



Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje ()*

José González Monteagudo (**)

RESUMEN

Este artículo consta de dos partes. En la primera, se presenta una descripción de las técnicas didácticas creadas por el pedagogo francés Célestin Freinet. Así mismo se exponen los aspectos metodológicos y organizativos a tener en cuenta en un aula freinetiana. En la segunda parte, se realiza una comparación entre la propuesta renovadora de Freinet y el modelo de la investigación escolar, poniendo de relieve los puntos de encuentro y el papel del educador francés en tanto que precursor de dicho modelo.

Las técnicas Freinet

Las exigencias críticas y renovadoras presentes en la teoría pedagógica freinetiana conducen necesariamente al análisis de la práctica escolar. Teoría y práctica no son dos realidades independientes, sino dos momentos de un mismo proceso. Freinet se consideraba a sí mismo, antes que ninguna otra cosa, como un maestro de la enseñanza primaria.

Esta vocación, libremente asumida tras un dificultoso periodo de iniciación profesional, caracteriza buena parte de su obra pedagógica. Este pedagogo no propone únicamente los rasgos generales de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Además de esto, y a lo largo de cuatro décadas, experimenta sus propias alternativas en los más variados contextos, con sujetos muy diferentes y con todo tipo de materias escolares.

(*) En una colaboración anterior, publicada en el nº 6 de esta Revista, he expuesto los aspectos generales de la teoría didáctica freinetiana. El presente artículo es continuación de dicho escrito.

(**) Villas de Sta. Eufemia, 1
41940 Tomares (Sevilla)

La libre expresión y el paidocentrismo

Sin llegar a caer en el espontaneismo pedagógico, Freinet otorga una importancia de primer orden a la expresión libre infantil. Se trata, dice Elise, de «un elemento fundamental que constituye el centro de toda la obra de Freinet» (Elise, 1.978c, 13). De todas formas, el educador galo, que postula decididamente esta libertad de expresión para el niño, es consciente de que las condiciones sociales, familiares y escolares suponen una contrariedad para que esta liberación se lleve a efecto. «El niño, atado a la casa y a la escuela, no es un ser libre. El niño oprimido no es libre» (Elise, 1.978a, 74).

No obstante, Freinet piensa que la escuela puede contribuir a mejorar las condiciones de vida de los niños, creando un escenario óptimo para el desarrollo de los mismos.

La expresión libre libera en el niño los estados de tensión, jugando un papel beneficioso, pues es una especie de psicoterapia natural (Freinet, 1.977a, 107-108; 1.979d). Ello permite la introducción del elemento afectivo en el ámbito escolar, tanto tiempo repudiado (Freinet, 1.979c, 287). El pedagogo llega a hablar de una «pedagogía liberadora de las profundidades del ser» (Freinet, 1.979c, 301), pues, ante todo, «dejamos a los niños expresarse; facilitamos, animamos, fijamos, difundimos su pensamiento para que esta expresión tenga su sentido verdadero y su razón de ser» (Freinet y Balesse, 1.973, 39). Esta actitud de dar la palabra al niño nos revela un nuevo retrato de éste, pues se trata del niño visto por sí mismo, y no de una imagen abstracta creada por el educador (Elise, 1.978a, 8). «En vez de imponer al niño los intereses y los pensamientos adultos, partimos de la expresión libre en todos los campos» (Freinet, 1.975, 33). Es esencial que «el niño, en vez de ser reprimido y rechazado por las reglas in-

humanas de la escuela, pueda expresarse y liberarse» (Freinet, 1.973c, 47). En este terreno, lo decisivo no es hablar de la libertad, tarea tal vez demasiado repetida en el mundo pedagógico, sino «hacer realizable en nuestras clases una libertad máxima para observar y experimentar» (Freinet, 1.976a, 27; cf. también Piaton, 1.975, 88). «El niño -dice Freinet- estaba enjaulado... Nosotros hemos abierto las puertas de la cárcel» (Freinet, cit. en Elise, 1.977, 334).

La didáctica freinetiana tiene, como se observa, una decidida voluntad de considerar al alumno como eje central del proceso de aprendizaje. Freinet presume de haber descubierto al niño, en un argumento muy clásico de la Escuela Nueva, y, además, sostiene que lo ha hecho, no verbalmente, sino por medio de la práctica escolar (Freinet y Balesse, 1.973, 36). En la perspectiva tradicional, el centro de la escuela era o bien el maestro o bien las materias escolares; todo lo demás giraba alrededor de estos elementos. La escuela del mañana, en cambio, «se concentrará en el niño, miembro de la comunidad. Las técnicas, las materias de enseñanza y las modalidades de educación se desprenderán de las necesidades fundamentales del niño en función de las necesidades de la sociedad a que pertenezca» (Freinet, 1.976b, 23-24; Elise, 1.977, 85).

Este cambio de enfoque pedagógico presupone la defensa de una concepción positiva del niño. Los niños, comenta Freinet con agudeza, no son peores que los adultos ni tampoco peores que sus maestros (cf. Elise, 1.977, 112). Algunos han creído que el alumno sólo sirve para obedecer. Nada más lejos de la verdad. Al actuar con libertad y en función de sus necesidades, el niño ha podido demostrar que es un sujeto tan digno de confianza, por lo menos, como el adulto (Elise, 1.977, 314).

Freinet defiende, pues, una pedagogía centrada en el niño, sin que ello suponga una concepción paidocéntrica extrema o idealista (1).

El niño es el primer actor de su futuro; el centro de la clase debe ser la vida del niño (Elise, 1.978b, 13 y 40; 1.977, 161). «Toda pedagogía está falseada -escribe Freinet- si no se apoya primero en el educando, sus necesidades, sus sentimientos y sus aspiraciones» (Freinet, 1.979c, 200), pues «lo esencial es dar la palabra al niño» (Elise, 1.975, 38) (2).

Descripción de las técnicas didácticas

En este epígrafe expondré las diferentes técnicas educativas propuestas por Freinet (Sobre esta cuestión los trabajos más completos son: Pettini, 1.977, 69-127 y Eynard, 1.968, 39-162; para una exposición histórica del origen de las técnicas, cf. Gonzalez Monteagudo, 1.988a, cap. 1 y Elise, 1.977). Antes de ello, no obstante, voy a resaltar tres cuestiones de tipo general.

En primer lugar, el maestro francés sostiene la «superioridad flagrante e indiscutible» (Freinet, 1.978a, 124; Piaton, 1.975, 131) de su alternativa metodológica, en relación con los métodos de la antigua escuela. Esta superioridad se refleja no sólo en la mejor adaptación al niño y en su mayor rendimiento, sino también en que los gastos de instalación y funcionamiento son menores en el aula freinetiana (Freinet, 1.971, 293; 1.978a, 96-98).

En segundo lugar, las diversas técnicas escolares no son herramientas aisladas ni actividades autónomas. Se trata, en cambio, de un sistema metodológico, en el seno del cual

unos elementos necesitan de los otros, y viceversa. En consecuencia, las técnicas están mutuamente vinculadas: como dice Freinet, 1.973c, 58-59; 1.974a, 49; Elise, 1.978c, 23 y 1.975, 10).

Por último, aunque las técnicas Freinet han sido aplicadas sobre todo en la enseñanza preescolar y primaria, su creador afirma que son válidas para todos los individuos y en todos los medios. «Lo que hemos hecho con el primer grado -dice- puede ser empezado y desarrollado en todas las demás enseñanzas» (Freinet, 1.974a, 55). En este sentido, no faltan experiencias freinetianas en la enseñanza secundaria e incluso en la universitaria, pero debido al carácter sintético de este artículo dejo de lado estos temas.

Los métodos naturales, el texto libre y la imprenta escolar

Freinet cuestiona los procesos convencionales del aprendizaje lingüístico. Los métodos tradicionales, o escolares, como también los llama, precisan de lecciones y, en consecuencia, son una tarea que supone obligación y obediencia (Freinet, 1.978d, 73). Estos métodos «son específicamente escolares, creados, experimentados y preparados para un medio escolar que tiene sus fines, sus modos de vida y de trabajo, su moral y sus leyes, diferentes de los fines, de las modas de trabajo del medio no escolar, que llamaremos medio vivo» (Freinet, 1.979c, 37 y 139). Además, separan la mecánica del pensamiento, provocando una nueva forma de analfabetismo: el sujeto sabe descifrar, pero no comprende lo que lee (Freinet, 1.979c, 53 y 56). Las consecuencias del empleo de dichos métodos son evidentes: «el desafecto actual de los niños

(1) Una discusión crítica de este tema en González Monteagudo, 1.988a, 407-417.

(2) "Dar la palabra" al educando es, precisamente, uno de los argumentos más decisivos de la pedagogía liberadora del educador brasileño Paulo Freire. Realmente pienso que existen muchos puntos de contacto entre las obras de Freinet y de Freire, a pesar de surgir de contextos tan diferentes; incluso en el plano de la metodología de la lectoescritura es evidente este paralelismo.

por los textos escritos... y la dislexia, enfermedad pedagógica del siglo XX» (Freinet, 1.974b, 46; 1.979c, 222).

El punto de partida freinetiano es el método global de Decroly, hacia el cual el educador francés no cesa de mostrar su admiración (Cf. Freinet, 1.979c, 45, 184-185, 187 y 195; 1.972, 119-120; Freinet y Balesse, 1.973, 15, 17, 32 y 59). «Los principios del método global, tal como los estableció el Dr. Decroly, dice Freinet, son innegables» (Freinet, 1.973, 19). Esta reconsideración de los procesos de conocimiento, que en un principio se plantea en el área de la lectoescritura, se traslada posteriormente al resto de los aprendizajes, escolares y no escolares. Freinet compara la adquisición lectora con la enseñanza de la lengua oral, realizada por la madre en el hogar, y argumenta que los principios de sentido común, sencillez y naturalidad que están en la base del dominio del lenguaje hablado sirven, igualmente, para el aprendizaje de la lectura y de la escritura (Freinet, 1.978d, 5). Se trata, en ambos casos, de conductas aprendidas por tanteo (cf. González Montea-gudo, 1.988a, 313-358). Freinet profundiza esta revolución metodológica, ya presente en los autores de la Escuela Nueva. En este contexto, la enseñanza gramatical pierde su sentido: «Esta enseñanza no es ni indispensable ni siquiera útil en el grado de iniciación, (pues) no hay ninguna relación entre el conocimiento de las reglas gramaticales y la práctica correcta de la lengua. Uno escribe sin conocer la sintaxis, del mismo modo que uno habla sin conocer las normas de la retórica. Si uno es capaz de escribir sin conocer la sintaxis, ¿por qué situarla en un lugar preponderante?» (Freinet, 1.979c, 47; Elise, 1.977, 164). No es extraño, pues, que Freinet, uno de los pedagogos más irónicos de nuestro siglo, escribiera un ensayo con el título de "*Gramática en cuatro páginas*".

Freinet pretende depurar el método global decrolyano de rigideces y esquematismos. Llegar a la escritura consciente es algo realizable «por la sola experiencia sensible, impulsada primero por el deseo de creación y de poder, y después por la motivación exterior» (Freinet, 1.978d, 69). En torno a las vivencias infantiles, resumidas en una frase, la metodología natural articula un complejo proceso de trabajo individual y colectivo, que concluye, como veremos más adelante, con la impresión y difusión del pensamiento infantil (3). De esta manera, la actividad lingüística encuentra todo su significado: «La escritura no tiene sentido si no se está obligado a recurrir a ella para comunicar el pensamiento más allá del alcance de nuestra voz, fuera de los límites de la escuela» (Freinet, 1.976b, 54; 1.978d, 99-100, 133 y 148). Esta motivación socializadora es esencial para poder comprender las posibilidades que ofrece al maestro el sistema freinetiano.

El texto libre

En primer término, es preciso diferenciar el texto libre de la redacción, aún cuando esta sea de tema libre. La redacción es una tarea impuesta, y en esto consiste su gran limitación. En cambio, el texto libre es algo espontáneo, natural, pura vida (Freinet, 1.978e, 15-16; 1.973c, 48; Elise, 1.978b, 35 y 69). «Un texto libre -comenta Freinet- debe ser auténticamente libre. Es decir, ha de ser escrito cuando se tiene algo que decir, cuando se experimenta la necesidad de expresar algo que bulle en nuestro interior. El texto libre es espontaneidad, creación, vida, ligazón íntima y permanente con el medio, expresión profunda del niño» (Freinet, 1.978e, 16). Por su parte, Tamagnini define el texto libre como «la expresión libre del niño respecto a un interés actualizado relativo a su vida y a sus vincula-

(3) Para más detalles sobre el proceso específico de la lectura global, cf. Pettini, 1.977, 80ss. y Mialaret, 1.979, 79-123.

ciones con el ambiente» (cit. en Pettini, 1.977, 71). Al otorgar a la escritura una finalidad y una función, «el niño experimenta la necesidad de escribir, de expresarse, al igual como experimentó, siendo muy niño, la necesidad de hablar» (Freinet, 1.978e, 18).

En la trayectoria pedagógica de Freinet, la invención del texto libre posee una trascendencia de primera magnitud, pues «la escuela ya no volverá a ser lo que fue ayer. El texto libre habrá sido una etapa decisiva de esa evolución» (Freinet, 1.978e, 47). Por una parte, esta técnica consagra y reconoce las posibilidades del niño para pensar y expresarse por sí mismo, otorgándole una dignidad que rara vez se le había reconocido anteriormente (Freinet, 1.973c, 18) (4). Por otra parte, el texto libre constituye un documento humano que nos da a conocer la vida entera del niño y, más allá de ésta, posibilita el establecimiento de un profundo vínculo entre la vida y la escuela (Freinet, 1.979c, 354; 1.979b, 110). «Queda claro -dice Pettini- que el texto libre puede constituir verdaderamente el medio para tender un puente entre la escuela y la vida» (Pettini, 1.977, 77). También permite trabajar el elemento afectivo; es test psicológico y social, confesión y terapia, de la cual surge una especie, dice Freinet, de liberación psicoanalítica (Freinet, 1.973c, 52-53; Elise, 1.977, 38).

Con la realización de esta escritura personal no se agota, lógicamente, el proceso de aprendizaje. La clase elige mediante votación un texto libre, que revisado y corregido colectivamente en cuanto a su forma sintáctica, gramatical y ortográfica (Freinet, 1.977a, 22). Esto es lo que se suele llamar la "puesta a punto" del texto. Según Freinet, esta actividad cooperativa «crea una fraterni-

dad de sentimientos eminentemente útil para mejorar la atmósfera de nuestra clase» (Freinet, 1.978e, 72). La corrección debe efectuar una delicada conjunción entre la libre expresión infantil y las aportaciones de los demás niños y, también, del educador (Freinet, 1.978e, 43).

Una vez que el texto libre ha sido pulido en todos los sentidos, comienza su explotación pedagógica. El texto se imprime, se traslada al periódico escolar y se intercambia con otras escuelas. También se pueden plantear determinados ejercicios y observaciones gramaticales y, según el tema, es posible organizar encuestas, investigaciones de historia y geografía, trabajos científicos y conferencias a cargo de los propios niños (Freinet, 1.978e, 88-89 y 29). Cuando un texto libre se constituye en punto de partida de estas diferentes actividades, estamos en presencia de un "complejo de interés"; a través de él es posible «desarrollar en varias direcciones, intelectuales y prácticas, un tema derivado del texto libre del día, en la medida en que ha suscitado efectivamente curiosidad y problemas en los alumnos» (Pettini, 1.977, 86; Faure, 1.977, 30). De esta forma, el pedagogo galo pretendía superar la creciente fosilización que sufrió la concepción de los centros de interés de su maestro Decroly, sometida, en la práctica, a un progresivo anquilosamiento formalista.

La imprenta escolar

En sus primeras investigaciones, Freinet busca una fórmula que le permita convertir en algo permanente el texto infantil. Y encuentra en la imprenta, «útil precioso e instrumento de liberación» (Freinet y Balesse, 1.973, 53), la solución al problema. A partir de esta herramienta tan simple, dice Elise, el pedagogo de la Escuela Moderna reconside-

(4) Pettini advierte un posible peligro en la técnica del texto libre, pues cree que puede limitar el acceso de éste a los textos adultos: «Pero, ¿el niño debe leer siempre y sólo escritos de otros niños?. ¿Cómo puede producirse un enriquecimiento de contenido y forma sin el contacto con una producción más madura, más 'importante', que progresivamente nos haga advertir sus insuficiencias?» (Pettini, 1.977, 78).

ra toda la ciencia pedagógica (Elise, 1.977, 92). Uno de los objetivos que Freinet pretende conseguir con la imprenta es la modernización de la enseñanza mediante la utilización en la escuela de los medios de comunicación más actuales (Elise, 1.977, 69; tengamos en cuenta, en todo caso, que esto sucede hace más de medio siglo). También se siente preocupado por la exagerada autoridad que se suele conferir a lo impreso, que es algo creado por unos pocos y consumido por la gran masa. La imprenta en la escuela combatirá este servilismo respecto de la letra impresa y fomentará la creación cultural, incluida la escrita, por parte de los niños y del propio maestro (Freinet, 1.977a, 33).

Desde el punto de vista didáctico, el empleo de la tipografía se enmarca en una concepción socializadora y comunicativa del lenguaje humano (Pettini, 1.977, 70-71). «Cuando (el niño) escribe, al igual que los adultos, es para ser leído por otros, de lo contrario no escribiría, a menos que se le obligue, lo que sería quitarle valor y dignidad. La imprenta en la escuela es el instrumento maravilloso de esta socialización» (Freinet 1.974a, 47). Otra característica importante de la imprenta es que, como ya hemos dicho, permite suscitar y conservar la expresión, de manera que «los momentos memorables de la vida de la clase quedan fijados definitivamente, desafiando el paso de los años» (Freinet, 1.977a, 89; Freinet y Balesse, 1.973, 58).

El periódico escolar y la correspondencia

«El diario escolar es una recopilación de los textos libres, realizados e impresos día a día según la técnica Freinet y agrupados a final de mes con una cubierta especial para los abonados y corresponsales» (Freinet, 1.977a, 19). Freinet prefiere esta fórmula para los primeros cursos de la enseñanza primaria. En cambio, en los niveles superiores recomienda realizar la edición del periódico con una concepción similar al diario de los adultos (Freinet, 1.977a, 43). El periódico ha de

estar bien impreso, compaginado e ilustrado y no ha de tener erratas (Freinet 1.977a, 45-49).

Las ventajas que ofrece el diario son múltiples. Realizándolo, los niños desarrollan un trabajo en equipo que les prepara para la cooperación social. También es una solución para establecer relaciones estrechas con los padres, a la vez que socializa la expresión infantil, motivando profundamente la escritura (Freinet, 1.977a, 20 y 117ss.). «Es el mejor ejercicio de redacción, de ortografía y de gramática vivientes» (Freinet, 1.977a, 99), a la par que «una gran ventana abierta sobre el trabajo y sobre la vida» (Freinet, 1.977a, 87). Frente a la objetividad del periódico adulto, los diarios escolares son más afectivos, pues en sus páginas el niño introduce sus sensaciones y sus sentimientos (Freinet, 1.977a, 58). Por otra parte, contribuyen a la crítica de lo impreso, cuestión ya comentada anteriormente a propósito de la imprenta: «A través de la experiencia, (los niños) aprenden a juzgar las obras que se les someten, y en seguida están en condiciones de descubrir lo falso y contradictorio que se esconde bajo los imponentes títulos de los periódicos» (Freinet, 1.977a, 123).

La correspondencia escolar (cf. el libro de referencia de Gervilliers et al., 1.977) consiste en el intercambio de cartas entre dos clases, las cuales deben pertenecer, si ello es posible, a medios diferentes para lograr, de esta forma, un mayor contraste de experiencias. «La correspondencia responde a una de las necesidades fundamentales del ser humano: entrar en profunda relación con el mundo de los seres y de las cosas, necesidad que no siempre satisface la vida actual» (Gervilliers et al., 1.977, 47; pp. 5 y 129-130).

La correspondencia posibilita que los niños tomen conciencia de su medio, de su pueblo o barrio, del trabajo de los padres (Porquet, 1.976, 39) y conduce de forma progresiva a los alumnos hacia «la exploración y el

estudio del ambiente para la continua comparación entre ambientes diversos» (Pettini, 1.977, 97). El contacto con otro medio de vida ensancha el limitado universo infantil; de esta manera, el niño interpreta con una nueva mirada su propio entorno, adquiriendo un mayor distanciamiento a la hora de enjuiciarlo o, dicho con otras palabras, permitiendo una considerable ampliación del campo social infantil y favoreciendo la reflexión sobre uno mismo, al juicio crítico y la preocupación frente al otro (Gervilliers et al., 1.977, 34-35, 154-155 y 201). En este contexto, la lectura y la escritura adquieren una intensa motivación, «se despojan de su carácter poco grato y se convierten en instrumentos indispensables para establecer y profundizar unas relaciones» (Gervilliers et al., 1.977, 24). El resto de las actividades escolares también recibe la influencia benéfica de la correspondencia, pues las pequeñas investigaciones infantiles, sobretodo las históricas y geográficas, se realizan pensando en comunicar cuanto antes los resultados a los corresponsales (Freinet, 1.977a, 141; Gervilliers et al., 1.977, 90). Esta actividad educativa incluye una parte individual y otra colectiva, que no pueden dissociarse. Cada alumno envía a su corresponsal una carta y la clase, como grupo, remite a los amigos de la otra escuela álbumes, textos impresos y cartas colectivas (Gervilliers et al., 1.977, 44 y 65-66). Freinet y sus colaboradores también se han referido a los beneficios psíquicos del intercambio postal. El niño supera más fácilmente el egocentrismo infantil. Los lazos afectivos que se crean «se convierten en poderosos estimulantes que despiertan en cada uno mil posibilidades de superación» (Gervilliers et al., 1.977, 20), desempeñando un papel psicoterapéutico en los casos de desequilibrio psíquico y favoreciendo el desarrollo personal (Gervilliers et al., 1.977, 17 y 22).

Las técnicas Freinet modifican la vida del alumno, pero también la del educador. Esto

es incuestionable en el caso de la correspondencia, pues estos intercambios representan para el maestro «la ocasión de una cooperación activa, cuyas ventajas pedagógicas y morales se perciben inmediatamente» (Gervilliers et al., 1.977, 134). El profesor supera el aislamiento y comparte sus preocupaciones profesionales y humanas.

El envío de cartas, individuales y colectivas (cf. Gervilliers et al., 1.977, 80-83), se completa con el canje de documentos sonoros (cintas) y audiovisuales (diapositivas y películas), el intercambio de alumnos (que así pueden conocer directamente a sus compañeros) y la correspondencia entre los niños de la escuela primaria y los estudiantes de magisterio (Gervilliers et al., 1.977, 96; Freinet, 1.977a, 142-143; Pettini, 1.977, 96 y 100).

El proceso investigativo

En este apartado voy a describir como se desarrolla la actividad educativa entendida como proceso de investigación en un aula freinetiana (cf. Olvera, 1.988). Ya hemos visto que en el sistema Freinet, el punto de partida es la expresión libre, el interés del niño. Pero esta motivación inicial debe ser convenientemente estructurada, pues de lo contrario la enseñanza tendría un carácter meramente episódico. Es preciso, pues, organizar el proceso escolar del conocimiento. Para ello, y partiendo siempre de los temas que apasionan a los alumnos, se constituye la asamblea de clase, orientada en todo momento por el educador. Los temas que surgen diariamente, sobre todo en torno al texto libre (que puede ser simplemente oral en las primeras edades), pueden dar lugar, como ya dijimos, a lo que Freinet denomina un complejo de interés. Para poder trabajar sobre este complejo, es preciso disponer de los instrumentos y materiales precisos, que serán, lógicamente, muy diferentes de los usados en las clases tradicionales. En este marco renovado, ya no resultan útiles un aula vacía, una pizarra y varias decenas de libros de texto idénticos. Una adecuada organización

de la documentación, del tiempo y del espacio escolar, y de la dinámica del grupo de niños constituye, pues, una necesidad de primer orden en una escuela freinetiana.

La documentación

Mediante la documentación, el alumno supera su experiencia inmediata y toma «conciencia de la experiencia consumada, en el tiempo o en el espacio, por otros hombres, otras razas y otras generaciones» (Freinet, cit. en Pettini, 1.977, 101). Además el niño se acostumbra a buscar por sí mismo la información que necesita, de igual forma como lo hace el adulto (Belperron, 1977, 14-15).

Una de las ideas que Freinet desarrolló para ofrecer una abundante información a los niños fue el *fichero escolar cooperativo*, instrumento que presentó como alternativa al libro de texto (Pettini, 1.977, 102), impulsando de este modo la edición de útiles de trabajo adaptados a las necesidades de la Escuela Moderna (Elise, 1.977: 94-95). La documentación recogida se ordena de acuerdo con la clasificación decimal de M. Dewey, y en ella se incluyen contenidos relativos a los trabajos humanos, el medio natural, las plantas, los animales, la sociedad, la cultura, la historia y la geografía (Belperron, 1.977, 40-43). «Su función es la de ampliar los trabajos nacidos espontáneamente del interés vivo de los niños» (Freinet, cit. en Elise, 1.977, 114). Las ventajas del fichero documental son innegables; como dice una educadora francesa: «en menos de un segundo tenemos en la mano los elementos de la mejor lección en el mismo momento en que ésta es aprovechable» (cit. en Belperron, 1.977, 146). El fichero ofrece a cada alumno la posibilidad de avanzar según su propio ritmo, evitando la uniformidad de la clase tradicional (Pettini, 1.977, 114).

Un complemento muy conveniente del fichero es la *biblioteca de trabajo*, «principio de una enciclopedia original para los niños (y)... base precisa de documentos agrupados por centros de interés y ya programados para

permitir al niño marchar a su paso» (Elise, 1975, 93). Estas breves monografías, de las que ya se han publicado más de mil títulos en Francia, son realizadas por los maestros con la ayuda de los alumnos (Belperron, 1.977, 31-32). Freinet, siempre atento a los medios modernos, editó también la Biblioteca de Trabajo Sonora, compuesta por una colección de discos, cada uno de los cuales va acompañado de doce diapositivas.

Por lo que se refiere a las *técnicas audiovisuales*, el maestro francés mantiene una actitud crítica. Reconoce que «han creado un mundo nuevo al que tenemos que adaptarnos, de grado o por fuerza» (Freinet, 1.974b, 22) y propone, en consecuencia, «fomentar una nueva actitud esencialmente crítica frente a esas producciones diabólicas, pero cuyos elementos podemos domesticar», pues «la mejor manera de desmitificar las técnicas audiovisuales es descubrir sus secretos» (Freinet, 1.974b, 94-95). Por otra parte, advierte contra los peligros de la imagen, producida masivamente para dormir las conciencias, y que cultiva la ilusión y la imaginación de una forma perniciosa (Freinet, 1.974b, 89). En todo caso, considera la técnica audiovisual como un complemento más de la documentación, junto al fichero y la biblioteca de trabajo (Freinet, 1.979b, 118-119).

Con estas posibilidades documentales, los niños pueden preparar pequeñas *conferencias*: «En toda escuela moderna se da la palabra a los niños que tienen algo que decir de interés para todos. Siempre hay un tiempo dedicado a las conferencias infantiles» (Fauvre, 1.977, 35-36). Evidentemente, el trabajo de recopilación y exposición realizado por el niño puede tener deficiencias. En tales casos, Freinet recomienda lo que llama la "lección a posteriori", esto es, una explicación efectuada por el maestro, que completa los informes presentados al grupo de clase por parte de los niños y que tiene lugar, por tanto, después de la búsqueda y de la experimentación de los

alumnos (Freinet, 1.973c, 104; 1.978a, 154-155). Para el pedagogo galo, los ejercicios prácticos tienen su sentido, justamente, en este marco de libertad en el aprendizaje, pues son una etapa necesaria, en la cual «las conquistas vitales se consolidan hasta alcanzar la mecanización» (Pettini, 1.977, 111). Esta es la razón de ser de los ficheros autocorrectivos, que «ponen a disposición de los niños unos ejercicios destinados a la adquisición de los mecanismos en cálculo, ortografía y conjugación en los diferentes cursos» (Freinet, 1.979a, 153-54). Constan de cuatro tipos de fichas: preguntas, respuestas, tests y de corrección (Freinet, 1.973c, 124). Junto a los ficheros autocorrectivos, la metodología freinetiana ha adaptado las máquinas de enseñar clásicas, creando unas cintas programadas para el trabajo individualizado, sencillo instrumento que consiste en una cajita de plástico con una gran ventanilla, dentro de la cual, alrededor de un rodillo, discurre una cinta que contiene, alternativamente, el ejercicio a realizar y la respuesta correcta. Con esta aportación, Freinet ha pretendido introducir, de una manera sencilla y barata, la instrucción programada en la enseñanza elemental (cf. Pettini, 1.977, 114-115; Freinet, 1.979c, 24; 1.973c, 134 y 136; 1.966; Freinet y Berteloot, 1.966; estas dos últimas obras contienen una crítica a la programación clásica basada en las teorías del aprendizaje).

La obra de Freinet presenta numerosas indicaciones válidas para el aprendizaje de las diferentes materias escolares. No es posible referirse aquí a todas ellas, sino sólo enumerar algunas cuestiones. A la hora de programar el proceso educativo, es «conveniente prever un plan de trabajo formal, es decir, el cuadro de todas las cuestiones que tienen que ser tratadas obligatoriamente» (Freinet, 1.976a, 53); en el caso de que algunos temas no interesen a los alumnos, «será preciso que el maestro sea lo suficientemente hábil como para provocar un cierto interés» (Freinet,

1.976a, 54).

Respecto a la *enseñanza de las ciencias*, el educador francés estima que debe ser «exclusivamente experimental. Son los niños quienes deberían crear su pensamiento científico por experiencias, comprobaciones, combinaciones, comparaciones, reacciones» (Freinet, cit. en Elise, 1.975, 174). La cultura científica, que apenas tenía trascendencia en el pasado, es hoy uno de los elementos indispensables de la formación humana, pues vivimos en el siglo de la ciencia triunfante (Freinet, 1.976a, 5-6). La observación y la experimentación (que no es sino una observación provocada) libres son la mejor forma de adquisición de conocimientos, y precisamente lo contrario del inútil verbalismo de la escuela del pasado (Freinet, 1.976a, 26, 58-59, 123-124 y 132). Idénticas propuestas realiza para la enseñanza del cálculo vivo y de las ciencias sociales. Para educar la cultura del sentido matemático en la vida misma, «interesa sobre todo dejar que los niños resuelvan, por sí mismos, con sus propios medios, los problemas que se les plantean, a fin de desarrollar en ellos el razonamiento mediante el análisis de la situación y la comprensión de los mecanismos operatorios empleados» (Porquet, 1.976, 54; Freinet, 1.979a, 18 y 44; Elise, 1.978c, 72). La geografía, la historia y las demás ciencias sociales no son ya una amalgama de elementos diferenciados, sino una perspectiva integrada, por medio de la cual «nos entregamos -dice Freinet- a un verdadero estudio del medio» (Freinet, 1.973c, 52), que nos remite constantemente a la lengua, a la matemática y al dibujo (Faure, 1.977, 28, 32, 58 y 87). De esta manera, y en todas las áreas, es posible recorrer las fases de la documentación, la experimentación, el establecimiento de relaciones con el medio y la expresión y comunicación, completando, así, un recorrido sistemático presente, de una u otra forma, en la metodología freinetiana (Freinet, 1.971, 273-281).

Otros aspectos de la organización escolar: los talleres y los planes de trabajo

Al transformar radicalmente el objetivo y la dinámica del proceso educativo ha de cambiar, forzosamente, la organización del espacio y la distribución del tiempo escolar (Pettini, 1.977, 118).

En primer lugar, el material de enseñanza y los locales deben ser planificados en función de los niños, que son sus usuarios (Freinet, 1.971, 117). Junto a la amplia sala común, la clase Freinet ha de disponer de diferentes talleres interiores especializados, «células vivientes de nuestro centro de educación» (Freinet, 1.971, 123 y 267), así como de talleres exteriores (agricultura, animales, etc.) Freinet ha concebido ocho talleres, estructurados en dos grupos. En el primero de ellos se contempla el trabajo de base y consta de cuatro talleres (trabajo agrícola y cría de animales; herrería y carpintería; hilados, tejidos, costura, cocina y labores domésticas; y construcción, mecánica y comercio) en los cuales se desarrolla el trabajo de tipo manual. Un segundo grupo de talleres, consagrado a la actividad evolucionada, socializada e intelectualizada, presenta una sistematización de las diferentes técnicas creadas por este pedagogo. Así, propone un taller de búsqueda, conocimientos y documentación (que incluye el fichero escolar, la biblioteca de trabajo, libros, discos y películas); otro de experimentación (con material y recursos para la observación, cría y conservación de animales, álbumes, floral y fauna local y regional, productos de la zona; así como experiencias eléctricas, mecánicas y químicas); otro taller dedicado a la creación, expresión y comunicación gráficas (con materiales de lectura y escritura, útiles de impresión y encuadernación, biblioteca infantil y prensa); el último taller es de creación, expresión y comunicación artísticas (con documentos y material para el canto, la danza, el dibujo, la pintura, el grabado, el mo-

delado, el teatro y las marionetas) (cf. Freinet, 1.971, 282-287). Para cada uno de estos ocho talleres, Freinet presenta un listado de material necesario y un presupuesto aproximado de instalación (Freinet, 1.976b, 89-95). Esta organización tan minuciosa de los talleres permite comprobar que, más allá del espontaneísmo en que algunos piensan que se agota la didáctica del pedagogo galo, esta contiene una planificación sistemática y razonada de la actividad educativa.

El orden que surge en la escuela diseñada por Freinet es un orden nuevo, diferente del que existe en una escuela represora del niño; este orden «no se basa en la autoridad, sino en la toma de conciencia progresiva, experimental, de las necesidades de la comunidad. Es un orden que da al niño voz y voto en la organización de la clase y del trabajo» (Freinet, 1.973b, 17). Para hacer esto realidad, hay que alterar el esquema convencional de planificación, realización y evaluación del trabajo escolar. Ello es posible merced al *plan de trabajo*, que es un documento escrito y de periodicidad quincenal, en la cual los niños especifican, con la ayuda del maestro, las actividades que han de realizar, gozando de una relativa autonomía en el empleo del tiempo (Pettini, 1.977, 120-122). Este compromiso público y estructurado unifica las iniciativas surgidas de los propios y las organiza en un lapso temporal relativamente corto; «el alumno queda libre, por así decirlo, dentro del marco de ciertas barreras que ha medido y aceptado previamente» (Freinet, 1.976b, 62). Esta sugerencia metodológica es un elemento de autogestión pedagógica, que supera, sin duda, determinados planteamientos sobre el papel del alumno presentes en los autores clásicos de la Escuela Nueva.

La *evaluación* adquiere, en función del plan de trabajo, un sentido diferente al habitual. No se trata ya de un control externo, sino de una búsqueda colectiva para detectar los fallos y mejorar el rendimiento personal.

Por eso, el plan de trabajo es, también, una técnica de autoevaluación que permite al alumno buscar en sí mismo los principios por los que juzgarse (Pettini, 1.977, 125), a la vez que lo confronta con la asamblea de clase, ante la cual ha de rendir cuentas de su desempeño escolar.

El complejo metodológico expuesto hasta aquí conlleva una nueva dimensión de la disciplina escolar. Ya hemos mencionado el hecho de que Freinet no se siente, pedagógicamente hablando, ni libertario ni autoritario. «El dilema -escribe- está mal planteado: entre el estado salvaje y la doma hay un intermedio» (Freinet, 1.973a, 57). En este punto intermedio en el que se ubica, son precisas «la disciplina escolar y la autoridad del maestro, sin las cuales no podría haber ni instrucción ni educación» (Freinet, 1.973c, 35); en otros textos afirma que «el orden y la disciplina son necesarios en clase» (Freinet, 1.978c, 56) y que «es necesario imponerse reglas comunes, creadas, comprendidas y admitidas por todos» (Freinet, 1.973b, 19). Ahora bien, estas reglas y este orden deben derivar de una disciplina funcional, dinámica y cooperativa (Freinet, 1.971, 291; 1.974a, 57-58; Pettini, 1.977, 117).

Según el fundador de la Escuela Moderna, «la preocupación por la disciplina está en razón inversa con la perfección del trabajo y el interés dinámico y activo de los alumnos» (Freinet, 1.971, 288). La nueva disciplina, pues, dicho de otro modo, «es la resultante de una organización metódica de la actividad individual dentro del marco de la vida compleja de la clase» (Freinet, 1.976b, 63). Si el alumno se encuentra realmente motivado con la actividad que realiza, entonces no existen problemas de disciplina: «No hay que preguntarse si los niños son obedientes y tranquilos, sino si trabajan con entusiasmo y provecho» (Freinet, cit. en Elise, 1.977, 110). La organización de la disciplina se convierte, así, en organización del trabajo (Freinet, 1.973b, 75; 1.971, 292; 1.977a, 110; 1975, 55).

La pedagogía Freinet y el modelo de la investigación: un intento comparativo

Es importante tener presente, al iniciar esta apretada síntesis comparativa entre Freinet y el modelo investigativo, que el pedagogo de la Escuela Moderna ha desarrollado lo más importante de su obra hacia 1.950; por tanto, en una fecha en que aún no habían irrumpido las nuevas corrientes científicas, psicológicas y pedagógicas de carácter investigador. En este contexto, cobra sentido hablar de Freinet como precursor de este modelo, lo que implica, igualmente, reconocer la importancia del lapso temporal ya señalado.

A través de la figura 1, presento la aportación de Freinet en el contexto de la didáctica contemporánea, con el objeto de relacionar a Freinet con la investigación escolar. Un comentario sobre la referida figura nos permitirá explicar mejor la cuestión.

Observamos, en primer término, los diferentes puntos de partida que orientan la búsqueda pedagógica de Freinet. Así, se alude a la tradición pedagógica de la Escuela Nueva, a la tradición psicológica y a la tradición sociopolítica de signo progresista. Estos elementos permiten: a. Realizar una crítica rigurosa de la escuela; b. Producir una obra escrita y una práctica escolar caracterizadas por un intento renovador que afecta no sólo a la esfera metodológica, sino también a la perspectiva estructural (función ideológica de la escuela, compromiso progresista del maestro, denuncia de las desigualdades sociales, todo ello en un marco claro, el del socialismo triunfante, para utilizar la expresión freinetiana). También hay que resaltar la concepción del saber como conquista del niño y no como algo dado, así como la gestión cooperativa del aprendizaje.

La influencia de Freinet es unas veces difusa y otras institucional. En esta última, hay que destacar la actividad de los grupos Freinet de muy diferentes países, a la vez que la

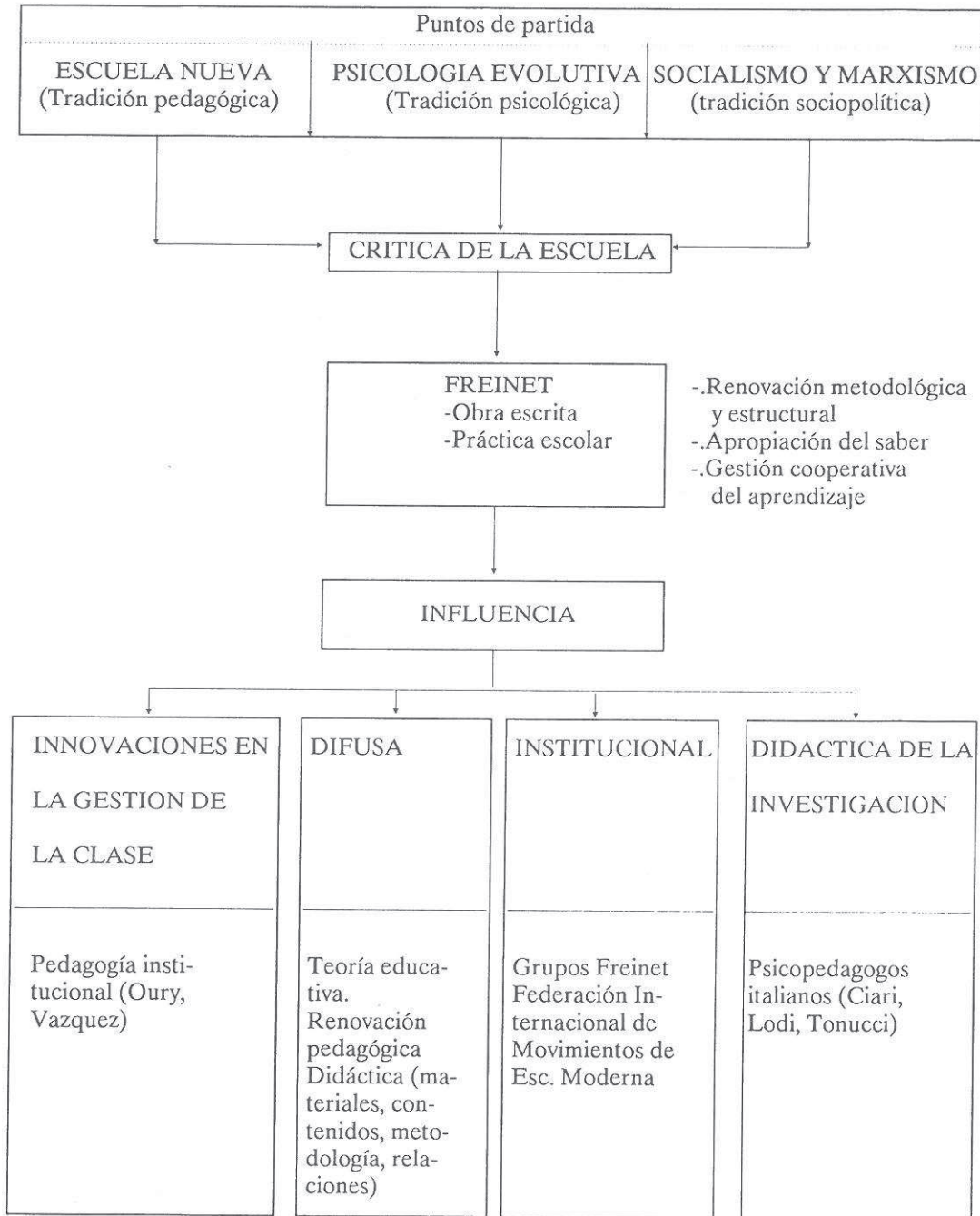


Fig.1. Algunos aspectos relativos a la influencia de Freinet en la Didáctica contemporánea(*)

(*) Para una comprensión más detallada de esta figura ver González Montcagudo, 1988a

constitución de la FIMEM (Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna), una especie de internacional pedagógica de signo Freinetiano. Sin embargo, tal vez la influencia de tipo difuso es la más decisiva y con frecuencia la que pasa más inadvertida. Este influjo es notorio en la teoría educativa, en la didáctica (materiales pedagógicos, papel del alumno, renovación metodológica y de contenidos) y en el personal docente, particularmente entre los maestros de la renovación pedagógica. Desde una óptica más específica, en la figura aparecen singularizadas las aportaciones en los ámbitos de la gestión de la clase (innovaciones que continuaron y desarrollaron Oury y Vasquez bajo el nombre de "pedagogía institucional") y de la didáctica de la investigación (ampliada creativamente por psicopedagogos italianos como B. Ciari, M. Lodi, F. Tonucci y otros) (cf. Vasquez y Dury, 1.978 y Tonucci, 1.976).

Por otra parte, lo que actualmente se denomina modelo de investigación en la escuela tiene muy diversos precedentes y está conformado por diferentes teorías. Así y en una rápida aproximación, hay que destacar, al menos, las siguientes:

a. Las psicologías soviética, piagetiana y, en general, cognitiva.

b. Las tendencias de investigación-acción, que implican un conjunto de planteamientos relativos a la formación de los profesores y al cambio curricular centrado en la escuela.

c. Los enfoques cualitativo y etnográfico de la investigación y evaluación educativas.

d. Las investigaciones sobre las concepciones de los alumnos y su papel en el aprendizaje.

e. Las propuestas pedagógicas (métodos, activos, pedagogía operatoria, aprendizaje por descubrimiento, aportaciones de la renovación pedagógica italiana, etc.).

En esta enumeración están incluidas lo que Porlán llama las tradiciones de investigación más próximas culturalmente a nosotros

y que tienen algún tipo de incidencia en nuestra experiencia, como son el modelo curricular británico de Stenhouse, Elliott y otros; la línea francesa que se interesa por el aprendizaje científico de los niños (Giordan); y, por último, las propuestas surgidas en el seno de la renovación pedagógica procedente de Italia (Tonucci, Jodi, Ciari) (Porlán, 1.987, 63-65). También se puede diferenciar entre el marco ideológico, por lo general progresista y antiautoritario, que sustenta la propuesta de la investigación escolar y el contexto psicopedagógico, más orientado hacia las cuestiones metodológicas y procesuales (Cañal, 1.987, 46-47; es curioso constatar que éste es uno de los pocos textos de la corriente investigadora en que se alude a Freinet).

En todo caso, el modelo investigativo posee una evidente polisemia y responde a muy diferentes perspectivas. Por ello parece urgente la delimitación de lo que se considera aprendizaje por investigación, pues es preciso clarificar el confusiónismo existente y formular una explicación coherente y rigurosa de este concepto (Del Carmen, 1.987, 51).

Obviamente, no es éste el marco idóneo para esa tarea. Por consiguiente, me limitaré a señalar determinados aspectos relevantes del modelo aludido, relacionándolos con las hipótesis pedagógicas de Freinet. La exposición no tiene un carácter sistemático, aunque estimo que de ella se pueden deducir importantes consecuencias. Como se verá, me apoyo preferentemente en textos publicados en esta Revista.

Algunas hipótesis de trabajo

En primer lugar, me refiero a cuestiones que tienen que ver con los fundamentos del modelo. En segundo lugar, abordo los procesos, es decir, los aspectos más concretos vinculados a la propia actividad educativa en la clase. También es conveniente aclarar que el modelo investigativo debe definirse en térmi-

nos de una opción didáctica global, que caracteriza y organiza coherentemente toda la práctica escolar (Cañal, 1.987, 47).

El profesor

En el modelo de la investigación se defiende la idea expuesta por Stenhouse en los años 70 de que el cambio curricular no se puede llevar a cabo si el profesorado no participa activamente en este proceso (Saez, 1.987, 16). También se argumenta que es preciso concebir al profesor desde una doble perspectiva: como facilitador del aprendizaje de sus alumnos y, al mismo tiempo, como investigador de los procesos y variables que inciden en el aula (Porlán, 1.987, 63; García, 1.987, 57; Latorre y González, 1.987). Estas ideas sobre el educador, que, por otra parte, también están presentes en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza del MEC, son plenamente freinetianas. El pedagogo galo siempre dijo que el maestro, conocedor de su clase y del entorno del alumno, es en última instancia el que debe decidir qué hacer, cómo y cuándo. Si no se cuenta con el maestro, todas las reformas fracasarán. Para Freinet, el profesor es auténtico actor y protagonista de su trabajo, que debe estar abierto a las nuevas corrientes para someterlas a discusión y experimentarlas (cf. Oyartzabal, 1.988, 6).

La teoría y la práctica

El enfoque investigativo pretende relacionar explícitamente la teoría y la práctica. El grupo sevillano que promueve esta Revista así lo ha hecho constar al presentar dicha Revista. Esta separación tan arbitraria, por lo demás fomentada a través de la jerarquización académica y por las rígidas estructuras universitarias, entre los teóricos de las alturas y los prácticos de la base, no tiene ningún sentido. Freinet, en este aspecto, es indudablemente una figura paradigmática, creo que única en nuestro siglo (otros pedagogos que han cultivado a la par la teoría y la práctica, como Makarenko, Neill o Milani, han reali-

zado ensayos individuales o, en todo caso, no han organizado una actividad sistemática de formación de maestros y de contraste de experiencias. Si existe algún gran mérito en este pedagogo-maestro, es éste: haber sabido dedicarse, a un tiempo, a la labor teórica y a la práctica escolar en la enseñanza primaria. Si se hubiera limitado a una de las dos facetas, su obra estaría sesgada y carecería, probablemente, del valor del que goza hoy. También es cierto que la necesidad de mantener lo que Caivano denomina, en otro contexto, la articulación, continua y dialéctica, entre la reflexión psicopedagógica y el pensamiento integrador más general (Caivano, 1.987, 7) es patente en el pedagogo de la Escuela Moderna (cf. González Monteagudo, 1.988a, 71-74).

Desde el punto de vista metodológico, en la escuela investigadora el elemento básico de renovación deriva de la continua comprobación experimental y corrección consiguiente de los modelos didácticos utilizados (Del Carmen, 1.987, 51). Este argumento, que es decisivo en el discurso del modelo analizado, es, también, un concepto freinetiano. El maestro francés llamaba, precisamente, pedagogía experimental a esta labor de verificación permanente de la práctica escolar, alejándose, así, de las concepciones que interpretan la investigación en términos casi exclusivamente estadísticos y cuantitativos (esta tendencia a interpretar de una forma más próxima a la escuela el tema de la investigación pedagógica es patente en las modificaciones de los planes de estudio de determinadas Escuelas de Magisterio, que sustituyen la disciplina de Pedagogía Experimental por la de Investigación Educativa; cf. Imbernon, 1.987).

Las estrategias de intervención

Garrett distingue tres modelos de desarrollo curricular, llamados desarrollo del centro a la periferia, desarrollo en colaboración e innovación centrada en el aula (Ga-

rett, 1.988, 4ss.). Es evidente que el modelo de la investigación en la escuela se sitúa, preferentemente, en esta última perspectiva. Si observamos el origen y el desarrollo histórico de las propuestas de Freinet, comprobaremos cabalmente que para éste sólo tiene sentido el cambio pedagógico si está ligado a las escuelas mismas y a los maestros que trabajan en ellas (González Monteagudo, 1.988b).

El alumno

Uno de los puntos de partida del modelo investigador consiste en que la enseñanza no se debe desarrollar mediante temas o conocimientos de tipo general, sino a través de problemas susceptibles de interesar intelectual y afectivamente a los alumnos; así, se sostiene que para que exista aprendizaje el sujeto debe estar interesado y tener inquietud por aprender. También se considera importante la participación del alumno en la selección y elaboración del problema a investigar (Del Carmen, 1.987, 53). Esta reconsideración del papel del alumno está muy presente en Freinet. El reconocimiento de la validez de las propuestas del niño, la relación libre entre profesor y alumno, el reparto de poder, la asamblea de clase el plan de trabajo y la metodología globalizadora desarrollada a partir del complejo de interés, todas estas son cuestiones de primera magnitud en la didáctica freinetiana. Este educador fue uno de los primeros pedagogos que se interesó por el contraste entre la actitud cognoscitiva del niño en su medio ambiente natural, familiar y social y la actitud cognoscitiva en la escuela. Esto le permitió comprobar que la institución educativa impide la experimentación personal, base de todos los aprendizajes. En su obra, encontramos reiteradas referencias a esta cuestión de la extinción de la capacidad de investigación en el niño, casi idénticas al siguiente texto, escrito por un importante autor francés situado en la perspectiva investi-

gativa: «En condiciones favorables, el niño realiza continuas pruebas para obtener explicaciones. En clase, se comprueba progresivamente la desaparición de una actitud que consiste en querer conocer por sí mismo, en provecho de una actitud que consiste en memorizar lo que dicen los libros o los profesores...» (Giordan, 1982, 78).

El proceso de aprendizaje

El modelo de la investigación se aplica en el aula a través de un diseño metodológico secuenciado, que abarca, en fases sucesivas, la presentación del tema, el planteamiento de preguntas o problemas de investigación, la formulación de hipótesis, el inventario de recursos, la obtención de datos y análisis de la documentación, las conclusiones y la presentación y difusión de la investigación realizada (Merchán y García, 1.987, 41-45; aquí se describe, como se ve, un esquema muy completo, que admite variaciones muy diversas). Con frecuencia se ha discutido si este tipo de indagación tan completa puede realizarla el niño; se ha distinguido entre la posible adaptación de la investigación a la enseñanza secundaria y a la primaria, en función de la edad de los alumnos; también se suele distinguir la actividad propia del científico respecto de las posibilidades experimentales del niño (así, Coll diferencia, respectivamente, el método experimental y la conducta de experimentación; cf. Cañal, 1.987, 47).

Aunque Freinet ha aportado bastantes ideas a este debate (por ejemplo, la hipótesis, muy discutida actualmente a nivel epistemológico, de que existe continuidad entre la actividad exploratoria infantil y la alta investigación científica), no ha formulado de modo explícito un diseño del proceso investigador, en particular de las fases intermedias (Los que sí han abordado de forma sistemática el proceso investigativo han sido los pedagogos italianos del Movimiento de Cooperación Educativa; cf. Giardello y Chiesa,

1.977). Sin embargo, sí se ha ocupado con gran detalle de la fase final, que consiste en la elaboración de conclusiones y en la comunicación de las mismas (Del Carmen, 1,987, 56). En este contexto, cobran sentido la imprenta escolar, el periódico, la correspondencia y otros dispositivos metodológicos.

Otro aspecto significativo en la obra de Freinet es el referente a la producción, edición y uso de materiales didácticos diversificados, planteados como alternativa al libro de texto único y como herramientas imprescindibles para ayudar a niños y maestros en la actividad escolar (González Monteagudo, 1.988a, 404-4D6).

Desde el punto de vista organizativo, en el modelo investigativo se concibe la clase como resultado de un proceso de construcción individual y colectiva, abriéndose así un nuevo camino de la investigación psicopedagógica (López, 1.987, 22). Este argumento, extraído del ámbito de la pedagogía operatoria, es una idea central de Freinet y, aún más, de los pedagogos institucionalistas que inicialmente se inspiraron en él. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que el maestro galo planteó este concepto en los años 30, cuando prácticamente nadie hablaba de ello.

Reflexiones finales

A veces se ha dicho que Freinet, al igual que los restantes pedagogos de la Escuela Nueva, constituye una página brillante de la evolución pedagógica, pero que es un recuerdo histórico, y no una fuerza viva de la modernidad. Existe, pues, la posibilidad de plantear la discontinuidad histórica entre lo que representa la obra freinetiana y el desarrollo psicopedagógico actual. Desde esta óptica, no habría casi nada aprovechable en Freinet. En contraste con los enfoques actuales, justificados, fundamentados y apoyados científicamente, los modelos más clásicos, entre ellos el freinetiano, serían, simplemente, grandes intuiciones, meros ensayos empíricos, muy respetables, pero ya obsoletos en

nuestro momento presente.

Este peligro pienso que está implícito en algunos de los planteamientos del modelo investigativo y, más allá de él, en buena parte, de otras orientaciones pedagógicas actuales. Yo creo, en cambio, que no existe ruptura, sino continuidad. Los planteamientos de nuestros días son, entre otras cosas, una consecuencia de los anteriores. Se trata, pues, de la misma cadena, sólo que ahora tenemos ante nosotros un eslabón más perfeccionado, más seguro y más eficaz. Los avances producidos en el conocimiento psicopedagógico en las tres últimas décadas son enormes. Como dice acertadamente Caivano, existen aportaciones teóricas objetivas que permiten dar un salto cualitativo en el conocimiento y la elaboración de alternativas a las formas de socialización escolar y extraescolar (Caivano, 1.987, 7). Este salto cualitativo es el que era imposible que dieran pedagogos como Freinet, Decroly, Dewey y tantos otros, pues en la época en que produjeron su obra el conocimiento sobre lo educativo era muy limitado si lo comparamos con el momento actual.

También quisiera precisar algunos posibles peligros que pueden acechar al modelo de la investigación escolar, retomando parcialmente, las agudas reflexiones de Caivano, que plantea la necesidad de lo que denomina una conciencia epistemológica vigilante (Caivano, 1987, 6ss.). No hay que perder de vista que todo movimiento que se institucionaliza corre el peligro de la fosilización y del anquilosamiento. El ejemplo del dogmatismo de que hacen gala algunos de los seguidores de Freinet viene, en este contexto, como anillo al dedo.

Existe el peligro de que la reflexión tome como punto de partida la "realidad" de la escuela actual, sin cuestionar en profundidad sus fundamentos, objetivos y procedimientos (Caivano, 1.987, 6). En este sentido, Caivano hecha en falta reflexiones y alternativas globales.

Por otra parte, el modelo investigativo se sitúa a medio camino entre la realidad escolar cotidiana y la investigación de tipo clásico. Pretende ser una vía intermedia, conectando una y otra perspectiva. No tiene nada de extraño, pues, que este esfuerzo se interprete desde la base como una tentativa hipercientífica y que desde las alturas (en particular las universitarias) se contemple como un ensayo superficial y, en definitiva, carente de sentido (cf. Caivano, 1.987, 6-7, que habla de la superficialidad y del hipercientifismo, pero en otro contexto).

Al igual que ha sucedido con otros términos, dice Caivano, «la investigación puede petrificarse en una moda, con sus teóricos y sus prácticos, en una ortopedia didáctica a re-distribuir desde cátedras..., desde revistas pedagógicas o desde la normativa legal debidamente modernizada» (Caivano, 1.987, 10-11). En la evolución de la pedagogía Freinet no faltan ejemplos de todos estos peligros potenciales. Por eso, hoy, igual que ayer, es necesario no absolutizar ningún planteamiento, sólo así será posible la alternativa de «una escuela -y son palabras de un maestro freinetiano- que da la palabra a los niños, una escuela crítica, creativa y, por tanto, investigadora» (Olvera, 1.988, 29).

REFERENCIAS

- AVANZINI, G. (1.985). *Innovación e inmovilismo en la escuela*, Oikos Tau. Barcelona.
- BELPERRON, R. (1.977). *El fichero escolar*, Laia, Barcelona.
- CAIVANO, F. (1.987). Otro modo de producción de conocimientos. Investigación sobre la investigación y la escuela. *Investigación en la Escuela.*, 1, 5-11.
- CAÑAL, P. (1.987). Un enfoque curricular basado en la investigación. *Investigación en la Escuela.*, 1, 43-69.
- CLANCHE, P. (1.978). *El texto libre, la escritura de los niños*. Fundamentos. Madrid.
- DEL CARMEN, L. M. (1.987). La investigación en el aula: Análisis de algunos aspectos metodológicos. *Investigación en la Escuela.* 1., 51-56.
- EYNARD, R. (1.968). *Célestin Freinet e le techniche cooperative*. Armando, Roma (No existe trad. al cast.).
- FAURE, R. (1.977). *Medio local y geografía viva*. Laia, Barcelona.
- FREINET, C. (1.962). *Conseils aux parents. La Table Ronde*. Paris
- FREINET, C. (1.966). *Bandes enseignantes et programmation. Bibliothèque Ecole Moderne*. Cannes
- FREINET, C. (1.969a). *Appel aux parents*. Editions Ecole Moderne. Cannes
- FREINET, C. (1.969b). *La psicología sensitiva y la educación*. Troquel. Buenos Aires
- FREINET, C. (1.971). *La educación por el trabajo*. F.C.E. México
- FREINET, C. (1.972). *Los métodos naturales III. El aprendizaje de la escritura*. Fontanella, Barcelona.
- FREINET, C. (1.973a). *Parábolas para una pedagogía popular*. Laia, Barcelona.
- FREINET, C. (1.973b). *Los planes de trabajo*. Laia, Barcelona.
- FREINET, C. (1.973c). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Siglo XXI. México
- FREINET, C. (1.974a). *La formación de la infancia y de la juventud*. Laia, Barcelona.
- FREINET, C. (1.974b). *Las técnicas audiovisuales*. Laia, Barcelona.
- FREINET, C. (1.975). *La educación moral y cívica*. Laia, Barcelona.
- FREINET, C. (1.976a). *La enseñanza de las ciencias*. Laia, Barcelona.
- FREINET, C. (1.976b). *Por una escuela del pueblo*. Fontanella, Barcelona.
- FREINET, C. (1.977a). *El diario escolar*. Laia. Barcelona
- FREINET, C. (1.977b). *Ensayo de psicología sensitiva. Reeducación de las técnicas de vida sustitutivas, II*. Villalar, Madrid.
- FREINET, C. (1.978a). *Consejos a los maestros jóvenes*. Laia, Barcelona.
- FREINET, C. (1.978b). *Las enfermedades escolares*. Laia, Barcelona.
- FREINET, C. (1.978c). *Las invariantes pedagógicas*. Laia, Barcelona.
- FREINET, C. (1.978d). *El método natural de lectura*. Laia, Barcelona.
- FREINET, C. (1.978e). *El texto libre*. Laia, Barcelona.

- FREINET, C. (1.979a). *La enseñanza del cálculo*. Laia, Barcelona.
- FREINET, C. (1.979b). *El equilibrio mental del niño*. Laia, Barcelona.
- FREINET, C. (1.979c). *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*. Fontanella, Barcelona.
- FREINET, C. (1.979d). *Los métodos naturales. II. El aprendizaje del dibujo*. Fontanella, Barcelona.
- FREINET, C.; BERTELOOT, M. (1.966). *Travail individualisé et programmation*. Bibliothèque Ecole Moderne. Cannes
- FREINET, C.; BALESE, L. (1.973). *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*. Laia, Barcelona.
- FREINET, C.; SALENGROS, R. (1.979). *Modernizar la escuela*. Laia, Barcelona.
- FREINET, Elise (1.975). *L'école Freinet, réserve d'enfants*. Maspero, (trad; cast.: Laia). Paris.
- FREINET, Elise (1.977). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Laia, Barcelona.
- FREINET, Elise (1.978a). *Dibujos y pinturas de niños*. Laia, Barcelona.
- FREINET, Elise (1.978b). *¿Cuál es la parte del maestro? ¿Cuáles la parte del niño?*. Laia, Barcelona.
- FREINET, Elise (1.978c). *La trayectoria de Célestin Freinet*. Gedisa, Barcelona.
- GARCIA REQUENA, F. (1.981). *Las técnicas Freinet en el centro de EGB*. Anaya, Madrid.
- GARRETT, R. M. (1.988). Adaptación curricular "del fin al principio": una táctica alternativa para el desarrollo curricular. *Investigación en la Escuela.*, 5, 3-10.
- GERVILLIERS, D. et al. (1.977). *Las correspondencias escolares*. Laia, Barcelona.
- GIARDELLO, G.; CHIESA, B. (1.977). *Els instruments per a la recerca*. Avance, Barcelona, (no existe trad. cast.).
- GIORDAN, A. (1.982). *La enseñanza de las ciencias*. Pablo del Río/Siglo XXI, Madrid.
- GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (1.988a). *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*. CIDE/MEC, Madrid.
- GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (1.988b). La renovación pedagógica en la vida y obra de Célestin Freinet. Su actualidad en nuestro contexto, Conferencia Inaugural de la X Escuela de Verano de Sevilla, organizada por el Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular (CAPP), Sevilla, 15 de septiembre de 1.988 (Documento policopiado).
- GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (1.988c). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Aspectos generales de su didáctica. *Investigación en la Escuela.*, 6. pp.
- IMBERNON, F. (1.987). La formación inicial del profesorado en la investigación. *Investigación en la Escuela.*, 1. pp.
- LATORRE, A.; GONZALEZ, R. (1.987). *El maestro investigador*. Graó, Barcelona.
- LOPEZ, A. (1.987). La construcción del conocimiento en la escuela. *Investigación en la Escuela.*, 1, 19-23.
- MERCHAN, F. J.; GARCIA, F. J. (1.987). Reflexiones sobre el uso de una metodología investigativa en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la adolescencia. *Investigación en la Escuela.*, 2, 37-47.
- MIALARET, G. (1.979). *El aprendizaje de la lectura*, Marova, Madrid.
- OLVERA, F. (1.988). Una clase Freinet hoy, *Cuadernos de Pedagogía.*, 163, 28-31.
- OYARTZABAL, L. (1.988). Orain ere laguntza eskeitzen Freinet-ek (Aún hoy Freinet puede ser una guía) *El Diario Vasco, Suplemento Escolar*, 12 de mayo de 1.988, p. 6 (Entrevista a José González Monteagudo; sólo existe publicación en euskera).
- PETTINI, A. (1.977). *Célestin Freinet y sus técnicas*. Sígueme. Salamanca
- PIATON, G. (1.975). *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet* Masiega, Madrid.
- PORLAN, R. (1.987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela.*, 1, 63-69.
- PORQUET, M. (1.976). *Las técnicas Freinet en el parvulario*. Laia, Barcelona.
- SAEZ, M^a. J. (1.987). La Investigación-Acción y la formación del profesorado. *Investigación en la Escuela.*, 2, 15-20.
- VASQUEZ, A.; OURY, F. (1.978). *Hacia una pedagogía del siglo XX*. México, Siglo XXI.
- TONUCCI, F. (1.976). *La escuela como investigación*. Avance, Barcelona.

SUMARY

This paper has two different parts. In the first one we present a description of the teaching techniques elaborated by the french pedagogue Celestin Freinet. We expose, too, the methodological and organisational aspects that we have to keep in mind in a Freinet class. In the second part, we make a comparison between the Freinet's transforming propositions and the research model, underlining the common points and Freinet's role as a forerunner of this model.

RÉSUMÉ

Cet article a deux parties. Dans la première, on présente une description des techniques didactiques développées par le pédagogue français Célestin Freinet. On y expose, aussi, les aspects méthodologiques et organisatifs qu'on doit avoir présents dans une classe Freinet. Dans la deuxième partie, on établit une comparaison entre la proposition renouvratrice de Freinet et le modèle de la recherche scolaire, en soulignant les points où ils sont d'accord et le rôle du éducateur français comme précurseur de ce modèle.