

# APORTACIONES DE MARIO LODI A LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA. ARGUMENTOS TEÓRICOS Y EXPERIENCIAS REALIZADAS

José GONZÁLEZ MONTEAGUDO  
Universidad de Sevilla

## RESUMEN

Junto con Bruno Ciari, Aldo Pettini, Giuseppe Tamagnini y otros educadores italianos, Mario Lodi representa una concepción pedagógica de gran valor teórico y práctico, heredera del legado de Freinet, pero que sigue, al mismo tiempo, desarrollos decididamente originales y plenamente actuales. Su obra escrita, permanente trasunto de una práctica pedagógica exigente, comprometida, creativa y dialogante, ha influido de manera determinante en una parte de los profesores más innovadores, tanto italianos como españoles. Nos parece importante tratar de “recuperar” el significado de este maestro y pedagogo en el momento presente y en el contexto universitario, en el cual su obra no ha tenido la recepción que merecía. En este artículo, presentamos en primer término la trayectoria de Mario Lodi, relacionándola con el “Movimento di Cooperazione Educativa” (M.C.E.). Después señalamos la crítica social y escolar realizada por Lodi. Posteriormente abordamos la concepción pedagógica liberadora e investigativa de este pedagogo. Finalmente, planteamos algunas reflexiones finales sobre la pedagogía de Lodi y su vigencia.

## 1. EL “MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA” (M.C.E.) Y LA TRAYECTORIA de MARIO LODI

El “Movimento di Cooperazione Educativa” (M.C.E.) es el grupo de renovación pedagógica más importante del panorama pedagógico italiano de la segunda mitad del siglo XX. El M.C.E. se llamó inicialmente “Cooperativa della Tipografia a Scuola” (Cooperativa de la Imprenta en la Escuela, normalmente conocida por sus siglas italianas: C.T.S.) (cf. para este epígrafe: Lodi, 1977, 7-26; Imbernón, 1982; y M.C.E., s.f.).

El grupo original fundador de la C.T.S. lo constituyó un grupo de maestros italianos orientados por un ideal democrático. Se trataba en la mayor parte de los casos de combatientes antifascistas, que intentaron luchar, esta vez de manera pacífica, contra el atraso pedagógico de la escuela italiana. Pretendieron llevar al aula los ideales de libertad, igualdad y apertura que consideraban irrenunciables en la sociedad italiana surgida de la guerra contra el fascismo. La C.T.S. se fundó en 1951, un año después de que Freinet visitara Florencia, por invitación de Ernesto Codignola, para exponer sus técnicas. Al año siguiente, en 1952, se llevó a cabo el primer congreso de la C.T.S. con la asistencia de sesenta y dos miembros, evento al que acudió Freinet (sobre Freinet y sus relaciones con los italianos, cf. González Monteagudo, 1988). El objetivo inicial de este grupo era la experimentación en el contexto específico italiano de las Técnicas Freinet, todo ello en base a la enseñanza individualizada y globalizada, que debería

de partir de la experiencia directa y concreta del niño, mediante la cooperación entre maes y alumnos. La evolución del grupo hacia una concepción más abierta se reflejó en el cam de denominación. En efecto, en 1957, la C.T.S. pasó a llamarse “Movimento di Cooperazi Educative” (M.C.E.). Este cambio supone superar la dimensión meramente técnica y didáct del Movimiento para reivindicar, a partir de esa fecha, los conceptos nucleares de pedag popular y de cooperación educativa, entendidas en un sentido amplio, lo cual implicaba alejamiento de la ortodoxia freinetiana. Una década más tarde, los acontecimientos de m de 1968 sacuden fuertemente las estructuras de la escuela italiana. Los miembros del M.C. asumen una orientación política en sus planteamientos educativos y radicalizan el discu pedagógico anterior. Esto hace que una parte de los miembros fundadores del Movimient abandonen a consecuencia de la politización mantenida en el seno del grupo. El M.C.E. vi a partir de entonces diferentes “crisis” pedagógicas y políticas, pero ha seguido siendo un gru clave para comprender la evolución de la escuela italiana de la segunda mitad de este sigl.

El M.C.E. ha realizado un importante trabajo en el ámbito didáctico a lo largo de to estos años, particularmente en los ámbitos de la lengua, las ciencias sociales, las matemátic la metodología investigativa y la educación corporal. Su contribución a la renovación de la escu italiana es innegable, a pesar de las dimensiones relativamente pequeñas del grupo (el núm de socios no ha superado nunca los dos millares, y en algunas épocas ha sido muy bajo) y la influencia necesariamente limitada de sus componentes. El M.C.E. ha desarrollado una crít muy dura, desde sus inicios, tanto de los libros de texto como de las notas. Los maestros italiar del M.C.E. han promovido un acercamiento al niño como un todo, y esto ha implicado u atención especial al cuerpo y a la educación corporal, que para estos maestros supone u superación de la educación física convencional. En el aspecto metodológico, los italianos h profundizado en las propuestas de la enseñanza como investigación, en continuidad con l concepciones de Dewey sobre la lógica de la investigación aplicada al trabajo del aula sol la base de proyectos. El M.C.E. ha sido muy crítico con la escuela en tanto que instrume de selección social y ha defendido la necesidad de trabajar desde la escuela para consolidar u cultura democrática, pacífica, tolerante e igualitaria.

Estas breves notas históricas sobre el Movimiento de Cooperación Educativa nos permit comprender mejor el contexto que envuelve la trayectoria vital y profesional de Mario L (para este apartado, nos basamos en Canevaro et al., 1989, 25-27 y en Tonucci, 1981, 7-14). Nació en Vho di Piadena en 1922. Sus padres decidieron que se haría maestro, por tratarse una carrera de corta duración. Concluyó los estudios de Magisterio en junio de 1940, justo cuan Italia entraba en guerra. Poco después, comenzó a trabajar en la enseñanza pública, pero despu de varios intentos repetidos por entusiasmarse con el trabajo docente, abandonó la enseñanz Lodi comenta que tenía en su mente el ideal de la escuela “Yasnaia Poliana”, de Tolstoi, pe que le pareció que nunca podría llegar a ser un buen maestro. En los años siguientes, Lodi mili en las filas de la resistencia antifascista. “La guerra –escribe Lodi– [hizo] de mí, directa indirectamente, un asesino” (1970, 419). Acabada la guerra, trabajó con un amigo creando u pequeña empresa dedicada a la pintura de pañuelos y vestidos de seda. En 1948, y creyend que tenía una deuda moral con sus padres, que le habían permitido estudiar, realizó las oposicion a la enseñanza pública y las superó.

Desde la conclusión de la guerra, Lodi se afilió al Partido Socialista Italiano y particip en las elecciones locales, siendo asesor de Instrucción Pública. Participó en iniciativas de cultu

popular, como la apertura de una biblioteca y la realización de diferentes obras teatrales. En esta época conoció a Fiorella, su mujer. También colaboró en investigaciones culturales y sociales, sobre los niveles de lectura, la influencia de la televisión, la vida campesina y la creatividad popular, en especial la relacionada con el canto y los títeres. Este período le permitió rehacer su cultura y formar su personalidad “en el compromiso social y político con una sociedad nueva de hombres realmente libres” (1963, 5). Durante ocho años ejerció la docencia en San Giovanni. Participó en las reuniones de la C.T.S. desde sus inicios, escuchando las intervenciones de personajes importantes dentro del Movimiento, como Pettini, Tamagnini, Ciari y Laporta. Pero Lodi confiesa que tardó ocho años en intervenir públicamente en los encuentros del Movimiento. El contacto con los miembros del Movimiento fue muy importante para Lodi. “Ahora –dice– ya no me siento solo: los colegas discuten fraternalmente y colaboran, y a través de ‘Cooperación Educativa’, siento cerca, con sus experiencias y sus críticas, a todos los amigos del Movimiento” (1963, 48). El trabajo cooperativo del M.C.E. nos parece un ejemplo enormemente ilustrativo de investigación colaborativa, ejemplo que, por desgracia, suele ser ignorado en los momentos actuales. Estos primeros años de docencia fueron decisivos. Recordando su apuesta por una escuela a la medida del niño, dice Lodi: “Un día, mirando desde la ventana de mi aula a los niños que jugaban en el patio, libres, felices, se me ocurrió compararlos con los que tenía sentados delante de mí en sus mesas, obedientes, resignados, sin ideas, mientras que los de ahí abajo estaban vivos, rebosantes de fantasía. Desde aquel día dije basta a un viejo tipo de escuela, la escuela autoritaria en la que yo mandaba y los niños obedecían y empecé otra en la que liberando a los niños me liberaba a mí mismo, daba sentido a mi propia vida y dejaba de hacer de hacer de ellos pequeños esclavos” (1970, 258). Esta apuesta por la libertad del niño, intuida ya por Lodi en su lectura juvenil de la escuela de Tolstoi, acompañará al maestro durante toda su vida.

En 1961, y en colaboración con sus alumnos, escribió dos obras de teatro: “Bandera” y “Cipi”. Ésta última obra fue publicada como relato infantil en 1963 (existe traducción castellana). A partir de esta fecha, Lodi publicó diferentes libros. En 1963 apareció “Crónica pedagógica”, que narra la práctica educativa llevada a cabo entre 1951 y 1962 y que da cuenta de “las tentativas llevadas a cabo con la pretensión de transferir el compromiso político al trabajo didáctico cotidiano” (1963, 5). Su libro más conocido, y el que le dio fama en toda Italia, es “El país errado”, publicado en 1970, que recoge el relato de sus vivencias escolares entre 1964 y 1969, a lo largo de los cinco primeros años escolares del mismo grupo de niños. En 1971 surgió la “Biblioteca di Lavoro” (Biblioteca de Trabajo), de cuya dirección se encarga Lodi; está compuesta de libritos que tratan diferentes temas sobre la escuela, escritos por maestros y niños, con la idea de servir como elemento documental alternativo al libro de texto. En 1974 publicó “Insieme: un diario de clase”, obra que recoge la transcripción del contenido del periódico escolar realizado por los alumnos de Lodi durante el período de un año. Y en 1977 publicó “Empezar por el niño. Escritos didácticos, pedagógicos y teóricos”. También ha publicado otros libros no traducidos al español (que sepamos), como “Il mondo” y “La scuola e i diritti del bambino”. Sus obras principales han sido traducidas a diferentes lenguas.

En 1978 Lodi se jubiló, pero esto no supuso su retirada de la vida cultural y educativa. A partir de entonces colaboró en la creación de la “Escuela de la Creatividad” y en otras iniciativas enmarcadas en el ámbito de la educación permanente. Hace algunos años, Lodi fue homenajeado en la Universidad italiana, junto a Paulo Freire y Margherita Zoebeli (cf. Canevaro et al., 1989).

## 2. CRÍTICA DE LA SOCIEDAD Y CRÍTICA DE LA ESCUELA: DOS TAREAS CONVERGENTES

“La obra educativa del maestro sería estéril si la circunscribiéramos exclusivamente ámbito escolar. Precisamente por esto durante tantos años he asociado el compromiso de ciudadana consciente con el de pedagogo” (1970, 477). Para Lodi, lo político y lo pedagógico deb combinarse porque la escuela representa una institución social de una importancia excepcion Lodi posee una perspectiva utópica y socialista sobre las desigualdades sociales y el poder. Tr la Segunda Guerra Mundial, como muchos otros italianos, llegó a pensar que pronto se instala en Italia una sociedad socialista, que intentara promover la plena igualdad entre las persora a la vez que el respeto a las libertades. Este horizonte utópico no llegó a realizarse, pero impreg toda la labor pedagógica de Mario Lodi, tanto en el ámbito escolar como en el ámbito de educación popular. Este pedagogo, como ya hemos señalado, ha tratado de transferir compromiso político al trabajo didáctico del aula. Con ello, critica una de las dicotomías básic que atraviesa la vida de muchos educadores: la contradicción entre los valores (en particul los valores relativos al talante democrático) que se defienden fuera y dentro de la escuela. A pues, la dimensión del maestro es doble: “No puede ser revolucionario en la escuela y no ser fuera, una y otra cosa están estrechamente ligadas” (1977, 47).

El humanismo defendido por Lodi supone la reconsideración de la sociedad y de la escuela desde sus propios fundamentos, pues “desde cualquier punto de vista que enfoques el problema llegas a descubrir la realidad de un mundo que hay que destruir porque destruye al hombre” (1970, 479). “Defender al hombre –dice– significa ponerse a su lado y volver a organizar escuela, el sistema, todo” (1970, 475). Significa, también, oponerse a quienes “de maneras distintas forman hombres-cordero en lugar de hombres libres” (1970, 465). Lodi critica la organización de la sociedad basada en la propiedad privada: “Entre nosotros –escribe–, el sistema está fundado en el principio, de valor sagrado, de la propiedad y de la iniciativa privada, que tiene como única motivación el rendimiento, provecho y como consecuencia inmediata la competencia. Quien mandan han forjado la escuela a imagen y semejanza del sistema: el provecho lo encontramos en la cartilla escolar expresado en las notas” (1970, 13). A esta filosofía del egoísmo individualista el maestro italiano opone el ideal de la libertad personal y de la cooperación social, que del tener su traducción concreta en el ámbito escolar.

Desde casi el comienzo mismo de las emisiones televisivas, Lodi se mostró muy crítico con los nuevos medios audiovisuales. Al hablar de la televisión se refiere a ella como “la abuela moderna que con sus programas científicamente dosificados pretende adormecer a todo un pueblo. Nosotros –añade– no vamos contra la TV ni contra la técnica, recursos que hacen nuestro mundo más cómodo y también más bello, pero queremos una escuela que despierte a los niños de todos los sueños hipnóticos y de la tendencia a dormir, víctimas de un lúcido plan que atenta contra la libertad del hombre” (1970, 286). Sobre la influencia de la televisión, también indica Lodi que “la generalización ha modificado las formas de aprendizaje de los niños y que este hecho posee importantes consecuencias para los educadores. Existe una nueva gramática del niño “televisivo”. Por eso, “la lógica y la técnica de aprendizaje que tienen como instrumento el libro ya no sirven en absoluto, porque el niño, bajo la presión de los estímulos televisivos, ha modificado inconscientemente su percepción; ahora este niño vive en un mundo psíquico nuevo y los educadores tenemos que conocerlo para adecuarnos a él y poder ejercer alguna influencia” (1970, 172 y 319).

La domesticación del pensamiento es uno de los grandes objetivos de nuestro sistema social. La escuela es en esto un mero reflejo de la sociedad. Tanto el contenido ideológico como el método autoritario “son expresiones de una escuela política de clase que está encaminada a formar hombres dóciles y pasivos, a ser posible ignorantes de los problemas más acuciantes” (1970, 17). Y en un plano más amplio, la publicidad, la televisión, la prensa juvenil y la industria del ocio colaboran en esta tarea de domesticación.

No vamos a detenernos mucho en comentar la crítica escolar planteada por Lodi, puesto que este tema se repite de manera casi invariable en buena parte de los pedagogos innovadores de este siglo. En todo caso, vamos a apuntar algunas ideas sobre la crítica de los libros de texto, de las notas y del autoritarismo. La censura de Lodi a los libros de texto, al igual que en Freinet, tiene un matiz ideológico, además de metodológico: “En un libro de colegio –dice con rotundidad– encontramos la salvaguardia de los intereses del amo que, a través de sus siervos pagados, transforma a nuestros hijos en futuros siervos” (1970, 461). Desde el punto de vista pedagógico, el libro de texto presenta una visión del conocimiento y de la cultura como entidades cerradas y estáticas, que existen en el mundo exterior y que el niño asimila poco a poco. El uso del libro de texto le parece a Lodi incompatible con una escuela centrada en la experiencia del niño (cf. 1970, 16). En cuanto a las notas, Lodi las ve como un trámite administrativo más: “Las notas no tienen ninguna importancia, son meras formalidades que impone la burocracia escolar; llenemos, pues, los recuadros de las cartillas con números, y hagamos felices a los hombres que manejan papelotes” (1970, 247). La evaluación supone, además, un instrumento de control para favorecer la conducta de estudio del alumno. “Si arrancas las notas de las manos del educador, se hunde todo el sistema. Es algo así –dice Lodi, que gusta de comparar las funciones de la escuela con las de otras instituciones de represión social– como quitarles las armas a los policías de un estado opresivo” (1970, 15). La crítica a la función de selección social de las notas es una característica fundamental de la labor del M.C.E.

La crítica de la escuela tradicional tiene en nuestro pedagogo un marcado carácter antiautoritario. Por eso, rechaza la concepción de “una escuela pensada para formar hombres-esclavos y no hombres libres; una escuela organizada, y no por casualidad, de manera que la libertad prácticamente no existe, ni siquiera para el educador” (1970, 13). El fenómeno autoritario no sólo es característico de la escuela, sino del conjunto de las instituciones sociales: “El niño pasa de la autoridad paterna a la del maestro... la condición del niño en la escuela no difiere mucho de la de un obrero en la fábrica” (1970, 13 y 15). Incluso llega a comparar las aulas de los colegios con las celdas de las prisiones: “Durante el recreo de la mañana, al bajar los chicos al patio desnudo de toda vegetación, me da la impresión de encontrarme entre presidiarios que salen a airearse” (1970, 10). Todos mandan sobre los niños. En un principio, el padre en la casa, el cura en la iglesia y el maestro en la escuela. Posteriormente, el dirigente en el partido o en el sindicato, el sargento en el ejército (sobre la analogía escuela y cuartel, cf. 1970, 99-105) y el patrón en la fábrica. “Un hombre que se cría así –dice Lodi– se compensa mandando... y como consecuencia alarga la cadena que ya nadie se atreve a romper, porque todo el mundo se conforma con el papel de carcelero” (1970, 10). Estas ideas de Lodi podemos enlazarlas con el pensamiento libertario clásico y su énfasis sobre la libertad del individuo.

### 3. UNA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA LIBERADORA E INVESTIGATIVA

Frente a la escuela fundada en las notas, en el libro de texto único y en la autoridad indiscutible del maestro, Lodi piensa que en el medio educativo “hace falta una práctica continua de democracia efectiva” (1963, 140). La alternativa al autoritarismo tradicional no la ve el maestro italiano en el espontaneísmo pedagógico, sino en la organización democrática de una comunidad escolar, orientada por el educador. En este sentido, la organización no tiene por qué contraponerse a la libertad, pues aquella permite “pasar del yo al nosotros, es decir, a la conciencia de la realidad social dentro de la cual cada uno debe vivir” (1963, 153). En esta escuela renovada, la actitud motivada sustituye al trabajo dirigido a la nota, la cooperación a la competición, la actitud crítica a la recepción pasiva y la norma nacida de la vida comunitaria a la disciplina del miedo (Lodi, 1963, 5).

En este contexto, la formación para la tolerancia adquiere una importancia evidente. “El fundamento de la tolerancia está en la razón misma. Pues consiste en sustituir la formulación dogmática de la verdad... por el examen crítico de las aseveraciones; la convicción impuesta por la convicción fundamentada” (1970, 139-140). La pregunta que se plantea Lodi tiene en la actualidad una pertinencia de primer orden, puesto que el auge de la intolerancia es un signo triste de nuestro presente: “Los que estamos en las escuelas –dice Lodi–, ¿cómo vacunaremos la sensibilidad todavía virgen de estos niños?; ¿qué vacuna encontraremos contra la intolerancia, contra cualquier tipo de racismo que abra abismos entre los hombres?” (1970, 53). En relación con la intolerancia, Lodi se plantea el papel del educador. Éste, dice, “no puede dejarla crecer, debe encontrar un lenguaje adecuado para que se desarrolle el razonamiento como antídoto contra este germen peligroso que divide a los hombres y que es el origen de persecuciones, guerras, tensiones y conflictos en las familias, incomunicabilidad entre grupos sociales” (1970, 131). La escuela debe asumir con esta tarea la formación del hombre nuevo y tolerante, pero esto supone también luchar contra la insinceridad y el conformismo (cf. 1970, 142 y 195).

La tarea de la escuela va más allá de la mera instrucción para desembocar en la educación. Esto implica la necesidad de “formar a un ciudadano capaz de integrarse en la sociedad con el derecho a exponer sus propias ideas y con el deber de escuchar las opiniones de los demás” (1963, 10). El problema de la educación de la mente y del razonamiento es fundamental para el desarrollo de una inteligencia armónica y global, capaz de hacerse cargo de los problemas para encontrar soluciones adecuadas, constituye una exigencia ineludible de la educación democrática y liberadora (cf. 1970, 153). Estos planteamientos de Lodi nos hacen recordar la perspectiva de Dewey sobre la educación con una actividad de indagación dirigida a la solución de los problemas vitales cotidianos.

Si algo caracteriza, por encima de cualquier otra consideración, la pedagogía de Mario Lodi, ese algo es la importancia otorgada a la conversación y a la discusión en clase. Como dice en una ocasión, en su aula “la conversación se prolonga” (1963, 195) siempre, porque “desarrolla la inteligencia de cada chico y dilata su personalidad en las relaciones sociales” (1970, 247). Al destacar el discurso oral infantil, Lodi estima que se realiza la lengua coloquial, “dominada y subyugada por la escrita, cuyas reglas nos han sido impuestas por la clase dominante” (1970, 61). La discusión libre, por otra parte, permite “la expresión total de los niños” (1963, 19) y está en el origen de las actividades didácticas motivadoras que se plantean en una escuela innovadora. Precisamente la originalidad más destacable de los libros de Lodi consiste en que

en ellos se limita a transcribir las discusiones mantenidas en clase por parte de los alumnos y de él mismo. Sus dos obras de relatos sobre el aula (1963; 1970) no contienen grandes discusiones teóricas ni citas, y tal vez aquí radique el atractivo de su lectura y la causa de que hayan influido tanto en los maestros innovadores, que han encontrado en estos libros una manera sencilla pero a la vez exigente y rigurosa de hacer escuela y de transmitir esa pasión por la educación que impregna la obra de Lodi.

Lodi piensa que la actividad escolar debe anclarse en los intereses del niño. Para él, es un axioma pedagógico el hecho de que si el maestro actúa correctamente y tiene paciencia y constancia, obtendrá buenos resultados (cf. 1963, 127). En el terreno metodológico, Lodi adapta las técnicas clásicas de Freinet, pero trabaja con ellas de manera autónoma, desarrollando las adaptaciones que cree necesarias. Lodi es un gran optimista pedagógico, puesto que confía en el niño de una manera incondicional. Si algo no funciona en el aula, no es por culpa del niño. Al hablar del niño, se refiere al “niño eterno, libre, auténtico, rico en vitalidad y en fantasía que se manifiesta a sí mismo” (1963, 10). Si sabemos crear las condiciones más óptimas en el aula, “el alumno poco a poco se convierte en una inagotable mina de motivos; se trata de desarrollar los más válidos, es decir, los más próximos a los intereses de los niños, que ellos mismos sienten y buscan (1963, 127). Así, desde los intereses de los niños, se llega al diálogo, al estudio de la lengua, al uso de la imprenta, a la socialización del trabajo, a la pintura y la estética, al juego dramático y el canto, a las observaciones, y, en fin, al estudio de la naturaleza y de las matemáticas. Lodi señala que sus alumnos, al poder elegir libremente, tienden a preferir sobre todo el periódico escolar, la correspondencia y la pintura, actividades que satisfacen la necesidad de expresión y de comunicación de la experiencia personal (cf. 1963, 99 y 113).

Hasta aquí los argumentos de Lodi no se diferencian básicamente de los planteados por los autores de la Escuela Nueva. La originalidad de Lodi consiste en haber mostrado cómo se lleva a cabo esta enseñanza centrada en el niño a través de la discusión colectiva y de la metodología de la investigación en el aula. Por nuestra parte, nos vamos a referir en primer término a la metodología de la investigación y después al proceso de aprendizaje en el ámbito lingüístico y expresivo. Por último, nos referiremos a la visión de Lodi sobre el educador.

Para situar convenientemente la propuesta de la investigación, hemos de recordar que el M.C.E. se basó desde el inicio de sus actividades en el concepto freinetiano del “tanteo experimental” (cf. González Monteagudo, 1988, 313-358) como proceso natural y espontáneo de investigación del niño. Los italianos se propusieron, sobre todo a partir de finales de los años sesenta, profundizar en esta propuesta de la actividad indagadora infantil. Para ello, y junto a las propuestas de Freinet, estudiaron con detenimiento la obra de Dewey. En un principio, el gran teórico de la propuesta investigativa fue Bruno Ciari (muerto prematuramente en 1970), maestro del M.C.E., miembro destacado del Partido Comunista Italiano y pedagogo de una creatividad impresionante que sigo siendo poco conocido en nuestro país (cf. Ciari, 1967 y 1977). Junto a Ciari, otros pedagogos y maestros del Movimiento trabajaron desde los planos teórico y práctico la propuesta de la investigación. La contribución a esta temática de Francesco Tonucci es muy importante. Tonucci divulgó sus ideas tanto mediante diferentes escritos (algunos de ellos muy leídos en España en las dos últimas décadas) y a través de una obra gráfica que combina la profundidad, la ternura, el humor y la ironía. Las primeras sistematizaciones del proceso de investigación en el aula se dieron en 1970. En la revista del Movimiento, por ejemplo, B. Chiesa presentó un esquema que constaba de los siguientes puntos: a) aparición y clarificación de los

problemas, derivados de la discusión y de la libre expresión; b) definición de una hipótesis de investigación, meramente tentativa y, por tanto, ampliable y revisable; esto implica la definición del terreno en el cual se va a operar, la definición de la muestra objeto de indagación y elaboración de los instrumentos más idóneos para actuar (entrevistas, cuestionarios, datos, documentos, etc.); c) acumulación de las informaciones generadas y recogidas, así como la elaboración de los datos; d) representación de los datos y comunicación de los mismos; y e) identificación de los conceptos y resultados a los que se ha llegado (cf. Imbernón, 1982, 92-101).

Lodi pretende plantear la actividad del aula sobre la base de la investigación, basada en temáticas surgidas a partir de las discusiones de clase. Estas investigaciones suelen tener cuatro grandes ámbitos: la naturaleza, la sociedad y la historia, los diferentes lenguajes y la actividad artística y creativa. Sobre la naturaleza, afirma que “es un libro abierto ante nuestros ojos, mucho más sugestivo que un libro de verdad para quien sepa leer en él..., más interesante incluso que la tele” (1970, 87 y 246). La investigación implica la observación no casual de la naturaleza mediante la relación de los fenómenos entre sí. Los libros de Lodi están repletos de ejemplos en los cuales los alumnos investigan su medio. En una frase breve, pero cargada de significado, Lodi escribe a propósito del estudio del medio: “Ojos indagadores se dirigen al cielo, los niños observan, describen, discuten” (1963, 264). En la metodología investigativa, la respuesta hallada en el proceso de indagación da origen a “otra pregunta, una nueva hipótesis, cuya comprobación y análisis detallado se entrelazarán en un proceso lógico y constructivo” (1970, 87). Conocer equivale a saber analizar y ordenar la realidad, y esto sólo puede hacerse cuando superamos el momento descriptivo y pasivo de la captación del medio, y pasamos de espectadores a observadores (cf. 1970, 87 y 1963, 290). La investigación supone una mirada globalizada e inmersión en torno a la realidad, que “suprime las distinciones entre lenguaje, cálculo, ambiente, expresión, etc., fundiéndolas juntas en un todo homogéneo que es la vida de la clase” (1963, 225). El acercamiento meramente episódico da paso, paulatinamente, a una perspectiva sistemática que permite encuadrar los diferentes hechos: “El episodio confluye en la historia, más amplia, de la gente y de la naturaleza, realidades dinámicas todavía nebulosas que la reflexión continuada irá analizando gradualmente en sus distintos aspectos” (1970, 79 y 197).

En el ámbito de la historia, Lodi reivindica un estudio creativo de ella. Frente a la historia que cuentan los libros escolares (hecha de guerras y de reyes), está “la historia de la otra Italia” (1970, 283), es decir, la de las mujeres trabajadoras, la de los hombres sojuzgados, la de los soldados obligados a matar sin saber por qué. Para trabajar esta historia dinámica, es preciso poner a los niños en situación de ser, a su manera, pequeños arqueólogos e historiadores, que trabajen con sus propias manos, que reconstruyan la fisonomía del pasado, que busquen datos y documentos, que comparan y sacan conclusiones (cf. 1970, 270 y 282). Lodi reivindica la utilidad de la historia oral, pues los relatos de vida efectuados por los propios protagonistas constituyen “una verdadera mina de asuntos relacionados con la temática histórica y científica. No hay libro más sugestivo y elocuente que el de la vida de un hombre que cuenta su vida” (1970, 196). En cuanto a la investigación científico-natural, Lodi destaca el alto interés del niño por los experimentos. Además, “la reflexión continuada que acompaña la investigación experimental, por sencilla que sea, aclara las ideas y contribuye a edificar una actitud científico-crítica” (1970, 209). En definitiva, investigar supone “la coronación de un proceso de aprendizaje de la ciencia entendida como satisfacción de curiosidades” (1970, 364). En relación con las matemáticas, Lodi participó en la actividad de experimentación del M.C.E. en torno a la “nueva matemática”

y confiesa que por vez primera disfrutó con las matemáticas. Opina que la introducción experimental de la matemática de los conjuntos, con el material correspondiente, y en el contexto natural de las actividades motivadas, resulta muy útil para la educación del razonamiento (cf. 1970, 59, 113, 145-147 y 151-153).

El proceso de investigación también se aplica al aprendizaje de la lengua. Lodi sigue en este terreno las técnicas de Freinet, en particular el texto libre, el diario escolar y la correspondencia interescolar. Aquí la atmósfera de libertad también es algo a tener en cuenta. Por eso, no hay que apremiar a los niños que no escriben, puesto que “escribe sólo cuando se tiene algo que decir, no para hacer ver que se ha hecho una frase” (1963, 201). El texto libre y el diario escolar impreso permiten “una vinculación profunda con la vida de la gente del campo y con la naturaleza” (1970, 35) y crean “la atmósfera propicia para el nacimiento del informe o del estudio, individual o de grupo” (1963, 60), lo que se suele conocer en el M.C.E. como la monografía. “Escribir –dice Lodi– es ensanchar el mundo, descubrir a los demás” (1970, 61). Por eso, la motivación de las actividades escolares se ve favorecida por la correspondencia. Lodi ensayó junto a sus alumnos la carta colectiva, además de la carta individual. La carta colectiva es un escrito realizado cooperativamente por toda la clase, producto de la discusión crítica de las diversas propuestas individuales. Esta carta permite ampliar los intereses infantiles, que luego deberán ser traducidos por el maestro en actividades de aprendizaje. A juicio de Lodi, la primera posee grandes ventajas sobre la segunda, pues favorece una mayor madurez en el niño y, por consiguiente, una experiencia más rica, profunda y libre (cf. 1963, 153). La carta colectiva supone un difícil proceso de aprendizaje compartido, con “cuestiones concretas y preguntas sobre el ambiente, que [amplían] el horizonte del niño, horizonte que en la carta individual, a menudo, resulta limitado” (1963, 145). Esta técnica la practicó Lodi con Lorenzo Milani, el maestro y cura de Barbiana, inspirador del famoso alegato contra la escuela elitista “Carta a una maestra”. Lodi sintió una profunda admiración por el cura de Barbiana y elogió su capacidad de rebeldía y de desobediencia.

Al referirnos al educador y a su papel, hemos de reconocer la capacidad de Lodi para formular un discurso teórico y para realizar una práctica coherente, al unísono, lo cual nos sitúa ante un itinerario personal comprometido y lleno de riesgos. En este sentido, se muestra categórico en relación con la responsabilidad que tenemos cada uno de nosotros en nuestras respectivas instituciones. Es preciso, dice, “luchar en todas partes, y no sólo allí donde las condiciones son más favorables... Oigo decir a menudo: pero la ley, los programas, el director... Tampoco el fascismo nos dejaba tomar el fusil, y lo empuñamos. Se trata de ocupar nuestro lugar en la sociedad para que se cambien esas condiciones” (1977, 14-15). Lodi concibe el papel del educador como un trabajador cultural y educativo que tiene una importante función de concienciación social: “Cómo puede ser educador –se pregunta– quien no tiene antenas para captar los mensajes de los nuevos tiempos, quien no posee el mínimo de humanidad que le haga sentir los problemas de los niños y de los jóvenes como problemas de toda la sociedad... Debe poseer o conquistar, junto a sus alumnos, la actitud abierta del estimulador de ideas, del productor de socialidad. De otro modo se convierte en un escuálido déspota de la cátedra que afianza las cadenas espirituales y materiales que todavía persisten en la escuela” (1977, 66).

La actitud del maestro es muy importante para el éxito de la empresa educativa (cf. 1963, 154). Para lograr ser un buen maestro, un rasgo necesario es la humildad, que permitirá el reconocimiento de los errores cuando éstos se produzcan. “Los maestros, al igual que los

campesinos y los médicos, se pueden equivocar” (1970, 251), a pesar de que los niños pong: en tela de juicio esta posibilidad. El maestro, para poder comunicarse adecuadamente con l niños, “debe haber asimilado el mundo fantástico y poético de sus alumnos, de lo contrario, intervención se superpone a la de ellos” (1963, 130). Pero lo más decisivo en un maestro su capacidad para no forzar nada, para ayudar y alentar, para apoyar, para sentarse a escuch y observar, para dar libertad, para no anticipar descubrimientos ni formular soluciones (cf. 196 93, 148 y 271; 1970, 17).

#### 4. REFLEXIONES FINALES

En estas reflexiones finales, y al hilo de la presentación de la pedagogía de Lodi qu hemos llevado a cabo en este artículo, nos gustaría discutir de manera breve algunas cuestiones relativas a la vigencia, pertinencia y utilidad de las propuestas educativas señaladas a lo larg de nuestro trabajo.

En primer término, queremos señalar que no se trata, ni mucho menos, de reivindicar tal cual, la pedagogía de Lodi para proponerla como una especie de panacea para los tiempo actuales. Cada teoría y cada praxis pedagógicas son hijas de su tiempo, de su contexto y de l problemas que enfrentan y que tratan de resolver. En este sentido, pensamos que resulta alg artificial pensar que este modelo pedagógico se puede trasladar, miméticamente, a nuestra situaci y a nuestro momento. Pero de todas formas, pensamos que algo podemos aprender si reflexionam sobre Mario Lodi y su propuesta de escuela democrática, liberadora, alegre, investigativ profunda, exigente, cooperativa y dialogante. Ante todo, creemos que, a pesar de las posicion ideológicas de Lodi, no se trata de una escuela ideologizada y sectaria, sino, por el contrari de una escuela altamente respetuosa con la libertad personal de cada niño. Ahora bien, Lo no cree en la educación neutral y piensa que el educador ha de asumir una tarea crítica concientizadora, que tiene sus riesgos, pero que resulta ineludible para permitir a los niños hacer cargo, con un talante crítico, de la sociedad en la que les ha tocado vivir. Esto resulta difícilmen defendible hoy en muchos foros educativos, puesto que el neoconservadurismo en sus diferent versiones y matices cuestiona los discursos críticos y emancipadores.

Las reflexiones de Lodi sobre la escuela y los relatos de su práctica educativa nos parece enormemente ilustrativos como posible contribución a una formación inicial y permanente d profesorado más dinámica y más enraizada en la experiencia escolar. Lamentablemente, en l últimos años los libros sobre experiencias pedagógicas alternativas se suelen editar poco y com consecuencia se leen poco; o tal vez suceda lo contrario, que se leen poco y por eso no se edita. Deberíamos, pues, de recuperar esa riqueza de relatos, experiencias y ensayos con un profund sello personal que pueden ayudar a los docentes a pensar y hacer mejor su trabajo. En este sentido los libros de Lodi nos parecen paradigmáticos. Son fáciles de leer, se refieren a la escuela ilustran sobre el proceso y las finalidades de una educación comprometida con la autonomi y con la libertad. Entre las diferentes formas de aumentar la profesionalidad docente, este tip de obras creemos que resulta una contribución importante y necesaria, que, naturalmente, deb complementarse con una formación más académica y formal, por así decirlo.

Muchas personas han pensado que el trabajo de Lodi ha sido exitoso porque no ha encontrad obstáculos importantes y, también, porque se ha desarrollado en el marco rural. Hay que aclara

sobre este tema, que el ambiente rural ofrece muchos inconvenientes para la tarea educativa, a causa de la falta de estimulación cultural y de los horizontes cerrados que han caracterizado tradicionalmente al mundo rural. Además, Lodi, como él mismo declara, ha sufrido el aislamiento, la incomprensión y la hostilidad tanto de los colegas como de la propia Administración (cf. 1970, 75). Esto debería hacernos reflexionar sobre las posibilidades de innovación que tenemos en nuestros propios contextos pedagógicos, sin buscar coartadas fáciles. El trabajo de Lodi nos ilustra sobre las dificultades de la innovación, así como sobre la tenacidad, la constancia, la preparación y la cooperación como actitudes importantes para mejorar nuestra práctica pedagógica.

El trabajo en equipo, ese concepto sobre el que tanto hablamos, pero que practicamos muy escasamente, es otro referente importante a la hora de sintetizar la pedagogía de Lodi. Al igual que los pedagogos freinetianos, los miembros del M.C.E. han practicado la cooperación tanto en el ámbito profesional (es decir, entre maestros), como en el ámbito escolar (es decir, entre alumnos y maestro). Seguimos necesitando pensar sobre la mejor manera de potenciar el trabajo en equipo, aunque las dificultades para practicarlo las encontramos cotidianamente en nuestros centros de trabajo.

La pedagogía practicada por Lodi ha sabido aunar de una manera ejemplar el discurso teórico y la práctica. Esta combinación de un lenguaje de la crítica con un lenguaje de la posibilidad (H. A. Giroux) nos parece enormemente sugerente, pues nuestros ambientes educativos parecen seguir arrastrando el lastre de una penosa herencia intelectualista y formalista. En la actualidad hemos llegado a institucionalizar un discurso educativo pretendidamente diferente, progresivo, innovador, investigativo y comprometido, pero, a la vez, no hemos llegado a alterar los formatos, las dimensiones institucionales, las relaciones y los contextos en los cuales llevamos a cabo nuestra tarea educativa. Ésta es una apreciación que creemos extensible a todos los niveles educativos.

El modelo educativo de Lodi supone, en conjunto, una profundización creativa y personal de las técnicas Freinet y del conjunto metodológico puesto a punto por el M.C.E. a lo largo de varias décadas. Pensamos que el valor del diálogo, la capacidad de conectar la escuela con el medio ambiente y el hecho de haber puesto en juego toda la capacidad creativa y expresiva del niño constituyen características relevantes de la apuesta pedagógica de Mario Lodi. Su obra pedagógica es una muestra palpable de que los ideales emancipadores, tanto en el plano social como individual, siguen siendo objetivos irrenunciables de una educación a la altura de nuestro tiempo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALFIERI, F. (1975). *El oficio de maestro*. Barcelona, Avance.
- CANEVARO, A. et. al. (1989). "Freire, Lodi, Zoebeli: lauree ad honorem". *Cooperazione Educativa*, 5, Maggio 1989, 19-30.
- CIARI, B. (1967). *Nuevas técnicas didácticas*. Madrid, Ediciones Iberoamericanas.
- CIARI, B. (1977). *Modos de enseñar* (Introducción y selección de textos de Alberto Alberti). Barcelona, Avance.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1988). *La pedagogía de Célestin Freinet. Contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: CIDE-MEC.

- IMBERNÓN, F. (1982). *Il Movimento di Cooperazione Educativa. La renovación pedagógica en Italia*. Barcelona, Laia.
- IMBERNÓN, F. (1991). “¿Podemos hablar de Freinet en los noventa?”. *Cuadernos de Pedagogía*, 190, 48-51.
- LODI, M. (1963). *Crónica pedagógica*. Barcelona, Laia, 1974.
- LODI, M. (1970). *El país errado*. Barcelona, Laia, 1977.
- LODI, M. (1974). *Insieme: un diario de clase*. Barcelona, Laia, 1982.
- LODI, M. (1977). *Empezar por el niño. Escritos didácticos, pedagógicos y teóricos*. Barcelona, Reforma de la Escuela, 1980.
- M.C.E. (s.f.) *Il Movimento di Cooperazione Educativa ieri ed oggi*. Mestre (Venezia), M.C.E.
- PETTINI, A. (1977). *Célestin Freinet y sus técnicas*. Salamanca, Sígueme.
- TONUCCI, F. (1981). *Viaje alrededor del “El Mundo”. Diario de Mario Lodi y sus alumnos*. Barcelona, Laia.