitar las costumbres, conocer mejor las montañas, los ríos y los cultivos, estudiar los insectos y los animales, etc. Cuando el complejo se desencadena, se abre una infinidad de pistas a nuestra curiosidad y a nuestra acción; los temas para textos abundan en todos los terrenos y sólo falta escoger.

Comenzamos a mirar y a contar lo que pasa alrededor. Y un buen día cerramos los ojos, escuchamos los ruidos del bosque cercano, el canto de los pájaros, el crujido de las cigarras, el ulular de la lechuza. Trataremos de captar, al vuelo, la afluencia más o menos consciente de ideas y sentimientos y el poema aflora. Es la exteriorización de lo que está en el niño, de lo que lo agita de emoción, lo hace reír o llorar, puebla sus sueños y le procura sensaciones inexpresables, y que son, sin embargo, lo que sienten en sí mismo como lo más precioso e insustituible. En esa profundidad, el texto libre es a la

vez confesión, eclosión, explosión y terapia. He aquí, en resumen, una aproximación de las riquezas que traerá el texto libre cuando ustedes hayan abierto las compuertas y hayan restablecido los circuitos.

#### ELECCIÓN DEL TEXTO

Normalmente tendrán ustedes todos los días en su clase de 7 a 12 textos libres. Si no logran ese ritmo es porque hay algo que no funciona bien en su técnica de aplicación o porque sus alumnos todavía no se han integrado a la atmósfera de simpatía y de trabajo de la clase. Será necesario, en consecuencia, reconsiderar los problemas de base que, en el plano individual y social, ligan la escuela a su medio.

Pero abordemos la aplicación del texto libre:

Un alumno, designado de antemano, pasa al pizarrón e inscribe la lista de textos presentados, con el nombre del autor. Entonces comienza el momento psicológico en que entrecrocán los textos, se confrontan las ideas, en que cada lector toma conciencia del valor de los otros textos con los cuales entra en competencia. El autor lee lo mejor que puede, naturalmente, porque quiere resaltar su propia producción. Suele suceder que en la lectura corrige una frase que siente coja e incompleta. Si vacila ante una palabra ilegible, esto será para él una buena lección: comprenderá que la corrección de la escritura no debe desdeñarse y que un texto bien escrito es necesariamente mejor leído que un texto borroso e indescifrable.

A veces será lamentable que una deficiencia de lectura, consecuencia de una mala preparación o de una escritura deplorable, afecte irremediablemente a los textos que pueden tener un verdadero valor humano o documental. En ese caso, interviene el maestro. Él mismo lee el texto con el fin de que se pueda juzgar en realidad el trabajo auténtico.

Una vez leídos los textos, se trata de saber cuál recibirá los honores de la imprenta.

¡Pero atención! La innovación esencial de nuestras técnicas es que la selección no debe ser hecha por los niños mismos, sino por la comunidad, de la que participa el maestro. Puede ocurrir justamente que esa elección no satisfaga al maestro: los niños han decidido de acuerdo con su punto de vista, su punto de vista basado en su vida de niños; ustedes tienen tendencia, como adultos, a juzgar en función de consideraciones escolares: un texto no elegido habría constituido, sin embargo, un centro de interés espléndido, en torno al cual abundarían los documentos; otro habría iniciado una encuesta provechosa en el medio local, geográfico o económico. El texto elegido no permitiría sino una aplicación pedagógica muy limitada... Desde el punto de vista de ustedes ha habido un error. Pero ese texto no pedagógico tiene otras facultades: aporta la vida, la atención de los niños, el aliento y el entusiasmo. Entonces dejemos que así sea, lo demás se dará por sí solo.

Pero, dirán ustedes, ¿cómo realizar esa elección si la opinión del maestro ya no es preponderante? Evidentemente sólo hay un medio: la votación democrática con mayoría absoluta en la primera vuelta, mayoría relativa en la segunda vuelta, participando el maestro en la votación con el mismo derecho que sus alumnos.

Se vota, pues, una primera vez. Pero la mayoría absoluta no se obtiene sino en ciertos casos muy claros, cuando el texto produce por así decirlo un efecto catalítico en los sentimientos y las emociones de la masa de los alumnos. La mayor parte del tiempo los votos son más o menos diseminados. Entonces, se elimina de la votación en la segunda vuelta a todos los textos que no han tenido resonancia y se hace la elección entre los textos que han suscitado un mínimo de interés. La elección se da entonces circunscrita. Si aún en esta segunda vuelta la mayoría permanece indecisa, se volverá a votar para elegir entre los dos términos que están en la balanza.

No hay ningún formalismo en esa práctica de la votación. No se trata de imitar a los adultos, sino de encontrar el medio más simple para que el texto adoptado sea aquel con mayores posibilidades de interesar en profundidad a la totalidad de los alumnos y, por tanto, el más útil desde el punto de vista formativo y cultural.

Se designa el texto: lo releemos para apreciar su totalidad antes de pasar a su apreciación colectiva. Podríamos tomar el texto tal como es, contentándonos con transcribirlo en el pizarrón después de una corrección ortográfica y sintáctica elemental. Algunos colegas lo han intentado, pretendiendo así respetar mejor la espontaneidad infantil. Nosotros creemos que es un error, porque por original que sea la personalidad del niño, sigue siendo elemental, global, aunque naturalmente se muestre atraída por la cultura. Ese ascenso hacia la cultura, en su forma humana o científica, se hace espontáneamente. Lo esencial es que el niño tenga en la base el sentimiento de sus propias riquezas, constantemente al alcance de su aliento. La participación del maestro es sentir ese aliento, ayudar más o menos intuitivamente a veces, más o menos objetivamente en ciertos casos, a liberar las emociones, los conocimientos todavía prisioneros. Es como un refinamiento necesario del que daremos ejemplos en la presente práctica de esta obra.

Para resumir diremos: el texto libre no tiene valor sino en tanto que es un documento auténtico, en tanto que puede socializarse, en tanto que sirve de pretexto y argumento para un enriquecimiento hacia la cultura y el conocimiento.

#### LA ORGANIZACIÓN MATERIAL DE LA ESCUELA

El problema del rendimiento, en materia de enseñanza, está ligado al del equipo escolar. La modernización de ese equipo determina, pues, en cierta medida, todo



mejoramiento del rendimiento de nuestro sistema educativo.

Pero modernizar el equipo escolar no es sólo adquirir material nuevo. Tampoco basta, para modernizar la enseñanza, tratar de hacer participar más a los alumnos en el conjunto de las lecciones y ejercicios, ni siquiera organizar cooperativas, editar un periódico y practicar la correspondencia interescolar. Al hacerlo, sólo habríamos progresado superficialmente sin que nada hubiera cambiado en la concepción misma de una escuela donde el maestro seguiría siendo el *Deus ex machina* sin el cual nada podría funcionar.

Hace falta un cambio profundo de los fundamentos pedagógicos, psicológicos y humanos de la enseñanza para llegar a una nueva organización y a un nuevo espíritu de clase.

Para probar que un cambio en la organización y en el espíritu de la clase es siempre posible, lo mejor que puedo hacer es recordar mis viejas innovaciones de Bar-sur-Loup, porque ya en mi escuela el empleo de la imprenta nos hizo sentir, a los niños y a mí mismo, la necesidad de un cambio radical en nuestras actividades escolares.

Elise Freinet, en *Naissance d'une pédagogie populaire*, vuelve sobre ese punto de partida de una renovación necesaria que exige un instrumento nuevo:

"Una escuela donde el niño tiene la necesidad de evolucionar libremente debe responder a ciertas exigencias prácticas que eviten el desorden y la dispersión.

"Freinet sueña (soñar no cuesta nada...) con mesas móviles, con sillas plegadizas, con bibliotecas infantiles, con vitrinas, con acuarelas, con telares, con pequeños talleres que comuniquen con la sala común, sin puertas, en los que los alumnos puedan instalarse a su gusto... pero el sueño está lejos de la realidad.

"Entonces, tan sólo, para estar absolutamente al nivel del niño, para vivir su pensamiento y vibrar con su propia emoción, Freinet realiza un acto que será un símbolo: quita el estrado que le daba un prestigio inútil

y pone su escritorio en el piso, junto a las mesas de sus chicos. ¿El estrado? Con cuatro patas sólidas hace una mesa robusta para instalar el material de imprenta. Debajo fijará una tabla destinada a recibir papeles e impresos: y he aquí el taller de imprenta. Dispone en medio las viejas mesas-pupitre, sacrifica las más vetustas, que transforma en mesas de exposición con tabla horizontal; se procura algunos bancos viejos, pone respaldas en la pared, moderniza sus viejos estantes, pero, lamentándolo mucho, no puede hacer descender las altas ventanas de prisión para ponerlas a la altura del niño.

"La clase tiene ahora un aspecto nuevo: se respira mejor, se trabaja con más facilidad e interés. Falta sin embargo en esa pequeña clase tan hormigueante de actividad algo artístico que venga a completar la atmósfera poética que despierta aquí y allá el espectáculo de los bellos paisajes que el maestro hace admirar a sus alumnos en los paseos y que prolonga esa realidad sensible que se desprende de los poemas que el joven educador improvisa para los niños.

"No hay que pensar en un teatro escolar. Como no es músico ni canta, y está demasiado fatigado para hacer improvisar sainetes, Freinet prefiere esa distracción que tanto descansa, el cine.

"La alcaldía acepta otorgar créditos para la compra de un Pathé-Baby y un fotógrafo de Grasse ofrece las películas recreativas y educativas para una locación muy modesta. Entonces, el trabajo escolar se entretiene, provechosamente, con pequeños instantes de descanso que aligeran la tarea del maestro dándole al niño una oportunidad de evasión y de sueño, porque soñar es siempre útil. La compra de discos viene a completar el ambiente cultural y el dibujo libre, establecido muy pronto, le da a esa pequeña clase una originalidad que contrasta con la clase del director, donde la autoridad del adulto y la pasividad del niño aparecen como un anacronismo flagrante." <sup>3</sup>

<sup>3</sup> Elise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Éditions de l'École Moderne, Cannes (A.-M.)

Las cosas son ahora más simples, las innovaciones menos heroicas porque hemos forjado a lo largo de los años, gracias a la cooperación de numerosos compañeros, instrumentos aptos para llenar las funciones para las cuales han sido creadas, aptos también para aumentar el rendimiento en las diversas disciplinas y aligerar las preocupaciones del maestro.<sup>4</sup>

Entremos, pues, en detalle sobre el instrumental de la escuela moderna: no ha caído del cielo, no ha venido a aterrizar en nuestras clases de pioneros por una simple moda pedagógica; se ha impuesto por sí mismo, como hemos visto, en el equipo de una clase renovada: un instrumento llama a otro, y exige un mejor rendimiento. Así, día tras día, se afirma la cohesión de una pedagogía de la experiencia dominada por la búsqueda y la duda constructivas, como una cadena que cada nuevo eslabón consolida.

Porque incansablemente, hoy como ayer, nuestros instrumentos son puestos a prueba, en nuestra Escuela Freinet experimental primero, y después en las clases de nuestros compañeros más curiosos y más audaces. Y después de esta experimentación nuestras técnicas será adoptadas o rechazadas por los circuitos escolares como inoperantes o ficticias.

La imprenta en la escuela, por sus resonancias escolares, sociales, humanas, ha sugerido naturalmente la correspondencia interescalar, enlace lógico entre los medios diferentes que se interpenetran y se expresan mediante la imprenta, las encuestas, los reportajes, la historia, la geografía, la aritmética, el folklore, disciplinas todas que cambian de rostro en prácticas escolares renovadas.

La riqueza de los documentos revisados en las encuestas, la que trae consigo la explotación natural de los centros de interés, imponía una documentación móvil, siempre al alcance de la mano, de donde deriva el uso de los ficheros escolares diversos, llamados a enri-

<sup>4</sup> Véase el catálogo *Ecole Moderne*, Cannes (A.-M.)

quecerse sin cesar. De ahí, indudablemente, la proscripción de manuales escolares en tanto que manuales, pero cuyo contenido, seleccionado, elegido, recortado, pegado en fichas, se volvía elemento favorable de ficheros que se enriquecían cada vez más. De ahí las B.T. (Bibliotecas de Trabajo), verdadera enciclopedia infantil, de carácter científico y cultural, que siguen siendo uno de los elementos más demostrativos de un espíritu nuevo en las perspectivas de un modernismo que se impone a ritmo acelerado.

La relativa independencia del niño hacia el maestro trae consigo un trabajo individualizado cuya forma esencial es el texto libre y al que los ficheros autocorrectivos aportan un nuevo instrumento, poniendo al alcance del niño la adquisición de los mecanismos de base de acuerdo con una graduación natural y gracias a un entrenamiento sistemático. Los ficheros autocorrectivos de aritmética y de gramática liberan al maestro y a los niños de las repeticiones estériles de la escolástica.

Ese material, que no es pesado, exige, sin embargo, un mínimo de lugar. Sin ello el rendimiento corre el riesgo de ser inferior a lo que puede esperarse legítimamente. Actualmente, quizá más aún que en la época de nuestras primeras innovaciones, el problema de los espacios vacantes en el interior de los salones de clase se plantea agudamente.

Sin duda el instrumental, cada vez mejor adaptado a la actividad de los niños, tendría un rendimiento máximo en salas de clase especialmente preparadas para recibirlo. Hemos elaborado diversos proyectos en ese sentido, que hemos sometido en vano a la omnipotencia de los arquitectos escolares. En espera de que nuestros deseos sean llevados a la realidad, en cualquier clase donde se llenen las condiciones de higiene exigidas por la ley (luz, aire, ubicación, mobiliario moderno), es posible la instalación de una escuela moderna. Con desahogo y propiedad, la iniciativa del maestro suple las insuficiencias de espacios libres y da a la clase una fisiónomía propia de la utilización de los instrumentos que

nosotros proponemos.<sup>5</sup> Y es así como se ven surgir a lo largo de las paredes, en los rincones, en el pasillo si es necesario, los diversos talleres (imprenta, linógrafo, grabado, pintura, cerámica, documentación diversa, etc.), que alientan las iniciativas, y estimulan las actividades precisadas cada mañana por el maestro en el momento de la distribución del trabajo para el día.

Nuestras mejores escuelas modernas, las que han aportado a nuestro movimiento las experiencias más ricas y más auténticas, han sido y son humildes escuelas de aldea construidas de acuerdo con los planos de hace medio siglo. Es decir que una de las ventajas más apreciables de las Técnicas Freinet es justamente la facilidad de su empleo en un local que no exige ninguna instalación previa costosa que tenga que cargarse en los presupuestos municipales. Puede decirse que las Técnicas Freinet están ahora al alcance del presupuesto de una cooperativa escolar bien administrada y que su factura sería fácilmente cubierta por los créditos Barangé si esos créditos se destinaran a la alcancía de la clase en vez de servir de complemento para el financiamiento de las construcciones escolares.

El único obstáculo verdadero a la modernización de la escuela en su instrumental, su práctica pedagógica y su espíritu es indudablemente el exceso de efectivos escolares. ¿Qué hacer en una clase de 35, 40, 50 alumnos? ¿Qué hacer en una sala de escuela maternal de 80 alumnos inscritos, aunque sea la mejor equipada y la más cómodamente construida? Ningún método es, en esas condiciones, realmente "productivo" y la escolástica más autoritaria tiene que rendir sus armas. La única táctica posible consiste en impedir los perjuicios más graves, mediante todos los medios improvisados o que ya han sido comprobados.

Incausablemente, nuestro movimiento de escuela moderna ha hecho una campaña para lograr efectivos escolares. En 1955-56 lanzamos la consigna: 25 alumnos

<sup>5</sup> Véanse las páginas de la parte práctica.

por clase, que ahora han recogido los organismos preocupados por el futuro de la escuela pública. Nuestro Congreso de Aix-en-Provence, en abril de 1956, lo convirtió en el tema de sus debates y nuestra campaña de reivindicación respecto de la administración, los sindicatos y las asociaciones de padres de familia acabó por ganar a la opinión pública. "25 alumnos por clase" es ahora el lema de una campaña insistente de los maestros y de las asociaciones de padres de familia.

#### UN NUEVO ORDEN BASADO EN LOS PLANES DE TRABAJO

La escuela tradicional tiene sus planes de trabajo definidos desde el exterior y muchas veces desde París por los manuales escolares, los programas y los horarios. El maestro establece la víspera, en su diario, el desarrollo de la clase hora por hora, cada diez minutos, de todos los trabajos del día siguiente.

Ésa es una solución. Impone a la escuela una técnica minuciosa que pretende haber sido establecida científicamente, que da buena conciencia a los maestros y a sus jefes y también a los padres. Sólo hay una dificultad: ¿conviene a los niños este arreglo hecho desde afuera? ¿Se hace el trabajo, así, en buenas condiciones? ¿Es válido el rendimiento?

En su preocupación por fundar toda la actividad de los alumnos en sus necesidades, sus intereses y su vida, cierto número de educadores han suprimido horarios y programas. Han dejado jugar a los niños a su antojo. Si tuvieran suficientes posibilidades, talento y genio para seguirlos, ayudándolos a realizarse o incluso anticipándose a ellos algunas veces, ésa sería la fórmula de la escuela ideal, tal como nosotros la deseamos.

Pero los genios son escasos. En la realidad de nuestras clases, tenemos dificultades para organizar el trabajo vivo de nuestros alumnos. Instrumentos nuevos, nuevas técnicas deben ser encontrados, experimentados, elabo-

rados. Son esas técnicas y esos instrumentos los que nos dedicamos más especialmente a dar a conocer y a poner al alcance de todos los educadores. En vez de fijar por anticipado, autoritariamente, el trabajo escolar de los niños, vamos a prepararlo el lunes, todos juntos, con nuestros planes de trabajo.

Para hacer entender el sentido y el alcance de una organización previa, dependiente de los programas, entremos en el ritmo de una clase que, desde los inicios de octubre, va a trabajar de acuerdo con planes de trabajo preestablecidos. Se trata de la clase de nuestro compañero Nadeau en Azur (Landes):

#### CÓMO ORGANIZO EL TRABAJO EN MI CLASE

Creo necesario, antes de hablar de esta organización del trabajo, presentar mi clase al principio del año escolar. Tengo 22 alumnos: 12 cm 1 y 2, y 10 cpe. Situada en un medio completamente rural, Azur tiene 337 habitantes. Los instrumentos de trabajo son: colección de B. T., fichero escolar cooperativo, fichas guías, ficheros autocorrectivos, colecciones de vistas históricas y geográficas, biblioteca de textos de autores, cajas eléctricas, filicortadoras, pirograbadoras, etc. Las tablas están dispuestas con el fin de que todos los instrumentos sean muy accesibles. Esta enumeración puede parecer fastidiosa, pero es inútil proponer al niño un plan de trabajo si no se ponen a su disposición los instrumentos y la documentación que necesita.

Hoy, lunes 6 de octubre, hemos comenzado realmente a trabajar. Durante los tres primeros días nos hemos instalado; hemos puesto todo en orden, hemos revisado y clasificado todo: las B. T., los ficheros. Es elegida la mesa directiva de la cooperativa, se distribuyen los cargos, las mesas relucen, los instrumentos están listos, todo está en orden. Ya el sábado hemos intentado reallizar un primer texto libre, pero durante el día se ha

perdido tiempo; las cosas no marchaban muy bien y tuve el gusto de oír a los alumnos más grandes reclamar un plan de trabajo. Ha entrado tanto en la vida de la clase que se ha convertido en una necesidad. Sin él, no saben llenar los tiempos libres.

Digo "el" plan de trabajo, pero en realidad hay cuatro tipos de planes: a) el plan general; b) los planes anuales; c) los planes semanales; d) el plan cotidiano.

Los dos primeros son las guías que he establecido desde antes de empezar las clases y a los que nos remitiremos a cada instante, en particular cuando establezcamos nuestros planes semanales y diarios. Estos dos últimos son los instrumentos verdaderos que establecemos cooperativamente.

#### a) EL PLAN GENERAL

Este plan 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 sinó las acciones que el niño relatará en sus textos o que serán la base de las preguntas que va a plantear.

Así, el otoño no es para el niño lo que se evoca habitualmente: la caída de las hojas, el tiempo en que refresca, los días hermosos que se alejan, etc. El otoño es antes que nada el tiempo para la caza de la alondra, en el que hay que montar y pasará su jueves, al acecho; las hojas que rastrilla y quema; el maíz que recoge, los hongos que junta, etc. Actos todos que le apasionan.

Una vez surgido el interés habrá que encontrar rápidamente la documentación necesaria para aplicarlo. De ahí la importancia de ese plan general que permite, sin pérdida de tiempo, obtener las B. T., las fichas, los grabados, etcétera.

Para establecerlo, me he inspirado en los modelos propuestos por Freinet, que he adaptado, aumentándolos con todo lo que es particular de nuestra región.

PRÁCTICA DE LAS TÉCNICAS FREINET

Frente a cada una de las cuestiones de este plan general se encuentra el número correspondiente de la clasificación decimal que nos remite a un fichero especial donde se clasifican diversas clases de fichas:

- a) fichas plan de explotación que muestran las diversas posibilidades que ofrece el sujeto: encuestas, trabajos manuales;
- b) fichas de recapitulación donde se clasifican los documentos que poseemos sobre la cuestión;
- c) fichas para la búsqueda de palabras;
- d) fichas-guía para ciertos complejos de interés y su aplicación en historia, geografía y ciencias;
- e) fichas de preparación, para las lecciones del maestro porque, debo confesarlo, todavía doy algunas.

Todo ello preparado y clasificado con el fin de captar al vuelo el interés del niño y de poder alimentarlo sin pérdida de tiempo; sin embargo, todo ello incompleto o mal adaptado todavía a sus necesidades reales.

Este fichero es, desde mi punto de vista, extremadamente importante. Además de la economía de tiempo, permite corregir los errores cometidos en una aplicación precedente, orientar de manera distinta el trabajo del niño cuando vuelva a darse el mismo complejo de interés. Es un trabajo de largo alcance siempre incompleto, siempre imperfecto, siempre modificado, pero que pronto se vuelve indispensable.

b) LOS PLANES ANUALES *(Teogoría)*

Al lado de ese plan general tengo mis planes anuales. Éstos son, tan sólo, el resumen de todo lo que debemos haber visto obligatoriamente al fin del año en aritmética, gramática, historia, geografía, ciencias, etc.; en cierta manera, son los programas. Para ello tengo un cuaderno cuyas páginas he dividido en casilleros, cada uno de los cuales se reserva a una cuestión del programa. Esto es, pues, una especie de distribución anual, pero el orden en el que están inscritas estas cuestiones no tiene nada de estricto. Salvo en historia, donde avan-

*Nichas*

PRÁCTICA DE LAS TÉCNICAS FREINET

du Pascal Perot Ecole Freinet  
**PLAN DE TRAVAIL** No. 21

Nom 11 mai au 18 mai

Orthographe

Grammaire

Calcul mécanique (Fichiers)

auto-correctifs)

Calcul général

Histoire

Géographie

Sciences

Conférences

Dictée

Textes

Lecture

Rectitation - Chant

Dessin - Peinture - Musique

Travail manuel

Imprimerie - Limographe

Ecriture - Soins

Propreté - Ordre

Communauté

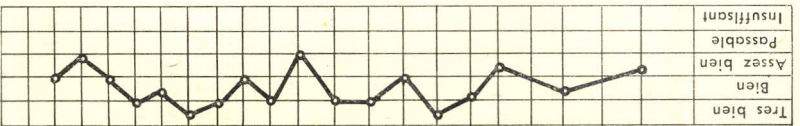
L'institut,

Les parents,

*C. Traversier*

*J. Rolland*

54	55	56	57	58	59	60
32	33	34	35	36	37	38
60	61	62	63	64	65	66
68	69	70				



zo siguiendo el orden cronológico, en todas las demás materias respecto antes que nada el interés del niño.

Así, este año, en cálculo, hemos comenzado muy tridicionalmente en el CM 2 y en CRE con los números y las cuatro operaciones. Como no habíamos hecho nada todavía en cálculo vivo no teníamos otra elección. Pero al recibir el primer correo de nuestros correspondientes decidimos controlar el plan de nuestra clase. Fue necesario aprender o volver a ver entonces cómo utilizar las escalas; terminado esto y como ya nos hablaban de nuestro proyecto de intercambio de alumnos, tomamos los indicadores, y en ese momento nos dedicamos a los números complejos, a las medidas de distancia. Quizá hablaremos después de las velocidades... Todo esto nos lleva a los cuatro extremos del programa.

De inmediato se siente la necesidad de una guía.  
¿Cómo encontrarnos dentro del programa? ¿Cómo, en el curso del año, saber exactamente dónde estamos?

A medida que ha sido tratada una cuestión, pinto de negro el casillero correspondiente de mi plan anual y pongo la fecha. La pinto de negro más o menos, de acuerdo con que la juzgue más o menos bien adquirida por mis alumnos. Cada vez que tenga que volver a hablar de ello, pintaré otra parte del casillero y pondré la fecha. Cuando consulto mi plan sé exactamente y con mucha rapidez lo que me queda por ver y lo que todavía no está bien fijo y puedo dirigir consecuentemente mis esfuerzos. Este plan me sirve, pues, de guía y... de conciencia, porque me recuerda a cada instante que, a pesar de todo, tengo programas que debo seguir.

Mis alumnos y especialmente los candidatos al CEP copian estos planes y, como yo, pintan de negro los casilleros. Les interesa esto particularmente y saben hacerme notar: "Pero, señor, todavía tenemos que ver todo eso..."

Estos planes son aún muy útiles el lunes por la mañana, cuando establecemos nuestros planes semanales: muchas veces tenemos gran material para trabajar,

pero a veces también nos falta material. ¿Qué haremos? Según la agenda en donde están anotadas todas las cuestiones que han quedado en suspenso por falta de documentación, consultamos los planes anuales y buscamos en los casilleros que han quedado en blanco.

## DE UNA CLASE A OTRA

Después de estas generalidades necesarias, volvámonos a la práctica pedagógica de las Técnicas Freinet, dando ejemplos precisos de clases que funcionan de acuerdo con las normas favorables o desfavorables a la aplicación de nuestra pedagogía de escuela moderna. Entraremos así en los diversos aspectos de la práctica escolar que preconizamos y percibiremos de entrada su alcance educativo.

Nos basta para esta demostración buscar en las colecciones de nuestra revista *L'Éducateur*, órgano de trabajo, de crítica, de aplicación incansable de nuestros instrumentos, de nuestros métodos.

## EN LA ESCUELA MATERNA

Ofrecemos aquí un ejemplo de éxito, la pequeña escuela de Saint-Cado (Morbihan), que durante unos diez años tuvo el privilegio de conservar a la misma educadora apasionada por su oficio, rica en experiencia educativa:

## EN LA ESCUELA MATERNA DE SAINT-CADO

*Antes del inicio de clases.* Espero la llegada de unos 25 pequeños entre 2 y 6 años. El local está listo. Las paredes han sido lavadas, el piso ha sido encerado, las mesas están limpias. Hay que pintarlas.

*Las mesas.* Las pequeñas mesas y sillas individuales están agrupadas frente al pizarrón para el trabajo co-

## DE UNA CLASE A OTRA

lectivo de la mañana. Diez de un lado, para los alumnos de 5 a 6 años (grandes). Diez del otro lado, para los alumnos intermedios (de 4 a 5 años).

Los bebés se contentan con dos mesas colectivas situadas en el fondo de la clase.

Los armarios, las estanterías, las mesas de talleres permanentes están alrededor, a lo largo de las paredes.

*Los talleres permanentes.* La mesa de la maestra está en un rincón para ganar espacio. Allí encontramos el florero, los lápices, las plumas, los lápices de color, las tijeras, un cuchillo, camisas para hacer el trabajo selectivo en dibujo libre.

La mesa de imprenta es sólida, a la altura de los codos. La prensa está fijada a la mesa con tornillos. La caja está levantada a unos 45 grados por lo menos.

Bajo la mesa, una gran repisa que recibirá:

Los tipos de caracteres móviles, las reglas interlineas, las tintas, los trapos, el cepillo, el frasco de gasolina en materia plástica, todo ello colocado en pequeñas cajas de cartón; la placa para entintar; el paquete de periódicos para secar las hojas; los rodillos; hay que atornillar un pitón cerrado al extremo del mango y suspenderlo a una plancha bajo la mesa.

Si es posible, deben preferirse cajones a la repisa. Si no, se instalarán cortinas de nylon para cerrar. (La pasta Arma para las manos se guarda en el lavabo.)

*El taller de pintura.* Está formado por una mesa larga al fondo de la clase. Ocho niños pueden trabajar ahí al mismo tiempo. Está protegida por una bonita tela encerada o por *gerfler*.

*El material de pintura.* Una caja con sus veinte frascos de yogurt, veinte pinceles gruesos y medianos, las bolsas de polvo, una jarra para el agua clara, la cubeta y la esponja. Papeles de distintos formatos:  $\frac{1}{4}$  y  $\frac{1}{2}$ , hojas canson para comenzar, y el bloque de muestras de tapicerías.

Bajo la mesa, una o dos repisas para material y papeles.

*La mesa de experiencias.* Encontramos allí la balanza

y las pesas, el acuario y el viviero. Allí permanece, en exposición, lo que se trae del exterior y el bulto de la correspondencia.

La tarima está en un rincón.

Se extienden hilos de nylon alrededor de la clase, contra las paredes:

bajo el pizarrón, para el texto de lectura; en una pared, al alcance de los niños que colocan allí sus trabajos diarios, terminados o por terminar; en otra pared, para la exposición de los trabajos al fin de la semana.

La pared del fondo de la clase está muy bonita, adornada con algunas obras maestras de los años anteriores. En la entrada, el calendario de efemérides y el cuadro que recibirá los números.

Las mesas redondas de los pequeños sirven para el modelado, el corte de papeles y el dibujo libre. Para el modelado: hay pasta para modelar de un solo color (beige) y arcilla húmeda en una sopera.

Los otros talleres. Para el trabajo en los talleres suplementarios del mediodía se han agrupado, antes de las dos de la tarde, en las mesas individuales: tinta china con pincel; tiza para trabajos artísticos; lápices de color; marionetas o títeres.

Para guardar los objetos. Tengo dos armarios: uno para el material preparado y otro para clasificar los trabajos a medida que van saliendo. Es posible tener repisas, pero deben ser bastante amplias.

El material preparado comprende: papel blanco de todos los formatos para dibujo libre (circulares, facturas, boletas de votación, papel duplicador)...

Un cuaderno de dibujo sin rayas destinado a la escritura de los textos libres; un cuaderno de aritmética para los grandes; papel para la imprenta; los libros de vida (sólo para los grandes).

Para los trabajos en tinta china, tengo papel poco costoso, medio litro de tirita china y cuatro frascos medio vacíos.

Para el corte, las tijeras de borde redondeado están

todas en una caja. Tengo 8 pequeños botes de cola y la reserva de cola, los papeles de color, los recortes de papel y cartones de imprenta.

Para la tiza de arte, tengo una caja normal y un papel de grano blanco y de color.

Para los dibujos hermosos, un block de papel de cartas blanco y cuatro muy buenos lápices de color (rojo, negro, azul, verde).

Eso es todo el material para comenzar.

El armario vacío y los archivos. ¿Dónde colocar los primeros trabajos? Como no tengo casilleros individuales, guardo todo cuidadosamente en el armario y todo en sus archivos. He vaciado un armario de todo su contenido de tapones de goma, juegos educativos, cosas viejas... Siempre es difícil prescindir de algo, pero hace falta un armario completamente vacío (no me decidí a ello sino al cabo de dos años). Hay que preparar numerosos archivos.

Esto es lo que hago para empezar. Estoy tranquila, calmada. Podremos trabajar. Los niños que van a llegar también se sentirán cómodos desde el primer día.

LA CORRESPONDENCIA INTERESCOLAR EN SAINT-CADO (POR HORTENSE ROHIC)

[En la misma pequeña escuela maternal de Saint-Cado, asistimos a la llegada de un paquete, acontecimiento conmovedor de la correspondencia entre escuelas].

Mañana de trabajo ordinario, motivada, sin embargo, para la aritmética, la lectura, la escritura, la imprenta, por la llegada a la escuela de diez conchas Saint-Jacques traídas por Marie-José:

*Las conchas Saint-Jacques  
estaban vivas  
en la canasta  
de papa.*

Marie-José.



A las dos de la tarde llega Suzette:

—Mi papá dice que hay un paquete en Belz, para los pequeños de la escuela maternal de Saint-Cado.

Estábamos pensando en eso desde las ocho de la mañana. Salimos hacia Belz a buscarlo hasta las cinco.

Hay que hacer lugar en el coche para el paquete, un enorme paquete procedente de Haybes (Ardenas), el primero del año, que ha llegado a la estación, todo cubierto de dibujos.

Los niños dan vueltas a su alrededor en la clase, por todos lados:

el paquete... el paquete...

La entonación es la misma que cuando se trata de lapas o de arañas que alguien trae por el camino para venderlas.

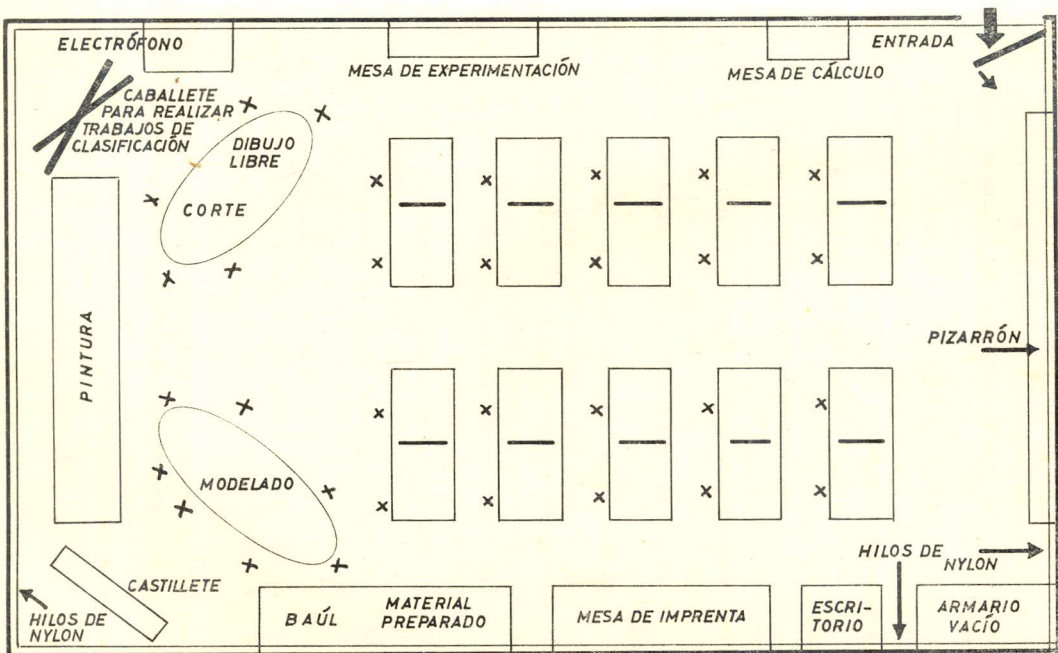
Todos juntos deshacen el paquete, febriles, alegres. ¡Hay tantas cosas! Golosinas, pinturas, barcos, soles, un magnífico cojín de yute amarillo decorado con barcos, para la silla de la maestra.

Todos comparten el dulce de nuez. Se expone el trabajo, se coloca todo en la pequeña mesa del rincón que sirve para cocinar, esta vez bien llena de cosas. Rápidamente se hace el plan de lo que ha de contener el paquete que se enviará como respuesta.

Hay que llenar una caja grande. Tenemos en la alcañía los cinco francos de cotizaciones para la expedición.

En el paquete se pondrán: golosinas, indudablemente; conchas de la costa: almejas, lapas, ostras, moluscos de mar; caracoles amarillos para collares; conchas Saint-Jacques; grandes mejillones de las costas de Irlanda; una vieja red; corchos; algas; pequeñas flores del jardín, las últimas que hemos recogido; camelias; la mimosa quizá habrá florecido; algunas de nuestras grandes pinturas realizadas en noviembre por los más grandes, y después todo el trabajo del mediodía, es decir:

1] En pintura: los grandes deciden reunirse para dibujar Saint-Cado. Empezan a cobrar forma la capilla, las casitas, los floreros, los barcos, el mar.



2] El álbum de conchas Saint-Jacques hecho por Marie-José. Ella contará sencillamente con dibujos la historia de su papá, que las ha pescado con traña en las costas de Irlanda. Caty quiere ayudarla. Las dos quieren hacer monotipos. Ellas instalan solas su material: cada una su placa para entintar, una roja y una azul. Cada una su poca tinta). Yo les dejo hermosas hojas blancas. Ellas empezarán el relato.

3] El álbum de las estrellas de mar danzando sobre el mar de Inglaterra, hecho por Roberto. Éste ya no deja de bailar constantemente, con o sin música, por todos los rincones, desde que montamos la pieza dramática para Navidad. Va a seguir su idea y a contar todo a los compañeros en varias hojas grandes, verdes y rosas, con tinta china, con pincel o con un pedazo de madera tallada.

4] El muelle de Saint-Cado, hecho por otros tres que quieren dibujarlo con lápices de color: seis bellas hojas en blanco, los mejores lápices bien afilados. Lo hacen muy rápidamente y muy bien.

5] Los alumnos que restan me piden lápices de color para hacer barcos, siempre los barcos, de todos los tiempos, en todos los mares. Podremos reunir todo, lo de hoy y lo de mañana, lo que se había hecho antes, con sus nombres y un poco de la historia de cada uno.

Antes de reunirlo y durante el trabajo de los niños, he podido anotar directamente en las seis hojas dibujadas, con tinta negra, el texto simple de la historia de las conchas:

1. *Diez conchas Saint-Jacques  
traje esta mañana a la escuela.*
2. *Papá llegó ayer en la noche  
con su canasta a la casa.*
3. *He aquí cómo está pescando en la costa  
de Irlanda en su barco, el "N.-D. de Bethlem".*
4. *Con su red  
recogió diez conchas Saint-Jacques.*

5. *Vivas en la canasta de papá,  
todas rosas entre los peces grises,  
no querían que yo las tocara.*
6. *Papá las preparó al horno  
y estaban muy buenas.*

Marie-José (4 años) y Caty

Anoto también el texto de Saint-Cado, inacabado, que deberá ser continuado mañana en el mismo taller. Suzette, en espera de que su pintura esté seca, termina la ilustración de su álbum: "Mamá Louise ha perdido su gallo".

A las cuatro: antes de bailar, guardan todos los trabajos que se están realizando.

A las 5: se reparte el contenido del paquete.

Martes 3 de diciembre: a las 2: ¡El paquete...!

Llegan, muy bien recubiertos de corcho, gris azulado, carcomidos por el salitre. El papá de Sylvia también llega, trayendo cosas en un saco. Marie-Rosa nos trae todas las conchas que es posible pescar en la costa. Las manañas dicen que también habría que poner algunas golosinas.

De las 2 a las 4: gran carrera en los talleres de trabajo. Están terminando todo: las pinturas, los barcos, el muelle de Saint-Cado, la pesca de mejillones, las ocho cubiertas de los álbumes en bristol blanco, en papel rosa, en papel amarillo, ilustradas con pintura en gris y amarillo, con tinta y con lápices de color, la nueva idea de Roberto: "el caballito de los árboles con cabellos azules".

Y después, cada uno de los grandes cuenta su pintura: Roberto, él solo, cuenta su historia de la estrella de mar, bonita, ligera, que recordaremos para la pieza de Navidad.

Hay que ordenar todavía los dos álbumes (dibujos planchados al revés con la plancha caliente, pegados en una hoja de papel blanco, el texto escrito debajo de cada dibujo).

Mañana se pondrá en exposición el paquete. Las manás podrán ver todo al mediodía. El jueves se enviará.

SECCIÓN INFANTIL, CURSO PREPARATORIO  
Y ELEMENTAL

En una aldea del Jura, donde ejerce un matrimonio de maestros con dos clases mixtas, veámos cómo la señora Belperron organiza su clase que comprende se, cp, ce. ¡ 30 alumnos! ¡ Tengo 30 alumnos! 30 pequeños seres diferentes, a los que hay que darles clase, 30 alumnos que querían acapararme todos al mismo tiempo, 30 alumnos que quieren mi amistad, mi comprensión, 30 alumnos de 5 a 8 años. ¿Qué maná lograría salir adelante y sin provocar celos, sin ninguna ayuda? Es, sin embargo, ese esfuerzo continuo lo que debemos realizar en nuestras clases.

¡Para mí, 30 alumnos es mucho! En la medida de mis posibilidades, quiero que en mi clase se desarrollen sin tropiezos, que franqueen todas las etapas de los diversos aprendizajes a su propio ritmo y que se habitúen a esa vida comunitaria que es el principio de la vida en sociedad de los hombres y las mujeres que serán mañana.

—¿No es cierto, señora, que Michèle no tiene derecho a hacer eso porque me molesta?—me decía un día Yves. Es cierto, Yves, tiene derecho a la tranquilidad para trabajar también. He aquí cómo me organicé a fin de llegar a esa paz, a esa tranquilidad indispensable para hacer un buen trabajo:

Distribuí a los alumnos en dos grupos: primer grupo, ce; segundo grupo, cp, se. Uno trabaja solo mientras yo me ocupo del otro y las actividades artísticas están integradas a todas las demás actividades, a las que complementan, de manera que los niños no están nunca desocupados. Si sé dosificar mi tiempo entre unos y otros, raramente escucho mover los pies y el ruido exasperante

que parte de no se sabe dónde, que aumenta poco a poco y que se vuelve tan pronto fatigante para el maestro como para el alumno, ese ruido que quiere decir que el trabajo ha sido terminado y que los niños ya no tienen qué hacer o no saben cómo ocuparse solos.

*He aquí, pues, el empleo del tiempo de cada lunes:*

Mi primer grupo, los alumnos del ce, escriben en un cuaderno especial su texto libre y lo ilustran. Utilizan la mitad de la página. Esto ocupa a los niños media hora, media hora que dedican a una búsqueda personal de lenguaje y expresión gráfica, dos actividades muchas veces diferentes, porque es muy raro que la ilustración corresponda al texto y, si ello ocurre, es absolutamente fortuito o no siempre es un éxito, porque el niño sigue su propio ritmo para cada actividad. Sus tanteos son a veces más largos en un aprendizaje que en otro. El cuaderno comprende una serie de ilustraciones aproximadamente idénticas: niñas, pájaros, con textos muy diferentes. Pero lo importante es que el niño se exprese libremente y que la página así concebida no pierda nada de su valor y su calidad artística. El texto es una cosa viva, la ilustración es imaginación, trabajo decorativo.

Por la noche, en la mitad de cada página que me está reservada, vuelvo a copiar cada texto, cada dos líneas, sin faltas de ortografía y en un lenguaje correcto.

El martes por la mañana, cada niño vuelve a encontrar su cuaderno, copia en la línea intercalada su texto ya revisado y corregido, después lo lee y lo relee, poniendo atención en la ortografía correcta de las palabras, tanto y tan bien, que pronto lo sabe de memoria y puede reproducirlo sin copiar. Es lo que hace en su "cuaderno del día" (dictado de un nuevo tipo, sin la ayuda de un "dictador").

Doy algunos consejos para los dibujos: "éste contendrá para un tapiz, aquél será una hermosa pintura, este otro una bella decoración de plato", porque todas estas actividades artísticas tienen derecho a integrarse en mi clase y, aún más, ocupan en ella el primer lugar.

Vuelvo al lunes por la mañana. Mientras que mi grupo se escribe y dibuja, estoy con el segundo grupo, que aprenderá a leer por el método natural, tan caro a Freinet. Cada niño me cuenta su pequeña historia; los demasiado conversadores ya han aprendido a limitarse, porque los 16 niños del grupo tienen derecho a hablar uno después de otro. Por lo demás, los compañeros están felices de escuchar cada historia. Corregimos oralmente los giros incorrectos, el caló, y cuando cada uno ha hablado de sus juegos y de sus ocupaciones, de su pequeña vida, elegimos entre esos textos aquel que recibirá los honores de la imprenta. Yo lo escribo en el pizarrón en esta forma:

Ayer  
mi papá  
hizo  
dos surcos  
de betabels

Marie-Hélène

Contamos las líneas y un alumno va a buscar el número de tipos móviles necesarios. Entonces yo enciendo las palabras *surcos* y *betabels* y escribo en rojo *s* y *b*, dos letras que mi grupo se aprenderá hoy: *S* de surco, *B* de betabel.

Entonces releemos varias veces el texto, repasamos en rojo las letras, los sonidos conocidos. Después, los pequeños del grupo se se dedican a hacer *eses* y *bes* y van a buscar pequeñas hojas de papel blanco que están a su alcance, sobre las que podrán dibujar libremente. Colocarán esas pequeñas hojas en un folder y las engraparemos por decenas. Cuántas veces, algunos días, habrá que contar para saber si se puede engrapar una decena.

El grupo *cp* copia en el *Libro de vida* el texto escrito en el pizarrón y, por supuesto, lo ilustra con pluma y lápiz de color, estando el dibujo y la escritura íntima-

mente ligados. Durante el mismo tiempo, por turno, van a componer una línea de texto.

Habiendo dejado ocupado a mi segundo grupo, vuelvo al primero; cada alumno viene a leer su texto; elegimos el más interesante, que imprimimos siguiendo una técnica ahora universalmente conocida. Entonces, el texto es copiado e ilustrado en el *Libro de vida* mientras que, uno después de otro, los alumnos lo leen. Es muy fastidioso escuchar; leer siempre la misma cosa, sin que uno haga nada; así, escritura y lectura van juntas y todo ocurre tranquilamente.

*Vamos ahora el empleo del tiempo para el martes:*

Mientras que mi primer grupo se vuelve a copiar el texto hecho el lunes y lo estudia para el dictado, estoy con mi segundo grupo que hace su texto libre, escrito e ilustrado, en una media página de cuaderno. Yo, sentada ante mi mesa, espero a que el primero que acabe me traiga el cuaderno. Escribo entonces su historia, que él mismo me "lee" (todavía no puedo leerla yo misma a principios del año, salvo en algunos cuadernos de los alumnos del *cp*) y el niño va a recopiarla. Sigo, paso a paso, esos primeros garabatos y los primeros ensayos de escritura, y percibo las primeras letras que se deslizan en los gráficos hasta que, un buen día, el alumno radiante me trae su cuaderno y, consciente de haber encontrado por fin la clave del enigma de la lectura, ansioso, espera a que yo misma lo lea. Es un minuto muy conmovedor para mí. Ese niño sabe leer y estoy feliz, lo mismo que él. Entonces los progresos son rápidos para él a partir de ese momento; aunque no pueda todavía descifrar un texto desconocido, sabe expresarse ya con la escritura, y eso es lo que cuenta para él.

Reina en la clase una atmósfera de confianza y de amistad que evita cualquier grito, cualquier nerviosismo que afecte al comportamiento del niño, lo que es importante.

El niño está ocupado de acuerdo con sus necesidades, le gusta escribir, le gusta leer; la mejor prueba es

que, en el curso de los recreos, la clase recomienza y muchas veces yo me educo al verlos imitarme.

¿Preguntarán ustedes qué hay de los dibujos? ¿Pero acaso escribir y dibujar no parten de una misma necesidad de expresarse y no es preferible a las innumerables copias que ocupan a los niños, sin ningún fin educativo? Tantos ejercicios de colorear gastan los lápices y cada mesa tiene su caja y al maestro le toca sacar punta, cada noche, a todos esos lápices.

Hay otras ocupaciones libres en mi clase además del dibujo; primero la lectura y el cuidado de las muñecas: muñecas que he hecho con pedazos de trapo del tamaño de un pañuelo; también trabajo del maestro, ese trabajo suplementario, pero las muñecas no cuestan nada y los pequeños dedos poco diestros de mis niños de cinco años saben vestirlos colocándoles trajes, abrigos y delantales con ayuda de anillos elásticos. A veces sirven de marionetas.

Hay también, por el momento, tapices bordados de lana blanca en tela de yute de color y realzados con puntos de decoración a veces llenos de fantasía.

Observemos también a la pintura libre, actividad posible a pesar del número de niños, siempre que todo esté minuciosamente previsto y que dos alumnos, elegidos entre los más hábiles, ayuden a la distribución del material. Por último, los cuentos inventados y actuados por los niños.

Vivimos plenamente nuestras seis horas de clase y estamos contentos, tanto los alumnos como la maestra. Los celos, la envidia, el resentimiento, el odio escondido y tenaz, todo lo que la escuela tradicional bautiza como emulación no tiene nada que hacer en mi clase, ya que las notas y los puestos son desconocidos: hay otras cosas que hacer en vez de pasar el tiempo comparando, consignando en obras todas las cualidades y los defectos, las deficiencias y los éxitos, más o menos debidos al azar de unos y de otros. Vivimos, nos ayudamos mutuamente, admiramos con frecuencia y, por supuesto, regañamos algunas veces. No, no he hecho

clasificación de puestos. ¿Han tratado ustedes de clasificar objetos diferentes de forma, de colores, de valor artístico? Comparo a mis niños con estos objetos; y me gusta verlos ayudarse entre sí. El otro día Michèle me trajo un estupendo dibujo, que no me pareció suyo. "Fue Edith la que me enseñó a hacerlo", me dijo. Edith aprendió a su vez a hacer sumas llevando un número, cuando su vecina se lo explicó... mucho mejor que yo.

No vacilo en darles a los niños largos recreos los días de sol, ni en enseñarles a sonarse las narices. Prohibo absolutamente los bombones. No hay sino manzanas y naranjas en sus pequeños bolsillos.

Si un día de viento, anunciador de lluvia, los altera demasiado, no tratamos de proseguir un trabajo que no rendirá; mejor cantamos, hacemos una comedia.

Pero, para conducir una clase de 30 alumnos, hace falta una salud excelente. Lo que haga ahora no estoy segura de poder seguir haciéndolo y no siempre puedo hacerlo. Sería mejor que no fueran ni siquiera 30 alumnos, que es el máximo; es el límite que no debe rebasarse.

#### EN UNA ESCUELA MIXTA DE ALDEA

[Es en la aldea, en un medio local natural y rico en actividades ligadas a la renovación de las estaciones, en un grupo escolar con clases mixtas donde las técnicas Freinet tienen su máximo rendimiento.

J. y L. Bourdarias, maestros en Moustoulat de Moncaux-Sur-Dordogne (Corrèze), nos ofrecen aquí, en una forma esquemática, la organización metódica de su clase adaptada en un ciento por ciento a la renovación pedagógica obtenida mediante el empleo de las Técnicas Freinet, en una clase CM - FE.]

## LA CLASE

1. Un amplio estrado, del que ha desaparecido el estradorio del maestro para dar mayor solemnidad a las reuniones de la cooperativa, para servir de escena al teatro libre, para montar el escenario del teatro de marionetas.

Material aportado por el CEL<sup>1</sup> y el BENP<sup>2</sup> sobre todos los temas.

2. Periódicos murales verdes con hojas al alcance de los niños, para que puedan, en la medida de lo posible, redactar ellos mismos allí sus textos libres, resúmenes de encuestas, etcétera.

Colección BEM<sup>3</sup> (número 3 *el texto libre*).

2 bis. Cuadro para inscribir los asuntos relacionados con la cooperativa, donde los alumnos ponen libremente sus opiniones (yo crítico... yo felizito... he realizado...). Debajo, una caja para preguntas que puede recibir todas las preguntas que los alumnos planteen a la clase, a la cooperativa, al maestro.

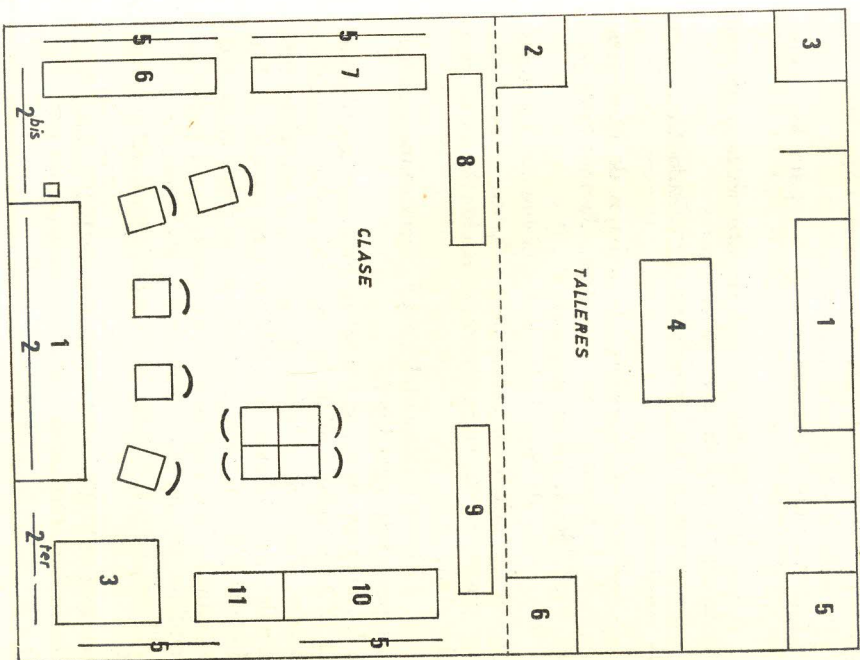
2ter. Cuadro para inscribir los planes anuales de trabajo, los planes individuales, los planes de nivel.

Planes de trabajo individuales. BEM número 15.

3. Escritorio del maestro (con máquina de escribir, si es posible, para la redacción clara de los planes-guía distribuidos a los niños y de los documentos que deben mimeografiarse).

4. Mesas individuales con sillas que permiten el trabajo individual tranquilo y una reagrupación fácil para el trabajo en equipo.

5. Cuadros especializados para inscribir información diversa: historia, geografía, ciencias, responsabilidades (do-



1. Cooperative de l'enseignement Laïc, en Cannes.
2. Folletos técnicos editados por el CEL, y que están en camino de reimpresión, en forma de "expedientes" especializados.
3. Bibliothèque de l'École Moderne (ediciones CEL, Cannes).

cumentos extraídos del fichero o enviados por los correspondientes, acontecimientos de actualidad relatados en diversas publicaciones.

Es bueno prever estantes que recibirán las obras maestras, las diversas maquetas.

Colección SRT 4 (maquetas).

6. Cuadro de ficheros autocorrectivos.

Ficheros autocorrectivos (cuadernos para los pequeños).

7. Cuadros de experiencias de aritmética y de observaciones que deben ser permanentes.

BEM números 13-14, enseñanza del cálculo. Cajas para la enseñanza.

8. Cuadros de exposición de trabajos de clase (trabajos de la semana, obras maestras, álbumes listos para ser expedidos a los correspondientes...).

9. Cuadro de exposición de los envíos de los correspondientes (periódicos, bultos de productos, etc.). Fichas de solicitudes de correspondientes (nacionales e internacionales).

10. Fichero documental (BR)<sup>5</sup>, documentos clasificados por centros de interés.

En algunas clases, se considera más práctico disponer los 600 BR en una biblioteca especial, ya sea armario o estante. Todo bien clasificado con forros especiales muy prácticos: a) folletos de la biblioteca de trabajo. b) Diccionario y folleto para la clasificación racional de toda documentación. c) Cajas-ficheros con expedientes suspendidos. d) Fichas documentales y planes-guia.

11. Biblioteca (diccionarios, enciclopedias diversas, obras escolares, biblioteca recreativa). Abastecimientos escolares: a) álbumes infantiles. b) Clasificadores individuales. c) Orto-dico y diccionario para los pequeños. d) Libreta de lectura natural.

4. Suplemento de la Biblioteca de Trabajo (ediciones CEL, Cannes).

5. Biblioteca de Trabajo (ediciones CAL, Cannes).

## EL TALLER

1. Taller de imprenta y policopiado: a) mesa de composición. b) Mesa de tiraje. c) Imprenta. d) Linogrado. e) Linógrafo.

2. Taller audiovisual (radio, T.V., electrófono, magnetófono, proyector fijo y animado, colecciones diversas de películas y cintas magnéticas de discos): a) magnetófono. b) Electrónico, c) BR sonora (vistas fijas con discos y libretas). d) Magnetoteca CEL.

3. Taller eléctrico (filicortador, material diverso de montaje, cajas de experimentos): a) Filicortador. b) Caja de experiencias eléctricas. c) SRT de cortes (maquetas diversas).

4. Taller de arte (pintura CEL, cerámica, tapicerías, papeles para álbum y pinturas, etc.): a) pinturas en polvo CEL. b) Curso de dibujo. c) *Arte Infantil* (revista de arte). d) Hornos para la cerámica.

5. Taller de ciencias (material de experiencias, acuario, viveros, colecciones diversas): a) cajas de experiencias. b) SRT de experiencias. c) Material de montaje.

6. Taller de carpintería, cerrajería para los muchachos (banco e instrumental diverso).

Taller de costura-cocina para las niñas (horno, máquina de coser).

*Ejemplo del tiempo*

Las clases con "exámenes" están indudablemente más sensibilizadas que las clases de pequeños con necesidad de una organización del trabajo bastante estricta; pero son muchas las dificultades: conciliar el número de alumnos y la superficie, siempre muy reducida, de las salas de clase; conciliar el aliento de libertad y de trabajo que es propio de nuestra pedagogía con las obligaciones de programas muchas veces demasiado enciclopédicos... Pienso que es necesario, después de haber organizado juiciosamente la parte material de la clase, pensar en el empleo del tiempo.

Debe ser suficientemente flexible para permitir a cada niño trabajar a su ritmo y de acuerdo con su propio temperamento. Debe ser lo suficientemente severo para cumplir los programas preparándose, "sin pensar demasiado", para los exámenes tradicionales.

El empleo del tiempo que utilizamos obedece en grandes líneas a lo siguiente:

Tres días y medio de trabajo propiamente dicho (lunes, martes, miércoles, viernes por la mañana); medio día de repaso del trabajo hecho (viernes por la tarde); medio día de controles tradicionales (sábado por la mañana); medio día de organización cooperativa y de término del trabajo (sábado por la tarde).

*Observaciones:* para mayor comodidad en la organización de los informes de la tarde y mientras los niños no están demasiado habituados a nuestra manera de trabajar, es bueno decidir que toda la clase haga un trabajo de historia, de geografía, de ciencias durante la tarde del lunes, del martes o del miércoles.

Muchos maestros caen con frecuencia en el error, al principio, de exigir de los niños que trabajen en equipo una cantidad de trabajo demasiado grande en historia, en geografía, en ciencias... lo que tiene como consecuencia alargar desmesuradamente los informes de la tarde. Seamos modestos y logremos acabar con el "programa", aun eligiendo libremente los temas de estudio. Nada nos impide por lo demás hacer a fin de año algunas exposiciones magisteriales para llenar las lagunas. Estas exposiciones tienen lugar los viernes por la tarde, a lo largo del año.

Una vez que el horario de empleo del tiempo ha sido adoptado cooperativamente, que su ritmo es conocido por todos, hay que saber atenerse escrupulosamente a ello. Una clase de grandes lo acepta sin perjuicio para el espíritu cooperativo de la clase (indudablemente no sería lo mismo con una clase de pequeños hasta el CE 2).

[Informe de M. Beruti, en Saint-Étienne.]

En este grupo escolar donde trabajo desde hace 5 años he tenido que ocuparme sucesivamente del CP, del CE, del CM 1, del CM 2 y ahora estoy encargada de la famosa clase de REP con el certificado al final del año.

He oído hablar tanto de estas clases de REP de las ciudades... están integradas solamente por alumnos que no pudieron entrar en sexta, en comercial, en técnica, ni en el centro de aprendizaje... "¡No se saca nada de ellos!" En vez de ser pesimista, me dije: "¡No corras el riesgo de hacerlo peor que los demás, y si logras interesarlos, hacerles amar la clase, trabajar, frente a una ficha, ¿por qué no se comportarían igualmente bien que los demás el día del CEP?" Después del consejo de maestros de junio, estudié pues los programas y el empleo del tiempo de mi futura clase. Tuve suerte ese año: varias disciplinas pueden integrarse en la correspondencia interescolar:

*Geografía:* generalidades sobre Francia, estudio de ocho regiones y del departamento.

*Ciencias:* meteorología. El hombre.

*Français:* letras, telegramas, informes, órdenes...

*Aritmética:* problemas de la vida corriente.

#### GEOGRAFÍA

Desde junio tomo contacto con colegas y creo, además del equipo del servicio de la correspondencia interescolar en la CER, un equipo de muchachos decididos a ayudarme en mi experiencia de geografía viva.

Reúno al consejo de la cooperativa del año escolar (resumo la discusión):

He aquí el mapa de nuestros corresponsales de este año. (Ya con esto surge el interés.) Vamos a estudiar la región en que vive cada uno de ellos, les presentaremos la nuestra (¿el programa no precisa acaso "es-



tudio profundo de la propia región?). He aquí ocho sobres para clasificar los documentos durante el período de las investigaciones. Ustedes mismos constituirán sus equipos de tres o cuatro.

El punto de partida en mis cálculos debe ser la recepción del periódico escolar de octubre, que ocasionará el envío de una carta a la clase de cada una de las ocho regiones, la búsqueda en las br de las *Amie-Coop*.<sup>6</sup> Pero el entusiasmo ha sido tal que los equipos ya están constituidos y la carta está en vías de redacción... Un magnetófono prestado por el Centro de Documentación Pedagógica llega a tiempo; intercambiaremos cintas grabadas, grabaremos las conferencias, conclusión lógica de la encuesta. Audición de bandas y cuadros realizados en cada región dará lugar a un concurso a fines del año escolar, en presencia de los padres.

Y como nuestro corresponsal regular está en el otro extremo de "nuestro" largo departamento, en una región agrícola muy diferente de nuestra región industrial, será fácil desarrollar todo el programa. Aprovecho para subrayar que no es necesario tener un corresponsal muy lejano, siempre que el medio donde vive sea diferente.

## CIENCIAS

Los trabajos de los antiguos alumnos —la lectura de periódicos del año pasado— y lo "hecho en la semana" colocado en un cuadro especial (en este caso "La tempestad en Marsella") ya han suscitado un fuerte interés en favor del cálculo de temperaturas, de presiones, de altura del agua, etc. Hay que instalar, pues, una estación meteorológica en la terraza nueva de la que acaba de ser dotado nuestro patio. Saldrá mañana una carta para la clase rural de Saint-Laurent-La-Conche (a 40 kilómetros), donde los alumnos de la señorita Coquard tienen una estación modelo. Para servirse de los aparatos,

6. Revista editada por la Office Central de la Coopération à l'École.

tos, hay que conocerlos bien... Un alumno ha propuesto también anotar la temperatura proporcionada por la televisión en la noche, la de las 13 horas, la de la región en donde viven nuestros corresponsales de Bretaña, del Mediodía mediterráneo y la de nuestra zona. La gráfica comienza desde el primero de octubre. A fines de mes compararemos, calcularemos los promedios, llegaremos a conclusiones... ¿No es esto acaso cálculo vivo?

¿Y qué hay con el estudio del cuerpo humano, incluido también en el programa? Los alumnos trabajarán por fichas, del tipo de las publicadas en la revista *L'Éducateur*.<sup>7</sup> Pero cada año tengo un texto sobre un accidente en la ciudad, en los juegos (fractura, torcedura, inyección a un jugador al que se le desgarró un músculo... Uno de mis alumnos ha venido con un brazo roto). Entonces aprovecho, porque las preguntas abundan, para dar una buena "lección de revisión" sobre los músculos, los huesos... Y he aquí que el papá de un alumno ha entrado en el hospital para un tratamiento por síncosis... ¡Ay!, la ciudad es demasiado rica en ejemplos acerca de la "salud del hombre".

## FRANCÉS

Texto libre y correspondencia aportan todos los elementos de una buena formación. ¿Cómo pueden los colegas hacer redactar esas cartas que son simulacros de cartas en un curso de REP tradicional?

Elegimos los textos dos veces por semana únicamente. Hasta hoy, ha habido abundancia de textos, ya que los recuerdos de las vacaciones todavía están vivos, pero si a los alumnos se les da un pequeño cuaderno y un lápiz para anotar en vivo, habrá tantos como los años anteriores.

Mis alumnos saben que todos esos textos van a servir para algo y esto es capital. Indudablemente, está el

7. *L'Éducateur*, Cannes, revista del movimiento de la Escuela Moderna.

texto elegido por los compañeros, que de cierta manera se magnifica, de donde surge el sentimiento de éxito entre los muchachos "que nunca habían tenido éxito antes"; pero los demás textos son enviados al correos, son pasados por el autor en la máquina que está al fondo de la clase para enriquecer el fichero. (Escribir a máquina un trabajo noble es una nueva prueba que puede conducir al éxito: el maestro nos confía una máquina...)

¿Cuándo escribimos nosotros los textos? El municipio se ha encargado de subsidiar una hora de estudios cada tarde, tenemos horas de talleres diversos (dibujo, imprenta...). Sobre todo el lunes, los alumnos vienen ricos en "pedazos de vida" que contar. El lunes por la mañana, temido por los maestros de la ciudad... ¿No hubo acaso en la víspera cine, televisión, reuniones familiares entre el humo del tabaco...? ¿Cómo "atrapar" el interés de los niños? Tenemos consejo de cooperativa (en el plan de empleo del tiempo, yo señalé: "moral en acción") y después media hora de trabajos libres. Es el momento en el que es posible escribir el texto. Nuestros alumnos de la ciudad deben poder escribirlo en clase. He visto, en efecto, alumnos desesperados porque no se les había dejado un rincón de la mesa en la casa o porque la televisión funcionaba...

¿Cuándo elegimos los textos? El lunes al mediodía y el miércoles a mediodía, cuando tengo especialmente alumnos de seminario. Al principio del día sería mucho mejor, pero los alumnos-maestro después de la elección gustan de discutir el texto conmigo, de volver a pensarlo, de prever la aplicación pedagógica que se impone para el día siguiente. ¿Quién pretenderá que en la escuela moderna se hace algo a la aventura?

Y después, para el texto, procedo como todos los compañeros. Algunos textos no se prestan a ninguna aplicación, simplemente son hermosos; otros nos obligan a una moraleja, a hacer cálculo, a hacer historia, etcétera.

He aquí un ejemplo reciente:

Texto elegido: baño en el Loira, atravesando el río,

a pesar de la prohibición materna. Dos aplicaciones "se dan por sí solas", la moraleja y... oigamos a este alumno:

—Pero el río es muy ancho en ese lugar ¿no? ¿Cuál es su ancho? ¿Y su profundidad?

Y otros:

—Algunos días es mucho peor porque el Loira sube en media hora si llueve allá arriba en la montaña.

—¿Por qué en media hora?

—¿Desde hace cuánto tiempo fluye? ¿Cuántos kilómetros ha recorrido?

—Yo he visto su fuente.

—¿Cuánto le queda por recorrer?

—Y nuestros correspondientes de Saint-Martin, ¿a cuántos kilómetros están del Loira? Hay que escribirles.

—Lo que hay que hacer, entonces, es estudiarlo bien.

—No fui yo quien emitió esta frase.

Y he aquí que queda constituido un equipo de cuatro alumnos que va a hacer una encuesta y tendremos una conferencia sobre el Loira.

Después de que los alumnos han dicho: "yo atravesé el Ródano"; "yo el Garona..."; yo sugiero:

—Vamos a constituir un equipo por cada río, y hagan ustedes sus encuestas.

¿No he forzado un poco la mano? En todo caso, mis alumnos se han prestado a ello con gusto.

#### AMÉRICA

El cálculo vivo penetra en nuestra clase sin que nos demos cuenta. Así, después de este mismo texto, algunos alumnos tendrán que realizar una gráfica del volumen de las aguas cada mes del año. Pero escuchemos:

—Muchas veces papá no sabe a dónde llevamos el domingo. ¿Cuántos kilómetros hay de Saint-Etienne al Loira? Voy a calcular el costo del paseo.

—Y yo para ir en autobús o en tren...

—Atención, hay boletos para los fines de semana... Pero ya hemos hecho el viaje de 120 kilómetros para

ver a los correspondientes. ¡Y la cooperativa! Está prohibido tener dinero en la escuela, dice el reglamento (ha habido varios robos en algunas escuelas de Saint-Ftienne) y los cooperativistas querían ver el dinero... Surge la idea: hagamos como los giros postales: el tesorero imprime un carnet de cheques copiado del que tiene el maestro, el maestro guardará los fondos, pero cada quincena el tesorero sacará un cheque de ingresos y uno de gastos. Así, estaremos viendo el empleo de los giros postales (que está en el programa).

Y después se hizo la instalación del acuario, reclamado en consejo de cooperativa, porque queremos que en nuestra clase haya de todo (esto es importante en la ciudad, en espera de la Casa del Niño en cada barrio...). Hemos evaluado su capacidad en un cálculo rápido: 81... 121... ¡301!, dice el maestro.

Exclamaciones de sorpresa. Vamos al patio con un litro en estroño y un decímetro cúbico. Comparamos, medimos. ¿Cómo sabía el maestro? ¿Qué medidas había hecho de las aristas? ¿Y si fabricáramos otro? ¿Qué superficie de vidrio? ¿Qué longitud tienen las cantoneras? ¿Qué superficie de la base al palastro? ¿Qué precio de costo?

## HISTORIA

Buscando en los archivos locales, partiremos de hechos locales (expedientes de quejas, nombres de calle...) para conocer lo que ocurría en París. El tono ha sido bien dado, porque he tenido que explicar el origen de nuestro departamento, creado después de la lucha de los ejércitos republicanos (con un contingente de nuestra ciudad de Saint-Étienne) contra los ejércitos realistas de Lyon. Como castigo, el departamento de Rhône-et-Loire fue dividido en dos departamentos.

Pero todo esto exige un clima especial, y desde hace un mes veo que los más reticentes cambian de actitud. Algunas anécdotas:

1. Segundo consejo de clase:

Los grandes, de 14 años, han dicho que no les importaba para nada la cooperativa...

Silencio tenso... (y yo que ya los creía convencidos...).

Explosión de uno de los grandes, de aquel que "parece estar por encima de todo":

—No, no es que no nos importe, pero los de la clase del año pasado juegan a hacerse los jefes, han hecho propaganda electoral para salir elegidos en la mesa directiva y nosotros casi no hemos tenido voto.

¡Qué indignación en el tono! Reconozco públicamente mi error: he hecho las elecciones demasiado pronto; mis alumnos no se conocen lo suficiente. Decisión: nuevas elecciones, ya que la presión electoral ha sido nocida. ¡Bella lección de instrucción cívica!

2. La primera carta a los correspondientes regulares debe salir: hay textos sobre los viajes de vacaciones: Cannes, los Pirineos, Gervier-des-Jones, Suiza. Consejo enviar con ellas fotografías, tarjetas postales... Esperado al día siguiente. Algunos de los antiguos, acostumbrados a las técnicas, traen para los compañeros dos o tres tarjetas. ¡Es bastante precario! También el maestro ha traído una buena colección de tarjetas y las distribuye. Ésa es su tarea. Advierto miradas sorprendidas. Oigo decir a uno de los más duros:

—Pues bien, nos ha dado algunas de sus tarjetas, no está mal...

3. Un último dato: mis alumnos no quieren salir al recreo y se quedan en clase *para trabajar libremente*. Y esto a pesar de que nuestro patio ha sido arreglado durante las vacaciones y es uno de los más grandes de la ciudad.

De esta manera, mis alumnos se llevan a sus casas, cada semana, su "libro de vida", su "plan de trabajo" y la gráfica de sus faltas en dictado para que se los firmen. Los dos dictados por semana son textos de auto-res, a veces de niños, sobre el mismo tema que el dictado libre. He querido convencer a los niños de que el dictado no era sino un control que conduciría a la carta

## DE UNA CLASE A OTRA

sin faltas, se trata de una verdadera toma de conciencia: si se eliminan las faltas de concordancia, se reducirá el número de faltas a la mitad. Y anoto frente a cada dictado el número total de faltas y el número de faltas de concordancia. Realizamos las dos gráficas y observo ya los progresos. Invito a los alumnos a hacer solos la misma gráfica para las faltas de las cartas en borrador. ¡Pero si los maestros y los alumnos de REP se librarán de la obsesión de las cinco faltas en el dictado del CEP...!

## EN UNA ESCUELA MIXTA

[En una clase mixta, ¿las técnicas Freinet son capaces de aportar los elementos nuevos favorables a la organización pedagógica?

M. Deleam (Ardenas), especialista y experto en la práctica de las escuelas mixtas, nos comunica sus proyectos al iniciarse un curso escolar:]

## LA CLASE

La clase que dejo: Brinne-sue-Aisine (Ardenas), clase mixta (GN1, CN2 GRE), 22 alumnos (hijos de obreros agrícolas) entrenados desde hace 10 años en las técnicas Freinet.

La clase que tomo: Le Chatelet-sur-Retourne (Ardenas). Clase mixta (CE2, CM1, CE2). No equipada; dotada únicamente de un electrófono, un banco de carpintería y un proyector de vistas fijas, 38 alumnos (hijos de campesinos, de empleados de ferrocarriles y de obreros de fábrica) abandonados desde hace un año por falta de maestro.

*El material:* no puedo contar con el subsidio escolar para equipar mi clase. Mi antecesor solicitó para este año mesas y sillas. Para el año próximo ya está prevista la reparación del patio.

## DE UNA CLASE A OTRA

Pero aporto mi material personal: una prensa con rodillos de 21 X 27; un filicorrador; instrumentos para linograbado; una colección de BR y de *enfantsines*; fichas documentales (FSC<sup>8</sup> enriquecido durante 10 años); fichas autocorrectivas.

Voy a completar este equipo comprando fuentes para renovar mis caracteres; un linógrafo ordinario; colores en polvo CEL; papel, tinta y lino.

Las suscripciones a nuestro periódico escolar y el producto de una fiesta próxima me permitirán pagar rápidamente estas compras.

## LA ENSEÑANZA

¿Pasaré de inmediato a las Técnicas Freinet? No, sin duda, mi pequeño mundo no sabe nada de este método y la clase es numerosa. Por otra parte, mi colega de la clase de los pequeños no ha profundizado en los métodos nuevos por falta de estímulos y es difícil en una escuela de varios grupos aplicar solamente las Técnicas Freinet. Pero nos entenderemos perfectamente cuando ella haya visto todo el provecho que puede sacar de ello para sus pequeños. Y mi clase va a imprimirle, a fabricarle o a prestarle ese material.

Naturalmente, haremos un periódico escolar. No comibo la escuela sin ello. Tendremos necesidad, pues, de textos libres que aplicaremos primero en la clase de literatura; es más fácil y mucho más apasionante que trabajar en un texto de manual. Después, insensiblemente, la aplicación se hará más amplia. Y la ilustración de los textos nos conducirá al dibujo libre y al linograbado.

El periódico me obligará a practicar la correspondencia interescolar colectiva e individual. Escribo, pues, de inmediato al servicio de correspondencia interescolar de la CEL.

Si al principio no puedo liberarme de dar "lecciones"

<sup>8</sup> Fichero escolar cooperativo (Gannes).

de ciencias, de historia y de geografía, me apoyaré en mi abundante documentación, que haré estudiar a mis alumnos con la ayuda de planos-guía y llegaré así a presentar documentos y aun a hacer que los niños den conferencias.

La supresión de las tareas de la tarde quizá será comprendida difícilmente, en un principio, por los padres. Pero, para compensar, ¿no están las fichas autocorrectivas, el texto libre que hay que redactar (lo que no debe convertirse jamás en una obligación), la encuesta por realizar, el lino por terminar?

Habrán fondos que administrar, lo que conducirá a la creación de una cooperativa escolar con la organización que ésta supone: mesa directiva electa, responsabilidades, equipo de trabajo, periódico mural...

#### LOS PADRES

¿Es posible enseñar a los niños sin estar en relación constante con los padres? Ustedes conocen la respuesta. Desde un principio voy a reunirlos, pues, para advertirles de las "pequeñas" transformaciones que pienso introducir en la vida escolar y la colaboración que espero. Con frecuencia volveré a verlos todos los meses en el curso de una pequeña reunión con sesión de proyección, con audición de caramillo, exposiciones o presentación de discos, para discutir los resultados obtenidos y las mejoras que deberán introducirse.

#### LA HISTORIA

Para terminar, hablemos de historia, puesto que es la enseñanza más delicada y la menos modernizada.

Para responder a todas las preguntas y saber sacar partido de todos los descubrimientos, hay que estar alerta. Con este fin, remito a la guía de la "investigación histórica", editada por la C.E.T.

Me familiarizo primero con la carta de estado mayor, el plan catastral, los nombres de lugares... estudio la

disposición de los campos, los linderos de los bosques, el curso de los ríos, los viejos caminos, la línea del ferrocarril... observo las casas viejas, los monumentos, el molino, la fábrica, la iglesia... con frecuencia hablo con los habitantes del pasado de su localidad, de las costumbres, de los hallazgos, del castillo demolido...

Me pongo en contacto con el alcalde y el secretario de la alcaldía para tener acceso al municipio y poder consultar los archivos comunales. Veo al guardián del museo de Rethel (distancia de 12 kilómetros) para las futuras visitas. Escribo al archivista del departamento para pedirle el inventario de los documentos relativos a mi nueva residencia. Y, con el apoyo de los planes-guía y de los sbrt podré preparar un curso moderno de historia.

#### CÓMO INICIAR LAS TÉCNICAS FREINET

Estos ejemplos, se nos dirá, hacen suponer que los educadores ya son diestros en el manejo de las técnicas Freinet y su juicioso empleo en clase donde el maestro no sólo domina la situación, sino que sabe crear un clima de confianza y de iniciativa, condiciones que garantizan un excelente rendimiento.

¿Qué ocurre con el debutante? ¿Qué ocurre con el maestro que, habiendo tenido éxito en los métodos tradicionales, se decide a aplicar en su clase los métodos que ustedes preconizan? ¿No existen riesgos de fracasos, de desalentos, de retrocesos en vez de las mejoras previstas?

Toda modificación de los instrumentos, del espíritu y del método en pedagogía es, en efecto, un acontecimiento lleno de consecuencias. El paso de la práctica escolar tradicional basada en la autoridad del maestro a la práctica de la escuela moderna centrada en la libre expresión infantil es siempre posible, sin embargo, para el maestro que ha sentido la necesidad de una renova-

ción pedagógica. Hace falta simplemente reflexión, tacto y prudencia; por eso repetiremos aquí los consejos que damos a todos los iniciadores. Después daremos ejemplos auténticos de esta reconsideración pedagógica para el empleo de las Técnicas Freinet.<sup>9</sup>

*Algunos consejos para los que se inician*

En principio, no es posible practicar nuestras técnicas sin los instrumentos indispensables, así como no se podrían fabricar cacerolas sin el instrumental necesario. Es lógico y simple.

A veces oigo decir:

“El material no es todo; lo esencial es el espíritu; y ustedes pueden introducir en su clase el espíritu de la escuela moderna sin instrumentos ni técnicas.”

¡Desconfían ustedes de esto!

Toda nuestra pedagogía se basa en instrumentos y técnicas. Ellos modifican la atmósfera de la clase y, en consecuencia, el propio comportamiento del maestro y hacen posible ese espíritu de liberación y de formación que es la razón de ser de nuestras innovaciones.

Porque no hace falta decir que ese material y esas técnicas deben ser empleados con cierto objetivo y con cierto espíritu que son los que hemos definido: formar individuos cultivados y ricos en posibilidades.

De cualquier manera, dado el carácter especial del material que tenemos que utilizar, para evitar cualquier falsa maniobra en los cambios que se introduzcan, aconsejamos ser prudentes. Siguiendo la fórmula: no hay que soltar las manos antes de tocar con los pies el suelo.

La escuela de aldea y de municipio es la más favorable para esta modernización: la escuela con dos grupos, a cargo de un matmonio, es la escuela ideal.

La escuela de grupo único es también favorable, a pesar de las dificultades de su funcionamiento. Diremos inclusive que sólo nuestras técnicas permiten hacer tra-

bajar simultáneamente en un mismo local a niños de todas las edades con un máximo de eficiencia.

A medida que crece el número de grupos, se complica la situación por dos razones esenciales:

En este período transitorio, por lo menos, la coexistencia en un grupo de maestros de escuela tradicional y de maestros de escuela moderna es siempre delicada.

Es delicada sobre todo porque los niños que cambian de clase todos los años o cada dos años cambian también de maestro y de método. El maestro no tiene tiempo de habituar a sus alumnos al nuevo trabajo y el alumno corre el riesgo de desadaptarse con esas mutaciones.

Nos hemos preocupado mucho por semejante estado de cosas. En espera de que una mayoría de maestros en cada escuela practique nuestras técnicas, pedimos que no se construyan en lo sucesivo escuelas de más de seis clases o que las escuelas con gran número de alumnos se reorganicen sobre la base del trabajo de equipos, con cinco o seis maestros según el número de alumnos. Esta reorganización técnica de la escuela—primaria y secundaria—es esencial para la modernización deseable.

Nuestras técnicas rinden plenamente, de inmediato, en las clases donde la noción de rellenar de conocimientos ha sido abandonada en beneficio de la formación de los individuos y de la cultura: en las clases matinales y de niños pequeños, el rendimiento es del ciento por ciento; en las clases de perfeccionamiento, de intermedio, de deficientes, etc., también el rendimiento es del ciento por ciento; en CP y CEJ, de un ochenta a ciento por ciento de éxito.

Con esos grupos, es posible entregarse completamente al sistema, no habrá ninguna dificultad.

Hay que tomar, evidentemente, un poco más de precauciones en los CM y los FE donde los programas, los horarios y los exámenes complican las cosas, sobre todo mientras que padres y alumnos estén convencidos de que en esos niveles los conocimientos tienen la primacía

<sup>9</sup> C. Freinet, *Moderniser l'école*, BEW, Cannes.

a expensas aun de la formación. Los resultados son excelentes también, pero tardan más en generalizarse, sobre todo si los niños sólo permanecen uno o dos años.

*La sobrepoblación de las clases.* Es el sabotaje de la educación. Con 40 o 50 alumnos ningún método es válido. El maestro se defiende utilizando los menos malos.

Nuestras técnicas no podrían tener éxito aquí salvo en escuelas con dos grupos, donde algunos resultados podrían alcanzarse a pesar de todo.

Si la clase está sobrepoblada, hay que ser prudentes. Si sólo hay 30 o 25 alumnos, cifra considerada como normal por la administración misma, no hay que demorarse sino iniciar de inmediato el camino de la modernización.

*Los locales demasiado pequeños.* Hay justamente el lugar indispensable para alojar a los niños sentados, con imposibilidad de instalar el menor instrumento, de permitir el desplazamiento ocasional o de reagrupar a los alumnos para ciertos trabajos. Estos locales pueden ser aceptables en las escuelas con grupo único o dos grupos, en las aldeas, donde para ciertas actividades (composición y tiraje en la imprenta, pintura, trabajos de grupo), los niños pueden instalarse en un corredor o en una sala contigua que no se utilice para nada (lo que suele ocurrir con cierta frecuencia).

*La ausencia de créditos.* Es lamentable sin duda, pero la modernización puede iniciarse sin embargo con una especie de autofinanciamiento, sobre todo en las aldeas. Cuando los padres aprecien el trabajo (periódico, exposiciones, fiestas, etc.), vendrán los créditos.

*Los programas y los horarios.* No son un obstáculo, porque nuestras técnicas funcionan perfectamente en el marco legal. Basta, ocasionalmente, con rebautizar nuestros trabajos y darles un lugar en el horario.

*La oposición de los padres.* No hay que forzar a los padres si se siente que el medio es difícil. Hay que operar gradualmente. Si sienten que sus hijos se apasionan por el trabajo, si están entusiasmados, entonces ayudarán a la modernización.

Algunas de nuestras realizaciones son recomendadas más especialmente para despertar el interés de los padres: la edición de un periódico escolar; la cinta magnética. Si la mamá oye al niño hablar o cantar en una grabadora quedará conquistada.

Hay que tener contacto con los padres, sobre todo en las pequeñas aldeas. Hay que reunirse. Organizar para ellos exposiciones de los trabajos, en las cuales verán a sus hijos componer, pintar, dibujar, sostener una reunión de cooperativa, dar una conferencia.

*La oposición de los inspectores.* Todo depende evidentemente de los inspectores. Si el de ustedes conoce las técnicas, si las ha practicado él mismo (son numerosos nuestros compañeros que ya son inspectores), si se interesa por la pedagogía, si es artista, los alentará y los apoyará. Entonces será posible dedicarse por completo a la modernización. El sabrá superar la inspección formal para mostrarse sensible al verdadero valor del trabajo que se está realizando.

El peligro está evidentemente en que una clase moderna o en vías de modernización sea visitada por un inspector de escuela tradicional (este término no tiene nada de peyorativo; es la comprobación de un hecho). Será un poco, entonces, como si alguien hiciera inspeccionar una fábrica modernizada por un supervisor que sólo conociera las artesanías. Se corre el riesgo de graves incomprendiones, y en tales casos aconsejamos la prudencia.

En este caso, en vez de destacar las diferencias específicas entre la escuela modernizada y las demás, habría que mostrar en qué son idénticas:

hay que velar por el orden (nuestras técnicas no se adaptan al desorden. Hay que llevar una disciplina de trabajo, pero para ello es necesario que el nuevo trabajo impregne la clase);

hay que respetar un horario que debe estar a la vista. El texto libre, la elaboración del texto, la composición, la búsqueda de palabras, la gramática, serán bautizadas: lengua, redacción, vocabulario y gramática.

Sobre todo hay que cuidar el cuaderno de preparación, que puede hacerse, como lo recomendamos, *a posteriori*. Ustedes anotarán cada día, en líneas generales, los fines para los que se preparan documentos y material. Se entrará en el detalle del trabajo: a) cuaderno de preparación; b) horarios a la vista; c) planes de trabajo a la vista; d) cuadernos bien presentados, si es posible en hojas móviles; e) fichero debidamente clasificado; f) bellas pinturas que adornen la clase; g) cerámica o trabajos de arte; h) cuadros de las encuestas realizadas; i) mesa-museo con las aportaciones de los niños.

Entonces, el inspector sentirá que la clase trabaja. No dejará de anotar los resultados. Y ustedes se sentirán satisfechos.

Pero nuestra pedagogía tiene la pretensión de ser más simple que la pedagogía tradicional porque es natural, es decir, se basa en principios y comportamientos de sentido común que comprende y admite cualquiera que tenga sentido común.

Lo que complica el uso de nuestras técnicas por los educadores es que las abordan con concepciones y un espíritu heredados de la escuela tradicional, es decir que los toman muchas veces al revés para quejarse después de que no rinden. El hecho simple de confiar en el niño, de ayudarlo en vez de mandarlo, sospechar de él y castigarlo supone una revolución en el comportamiento de los educadores, revolución a la que no llegan a adaptarse ciertos maestros demasiado atados todavía al método tradicional. Igualmente los jóvenes a veces tienen dificultades para reeducarse, sobre todo si han pasado por la escuela normal donde se les ha inculcado magistralmente el espíritu de escuela tradicional a la que ellos personalmente tienen confianza, y esto es concebible. Entonces, aportan con toda buena fe a la escuela moderna las prácticas de la escuela tradicional, las únicas que conocen.

No entraremos más aquí en el detalle de nuestros fines pedagógicos. Hemos querido sobre todo hacer sen-

tir la necesidad de esta modernización e indicar los elementos de base. Si lo hemos logrado, por lo menos parcialmente, ustedes harán a su vez el tanteo experimental que les permitirá dominar nuestras técnicas mucho mejor que nuestros mejores escritos.

Pero esos tanteos experimentales no funcionarán si no tienen ustedes la oportunidad de confrontar sus ensayos con los éxitos de aquellos que ya están trabajando por los mismos caminos. No se queden, pues, en una isla. Formen parte de grupos departamentales, participen en su actividad, asistan a sus sesiones de trabajo y a sus seminarios. Lean nuestros libros y nuestras revistas, practiquen la correspondencia interescolar, intégrense en un equipo de cuadernos de circulación, inscribanse en las comisiones de trabajo del ICEM.<sup>10</sup>

#### *Un día de clase*

He aquí una visión sintética del trabajo de un grupo de una escuela moderna, con sus técnicas, ahora fijas y definidas, que ustedes pueden adoptar sin miedo ni peligro.

La clase comienza antes de la entrada. Los niños llegan con su "ristra": para unos es un texto confeccionado y que están impacientes por leer a sus camaradas; para otros es un insecto o un fósil que se han encontrado en el camino; y para algunos otros, observaciones que servirán como material para el trabajo de ciencias o de historia. Trabajamos contacto con todas esas promesas. Es frecuentemente nuestra manera de saludarnos. Después, el canto, seguido, según la ocasión, de observaciones morales o indicaciones cívicas (artículos de periódicos, acontecimientos locales, etc.): 10 minutos.

En seguida la lectura: dos alumnos han preparado cuidadosamente su texto que vienen a leer a sus compañeros. Durante ese tiempo, éstos dibujan libremente en

<sup>10</sup> Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna en Cannes.



las hojas que les han sido distribuidas por los responsables.

Se escogen rápidamente los dos mejores dibujos que serán pegados en el libro de vida de la clase (en total: 10 minutos).

Pasamos entonces al ejercicio cotidiano o casi: el texto libre. Ustedes pueden inscribirlos, si es necesario, en su horario: francés, seguido de gramática y de búsqueda de palabras (vocabulario), composición y tiraje en la imprenta.

La mañana habrá terminado. Si queda un poco de tiempo libre, dedicarlo al plan de trabajo.

*El mediodía:* una hora de trabajo libre según el plan: maquetas de historia, experiencias científicas, preparación de conferencias, operaciones aritméticas en fichas.

Una hora de informes: los niños vienen a exponer el trabajo que han hecho según su plan, en historia, geografía y ciencias. El maestro completa. Es la lección *a posteriori*, que viene después de la búsqueda y la experimentación de los niños.

*Última hora:* conferencias.

Bastará organizar el horario sobre este esquema general que permite a la vez un buen trabajo colectivo y el indispensable trabajo individual, la actividad bajo la dirección del maestro y la actividad específica de los niños, en el curso de la cual el maestro se contenta con ayudar técnicamente y aconsejar.

Esta organización permitirá muy fácilmente: a) editar un periódico impreso o limografiado; b) practicar la correspondencia; c) organizar la clase-taller con el mínimo de instrumentos indispensables: imprenta, limógrafo, colores para dibujo, grabado, filicortador, cajas de trabajos, balanzas, cajas de insectos, frascos para observación, etcétera.

Hacer uso de los planes de trabajo:

Colocar el lunes el periódico mural donde los niños escriben libremente todo lo que tienen que decir y que se lee el sábado por la tarde en la reunión de cooperativa. Son cuatro las rúbricas:

"Criticamos. Felicitamos. Nos gustaría. Hemos reallizado."

Esta nueva fórmula escolar será, estamos seguros, la solución del mañana.

DOS TESTIMONIOS

CÓMO EMPECÉ

[Pero todo viene a su tiempo. Es el maestro quien, con pleno conocimiento de las condiciones particulares de su clase, decidirá la oportunidad de las innovaciones.

Pondremos dos ejemplos donde la prudencia es garantía de seguridad.]

Algunas iniciativas fragmentarias:

En el tercer trimestre de un CP, hacía dibujar o escribir libremente a los alumnos, los exhortaba para que cada uno explicara o leyera su trabajo a los demás. Escribía los textos en el pizarrón, pero de ello sólo obteníamos un beneficio parcial.

En un CE 2 realicé un álbum sobre los acontecimientos del año, pero no había ningún medio para reproducir los textos para todos.

En una clase única (16 alumnos), tenía un duplicador de alcohol, que podía servir para hacer un periódico escolar que yo quería pero no era fácil obtener textos porque no practicaba el texto libre y mis sugerencias despertaban pocos ecos. Finalmente, sacamos dos periódicos e hicimos laboriosamente algunos pequeños álbumes.

Con motivo de una sesión de proyección de películas documentales hicimos una exposición con documentos sobre Japón, Canadá, las regiones vitivinícolas en Francia y el mundo. Logramos tener una bella sala de exposición.

Pero todas esas tentativas eran excepcionales fuera del trabajo habitual; exigían a los niños tanto como a mí

un esfuerzo desproporcionado y poco racional ya que teníamos que abandonar todo horario y no estábamos organizados material y pedagógicamente para trabajar de esa manera.

Fue entonces cuando tuve la oportunidad de trabajar durante un tiempo con los métodos de una escuela moderna en Bois-d'Oingt, en el Ródano.

Allí encontré la confirmación de que ya había avanzado un poco en el camino y, sin embargo, comprendí también todo lo que me había faltado desde los puntos de vista material y técnico.

Los compañeros con más experiencia me dieron las claves de esta enseñanza que yo buscaba iluminándome acerca de la práctica del texto libre, del periódico escolar, de la correspondencia, de la organización de la clase, con los instrumentos adaptados: imprenta, limgrabado, filicortador, biblioteca de trabajo.

Ya había yo dispuesto equipar mi clase con las medidas indispensables del sistema métrico.

#### DESPUÉS DE LA PRÁCTICA

Compré (con los fondos Barangé) la imprenta y unas cuantas colecciones de BR.

No tenía mesa para los talleres: bajé del granero los viejos pupitres para hacer tarimas, puse encima una gran tabla que serviría de escena para la fiesta de Navidad. Compré con el dinero de la cooperativa (cotizaciones mensuales, fiestas de Navidad) instrumentos tan simples y útiles que constituían, sin embargo, un acontecimiento: un banco de carpintería, pinzas, tenazas, sierra, buriles, pequeño equipo de material eléctrico: pilas, bulbos; el fichero de cálculo FE y cuadernos autocorrectivos.

Me empuñé primero en un empleo del tiempo simple pero poco preciso: francés y operaciones aritméticas por la mañana. Al mediodía talleres, gimnasio y reunión cooperativa, aportando cada cual su trabajo del día: lecturas preparadas, textos impresos, dibujos, álbumes

comentados, documentación o realización según las BR; una vez por semana el periódico mural.

El material que he citado no fue introducido en mi clase, en su conjunto, desde el principio, sino progresivamente; por otra parte yo me encontraba en la etapa de experimentación de los nuevos instrumentos por su utilización en clase. He aquí cómo logre una alianza provisional entre lo antiguo y lo nuevo:

#### Francés: texto libre

Fijé un día común para este trabajo, todos los alumnos lo habrían de realizar el lunes por la mañana. SE y CP dibujaban al mismo tiempo que el CEI. Los CE 2 y los FE escribían.

Pasaba con los pequeños, los interrogaba sobre el dibujo que hacían o iban a hacer, les escribía algunas palabras, y ayudaba a los CE 1 a redactar sus frases. CE 2 y FE leían sus textos, para elegir el que debía ser inscrito en el pizarrón.

Mientras que copiaban y corregían por sí solos, yo escribía también en el pizarrón las frases y las palabras del CR-CE (dispongo de 6 metros cuadrados de pizarrón negro con alas móviles). Después, mientras que CP y CE copiaban nuevamente sus frases y acababan sus dibujos, yo terminaba la corrección con los grandes.

El tiempo dedicado al francés, los martes y miércoles, estaba reservado a la correspondencia, a la imprenta, a la corrección individual de textos no elegidos.

El viernes y el sábado hacíamos álbumes, informes de experiencias, de observaciones.

Adquirí el hábito de hacer uso, en todo momento del día, del pizarrón para dar avisos de orden práctico inmediato. Ejemplos:

—Entreguen sus libros de vida.

—Yves ha impreso bien.

—¿Trajiste el anuario, Brigitte?

—La caja no está ordenada.

Esto era una motivación permanente para hacer el esfuerzo de leer. Los niños siguieron el ejemplo, escribiendo también ellos libremente en el pizarrón:

—¿Quién perdió un lápiz? Reclamarlo a Solange.

—Hay que comprar un jabón.

Era la lección de ortografía en acción. Las palabras difíciles eran colocadas sistemáticamente en el repertorio de ortografía.

La conjugación: la hacíamos siguiendo las dificultades efectivamente encontradas, colocando el verbo en los cuadros de conjugación. Ejemplo:

Cuadro: Indicativo, tiempos simples:

<i>Infinitif</i>	<i>Présent</i>	<i>Imparfait</i>
manger	je mange	je mangeais
apprendre	j'apprends	tu apprenais
<i>Passé simple</i>	<i>Futur</i>	
je mangeai	ja mangerai	
tu apprîs	tu apprendras	

Cada columna ocupa media página de ancho; pegamos las páginas necesarias y obtenemos un cuadro agradable muy apreciado por los alumnos; se encuentra al final del cuaderno de repertorios.

Los alumnos que gustan de la novedad son muy sensibles al formato inusual; los que tienen una preferencia por los senderos ya recorridos encuentran su satisfacción en estas columnas muy claras.

En gramática, para la iniciación de las lecciones fundamentales, hacemos listas de nombres, adjetivos, etc., encontrados en los textos.

Una frase sencilla, uno o dos ejemplos de textos vivos explican lo que no pueden contener esos cuadros.

Poco seguro de mí mismo, al principio, había dejado a los alumnos los libros de gramática. Les gustaba hojearlos y muy frecuentemente unos u otros, felices, venían a mostrarme un capítulo correspondiente a lo que habíamos explicado y por sí solos hacían algunas frases de ejercicios...

En FE, indudablemente nos entrenábamos en los dictados-cuestionario y redacción con tema impuesto.

### *Aritmética*

No me aparté mucho de los métodos tradicionales a excepción de las fichas y los cuadernos autocorrectivos, de la realización de una maqueta de la escuela hecha en cartón, medidas, prácticas de peso realizadas por los alumnos, empleo libre del material Istrex, de los sellos, de las cuentas de cooperativa que facilitaban nuestro trabajo.

Con frecuencia recurrimos al manual, tratando de relacionar más o menos artificialmente las lecciones a la vida de la clase.

### *La correspondencia*

Ocupó un importante lugar, dando dinamismo a la clase tanto por lo que preparábamos para nuestros correos pensales como por lo que ellos nos enviaban: tuvimos dificultad al principio para agrupar de dos en dos a nuestros alumnos; intercambiábamos una carta de cada alumno y álbumes cada quince días.

Estas exigencias parecían a veces un poco pesadas y, sin embargo, la falta de una carta daba lugar a un pequeño drama (a veces alivamente ocultado por la víctima), unos cuantos días de retraso y era toda la clase, incluyendo la maestra, la que esperaba al cartero y resentía la decepción o la alegría. Nuestras regiones eran bastante semejantes —demasiado quizá—; la correspondencia nos ayudó a cobrar conciencia de la existencia original de nuestra escuela, de nuestra región, así como de la escuela y de la región de nuestros correos pensales.

Recibíamos periódicos de otras escuelas; les dimos importancia sólo en el tercer trimestre, cuando la clase vivió con bastante tranquilidad todas estas novedades. Ese año, después de una segunda práctica y de la experiencia del último año ayudándome, lo avanzamos más rápidamente desde el inicio de las clases.

Tenemos planes de trabajo para los grandes que son

más independientes; los talleres están mejor organizados: sobre pequeñas mesas, tenemos un limógrafo más rápido que la imprenta para los textos largos, muy práctico para la ilustración.

Nuestros estantes han sido provistos de casilleros, tenemos repisas bajo las ventanas. Para las operaciones aritméticas tenemos cintas que transmiten la enseñanza. Nuestros corresponsales están en una región muy diferente de los Alpes: la Vendée. Nuestro año escolar promete ser muy bueno.

Jeanne Laurent,  
Marcieu (Isère).

#### COMO PASÉ DE LOS MÉTODOS TRADICIONALES A LOS MÉTODOS MODERNOS DE ENSEÑANZA EN LA ISLA REUNIÓN

Cuando llegué a Tévelave (Reunión), hace algunos años, la escuela era una barraca de madera, deteriorada, cubierta de lámina, que alojaba dos clases separadas por un medio muro según la disposición clásica de la mayoría de las escuelas de entonces en Reunión.

Yo impartía las clases medias y de último año: 40 alumnos prisioneros de sus bancos. No había espacio, no había armario, no había estante. Material: *Ninguno*. Créditos y posibilidades de obtenerlos: no había que contar con eso. Pero... gran ventaja: ¡yo soy el director!

#### CREAR ESPACIO

No es fácil, pero lo consigo... ¡Siempre se consigue! ¿El estrado? Ahí, en el patio. ¿Mi escritorio? Contra una pared, en un rincón, en espera de que, en unas cuantas semanas, podamos ponerlo en medio de las demás mesas. ¿Las mesas? Las dispongo a lo largo o a lo ancho de tal manera que ningún alumno esté más arrinconado y pueda circular libremente, que es en mi opi-

nión lo esencial. Que los gastos sean mínimos. En cuanto a la correcta visibilidad de los pizarrones, más o menos es funcional...

Hace falta —creo— comenzar con esta revolución: el mobiliario. Freinet ha subrayado justamente su importancia.

Y además eso nos "compromete", porque hay que justificar después la revolución con uno mismo, con los alumnos y con ese personaje temible que es el inspector.

#### EL TEXTO LIBRE

Por él voy a comenzar y es por donde —pienso— que se debe comenzar. Avanzo con mucha prudencia y casi no modifico el empleo clásico. Me contento con introducir simplemente, los lunes y viernes, una hora de "texto libre" y los martes y sábados una hora de "aplicación pedagógica del texto libre de la víspera".

Mi empresa solamente es aún la gramática, la conjugación, el análisis, el vocabulario, pero todo a propósito del texto libre de la víspera. Sitúo esta "aplicación" al día siguiente de la integración del texto, y no inmediatamente después, para tener tiempo de preparar muy seriamente mis lecciones de francés a partir del texto libre elegido. Hago entonces preparativos y lecciones "como todo el mundo" y estoy en paz... con mi conciencia.

Por supuesto, abordamos igualmente, desde el principio, el dibujo y la pintura libres y dejo a mis alumnos que se inspiren ampliamente, al principio, en las ilustraciones publicadas en *La Gerbe*. No hay en ello ninguna dificultad...

#### LA ARITMÉTICA VIVIENTE

Tres meses más tarde, intento modernizar un poco mi enseñanza de la aritmética que hasta entonces ha sido muy clásica. Pero... siempre con precaución.

Tengo una hora diaria de aritmética. Durante la primera media hora doy una lección en el estilo tradicional. Después trabajamos en los ficheros autocorrectivos que he fabricado yo mismo, extrayendo simplemente diversos ejercicios y problemas en distintos manuales y, en otras fichas, colocando las respuestas y las soluciones tomadas en los "libros del maestro" correspondientes. Naturalmente, cada vez que es posible he localizado el ejercicio o el problema.

Mis fichas tienen un gran éxito; se utilizan fuera de las horas de aritmética y, gracias a ellas, ya no hay en mi clase "tiempo muerto"; es más bien el tiempo lo que comienza a faltar.

Es entonces cuando intento introducir la técnica del "problema libre" en el que empezamos a trabajar dos horas por semana durante las cinco horas de "trabajo libre" que introduzco en mi empleo del tiempo (que hoy podemos llamar tareas para responder a la orden del 23 de noviembre de 1956). Nuestros primeros problemas: Michael quería saber si su padre no se interesaría en plantar geranios en vez de cañas y al padre de Christian le gustaría que se calculara a cómo saldría la reparación completa del techo de tejas de su casa...

El alumno lee su problema. Yo hago a veces una segunda lectura. Una vez terminadas las lecturas, discutimos.

Primero: ¿es posible el problema? A los alumnos les toca descubrirlo. Si se establece que falta un dato esencial, el problema es remitido a su autor, que lo completará para una sesión posterior. Si se reconoce que el problema es realizable, entonces se le somete a un segundo examen.

Segundo: ¿es verdadero el problema? Es decir, ¿no es fantástico? ¿No está construido sobre cifras falsas? Si la mayoría duda, el problema es remitido a su autor para comprobación. Si el problema es reconocido como verdadero, ya no queda sino darle su forma definitiva:

Tercero: ¿Está correctamente redactado el problema?

Es un ejercicio de francés, de claridad y de precisión. Vuelvo a leer la primera frase del problema: la comentamos, la corregimos. Lo escribo entonces en el pizarrón en su forma definitiva. El mismo proceso se sigue para las clases siguientes. Cuando el problema figura en su forma definitiva, ya no queda sino resolverlo y después, si es necesario, la lección de aritmética correspondiente.

Porque suele suceder con frecuencia que me veo obligado a modificar la progresión e improvisar lecciones de aritmética. Cuando es imposible, clasificamos el problema para volver sobre él más tarde. He comprobado, sin embargo, que la lección, hecha entonces con el fin de resolver un problema libre, aunque sea improvisado, aunque sea imperfecto, era infinitamente más eficiente que cualquier lección no motivada, perfectamente integrada de antemano, porque simplemente respondía, sin duda, en este caso, a una necesidad; que ya no era, en suma, una "lección" sino una *respuesta*.

#### LAS CONFERENCIAS

Recibimos por fin nuestro primer material de la CEL. Unos veinte ejemplares de "Bibliotecas de Trabajo". Cada uno es un tema válido de conferencia y decidimos, en la asamblea general de la cooperativa, ampliar nuestra experiencia de escuela moderna a las conferencias de alumnos. Yo agrego a las *br* toda la documentación complementaria que puedo encontrar sobre los temas que tratan. Sin embargo, al principio hay pocos voluntarios y debo reconocer que la participación del maestro en la preparación de las conferencias es aproximadamente de un 90 por ciento. Pero esto no va a durar, es demasiado sencillo. Dos meses más tarde, todo el mundo quiere dar su conferencia y muchos me preparan, casi solos, excelentes conferencias que duran de 20 a 30 minutos. Cada conferencia, seguida de un debate siempre interesante, es vuelta a copiar e ilustrada por su autor en un álbum y servirá como documentación a las generaciones futuras de escolares...

Todavía no he hecho ningún intento en esos temas y sigo dando lecciones que no me satisfacen. Decido intentar las "fichas-guía". El lunes por la mañana entrego a todos los equipos cuestionarios de historia, de geografía y de ciencias (con la indicación muy precisa, en las ciencias, de las experiencias que deben hacerse y que yo mismo redacto, como había fabricado mi propio fichero autocorrectivo de aritmética). Cada equipo comienza por donde quiere y dentro del equipo se reparte el trabajo, efectuando cada uno las investigaciones para sólo dos o tres preguntas de las ocho o diez con que cuenta en total la ficha guía. Mis preguntas son redactadas de tal manera que cuando se ha respondido al conjunto se tiene una visión completa de la lección por estudiar. Al principio, para cada pregunta doy incluso la referencia del libro que encierra las respuestas, el número de la página y a veces la indicación del párrafo. Nunca he temido, cuando experimentaba una técnica nueva, ir demasiado lejos en la ayuda ofrecida al niño. Así evitaba pérdidas de tiempo, tan desalentadoras, y una vez que el nuevo método de trabajo había sido entendido se reducía progresivamente la importante participación del maestro en los comienzos.

Como consecuencia de esta nueva experiencia modifiqué mi empleo del tiempo: ya no tengo una hora de historia, una hora de geografía, dos horas de ciencias, sino cuatro horas que se titulan: "historia, geografía y ciencias, trabajo en equipo". Se reserva una hora, la última, a la revisión colectiva de las respuestas a los cuestionarios: se completan o se rectifican las investigaciones si es necesario (la hora es en general insuficiente, pero terminamos nuestro trabajo durante las horas de "tareas"). Por supuesto, no sigo forzosamente el orden de los manuales y trato de elegir los problemas a estudiar en función de los textos libres, lo que no siempre es fácil para el principiante que soy, o en función de la actualidad, lo que es mucho más fácil, siendo siempre lo esencial llegar

nuestras actividades a la vida. He puesto los títulos de todas las preguntas que deben ser vistas obligatoriamente en el año (lo título "programa mínimo" ya que muchas veces vamos más lejos y aun nos salimos del programa) y voy marcando a medida que se estudian las preguntas.

El sistema no es malo: los muchachos se interesan en estos trabajos y los resultados son mejores que antes, lo que cuenta para los inspectores que, en su inmensa mayoría, no están en pro ni en contra de los métodos modernos, sino que se apasionan por los resultados...

#### LA IMPRENTA

El secretario departamental de la occre <sup>11</sup> nos presta una imprenta nueva. Verdaderamente es ahora cuando nuestra clase va a adquirir un aspecto "moderno", y cuando vamos a poder avanzar sin vacilaciones, estimulados como estamos ya por nuestros intentos anteriores.

Decidimos, por supuesto, editar un periódico que llamamos *La Moque*, tomando el nombre de una pequeña fuente del Tévelave. Los textos libres afluyen igual que los problemas libres, ya que los más interesantes serán publicados. Inicio la correspondencia interescolar con escuelas que imprimen; he esperado hasta ahora porque no tengo confianza en los intercambios interescolares que no se basan esencialmente en el intercambio de periódicos. Pero para hacer un verdadero periódico hace falta algo más que textos y problemas libres. Comenzamos, pues, por iniciar un "servicio meteorológico" y una "redacción deportiva"...

Y coloco en las viejas paredes de la escuela un letrero nuevo recién pintado: "Escuela nueva de Tévelave". Si todavía no lo logramos del todo, no estamos muy lejos de ello.

11. Oficina Central de la Cooperación en la Escuela.

## CONCLUSIÓN

He ahí cómo, poco a poco, y a partir de nada, hemos pasado de los métodos tradicionales a los métodos modernos de enseñanza. No hay que equivocarse: cada una de nuestras experiencias nuevas ha costado mucho trabajo, ha exigido mucha reflexión y preparación y ha despertado muchos problemas. Pero ésa es la regla de todo inicio en cualquier campo.

Nuestros progresos valen evidentemente sólo a título indicativo. No hay un aspecto único de la escuela moderna, hay tantos como medios diferentes, tantos como personalidades de los maestros.

Y tampoco puede haber —creo— un aspecto único de paso progresivo de los métodos tradicionales a los métodos modernos. A cada cual le toca, me parece, encontrar su camino de acuerdo con su temperamento, con su propio talento, con sus fuerzas y sus debilidades, según el medio en el que se encuentre: edificios, material, créditos, compañeros, inspector, familias, etcétera...

Hay, entonces, otras maneras de hacer las cosas, otros medios de abortar la transición, todos igualmente válidos. El mérito de nuestros progresos, si es que tienen alguno, consiste en ofrecer —me parece que es posible afirmarlo— el máximo de seguridad a los que se inician con las manos vacías en las Técnicas Freinet, que es la preocupación esencial y legítima de todos los principiantes.

M. Le Guen

#### IV LOS MÉTODOS NATURALES DE LA ESCUELA MODERNA

Como lo atestiguan los ejemplos que citamos *in extenso* en las páginas que siguen, los instrumentos modernos ofrecen una nueva visión del rendimiento y las perspectivas de la clase. Éstos son, en primer lugar, todas las disciplinas escolares: aritmética, francés, historia, geografía, ciencias, dibujo, etc., que se benefician de una práctica escolar deliberadamente abierta a la vida y que suscita entre los alumnos y en el maestro iniciativa y curiosidad.

Nos referiremos aquí a algunos de los aspectos que presenta este problema de rejuvenecimiento y de expansión del *contenido* resuelto por una técnica adecuada en la forma de *métodos naturales*, que señalé un poco apresuradamente en la parte general de este libro.

#### MÉTODO NATURAL DE LA ARITMÉTICA

No entraremos aquí en las consideraciones generales relativas a la enseñanza de la aritmética, que hemos expuesto en otra parte, tendientes a disociar los *mecanismos de la comprensión inteligente de la aritmética*.<sup>1</sup> Las resumiremos rápidamente:

[1] Lo esencial en la enseñanza de la aritmética debe

<sup>1</sup> C. Freinet, *L'enseignement du calcul*, BEM, Cannes (A.-M.)

ser antes que nada el cultivo del sentido matemático dentro de la vida (método aritmético natural).

2] La adquisición de los mecanismos de las diversas operaciones es, por así decirlo, secundaria en el siglo de las máquinas IBM, y puede hacerse por cualquier procedimiento cuyas demostraciones se encontrarán en los manuales de aritmética. Proponemos nuestros ficheros autocorrectivos de cálculo, rápidos, flexibles y atractivos.

*La aritmética viviente*

La escolástica ofrece a los niños reglas, principios, leyes que están preestablecidas, que son seguras y definitivas, y que exigen ejercicios de ajuste y repeticiones.

El *método natural* restablece los procesos normales de experiencia y descubrimiento.

Daremos algunos ejemplos típicos de la enorme generalidad de la *experiencia aritmética* en diversas clases.

LA SEÑORA BERTELOOT, EN LA ESCUELA MATERNA  
DE VIEUX-CALONNE EN LIEVIN

Al igual que las demás actividades, la aritmética se inscribe en el ciclo de actividades diarias del niño, en su ritmo de vida.

Primero está la canción; muchas veces los oigo repetir con un ritmo monótono: 1, 3, 5, 6, 4... 0 1, 1, 2, 1, 1, 2, manipulando sus objetos familiares. A veces veo cómo los niños se exaltan a propósito de: "mucho". Mucho, mucho, mucho, tiene para ellos un valor mágico de encarnación: cuando el niño crece, "mucho" se convierte en millones y millones.

Nos planteamos preguntas, imaginando de antemano el placer que provocará la respuesta.

—¿Cuántos hay señora?

—¿Muchos, muchos?

—¿Millones, millones?

Ante todo, la aritmética se vive.

Sin peligro para su progresión matemática, su serie

rigurosa, los números salen de la sombra a la luz de un acontecimiento que señala la vida de un niño o de la clase: Los dibujos en los delanteros nuevos; los siete sacos de tierra que se han echado en el jardín: seis de tierra negra, uno de tierra amarilla; las tres hojas que han quedado en el castaño; los siete colores del arco iris; el pequeño gallinero de Sylvère: un gallo, dos gallinas, tres pollos, etcétera. El calendario asegura la trama de los números. A partir de diez, se escribe decena en rojo, pero pronto se libera uno del color.

El primer material natural del niño son sus dedos: cinco y cinco. Los niños parecen poseer diez muy pronto y este año me han dicho: "nueve es diez menos uno" antes de decir: "es cinco y cuatro".

No hay, entre nosotros y en el CP, una lección especial de la decena, que provoca tantas preocupaciones en algunas clases. La serie diez, veinte, treinta, cuarenta, se adquiere a lo largo del año.

ESCUELA MATERNA DE FONTAINE-LES-GRÈS  
(AUBE)

Ocasiones cotidianas; el aprovechamiento de estas ocasiones varía. Así, es: detallada y colectiva al principio del año; más rápida después, pero siempre colectiva; limitada por fin a un equipo o a un alumno que brinde informes a todos (cuadernos de aritmética); número de alumnos: en cada fila, en cada equipo, presentes y ausentes; hojas de efemérides: número de días del mes, días de clases, días de vacaciones; hojas por imprimir: para nosotros, para los responsables; para los periódicos mensuales; tizas que quedan en la caja; imágenes de colecciones (etiquetas de queso, etc.).

*Sin pensarlo...* contamos ocasionalmente cantidades discontinuas: Piezas aportadas por la cooperativa, conos de bonetería, secantes, fotografías, macetas, timbres, etc. Estudiamos los números ordinales: designamos las efemérides numerando las páginas de nuestro libro de vida y del libro de los responsables.



Evalúamos: 1) sumas: cotizaciones para la cooperativa (cada alumno; total); productos de una colecta, de la venta de timbres; gastos de envío de un paquete, de una carta, de impresos; compra de salvado, de granos, de paja (para la cría de ganado); golosinas para los paquetes, etc.

2) Longitudes: altura de los granos sembrados, tamaño de un pájaro, dedos, patas; las dimensiones de la clase (comparación con la de los correspondientes), nuestras respectivas estaturas, etc.

3) Pesos: ¿quién es el más pesado?, paquetes de cartas, impresos, nuestro conejo que engorda, etc.

4) Contenidos: gotas (cuentagotas), cucharadas, vasos, recipientes, botellas... un litro, etc.

5) El tiempo: un minuto, una hora, tiempo de recreo, de un trabajo, de un paseo...

#### LA SEÑORITA GÉRARD (CLASE DE PERFECCIONAMIENTO EN UN BARRIO POPULAR)

Al principio, las historias citradas surgen sobre todo, de los encargos.

Cada mañana, cada tarde, en ese mundo donde las madres trabajan, son los niños los que cumplen los encargos.

Entonces aparecen otros intereses: sostenimiento de la casa; las horas de trabajo y los salarios; las enfermedades y el seguro social; ¿cómo comprar un aparato de televisión, una motocicleta, un auto?; las economías para las vacaciones, los viajes, etcétera.

Pero es sobre todo la práctica regular de la cocina, integrada una vez por quincena a la clase, la que nos ha obligado a abordar cuestiones más difíciles. Preparando las comidas con estos niños retrasados mentales, comiendo con ellos, se me reveló un mundo nuevo. Veía su falta de juicio y de razonamiento, su falta de destreza, pero también, cómo poco a poco resurgía su capacidad para desenvolverse y su intuición.

¿Cómo leer y aplicar una receta? ¿Cómo cortar

50 gramos de manteguilla de un paquete de 250 gramos? ¿Cómo llenar una cacerola a la mitad? ¿Cómo calcular un poquito de sal, 30 gramos de azúcar? ¿Cómo tomar un cuarto de litro de leche? ¿Cómo llenar en sus dos terceras partes un molde? ¿Cómo dejar a cocción durante 10 minutos o tres cuartos de hora?

¿Cómo dividir los nabos para siete u ocho o nueve comensales? ¿Cómo dividir la tarta? "Estás pelando muy grueso tu manzana", dice Micheline y entonces ella pesa la manzana no pelada y la cáscara para establecer la relación ¿Cómo saber las cantidades de materias primas que deben comprarse y conservarse? ¿Van a comersse las fresas en Navidad, los tomates en febrero, las habichuelas en junio?

Se nos plantean toda clase de preguntas que resolvemos de inmediato o que profundizamos los días siguientes.

He comprobado que estos trabajos concretos, utilitarios, llevan a estos niños retrasados, sin embargo, mucho más lejos de lo que yo prevía, en el camino de la abstracción. Y además, ¡es tan bueno tomar una comida que uno acaba de preparar!

#### G. BERUCCI (CM-FE) NOS INFORMA DE SITUACIONES ESPECÍFICAS EN EL MEDIO URBANO DE SUS ALUMNOS

1] El problema del alojamiento y del garage en la gran ciudad.

Un texto: —"Estuve en casa de Philippe; ¡que bien alojado está!"

—Mi mudanza.

—Papá arregla alcobas y la cocina.

—¡Cuántos cálculos, aparte de los problemas clásicos sobre tapicería y pintura!

—¿Por qué lo hace? ¿En qué momento? ¿Qué provecho produce? ¿Hay que comparar con el albañil? ¿Sahario? ¿Ahorros para hacer estas reparaciones? La cons-

trucción de un departamento: ¿vale más alquilar en los multifamiliares o construir?

2] El envío a una colonia de vacaciones:

Precio total, subsidio de vacaciones, beca, participación del salario, localización de un alojamiento en el campo, la casa familiar.

3] El automóvil:

¿Cómo comprarlo? Problema del garage. ¿Vale la pena alquilarlo sin chofer? El presupuesto del automovilista.

4] La enfermedad y los seguros:

¿Por qué hay que asegurarse? Ventajas aportadas por el seguro social (mutualidades, etcétera).

5] Los transportes en la ciudad:

Precio de un abono de tranvía, mensual, porcentaje del salario, elección de la fábrica y del alojamiento, estudio de transportes: número de viajeros transportados, horas de afluencia, kilómetros recorridos, velocidad máxima de los transportes, etcétera.

El cálculo que se ha tornado algo vivo se integra naturalmente a la vida de toda clase y participa aun en la correspondencia interescolar. Muchas veces algunos alumnos inventan problemas para someterlos a sus correspondientes o, simplemente, les proponen un problema difícil que les ha gustado resolver.

#### EL CALCULO-CORRESPONDENCIA

La escuela de Pitoa (Camerún) y la escuela de Saint-Benoît (Viena) habían establecido el cálculo-correspondencia en el curso de un año y para satisfacción de todos, maestros y alumnos.

Esta técnica se había impuesto naturalmente según lo comunicaba el señor Lagrave, maestro en Pitoa, al señor Barthot, maestro en Saint-Benoît.

El intercambio de cartas, de periódicos, encuestas, folletos y paquetes permitía, de una y otra parte, una interpretación fructífera, pero Lagrave pensaba juntamente que nuestros niños debían mezclarse más íntima-

mente en la vida real de sus correspondientes. Le hago llegar textos-problema.

He aquí cómo procedemos. Cada miércoles y cada sábado por la tarde, un voluntario decide escribir un texto-problema en un pizarrón reservado. El jueves y el domingo entra en clase, acompañado por dos compañeros que ha elegido. Escribe su texto; sus compañeros lo ayudan a pasarlo en limpio y corregirlo.

El lunes y el viernes por la mañana encontramos en el pizarrón un problema, pero un problema extraído de la vida del niño, concreto, real. Los alumnos se agrupan frente a este texto y lo leen en silencio. Cuando lo han comprendido, vuelven individualmente a sus lugares y comienzan a buscar la respuesta.

Para nosotros, este procedimiento tiene varias ventajas: constituye una lectura silenciosa; la respuesta justa me comprueba que el texto ha sido comprendido. Comprender el texto y encontrar la respuesta es una señal verdadera de inteligencia. Este procedimiento introduce un cálculo vivo y concreto. Todavía no es el cálculo motivado, pero al niño le gusta porque responde a su deseo de producción.

Al hacer el problema, cada correspondiente aprende al mismo tiempo los detalles sobre la vida de su compañero; al solucionar sus propios problemas, participa en cierto sentido en su vida. Es un excelente medio para conocerse.

Estos problemas por resolver nos han enseñado que el niño africano está entregado muchas veces a su iniciativa y se ve obligado a enfrentarse con las dificultades de la vida mucho más pronto que el niño blanco. También se aprende de este modo que ninguna tendería al atesoramiento lo deforma. Trabaja, confecciona y vende a medida que sus necesidades surgen y participa desde muy joven en la vida de la comunidad.

#### LOS FICHEROS AUTOCORRECTIVOS

Los ficheros autocorrectivos representan una de las rea-

lizaciones magistrales de las Técnicas Freinet. Ponen a la disposición del niño ejercicios destinados a la adquisición de los mecanismos de cálculo (operaciones, problemas, ejercicios sobre los números complejos y geometría), ortografía y conjugación, en los diferentes cursos. Su originalidad reside en el hecho de que permiten a cada niño trabajar a su propio ritmo, sin verse apresurados ni frenados por el nivel de sus compañeros. Se presentan en la forma:

- 1] De fichas-pregunta en las que se plantean las operaciones a efectuar, o los problemas a resolver, o las reglas ortográficas a aplicar.
- 2] Fichas-respuesta a esas preguntas que permiten al niño corregir solo los ejercicios propuestos.
- 3] Fichas-test conservadas por el maestro, que le dan a éste el medio para controlar las adquisiciones de los alumnos a medida que éstos avanzan en las dificultades.
- 4] Fichas-corrección que dan un trabajo suplementario a los alumnos que hubieran olvidado una noción al hacer una ficha-test.

Todas las explicaciones sobre el empleo de los ficheros se dan en las instrucciones que se adjuntan a cada uno de ellos. Un plano general del fichero permite ver a qué noción corresponde cada ficha y a la inversa, al mismo tiempo que la gradación de los ejercicios. De manera que es posible ver "dónde se encuentra el alumno" y también "situar" a su nivel a un alumno retrasado o recién llegado. Planos individuales (uno por cada alumno) permiten seguir el trabajo ya hecho por cada uno.

Estas fichas se imprimen en cartón ligero, de colores diferentes según se trate de fichas-pregunta, respuesta, test o corrección. En la mayoría de los casos, estas fichas son de un formato de 10.5 por 13.4 centímetros, salvo para los ficheros de ortografía *cm* y *pe* y de geometría para los cuales, dada la longitud de los textos, ha habido que adoptar el formato doble de 13.5 por 21. En general hace falta un fichero por cada diez alum-

nos, siendo el número en función de la organización de la clase.<sup>2</sup>

#### LOS CUADERNOS AUTOCORRECTIVOS

El cuaderno de cálculo autocorrectivo personal permite al alumno tener una visión de conjunto sobre las operaciones que le permiten dominar mecanismos indispensables para las operaciones diversas: se entregan en forma de libretas de 32 páginas con fichas de trabajos, cuadernos de resultados y tests de control.<sup>3</sup>

#### MÉTODO NATURAL DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Es en los *cp* y *ce*, no dominados todavía por los imperativos de los programas y los exámenes donde ha sur-

2. *Lista de ficheros confeccionados*: clases primarias: sumas-restas (580 fichas); multiplicaciones-divisiones, primera serie (218D, 218R); multiplicaciones-divisiones, segunda serie (182D, 182R); números complejos (56D, 56R) gran formato; geometría (86D, 86, 5 tests) gran formato; problemas de clase elemental (129D, 129R); problemas de clase intermedia, primer año (168D, 168R); problemas de clase intermedia, segundo año (196D, 196R); problemas de la clase final (210D, 210R).

3. *Lista de cuadernos autocorrectivos*: Clases primarias: Núm. 1: Tabla de sumas; *cp* Núm. 2: Tabla de resta; *cp* Núm. 3: Sumas-restas (0-100); *cp-ce* 1 Núm. 4: Tabla de multiplicaciones-divisiones; *cp-ce* 1 Núm. 5: Sumas-restas (100 a 1 000); *ce* Núm. 6: Multiplicaciones-divisiones por una cifra; *ce* Núm. 7: Multiplicaciones-divisiones por dos cifras; *ce* 2-*cm* 1 Núm. 8: Sumas-restas; *ce* 2-*cm* 1 Núm. 9: Divisiones por una y dos cifras; *cm* Núm. 10: Multiplicaciones y divisiones largas *cm*. Liceos y Colegios: Núm. 1: Clase de quinto grado: Aritmética literal y preparación para el álgebra. Núm. 2: Clases de cuarto y tercer grados: Aritmética (Relaciones y proporciones. Números primos. Raíz cuadrada. Radicales). Núm. 3: Clase de cuarto grado: Álgebra-cálculo (álgebra). Núm. 4: Clases de cuarto y tercer grado: Álgebra (Descomposición en

gido un método natural de la enseñanza de las ciencias, de manera espontánea, sin que los maestros hayan leído *El Emílio*.

Remitimos a nuestros lectores al folleto de la Biblioteca de la Escuela Moderna: *L'Enseignement des Sciences*.<sup>4</sup>

Se han planteado diversos problemas:

- 1] ¿Es posible dejar que el niño observe y experimente con libertad?
  - 2] ¿Poseen los niños y adolescentes el espíritu y el sentido científico?
  - 3] ¿Debe rehacer el niño toda la gama de las experiencias que han conducido a la humanidad a la era industrial y atómica?
  - 4] ¿Existe una gradación o una libertad total en la elección de las observaciones y experiencias?
  - 5] ¿Debe darse un plan de investigación?
  - 6] ¿Son autónomos la adquisición y el espíritu científico?
  - 7] ¿Puede darse como un hecho la imaginación, la intuición y la invención?
  - 8] ¿No retrasa la relación del estudio de las ciencias con la vida cierta aptitud para la abstracción que eleva el espíritu a la síntesis, a las generalidades, a las leyes?
- No podríamos terminar este capítulo sin proponer como demostración metódica, ordenada, científica, la lectura de la *BR barbacane*<sup>5</sup> (historia de un grillo) realizada por los alumnos de CP y CE de la escuela de Buzet-sur-Baïse (L. y G.) bajo la dirección de M. Delbasty. La visión clara del niño destrona aquí la conciencia del entomólogo.

productos de factores. Factores racionales. Ecuación de primer grado con una incógnita). Núm. 5: Clase de tercera: (Ecuación de primer grado con dos incógnitas. Inecuaciones. Funciones. Ecuación de segundo grado).

4. BEM, GEL, *Cannes* (A.-M.)

5. *Barbacane*, folleto de la Biblioteca de Trabajo, núms. 507-508-509. Ediciones de L'École Moderne, Cannes (A.-M.).

#### MÉTODO NATURAL DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La historia es una disciplina para la que no ha sido creado nada válido en el plano pedagógico. Los manuales lanzan al viento del olvido nombres, fechas que el niño no podría retener ni comprender y que el maestro no podría explicar sin una formación histórica sólida, sin la adquisición de un sentido de la historia, cosas que superan el nivel de cultura de un joven bachiller.

Abandonando todos los manuales que, en conjunto, son siempre difícilmente accesibles, hemos creado una técnica de trabajo histórico a base de observación y documentación, primero en el medio, y después mediante la investigación de documentos, la construcción de maquetas, el estudio de textos, las películas.

Nuestros primeros trabajos nos permiten ya ofrecer a los educadores un Curso de historia con Planes-Guía completado con una rica colección de folletos de la Biblioteca de Trabajo.

Para facilitar el trabajo, hemos dividido la historia en "momentos históricos" esenciales, entendiéndose, por supuesto, que trabajos de síntesis corrigen lo que tendrían de arbitrario estos momentos y colocan a cada uno de ellos en el complejo de la lenta evolución histórica.

He aquí la lista de esos momentos para el período que va de la prehistoria a 1789. (Hemos reagrupado esos momentos para facilitar las ediciones que vamos a señalar.)

- 1] La prehistoria.
- 2] La civilización egipcia. Las civilizaciones asiria y fenicia. Las civilizaciones china e hindú.
- 3] La civilización griega. El imperio romano.
- 4] La Galia y el cristianismo. Las invasiones bárbaras. Los francos y sus descendientes, Carlo Magno.
- 5] La Edad Media. Los normandos. El feudalismo.
- 6] El poder de la Iglesia y las Cruzadas. Nacimiento de la burguesía, las comunas.

- 7] Los grandes inventos. Los grandes descubrimientos. El Renacimiento.
- 8] Francia en el siglo xv. La Reforma. El siglo de Luis xiv.
- 9] Francia en vísperas de la Revolución.

Para cada uno de estos grandes grupos de momentos históricos se publicarán, además de las *br* ya existentes y las que saldrán todavía:

- a) Un folleto *sbr* de planes-guía detallados con todas las indicaciones para la documentación;
- b) *sbr*, textos de autores, documentos de archivos, canciones y danzas folklóricas (podemos publicar tantos folletos como se necesiten para nuestra documentación);
- c) *estuches de historia*, que contienen para cada momento histórico: *diseños de trajes*, listos para ser reproducidos y recortados; *diseños de instrumentos*; *diseños de habitación*; *maquetas simples y prácticas para nuevas clases*.

## EXÁMENES Y DIPLOMAS

En la sociedad actual, son indispensables los exámenes. Si se quiere hacer una selección —para el impreso en ciertas escuelas y para ciertos empleos— hace falta un medio técnico, aparte de la fortuna o la influencia política, para determinar las calificaciones y las aptitudes.

Hay que añadir que, por lo que se refiere a Francia, los exámenes, aunque carecen de utilidad práctica, son considerados como referencias individuales, lo mismo que las condecoraciones, los “pergaminos” que han sido siempre buscados y enmarcados, o las medallas. Una organización escolar que tendiera a suprimirlos o a reducirlos tropezaría con la oposición unánime de los padres. Estas son realidades que, por lo menos por el momento, hay que tener en cuenta.

*¿Qué hay de lamentable en los exámenes?*

Hay que reconocer que la práctica de los exámenes ha sido seriamente experimentada en el curso de este último medio siglo. Los exámenes son serios al máximo. Los fraudes se han hecho difíciles y las correcciones son en general objetivas.

Podríamos decir que los exámenes actuales controlan lo que pretendan controlar. Si examinamos nuestro modelo certificado de estudios, por ejemplo, podemos saber por anticipado los candidatos que, salvo accidentes, deben ser aprobados; son los que resuelven sus problemas correctamente (primero); los que tienen pocas faltas en el dictado (segundo); los que escriben correctamente (tercera condición mucho menos determinante).

Pero la objeción principal que hacemos a ese examen, es que es notoriamente incompleto, que controla únicamente dos o tres técnicas como si fueran para todos los individuos la expresión ideal de la cultura a mediados del siglo xx. Esto era quizá cierto a principios del siglo. Pero en la actualidad la vida está hecha de otros muchos elementos principales. La formación de nuestros niños es obligatoriamente más compleja que hace 50 años y algunas formas de inteligencia y de conocimiento —a veces superiores y determinantes— quedan totalmente descuidadas por este control.

Nuestro actual certificado de estudios se parece al *cep* de hace cincuenta años. Quizá era válido hace treinta años. Ya no lo es en la actualidad porque las condiciones materiales y técnicas han evolucionado en un ciento por ciento. Se impone una revisión, una modernización de esos exámenes.

Lo que decimos de nuestro *cep* es indudablemente válido para el bachillerato y ciertos exámenes superiores.

Miden bastante bien sin duda, cierto número de adquisiciones y aptitudes escolares, cultivadas por el bachillerato, pero esas adquisiciones y esas aptitudes son muchas veces menores en la práctica de la vida. Entonces se mide lo accesorio y se descuida lo esencial.

Esta tara parecería con evidencia si se pudiera establecer, mediante una encuesta objetiva y científica, la lista de las cualidades y las aptitudes técnicas, sociales, culturales y humanas que reclama la sociedad actual. Para establecer esa lista no haría falta, sin duda, dirigirse exclusivamente a la escuela y a los educadores, sino a los padres, a los administradores, a los organizadores de sociedades diversas, a los patronos.

No podemos asegurar que nuestros alumnos que han pasado el Certificado de Estudios sean los mejores de la generación. Son sin duda los mejores para la aritmética, el dictado y la redacción pero no siempre son los más aptos para hacer carrera en la vida —la prueba misma de la vida nos está trayendo diariamente la certidumbre de ello.

Hay indudablemente elementos principales que el examen ha descuidado. ¿No es en consecuencia ese examen en parte falso, injusto y peligroso?

Además de los diversos peligros que proceden de las falsas orientaciones, decididas a partir de los resultados en los exámenes, podemos observar un grave peligro psíquico, un peligro humano en la persistencia de esos errores: los exámenes no aprecian ni juzgan sino una forma de conocimiento, una forma de inteligencia más particularmente escolares. Quien no las tiene y fracasa en el examen se ve incluido, por ese solo hecho, en la categoría de los que carecen de inteligencia y de los incapaces.

Los fracasos en los exámenes son muchas veces, para los niños, acontecimientos de consecuencias afectivas y psíquicas muy graves.

Los exámenes bien entendidos deberían determinar todas las cualidades y las aptitudes, ayudar a que todas ellas se afirmaran, incluyéranlas en el conjunto de una cultura armoniosa en vez de obligar a alguna de ellas a desarrollarse al margen de esa cultura, lo que acentúa al lamentable hiato entre la escuela y la vida, que no hemos dejado de denunciar.

¿Sobre qué bases podrían establecerse prácticamente

exámenes que responderían a las necesidades conjugadas de la escuela y de la sociedad?

Durante mucho tiempo hemos buscado la solución en una forma nueva de pruebas, por mejoramiento de las prácticas existentes o mediante el recurso de los tests. Ni una ni otra de estas soluciones habría remediado en definitiva los inconvenientes que hemos denunciado.

Es fuera de la escuela donde hemos ido a buscar modelos posibles de fórmulas susceptibles de aplicarse y especialmente entre los scouts, cuyo complejo sistema de "diplomas" hemos adoptado.

Desde hace casi diez años experimentamos en la escuela Freinet, en Vence, esta práctica de los diplomas. Intentos similares realizados en otras escuelas nos dan la seguridad de que estamos en un camino que merece que se le preste atención en este momento.

¿De qué se trata?

Partimos de ciertos principios diferentes:

1] Nuestra pedagogía debe orientarse cada vez más hacia una pedagogía del trabajo. Cada vez se considerarán menos el verbalismo teórico y las adquisiciones abstractas. Provisos de instrumentos y técnicas de trabajo, debemos ser cada vez más capaces de demostrar el resultado de nuestro trabajo.

2] La escuela de 1967 no puede contentarse ya con medir las adquisiciones técnicas en aritmética, ortografía y francés. Otros elementos de cultura, no estrictamente intelectuales, intervienen de una manera decisiva en el comportamiento social de los individuos y en su modo de vida.

Al leer la lista de los diplomas que hemos previsto, se medirá mejor la diversidad de las tendencias y las aptitudes que en lo sucesivo la escuela deberá tomar cada vez más en cuenta.

#### *Lista de diplomas obligatorios*

Escritor. Lectura. Lenguaje correcto. Historiador. Geógrafo. Ingeniero naval. Ingeniero aeronáutico. Agrónomo.

mo. Coleccionista de insectos. Ingeniero metalúrgico. Maestro del fuego.

#### *Diplomas accesorios*

Recolector. Frutero. Alpinista. Cazador. Explorador. Apicultor. Ganadero. Constructor. Cocinero. Electricista. Químico. Socorrista. Artista. Impresor. Grabador. Clasi-  
ficador. Viajero. Actor. Músico. Cantante. Ceramista. Carpintero, etcétera.

¿Cómo trabajamos para estos diplomas? Nuestros niños escriben textos y poemas, hacen encuestas, investigaciones prehistóricas, históricas, científicas, practican la música, el teatro, imprimen, miden, graban, hacen jardinería, viajan, etcétera.

Muy pronto, desde noviembre, ya piensan en la producción de obras y obras maestras que serán presentadas a fin de año para los diplomas.

A partir de Pascuas, cada alumno escoge los diplomas para los que desea competir. La variedad de elecciones demuestran que los niños que han trabajado de una manera no escolástica son capaces de fijarse tareas que responden a sus necesidades, a sus tendencias o a sus aptitudes.

Se han previsto normas. Las hemos publicado en un número de nuestra colección de "Folletos de Nueva Educación Popular". Cuando un niño cree satisfacer esas normas puede presentar su diploma. Se atribuyen notas para los diversos elementos del trabajo y, al final del año, en los días fijados, una comisión oficial examina los trabajos y otorga los diplomas. En el curso de una sesión solemne acompañada de una exposición general de trabajos y en presencia de los padres se distribuyen los diplomas.

La experiencia realizada desde hace años en numerosas escuelas demuestra:

1] Que los niños se entusiasman con los diplomas y que, para obtener el máximo, son capaces de hacer los mayores esfuerzos en múltiples ramas.

2] Que no hay fracasos. Los peores alumnos tienen por lo menos tres o cuatro diplomas, aunque sean insignificantes. Su honor queda a salvo y también el de sus padres. Y esto no es algo que se pueda desdenar.

3] Que no hay prácticamente fraude posible porque se juzga por así decirlo sobre los hechos, sobre el trabajo efectivo de los niños. Algunos tests podrían quizá aplicarse cuando se trata de una medición delicada.

4] Los riesgos de error son tanto menores y menos peligrosos en la medida en que se juzgue un mayor número de pruebas. Con las tres pruebas del CEP, el error en una prueba afecta a la tercera parte del examen. Con los diplomas, el error posible en una prueba no afecta sino a la decimoquinta o vigésima parte del examen.

5] La práctica de los diplomas es preciosa, sobre todo para la orientación de los niños.

¿Podría aplicarse efectivamente esta práctica al CEP, al examen de entrada en sexto y a los diversos exámenes de segundo grado, incluyendo el bachillerato?

Nuestra experiencia actual nos permite responder afirmativamente.

1] *Examen en sexto*: los diplomas serían en este caso particularmente preciosos. En el periodo intermedio podrían ser completados con una o dos pruebas cortas que distribuirían a los candidatos, un poco como se hace en los diversos concursos publicitarios.

2] *Certificado de estudios*: podrían intentarse de inmediato algunos ensayos en ciertos departamentos piloto, de las normas experimentalmente establecidas. Los candidatos se presentarían al centro con sus diplomas. Una prueba complementaria decidiría en última instancia.

El examen sería, por así decirlo, mixto: pruebas tradicionales y diplomas. Serían admitidos a presentarse los candidatos que tuvieran un número (fijado por antecipado) de diplomas obligatorios y de diplomas optativos. Las pruebas complementarias deberían estudiarse en función de la nueva forma del examen.

Esta idea de individualización no es nueva para nosotros. Nuestras bandas programadas han tomado cuerpo en nuestra pedagogía porque, dando la espalda a las viejas prácticas escolásticas, nos hemos orientado desde hace tiempo hacia el trabajo individualizado, el único eficaz.

Hemos roto de una vez con el viejo ritmo tradicional: lecciones, deberes, manuales escolares mediante la realización, desde hace cuarenta años, de la práctica del texto libre que el niño produce cuando tiene algo que decir, y no en la hora prevista para el ejercicio clásico de redacción.<sup>6</sup>

Proseguimos con nuestro fichero documental (fichero escolar cooperativo) y la clasificación decimal que hace práctico su empleo en todas las clases.<sup>7</sup>

Después emprendimos la realización de nuestra gran serie de folletos Biblioteca de Trabajo, programados, que actualmente son una verdadera enciclopedia pedagógica con más de veinte mil páginas ilustradas que permiten nuevas formas de trabajo.<sup>8</sup>

Al mismo tiempo dábamos un paso considerable con nuestros ficheros autocorrectivos de aritmética y de francés<sup>9</sup> que, mucho antes de las experiencias norteamericanas, prefiguraban una programación cuyo éxito es consagrado por la moda actual. Al mismo tiempo hicimos nuestros primeros intentos de individualización del trabajo con nuestras fichas-guía de historia, de geografía y de ciencias.

Con estas técnicas e instrumentos nuevos, podíamos realizar parcialmente nuestro viejo lema: ¡suprimir los manuales escolares! Y, efectivamente, un fuerte núcleo

de educadores de nuestro movimiento llegaron a esa forma original de escuela sin manuales escolares, con textos libres; informes y conferencias, de acuerdo con el plan de trabajo<sup>10</sup> que tendía a hacerse clásico.

Pero esas técnicas diversas no nos daban todavía una satisfacción total ni una seguridad suficiente. Aún exigían del maestro demasiadas iniciativas delicadas, demasiados preparativos minuciosos para los cuales carecíamos muchas veces de elementos básicos. La aplicación pedagógica de los complejos de interés habría exigido directivas documentales y metódicas que no podíamos insertar por anticipado en un manual escolar forzosamente demasiado rígido.

Por lo que se refiere a la historia, a la geografía y a las ciencias, no disponíamos todavía sino de datos embrionarios que en la práctica resultaban insuficientes para una enseñanza escolar de esas disciplinas.

Podíamos sin duda valernos de ensayos interesantes y válidos pero que se debían, en la mayoría de los casos, a maestros con capacidad y dedicación excepcionales.

De hecho, nuestro método naciente aparecía como una realización pedagógica valiosa pero que no podía, tal cual, pretender acceder a la pedagogía de masas que ahora afrontamos.

Y es porque con nuestras bandas, que completan nuestra organización, tenemos ya todo el equipo de nuestros talleres de trabajo, por lo que podemos ofrecer ahora a la masa de los educadores una técnica moderna efectiva, que les exigirá un trabajo menos fastidioso que la práctica de los manuales, pero que les ofrecerá eficiencia e interés y por lo tanto un mejor rendimiento.

6. BEM, núm. 3: *Le texte libre*, por C. Freinet.

7. BEM, núms. 33-34; *Le fichier documentaire*, por R. Belperron.

8. Lista de números aparecidos en la CEL; BP 282, 06-Cannes.

9. Véase Catálogo CEL: BP 282, 06-Cannes.

10. BEM, núm. 15: *Les plans de travail*, por C. Freinet.



Las máquinas de enseñanza y la programación están a la orden del día.

Tampoco en este sentido hemos querido permanecer rezagados. Nos hemos puesto audazmente a la cabeza y hemos construido experimentalmente un sistema de cajas que funcionan con cintas hechas por nosotros, las primeras en Francia y en el mundo que afrontan la difícil prueba de modernización de la enseñanza en la masa de las escuelas de todos los grados.

No somos partidarios de la novedad por la novedad lo mismo que tampoco rendimos culto a la tradición. Obramos sin dogmatismos y sin juicios *a priori*, y como maestros que trabajamos en nuestras clases, estamos sin cesar en busca de todo lo que pueda facilitar nuestra tarea mejorando el rendimiento técnico y humano.

Las máquinas para enseñar son, querámoslo o no, una de las formas de la enseñanza del mañana. No se trata de rechazarlas bajo el pretexto de que, en sus formas comunes, presentan definiciones que nos asustan.

¿No pueden ser aplicadas en nuestras clases las máquinas de las que tan mal se habla? ¿Está a nuestro alcance la enseñanza programada? ¿En qué forma y con qué fines?

Ya he respondido a estas preocupaciones en mi libro: *Bandes enseignantes et programmation*.

### La programación

La concepción de la máquina para enseñar no es evidentemente indiferente y apuntaremos algunas de las ventajas de la nuestra. Pero lo que se pone en esta máquina tiene todavía mayor importancia. Es posible tener una aparato fotográfico de primera clase, con lentes excelentes y una mecánica perfecta, pero si no se colocan en ese aparato sino películas veladas o de mala calidad los resultados seguirán siendo siempre insuficientes. ¿Qué es, en principio, esta programación?

Se dice que consiste en atomizar las dificultades, es decir, en presentarlas en una serie de pequeñas operaciones que hacen franquear paso a paso los escalones del conocimiento que los niños no pueden abordar de una vez en su complejidad.

Comparamos siempre la programación con la preparación de una cadena para automatización. No es posible explicar a la máquina lo que debe hacer. Hay que prepararle una serie de operaciones simples cuyo conjunto conducirá a un resultado previsto. Basta que un control automático asegure la ejecución de cada secuencia, sin lo cual la cadena no podría continuar. Hay en efecto una programación que, como la cadena, no necesita sino unos cuantos gestos simples, donde la inteligencia apenas tiene una débil participación. Da buenos resultados para el aprendizaje de los diversos mecanismos, así como para los trabajos de talleres. Hemos querido ir más lejos, hacia una programación más inteligente, y esto sólo lo permite por el momento nuestro sistema de cintas. He aquí cómo las hemos concebido. Tenemos:

Cintas programadas para la adquisición de mecanismos simples, más especialmente en aritmética; cintas programadas para complejos de interés y especialmente para el estudio del medio que puede, gracias a esta técnica, volverse verdaderamente el centro de todo nuestro trabajo escolar; pero el mejor empleo de nuestras cintas será la preparación de cintas de trabajo para las diversas disciplinas: aritmética viva, historia, geografía, ciencias, observancias, experiencias, talleres de aritmética y matemáticas.

Los educadores sólo tenían a su disposición los manuales escolares que les presentaban las observaciones y las experiencias de los demás, que los niños debían "aprender" para asimilar conocimientos.

Hemos pensado que debíamos sustituir esta pedagogía escolástica de repetición por una pedagogía de búsquedas y experiencias que no sólo aumentara los conocimientos de los alumnos sino que los educara profundamente para hacerlos adquirir una cultura.

Confeccionamos entonces fichas-guía que "guiaban" a los niños en sus investigaciones, en sus trabajos y en sus experiencias; algunas de esas fichas suponían ya una especie de programación bastante avanzada.

Con nuestras cintas, llevamos más adelante esta programación. En 25 o 30 secuencias la cinta indica en detalle las observaciones que han de hacerse sobre insectos o animales, las modalidades técnicas y prácticas para las experiencias y las investigaciones. Los resultados se ofrecen sorprendentes.

*Consejos para el uso de las cintas editadas y la preparación de cintas-bis*

Lo que hemos dicho tiende a familiarizar al lector con los instrumentos de esta nueva técnica. No insistamos en cuanto a la caja. Es de un manejo tan simple y, podríamos decir, tan usual, que un niño de 6 o 7 años la monta y la manobra sin dificultad. Las cintas mismas han sido confeccionadas por equipos entrenados que, aprovechando nuestra larga experiencia de los ficheros autocorrectivos, presentan un material de elección, si no perfecto.

¿Cómo emplear las cintas?

Nuestras cintas, como nuestros ficheros autocorrectivos, tienen actualmente una cualidad esencial, la de adaptarse a todas las clases. Ustedes podrán introducir muy bien, en una clase que funcione todavía siguiendo los métodos tradicionales, fichas o cintas que les aportarán simplemente un medio práctico para dar eficacia a sus lecciones. Si los ficheros son a veces difíciles de utilizar en las clases estrechas y sobrecargadas, tan numerosas por desgracia en la actualidad, las cintas, material más individual, se acomodan mejor a cualquier instalación.

En resumen, las bandas sustituirán a los ejercicios de manuales de cálculo y francés. Sólo que éstos son ejercicios no escolásticos, más naturales, que los niños ejecutan con placer. Y la banda favorece la aplicación, el

orden y el gusto en el trabajo, la conciencia de la tarea bien ejecutada, factores preciosos en la educación.

Es fácil, por ejemplo, que una clase urbana homogénea utilice las bandas de aritmética. Cuando la lección —aritmética viva o lección tradicional— haya terminado, se reservará un tiempo más o menos largo de trabajo individual en las cintas, en el curso del cual cada uno avanza a su propio ritmo, en el tema indicado, sin mayores dificultades, sin ruido, en una atmósfera de trabajo apacible que es característica de un buen método pedagógico.

Lo mismo ocurrirá en la enseñanza del francés.

Querámoslo o no, si deseamos progresar será necesario orientarnos poco a poco hacia la clase-taller especialmente para las ciencias, donde las observaciones y las experiencias exigen una organización adecuada, posible en una clase ordinaria, por exigua que sea. Esta idea de clase-taller es admitida en la actualidad y aun recomendada por las instituciones ministeriales. Con las cintas de enseñanza ustedes podrán hacerlo con un mínimo de transformaciones: una mesa de exposición de documentos; mesas alrededor de la clase para el trabajo científico e histórico; una mesa para el taller de aritmética, con básculas, pesas, medidas diversas, etc. Las cintas regularán en lo sucesivo ese trabajo de taller que ustedes podrán prever todas las tardes.

Durante esas horas de trabajo, por lo menos, romperán el orden escolar. Las mesas se reagruparán en mesas de trabajo: observaciones recortes, dibujos, etc.; individuales o en equipo.

No habríamos recomendado esas transformaciones sino con una extrema prudencia porque suponen una organización muy avanzada del trabajo. Ahora tenemos y seguiremos teniendo esa organización gracias a nuestras cintas de enseñanza.

Ustedes podrán introducir las progresivamente en su clase. Desarrollarán su empleo a medida que el entusiasmo de los niños hacia esta nueva técnica los incite a adaptar a ella la nueva organización de su clase.

[Véase C. Freinet: *Bandes enseignantes et programmation* (Bibliothèque de l'École Moderne, Cannes); C. Freinet: *Bandes enseignantes* (Dossier pédagogique de l'École Moderne No. 6, Cannes); C. Freinet y M. Bertheloot: *Travail individualisé et programmation* (Bibliothèque de l'École Moderne, Cannes).]

#### REFERENCIA A LAS INSTRUCCIONES OFICIALES

En Francia tenemos la suerte de contar con instrucciones oficiales que, lejos de ser impositivas y limitativas, están siempre abiertas al sentido común, a la inteligencia y al progreso. Sólo haremos excepción para señalar el error que, hace algunos años, fue la famosa instrucción del "par coeur" unánimemente desautorizada, por lo demás, por las universidades francesas.

Desde la aparición de las instrucciones oficiales de 1923, fecha en la que ya habíamos comenzado nuestras experiencias, nos referíamos a ese documento que se presentaba entonces como una verdadera guía de la pedagogía moderna.

Nos alegra comprobar que se continúa la tradición con las instrucciones oficiales sobre los trabajos científicos y experimentales y recientemente, sobre las clases de transición, las clases finales y el dibujo.

¿No es normal que buscáramos en esas instrucciones las justificaciones, por así decirlo, administrativas de nuestros propios trabajos, y que respondiéramos a los que quisieran impugnarnos el derecho de no plegarnos a la tradición escolástica, y que las instrucciones oficiales no se contentan con autorizarnos a hacer mejor sino que nos obligan a ello?

Es paradójico que todavía tropecemos con algunas personas que debiendo hacer respetar los reglamentos, los contravienen regularmente.

Sabemos bien que, en este campo, sufrimos de la incongruencia que muchas veces hemos señalado entre una

pedagogía teóricamente progresista y una práctica escolar extrañamente retardataria.

Que, en todos los grados, nos acomodemos a esa incongruencia es una de las consecuencias de nuestra época. No nos contentamos con adaptarnos; se eleva una permanente barrera contra todos los intentos de modernización de la enseñanza. En todas partes se procede como si las instrucciones oficiales no existieran: ante ellas se quitan el sombrero con reverencia pero se hostiliza a quienes quisieran temerariamente aplicar en la práctica de su clase los sueños generosos de los pedagogos.

Nosotros hemos tenido el valor y la tenacidad de conformarnos a la letra y al espíritu de esas instrucciones oficiales. Muchas veces se nos ha tratado como los jerrarquías religiosas o políticas tratan a los fieles demasiado celosos que, con la Biblia en la mano, quieren demostrar la urgencia de ciertas reformas. Pero nuestras realizaciones son en la actualidad demasiado flagrantes para que se siga disfrutando su alcance. Cierta inquietud parece introducirse en los medios tradicionales de enseñanza: ¿y si mañana se les obligara a seguir esas instrucciones oficiales? ¿Si se les exigiera el respeto a las recientes instrucciones? ¿Si debieran aceptar o aun solicitar cierto "reciclaje" que es la condenación de una tradición que se ha demostrado imponente para afrontar el presente y el futuro?

Como sentimos que sopla un viento nuevo favorable hemos ofrecido a nuestros partidarios, en un folleto especial, largos extractos de las instrucciones oficiales que deben conocer mejor, para extraer de ellas seguridad y certidumbre.

Al mismo tiempo, para facilitar el útil recurso a esos documentos oficiales, hemos mencionado, por una parte, las ciegas aplicaciones que la pedagogía tradicional hace de las órdenes ministeriales y, por otra parte, cómo con nuestras técnicas somos los más fieles traductores de esas instrucciones.

Y para nosotros será una razón de más para con-

tinuar nuestra actividad, que actualmente está dando sus frutos en el seno del más amplio, del más abierto y del más fraternal de los equipos de trabajo pedagógico de que puede enorgullecerse el mundo contemporáneo.

V  
 CONTRA LA ESCLEROSIS  
 DE LAS TÉCNICAS FREINET

Nosotros no somos, es bien sabido, fanáticos del todo o nada. No pensamos que haya que elegir entre practicar integralmente nuestras técnicas o continuar en los métodos tradicionales.

Sólo los teóricos podrían tener una posición tan absoluta; en la práctica de nuestras clases todos estamos lejos, aun en la escuela Freinet, del ideal previsto. La vida tiene sus exigencias, y muchas veces debemos hacer frente a esas exigencias y encontrar, para situaciones excepcionales, soluciones fuera del contexto previsto que trataremos de adaptar de la mejor manera posible a nuestras necesidades y nuestras dificultades.

Si como consecuencia de la sobrepoblación de las clases, no podemos imprimir todos los días, sólo tendremos el texto libre una o dos veces por semana. Si por falta de material adecuado, resulta técnicamente imposible abordar en historia las realizaciones que harían concretas e inteligibles las cuestiones estudiadas, quizá recurriremos a los manuales y a sus resúmenes. Procedemos en ello exactamente como el ama de casa que, si carece de máquina para lavar, lava a mano y que, si no tiene gas ni estufa eléctrica, hace su fuego con leña o carbón. No puede darse el lujo de decir: o la lavadora o la ropa sucia; o el gas o no hay comida. Nosotros tampoco podemos decidir: o las técnicas Freinet o ningún alimento pedagógico.

Pero esto puede conducir a dos situaciones igualmente peligrosas: la del ama de casa que, por miedo a la novedad y miedo al cambio, está en contra de la má-

quina de lavar y del gas, aferrándose a justificar teóricamente su terquedad; y la de la persona que espera que la mecánica sea perfecta y el método definitivamente probado antes de ponerlo en práctica.

Hay una tercera solución, que tampoco carece de peligros, la del término medio. "La máquina de lavar es todavía demasiado cara y demasiado delicada para ser maniobrada por nuestras amas de casa. Vamos a encontrarles una solución a su medida, entre los dos extremos. Aplicaremos un método propio, menos reactivo que los métodos tradicionales y menos excesivo que las soluciones de vanguardia y que no dejará de ser un progreso."

En la situación de los educadores que tratan de adoptar el texto libre como término medio y los ficheros autocorrectivos como instrumentos principales. Venos en ello algunos graves riesgos.

Admitimos que un maestro, dadas las condiciones defectuosas de su trabajo, se atenga a un texto libre por semana y que recurra todavía a la ayuda de los manuales. Lo admitimos, digo, si tiene conciencia de que se trata de recursos lamentables para evitar un mal peor y si lucha con nosotros para conquistar los medios que le permitan integrarse más activamente a nuestro movimiento.

Pero ya no estaríamos con él si estimara que su solución de medidas a medias puede inscribirse entre las conquistas definitivas de la pedagogía. Se perdería y nos perdería. Sería nuestro deber reaccionar contra esos errores y mostrar con obstinación el camino de la liberación, aunque no avanzáramos sino con un ritmo lento y a veces hicéramos pausas y sufrisemos retrocesos lamentables.

Son las soluciones a medias las que tenemos, porque no se basan en experiencias sólidas, sino simplemente en pequeñas recetas. "Todos los métodos tienen algo bueno", "todas las tendencias son lamentables", dicen los partidarios de peligrosos compromisos que solamente conducen a soluciones híbridas, y sin savia generatriz.

No se trata aquí de tendencias sino de principios fundamentales. Tenemos que escoger, los jóvenes tienen que escoger entre la escolástica y la vida. No hay que hacerles creer que las soluciones son válidas cualesquiera que sean y que en suma de trata de temperamentos. Nuestra práctica, extendida en la actualidad a decenas de miles de escuelas, nos muestra con evidencia la primacía de ciertas soluciones que debemos recomendar, la nocividad de otras prácticas que debemos condenar, aunque a veces hayamos tenido que aplicarlas accidentalmente. El progreso pedagógico tiene que pagar ese precio.

La escolástica ya ha tornado escleróticos los métodos Décroly. Lucharemos porque esa misma escolástica no despoje a nuestras técnicas de la entusiasta promesa de vida que contienen y sin la cual no podría haber una escuela moderna eficaz y humana.

En numerosas clases, los ensayos recomendados sólo serán un frágil rayo de sol en la bruma de la escolástica. Pero velaremos porque sea un verdadero rayo de sol, una apertura por tímida que sea sobre una pedagogía cuya primacía y éxito no dejaremos de demostrar.

No existe peligro en tomar provisionalmente esos caminos desviados o aun aparentes callejones, a condición de que sepanmos que nos conducirán a la salida esperada. Lo que es grave es tomar callejones y considerarlos como caminos reales, porque entonces nos vemos condenados a dar vueltas alrededor del bosque, lo que equivale para quien se vea condenado a ello a la más triste de las desesperanzas.

Ojalá que estas explicaciones, estos ejemplos y estos consejos puedan alentar a los lectores para emprender a su vez la búsqueda teórica y práctica de una pedagogía moderna que permita formar en el niño al hombre del mañana, obrero activo y consciente de una sociedad de progreso, de libertad y de paz.