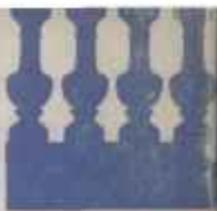


BEM

modernizar la escuela

Célestin Freinet
R. Salengros





C. FREINET
R. SALENGROS

**MODERNIZAR
LA ESCUELA**

¿Qué es la Escuela Moderna?

La pedagogía Freinet se sitúa, a partir de ahora, bajo el lema de Escuela Moderna.

¿Por qué Escuela Moderna y no Escuela Nueva o de métodos activos, para emplear las expresiones que se han hecho corrientes cuando se quiere indicar una enseñanza que se titula progresista y que, en cualquier caso, intenta superar un cierto número de errores e insuficiencias de la escuela que llamamos tradicional? ¿Es que, en nuestro caso, se trata de singularizarnos respecto a las otras iniciativas poniendo una etiqueta especial a nuestros productos?

Decimos *Escuela Moderna* y no *Escuela Nueva* porque insistimos mucho menos en el aspecto de *novedad* que en el de adaptación a las necesidades de nuestro siglo. Una técnica de la escuela tradi-

cional puede integrarse perfectamente en nuestras concepciones si permite y facilita las modalidades de trabajo que nosotros preconizamos. De hecho, la Escuela Nueva, cuya aportación en el transcurso de la primera mitad de siglo no podemos, a pesar de todo, ignorar, se ha quedado en la teoría. Apunta hacia una reconsideración de los principios.

Nosotros somos educadores que en nuestra misma clase intentamos poner en práctica las ideas y los sueños de los teóricos, debiendo asegurar la permanencia de nuestras funciones a la vez que nos aplicamos a hacerlas más eficientes. Tenemos que crear el porvenir en el seno del presente y del pasado, lo cual no es tarea que precise, en modo alguno, una espectacular llamada a la novedad; lo que necesita es prudencia, método, eficiencia y un gran sentido humano.

Decimos *Escuela Moderna* y no *Métodos Activos* porque esta expresión, nacida hace veinte o treinta años, podría dar a entender que el esfuerzo de renovación provendrá de la introducción en nuestras clases de una actividad manual, de trabajos o de juegos, que será como una reacción contra el excesivo intelectualismo de la escuela tradicional.

No pensamos que la actividad sea el elemento primordial de una pedagogía válida. Anteponemos la concentración del trabajador, a menudo silenciosa, en su tarea inteligente; una permanente actividad del espíritu que es como el antídoto de la pasividad tradicional.

Sé positivamente que ciertos pedagogos dan a la

palabra *actividad* el mismo sentido profundo que nosotros le aplicamos. Pero para evitar los malentendidos, empleamos un término que dice exactamente lo que quiere decir: Escuela Moderna.

¿Por qué la Escuela Moderna?

La gran tara de nuestra escuela es que, por sus técnicas y su espíritu, estaba prevista para una sociedad de finales de siglo, cuando todavía se oían por las calles los cascabeles de las caballerías, y los niños mataban las largas horas del atardecer viendo consumirse las brasas del hogar.

Este tipo de escuela se adaptaba bastante bien a la vida de finales de siglo. Preparaba a los hombres que más tarde tendrían que empuñar el pico y la pala, o que guiarían los caballos desde el pescante de un carruaje; hombres que, en un mundo que entonces despertaba a la instrucción, tenían necesidad de saber leer, escribir y contar.

El mundo que nos rodea ha cambiado; los cascabeles de las caballerías han cedido el sitio al pe-tardeo de las motocicletas y los automóviles. La

escuela continúa enseñando a sus alumnos cómo se enjaezan los caballos. Pero ya no hay caballos, ni arreos, ni carruajes... La escuela continúa formando cocheros cuando lo que tienen que manejar esos hombres son motocicletas, automóviles o aviones.

La escuela ha actuado como aquellas empresas que en otros tiempos torneaban y cocían pucheros de barro y que no quisieron cambiar ni su sistema de fabricación, ni su ritmo de trabajo, ni su producción. Y los pucheros de barro no se venden desde que el aluminio conquistó el mercado.

La diferencia consiste en que esas industrias de fabricación de utensilios de barro no han tenido más remedio que rendirse ante la evidencia: sus pucheros no se venden; luego, dejan de fabricar pucheros. No hay más remedio que *modernizarse*.

En cambio, la escuela persiste en la fabricación de sus anticuados productos sin darse cuenta de que ya nadie tiene necesidad de ellos; y atiborra de cacharros sus talleres, en los que muy pronto será imposible llevar a cabo ningún trabajo inteligente.

La escuela debe modernizarse.

¿Es verdaderamente real —se preguntan numerosos educadores— ese desfase de la escuela? ¿Es absolutamente necesario emprender a bombo y platillo una campaña de modernización? A la postre, la escuela no es la misma que hace cincuenta años: los métodos de trabajo han evolucionado

y los textos han sido modernizados, con sus páginas en color que parecen libros de lectura caros.

Es posible que haya habido mejoras sensibles. Pero los instrumentos, las técnicas y el método no han cambiado en absoluto. Es como si la alfarería hubiera querido modernizarse colocando en el portal un precioso rótulo de colores, pero conservando tal cual sus hornos, sus tornos y sus operarios. No podría producir otra cosa que pucheros de barro.

La escuela ha conservado exactamente los mismos utensilios y las mismas técnicas: las lecciones, los deberes, el estudio de los textos, las notas, la clasificación, los castigos y el supremo recurso a la memoria.

Y bruscamente se da cuenta de que todo eso ya no rinde: que los niños escriben mal, no saben leer, tienen una ortografía deplorable, no conocen la gramática, no saben la tabla de multiplicar; se da cuenta de que no saben adquirir aquello que la enseñanza media llama elementos de base y que eran el orgullo de la escuela laica de finales de siglo.

Todo el mundo se da cuenta de que hay algo que no funciona. Los pedagogos descargarían gustosamente su responsabilidad sobre aquellos niños que no son lo que eran en otros tiempos; esos niños distraídos y perezosos que no hacen más que lo que les viene en gana. Y también la descargarían sobre los padres que no saben imponer su autoridad.

Nosotros no pretendemos que todos estos elementos no cuenten para nada; que la saturación

de las clases, la mecanización y el ruido no tengan nada que ver en el bajo rendimiento de los niños y en la crisis general de la juventud. Pero también la escuela cuenta para algo:

— Continúa imponiendo sus lecciones a niños que oyen demasiado barullo a su alrededor y que se burlan de los discursos.

— Quiere mandar autoritariamente a los alumnos que se niegan a obedecer pasivamente en un mundo que está en vías de democratización y en el que, lo queramos o no, la autoridad debe, como mínimo, cambiar de forma.

— Desarrolla lecciones sobre los objetos escolares y hace descripciones y observaciones sobre el sacapuntas o el cortaplumas a individuos que sueñan con automóviles lanzados a ciento cuarenta por hora o con cohetes interplanetarios.

— Pretende explicar el abecé de todo a niños que lo saben todo, que hablan como los mayores sobre temas que no son tratados en la escuela.

A los niños no les interesa en absoluto saber cómo se enjaeza un carruaje. Presienten su total inutilidad. No escuchan.

Y lo que es más grave: se acostumbran a no prestar atención, a no trabajar. Así aparecen en su personalidad dos zonas de vivencias: la escolar, que no es más que un halo superficial sin alcance alguno, y su rica vida personal.

El niño fracasa en la escuela. Por desgracia, esos fracasos repercuten en su estado de ánimo hasta tal extremo que los padres, preocupados, no paran

de consultar con los psiquiatras el porqué sus hijos, siendo inteligentes, no quieren trabajar en clase y adoptan frente a la vida la actitud de seres pasivos e inadaptados.

La escuela debe ir al encuentro de la vida, movilizarla y servirla; darle una motivación. Y para eso ha de abandonar las viejas prácticas, por mucha majestad que hayan tenido, y adaptarse al mundo presente y al mundo del futuro.

El mundo futuro

La democratización de la enseñanza

Por encima de todo, es absolutamente preciso que los padres y los educadores tengan conciencia de que la vida ha cambiado, de que las necesidades de sus hijos y del medio no son las mismas. Y las posibilidades de los alumnos, tampoco. Que, como consecuencia de este hecho, las soluciones de ayer forzosamente ya no tienen hoy validez y que, en cualquier caso, como mínimo hay que hacer una reconsideración de los problemas.

Cuando llegan a comprender esto, se ponen a buscar ellos también. Juntos encontraremos fórmulas educativas que sean más eficaces y más humanas.

Pero se trata de una cuestión en la que debemos insistir muy especialmente: hace veinte, treinta, cincuenta años la escuela, bien que mal, tenía que dar a los niños, antes de los trece o catorce años,

no sólo el dominio de las técnicas indispensables (leer, escribir, contar), sino también los conocimientos mínimos para no pasar como unos perfectos analfabetos en un mundo en el que ya nadie volvería a preocuparse de su cultura.

Sin embargo los niños de nuestros días van a la escuela obligatoriamente hasta los dieciséis años, e incluso más, y pueden acceder, si no a la enseñanza media, al menos a un centro de formación profesional y de educación permanente. A falta de ello tendrán, tanto si son adolescentes como si son adultos, la radio, la televisión, el cine y los viajes. Desde luego, las enseñanzas que adquirirán a través de estos medios no serán precisamente irreprochables; pero, a la postre, es una forma de cultura que está en vías de generalizarse y la hemos de utilizar, canalizar y orientar.

A raíz de esto el problema escolar cambia de naturaleza y de ritmo. Ya no necesitamos meterle prisa al niño para que aprenda las técnicas básicas. En la educación del día de mañana más bien tendremos que insistir en la formación integral del individuo, en la necesidad de que adquiera puntos de referencia, métodos de trabajo, principios que le permitan apropiarse, en las condiciones más óptimas posibles, de la cultura que tendrá que afrontar. Pero, sobre todo, habrá de despertarle el deseo y el gusto por el trabajo en una escuela más acogedora que sabrá cultivar y desarrollar las potencialidades que haya hecho nacer o que haya alentado.

Y si la función de la enseñanza primaria evoluciona hasta ese punto, forzosamente también los exámenes tendrán que ser modificados, puesto que su único objeto es calibrar globalmente esos conocimientos y esas posibilidades; y un niño, en el contexto de la escuela actual, puede perfectamente tener un porvenir más que honorable aunque haya cometido ocho o diez faltas de ortografía en el examen para el certificado de estudios primarios.

En un próximo número de esta colección daremos cuenta de una experiencia altamente significativa que la escuela Freinet está llevando a cabo desde hace ocho años y que muestra las ventajas y las posibilidades de esta formación integral en la enseñanza primaria.

Actualmente tenemos en esta escuela una veintena de niños entre los diez y los catorce años, que han sido confiados a nosotros porque habían aborrecido cualquier tipo de trabajo escolar y también de rechazo, de cualquier trabajo social.

Y, sin embargo, esos niños tienen una inteligencia completamente normal aunque, desde luego, no sea una inteligencia específicamente escolar. De cara a la vida, incluso son muy despiertos. O sea, se trata de niños que tienen un retraso escolar pero no son retrasados en el sentido estricto de la palabra. Han quedado gravemente marcados por ese desdoblamiento que nosotros condenamos: se han desarrollado por sus propios medios en el plano extraescolar, en la vida misma, en la que muchas veces destacan por su intuición, por su rapidez de

reflejos, por su sentido común; pero se han hecho impermeables a todo cuanto provenga de la escuela, hasta el punto de que tienen una verdadera indigestión escolar, que en algunos casos es definitiva. Quién sabe si debido a los errores del método no han intervenido factores nerviosos y psíquicos que hacen que estos niños, cuando se hallan frente a problemas escolares, experimenten como una enfermedad fisiológica que puede ir desde náuseas hasta diarrea, que pone al descubierto una verdadera alergia cuya naturaleza, consecuencias y tratamiento deberían estudiar los médicos. ¿No nos ocurre a nosotros, que registramos a veces dolorosamente la influencia insoportable de ciertas presencias, ciertos tonos de voz, algunas formas de comportamiento que ofuscan bruscamente nuestro entendimiento, entorpecen todo nuestro sano juicio y hacen imposible cualquier trabajo eficaz?

El daño, hoy día, es ya enorme. Algo así como una red de carreteras obstruidas y sin circulación; circuitos que han sido cortados. Entre la escuela y la vida se ha erigido una barrera.

Los niños atacados por esta enfermedad, que tiene su origen en la escolástica, leen muy mal; pero es que, encima, no tienen ningún interés en hacerlo bien. Y, sobre todo, tienen una ortografía deplorable, incluso en los casos en que conocen perfectamente las reglas gramaticales. Tienen algo así como una impotencia total a la hora de escribir; como si una especie de parálisis les embotara la mano. Y quién sabe si ese embotamiento es real-

mente auténtico, de origen nervioso o psicológico.

La consecuencia lógica pero catastrófica es que esa impotencia se va contagiando poco a poco a todo el comportamiento de dichos niños; como una parálisis que, estando localizada en un principio, se extiende lentamente a todo el organismo. El mal ya está hecho. La atención escolar está aniquilada, y muchas veces sin posible solución. La consecuencia es que el niño se muestra apático en todos los terrenos como resultado de la no integración del proceso escolar en las técnicas de la vida.

Únicamente tenemos cinco niños que han sido formados por nosotros, por nuestras técnicas, desde los cinco, seis o siete años. Ahora tienen ocho, diez, doce o catorce años. Ellos son el verdadero fruto de nuestra educación, los prototipos que merecerían ser estudiados más metódicamente.

La experiencia resulta todavía más positiva si tenemos en cuenta que esos niños, en un principio, estaban en desventaja por dificultades fisiológicas o psíquicas y porque nosotros no siempre hemos dispuesto de los educadores comprensivos y libres de prejuicios que necesita nuestra pedagogía.

Pero a pesar de todas esas desventajas, esos niños, gracias a nuestras técnicas, se han beneficiado de una educación que ha sabido evitar el choque escuela-medio que, como hemos dicho, les perjudicaba. Han tenido una fórmula escolar que se ha apoyado siempre en su propia vida, en su ambiente; que ha sabido excitar en ellos ese afán por el

trabajo creador que ha centrado su personalidad; ha empujado a los niños a que aceptaran sus propias responsabilidades y se comportaran como hombres.

Entre ellos se encuentra nuestro dibujante Alain Gérard. Era muy deficiente física y moralmente; llevaba sobre sus hombros tantas taras que no hubiera podido integrarse a la escuela y, por supuesto, la escuela no se hubiera acomodado a él, hundiéndolo definitivamente en una anomalía irreversible.

Alain Gérard pudo expresarse magistralmente a través del dibujo mucho antes de que lo hiciera por la escritura. Su personalidad ha encontrado un sentido y un atractivo. Aprendió a leer muy tarde, a los diez años, pero a los pocos meses alcanzó a los compañeros de su misma edad, superándolos inmediatamente, porque tenía un orden en su interior, una voluntad de hacer bien las cosas, una especie de dignidad de artesano que le impulsaba hacia la perfección de su obra, cualquiera que fuese.

Allí donde los niños llegados de otras escuelas perfeccionan cuatro rayas mal hechas sobre una hoja de papel, Alain Gérard trabaja con una aplicación conmovedora y natural sin comparación posible con el comportamiento desequilibrado de los recién llegados.

Los logros son también espectaculares en nuestros niños mayores. A ellos no hay que decirles nada; sólo ayudarles y animarles. Saben elegir,

preparar, emprender los trabajos; y los llevan a cabo con pasión intensa y dinámica. Trabajan como hombres; mejor aún, trabajan como *verdaderos* hombres conscientes.

Tienen una cultura: saben reflexionar, leer, elegir, juzgar. Están preparados para la vida.

Como todos nuestros alumnos que pasan a la enseñanza media, saldrán adelante porque poseen esas cualidades de formación, de orden y de trabajo que precisamente requiere la segunda enseñanza.

Unos métodos que consiguen tan ostensiblemente esos resultados por fuerza han de ser superiores a aquellos de los que hoy es víctima nuestra juventud.

Algunos colegas e inspectores nos dicen que exageramos al pretender generalizar esas observaciones; que el mal, en el conjunto de las clases, no es ni tanto ni tan grave como nosotros quisiéramos poner de manifiesto y que la proporción de niños inadaptados, en definitiva, no es, ni mucho menos, la que nosotros denunciarnos.

Aquí se impone una aclaración.

En todo efectivo escolar normal hay una cierta proporción de alumnos especialmente dotados con los que se vanagloria la escuela tradicional de sacarles provecho al cien por cien. Son inteligentes, tienen buena memoria —lo cual no hay que desconfiar—, se mantienen sin dificultad en los prime-

ros puestos de la clase —lo que siempre les da mayor seguridad y equilibrio—, redactan con talento y responden con brillantez a todas las preguntas. Esos son los «buenos alumnos».

Pero, haciendo honor a la verdad, hay que reconocer que estos niños saldrían adelante, con el mismo resultado, con cualquier otro método. No les forma la escuela. Se forman ellos mismos. Y, muy a menudo, a pesar de la escuela. Y ni que decir tiene que conseguirían mejores resultados todavía si hubieran sido ayudados con una óptica y unos procedimientos que sólo empiezan a tomarse en consideración cuando accidentalmente se habla de una educación especial para superdotados.

Es posible que con nuestras técnicas no llegaran mucho más lejos, pero, en cambio, contribuirían a corregir el carácter siempre exclusivamente intelectual de su formación; los prepararían no sólo para ingresar en la enseñanza superior, sino también para enfrentarse con la vida, cuyos imperativos no podemos descuidar sin correr graves riesgos.

Pero bien; pese a que el mérito no es atribuible a ella, admitamos que la escuela tradicional pueda felicitarse por el éxito que consigue con estos buenos alumnos. Ahora bien, ¿cuántos son? ¿Dos, tres, cuatro por clase? Nosotros calculamos que entre un 5 y un 10 por ciento. Pero, ¿y el 90 o 95 por ciento restantes que no tienen ni esa tendencia intelectual ni esas aptitudes innatas para aprender en la escuela? ¿Qué pasa con ellos?

A ese nivel precisamente, entre ese 90 o 95 por

ciento, se sitúa muy especialmente el problema que examinamos.

Nos acordamos perfectamente, porque no era un tiempo tan lejano, de cuando la misión de la escuela consistía principalmente en sacar de entre la masa las varias personalidades que tenían las condiciones óptimas para llegar a la enseñanza media y, más allá, para integrarse poco a poco a la élite de dirigentes, incluso aunque no pudieran darse a conocer de golpe. Los otros 90 o 95 estaban destinados a las tareas no intelectuales de las que se desentendía completamente la escuela. Bastaba con que se enseñara a los niños a leer, escribir y contar.

Pero hoy día las cosas cambian; no solamente porque la prolongación de la edad escolar se hace realidad, sino porque es necesario: la técnica actual, la organización sindical y política, el mercado del trabajo exigen de los adolescentes un cierto número de cualidades que superan y desbordan lo que enseña la escuela tradicional. De esto, precisamente, es de lo que nuestra pedagogía de enseñanza primaria se preocupa con el mismo interés que pone en que los mejor dotados tengan éxito.

Y, en este campo, todo está por hacer.

El problema, además, no es de hoy. Me acuerdo de los cursos complementarios que frecuté entre 1908 y 1912. Allí ya había los primeros de la clase —cuatro o cinco entre un total de treinta y cinco alumnos; el habitual 10 por ciento— que trabajaban y aprobaban sin dificultades. Y después estaban

los demás, el 90 por ciento, que seguían penosamente los cursos y, sobre todo, hacían lo mismo que ahora, muchas líneas y muchos verbos.

El desequilibrio es ahora un grave problema porque los niños que integran el 90 por ciento sufren mucho más las consecuencias de la inadaptación de la escuela. El intelectualismo no está hecho para ellos. Si queremos movilizar su interés y asentar su cultura hay que utilizar otros caminos.

Ese es el problema que nosotros queremos y nos afanamos en resolver; y con unos resultados que, sin ser positivos al ciento por ciento, ponen de manifiesto la superioridad de nuestras técnicas.

Que quede claro que no ponemos en tela de juicio la buena voluntad y la dedicación de los maestros. El obrero que en una empresa mal acondicionada pierde el resuello para remediar las deficiencias técnicas que dificultan su trabajo, proporcionalmente tiene más mérito todavía que aquel que en condiciones más evolucionadas puede actuar con eficiencia. Razón de más para que el obrero que tropieza con tales dificultades busque obstinadamente un remedio a los males que padece.

El maestro de escuela tradicional sufre por culpa de la inadaptación intelectual, moral, física y técnica de su escuela. Muy a menudo se queda descorazonado por el poco rendimiento que obtiene con tanto esfuerzo. Que busque con nosotros las condiciones adecuadas que permitan métodos de trabajo más eficientes.

La Escuela Moderna supone una modificación profunda de los conceptos Educación y Cultura

Modernizar la enseñanza no quiere decir solamente que se compre material nuevo o que se intente hacer participar más a los alumnos en el desarrollo de las lecciones y los ejercicios; ni siquiera organizar cooperativas, editar un periódico o hacer prácticas de correspondencia. Con todo esto no habremos conseguido más que un progreso superficial, porque en nada variarán las concepciones de una escuela en donde el maestro continuará siendo el *Deus ex machina* sin el cual nada sería posible.

Respecto a esto se ha hablado de revolución copernicana. No vamos a emplear una fórmula tan contundente, pero sí diremos que la Escuela Moderna supone un cambio total en los procesos psicológicos y pedagógicos preconizados e impuestos por la escolástica.

Llegados a este punto, nos vemos obligados a resumir algunas de las críticas que hemos hecho a esta escolástica y nuestras propias concepciones, expuestas en nuestro libro *Essai de Psychologie sensible appliquée à l'Education*¹ que hemos discutido en nuestra revista «Techniques de Vie».

Toda la pedagogía tradicional es hija del «cientifismo», es decir, de esa concepción que nos ha hecho creer que los métodos científicos que aparentemente han triunfado en la industria son aplicables tal cual, y con el mismo resultado, a todos los procesos vitales. Se toma una rueda dentada y se la acopla a otra rueda dentada; se empalma un motor y se pone en movimiento; este movimiento se transmite, se transforma y es capaz de hacer verdaderas maravillas que nos dejan con la boca abierta. Los delineantes dibujan sobre sus cartulinas los diseños de todas las piezas de un avión; los obreros hacen las piezas con arreglo a las medidas y a los modelos; se acopla todo el conjunto y ya tenemos un «Caravelle».

Con arreglo a esta concepción cientifista de la vida que nos están inculcando desde hace más de un siglo, el niño no es nada. Su vida interior, su comportamiento especial, su personalidad no entran en los cálculos. Veamos qué es lo que dice Alain, el clásico de esta concepción cientifista que todavía campa por sus respetos. El niño entra en clase, se sienta, se cruza de brazos y deja su cere-

1. Edición Delachaux y Niestlé.

bro vacío de todo pensamiento. Entonces el maestro ha de montar en él todas las piezas ordenadas del mecanismo escolástico: dos y dos son cuatro, B y A hacen BA, resúmenes, definiciones y teoremas.

La escuela, efectivamente, consigue montar mecanismos que, como está mandado, funcionan a la perfección, pero de una forma automática, al margen de la vida. El niño adquiere unas nociones; pero estas nociones son escolásticas, es decir, que pueden ser exactas y racionales en la práctica escolar, pero no han de serlo forzosamente en la práctica de la vida. Razona como se le ha enseñado, sin descuidar datos ni reglas, pero se encuentra desorientado en cuanto intervienen las complejidades de la vida que no siempre son racionales ni científicas. Resuelve los problemas que se le plantean, pero no se extraña en absoluto de los resultados, por absurdos que sean.

Toda la práctica escolar está montada sobre tales bases, y ello explica la gran importancia que se le da en Francia a la gramática, que para nosotros es totalmente inútil, si no perjudicial, al menos en el primer grado. El cientifismo ha enseñado a los educadores que la lengua se construye también de una manera científica, y los padres de este tipo de prácticas son tan eminentes que a estos educadores ni siquiera se les ocurre que pueda haber otro camino para ese indispensable aprendizaje. Evidentemente, hay que conocer la R y la A para

saber leer RA. Hay que distinguir las palabras y la función que desempeñan si se quiere escribir correctamente. Porque lo esencial —al menos eso cree la escuela— es escribir según las reglas, aunque lo que se escriba no signifique nada ni tenga ninguna repercusión en nuestra propia vida.

Esos son los fundamentos de la educación tradicional, y todo aquel que no haya conseguido desembarazarse de ellos no tendrá acceso jamás a la verdadera Escuela Moderna que tratamos de realizar, no ya en el plano experimental, sino a escala de decenas de miles de escuelas públicas que en adelante den testimonio de ello.

Nosotros hemos cortado el mal de raíz al meter en la escuela el único proceso general y permanente, el *tanteo experimental*, que es la base de todos nuestros métodos naturales.

Por lo demás ese tanteo experimental no es, en ningún modo, un invento que se haya sacado de la manga nuestro espíritu rebelde a la escolástica. Es la vía soberana de toda clase de aprendizaje, el centro de nuestras técnicas de vida. Es el método natural utilizado por todas las madres del mundo, que permite que sus hijos aprendan a hablar con una soltura increíble, y en un tiempo récord, la lengua de sus padres y a caminar sobre las dos piernas con la misma seguridad y con perfecto equilibrio.

Los primeros gestos que se consigue hacer, casi siempre por azar y sean cuales fueren, tienden a reproducirse. Ese éxito inicial crea algo así como

el embrión de un camino por el que se mete el individuo casi automáticamente antes de continuar haciendo ensayos en el terreno baldío de sus sensaciones. El individuo, entonces, repetirá el gesto o la serie de gestos hasta que pueda realizarlos automáticamente con la seguridad que proporciona el instinto.

En ese momento se ha levantado un pilar en el que se apoyarán los tanteos del futuro.

Con arreglo a este proceso el niño, experimentalmente, va ajustando poco a poco sus primeros logros: las primeras palabras que ha aprendido a dominar repitiéndolas incansablemente para pasarlas al automatismo, los movimientos de las piernas, los primeros saltos victoriosos, que repetirá veinte, cien veces, para que pasen también al plano del automatismo.

En la base de toda conquista está ese tanteo experimental. Un gesto que no se haya aprendido experimentalmente, pasando a ser automático a base de repeticiones, no es más que una conquista ficticia, sólo lo es en apariencia, pero se esfuma igual que vino, sin dejar huella alguna en el comportamiento y, por lo tanto, sin integrarse al crecimiento y a la vida.

Esto no significa, ni mucho menos, que tengamos que ir repitiendo incansablemente toda la experiencia humana, lo cual sería la negación de todo progreso. Se trata de establecer unos pilares sólidos que sólo pueden tener su origen en el tanteo experimental. Por encima de estos pilares podremos, en-

tonces, asentar unos travesaños todo lo audaces que queramos y construir unos edificios que tendrán equilibrio y solidez.

La misma energía atómica, que es la expresión más evolucionada de la ciencia actual, no sabría renegar de sus orígenes del más puro tanteo experimental. Cuando los esposos Curie, en su laboratorio casi artesanal, hacían combinaciones, tanteaban y buscaban, nada de lo que hoy es el descubrimiento más importante del siglo estaba en la mente de nadie; no había ningún camino trazado. Un día, en parte por casualidad, se hizo la luz y los sabios reprodujeron el experimento hasta que consiguieron dominarlo, igual que hace un niño cuando salta una zanja. Incluso nos sería fácil demostrar que, en la práctica, el médico, el mecánico o el hombre político actúan también básicamente por tanteo experimental, que es el proceso universal del crecimiento, del progreso y de la vida.

Sabemos que nuestras explicaciones, hasta las más evidentes, no van a convencer de golpe y porrazo a toda la masa de educadores embebidos de tanta falsa ciencia. Pero les rogamos que reflexionen sinceramente sobre este redescubrimiento y, por tanto, que piensen en una reconsideración de sus procedimientos educativos.

Cuando vemos a un muchacho poner en juego impecablemente los músculos de sus piernas y mantener el misterio de su equilibrio no pensamos nunca que en su origen haya podido ser un bebé que iba a gatas, tanteando y ensayando los primeros ges-

tos para ponerse en pie. Y cuando un orador nos tiene bajo el influjo de su apasionante oratoria, ni siquiera se nos ocurre pensar que haya conseguido aquel dominio de la palabra por un sencillo tanteo experimental. Y, sin embargo, así es. La ciencia no hace otra cosa que apropiarse abusivamente de las conquistas seguras que son la forma original y exclusiva de la verdadera ciencia.

A este nivel es cuando se establece la diferencia esencial entre pedagogía moderna y pedagogía tradicional. Esta última está convencida de que el niño no aprenderá jamás a escribir si no se le enseña la forma de coger el bolígrafo; que no sabrá redactar si no se le enseña a clasificar las ideas por su orden de intervención; que no sabrá dibujar si el adulto no le ha enseñado previamente las normas indispensables; que no sabrá expresarse en un correcto francés si antes no se le ha inculcado la estructura de las frases, la naturaleza y la función de las palabras; que no escribirá nunca con una perfecta ortografía si no sabe las indispensables reglas de gramática; y será un ignorante en ciencias si no se le han inculcado, sin posibilidad de réplica, las grandes leyes en las que se basan.

Pues bien, nuestra experiencia, perfectamente comprobada hoy día, nos muestra sobradamente que esta creencia es totalmente errónea. Nuestros niños escriben y hablan correctamente sin ninguna falta y sin conocer ni una sola regla gramatical; llevan a cabo verdaderas obras maestras sin haber recibido jamás una sola lección de dibujo. Adquie-

ren una mentalidad científica en la medida en que reemprenden su tanteo experimental, como Pasteur y Curie, toda vez que están libres de los principios autoritarios de una falsa ciencia.

Si esto es así, y hoy lo prueba definitivamente nuestra experiencia, nosotros, en nuestras técnicas pedagógicas, no hablaremos jamás de reglas ni de leyes previas, aunque la seguridad que tengamos de su certeza sea total. Dejamos que el niño busque y experimente por su cuenta en contacto con la vida; ya intervendrán las leyes y las reglas más adelante, cuando se hayan asentado los pilares que las sostienen.

Por eso:

— no hablamos del texto del adulto, que se supone perfecto, sino de los textos de los niños, que son, como el aprender a hablar, resultado natural del tanteo experimental;

— no enseñamos las reglas gramaticales hasta que la misma redacción forma parte de nuestras técnicas de vida;

— no damos a los niños ningún consejo técnico mientras no hayan asentado su expresión artística;

— nuestros alumnos no están obligados a aprender ninguna ley mientras no hayan adquirido un sentido científico comprobado.

Y por eso condenamos:

— los manuales escolares, que son producto de una falsa ciencia;

— las lecciones magistrales, que sustituyen, con

palabras y fórmulas, al tanteo experimental, que es lo único que tiene validez.

Nosotros los hemos sustituido por otros útiles y por otras técnicas.

Sabemos perfectamente que el paso de una técnica de vida y de trabajo cientísta a una técnica de vida por tanteo experimental será delicado y laborioso. Nos damos de narices contra toda una larga tradición que defiende sus prerrogativas y pone el grito en el cielo en cuanto alguien intenta apartarse de ella. Y esa tradición está sostenida por todo un tinglado industrial de manuales y material escolar que usará todos los medios a su alcance para descorazonar a cuantos intenten un cambio.

Sin embargo, reflexionemos en la sencillez de nuestros argumentos. Mirad a vuestro alrededor sin prejuicios; observad vuestro propio comportamiento, con prudencia. Haced experimentos desembarazándoos del maleficio escolástico y volved a empezar, en todo y en todas las disciplinas, con los métodos de vida que os recomendamos y que son los únicos que os proporcionarán un resultado satisfactorio.

¿Cómo abordar las técnicas Freinet de la Escuela Moderna?

No somos tan ilusos como para creer que así, sin más ni más, vamos a convencerlos sólo con la exposición de nuestros argumentos. Únicamente queremos sembrar en vuestro pensamiento la simiente de una duda sobre el valor y el destino de los métodos tradicionales, para que al menos echéis a nuestras técnicas una mirada de inquietud y de curiosidad.

El resto se dará por añadidura.

Si después de haber leído las páginas precedentes, después quizá de haber visitado una de nuestras escuelas, participado en alguna reunión o alguna sesión de nuestros grupos pensáis que vuestro deber es uniros a nosotros, he aquí nuestros consejos esenciales.

Las técnicas Freinet de la Escuela Moderna

¿Cuáles son, pues, las soluciones que presentamos y cuya eficacia viene avalada por una larga experiencia?

Fijaos en que no hay nadie que niegue hoy esa eficacia. Únicamente se objetará:

— que esas técnicas son difíciles de manejar —lo cual es falso— y hay que estar preparados —lo cual es rigurosamente cierto;

— que únicamente los educadores natos pueden triunfar. Lo que es falso, puesto que el presente estudio tiene por objeto, precisamente, decidir a todos los educadores a que se inicien, con prudencia pero seriamente, en el camino de la modernización;

— que esas técnicas dan mucho trabajo a los educadores. Puede ser. Pero como ese trabajo es interesante —leed apasionante—, las horas pasan volando y uno se olvida del tiempo, como le ocurre a cualquiera que goza del privilegio de dedicarse a un trabajo que le entusiasma, sea el que fuere. Mientras que el trabajo impuesto, el trabajo que uno lleva a cabo únicamente para ganarse un jornal es como una maldición;

— que hay que tener fe.

En esto sí que protestamos.

En potencia todos nosotros tenemos fe. Los métodos tradicionales la apagan y muchas veces la destruyen para siempre. Nosotros la hacemos revivir,

le damos una razón de ser, la alimentamos. Si la inmensa mayoría de los maestros pudiera trabajar algún día en las condiciones humanas de cuya urgencia estamos hablando nosotros, y aplicar técnicas que permitan resultados prometedores, todos los maestros tendrían fe, la fe que mueve montañas. Ninguno de los maestros que forman parte de nuestro movimiento tenía fe a priori; lo cual hubiera significado una especial disposición de ánimo y de corazón muy propios para facilitar su inicio por los nuevos senderos pedagógicos.

Lo que nos devolvió la fe fue el trabajo en la Escuela Moderna.

Se os dirá también que no somos los únicos que conseguimos buenos resultados en el campo educacional y que hay otros que también los consiguen sin emplear nuestras técnicas, solamente con la ayuda de su inteligencia, de su corazón y de su palabra.

Y os invitarán a que hagáis lo mismo; a dar sensibles y metódicas lecciones de moral, a explicar con talento la lengua, la historia y la geografía. Para eso no necesitáis nada; ninguna clase de material; la saliva hábilmente gastada y basta.

Y es porque esa ha sido, en todo tiempo, la concepción intelectualista que no ha previsto jamás ninguna instalación material para la escuela porque, con sus pupitres sistemáticamente ordenados, la clase no está hecha para albergar otra cosa que no sean los cuadernos y los libros. Todo converge

hacia la tarima en la que evoluciona y actúa el maestro.

Pero nosotros, la gran masa de maestros que no sabemos hablar lo bastante bien como para hipnotizar a nuestro auditorio; que no tenemos la suficiente sutileza como para coger al vuelo los hilos tenues del tema que se entrecruzan y se enlazan; nosotros, que no sabemos explicar una lección de historia o de ciencias ni sacarle partido a un texto literario, ¿cómo vamos a apañarnos para desempeñar nuestras funciones? ¿Cómo vamos a dominar una clase a la que no hemos sabido darle un alma?

¡Castigad!, nos aconsejarán. ¿Nos ofrecerá la escuela esa lista inhumana de sanciones prevista por una universidad que desde hace siglos no ha sabido revisar sus fórmulas? Hacedlo y os veréis envueltos, a pesar vuestro, en una oposición, en una lucha que os dejará agotados y de la que, además, no podéis salir vencedores.

Naturalmente, alguien os dirá que no ha castigado nunca a ningún niño... Que incluso los antiguos métodos autoritarios pueden emplearse humanamente sin necesidad de castigar nada más que en casos excepcionales...

Pura cuestión de matices. No por ello es menos cierto que los métodos tradicionales se basan en la autoridad formal del maestro y que por naturaleza suscitan la oposición entre maestro y alumnos. Una oposición que, en ciertos casos, como ocurre entre patronos y obreros, puede discurrir sin ex-

plosiones violentas, pero no por ello deja de ser una oposición que no da margen a la comprensión y la confianza mutuas.

Además, en la inmensa mayoría de los casos, el maestro no tiene la suficiente «mano izquierda» como para mantener la autoridad indispensable sólo con su prestigio; por eso los castigos, bajo todas sus formas, incluidos los castigos corporales, son todavía hoy tan frecuentes en la escuela francesa.

Es la técnica; es la manera de trabajar la que presupone y provoca esta oposición: si hacéis que los niños reciten al dedillo una lección cualquiera, no tenéis más remedio que sancionar a aquellos que no se la hayan aprendido; cuando imponéis un deber, os veis obligados a dar una recompensa a quienes lo han hecho bien y a castigar a los perezosos que no han querido molestarse en hacer un trabajo que, a lo mejor, para ellos no tiene ni pies ni cabeza.

En las circunstancias actuales, esa oposición maestro-alumnos se ve agravada constantemente por la inadaptación de la escuela, por la excitación y el nerviosismo de los niños, por las múltiples causas de distracción y desequilibrio que encuentran en el medio ambiente y también por lo sobrecargadas que están las clases. Lo que hace que, en infinidad de casos, el trabajo de los maestros sea una tarea imposible.

Hay algunos que consiguen buenos resultados, pero para ello han de entrever una puerta de sa-

lida, o al menos una claridad por la que entren los aires renovadores. La gran masa de educadores cae en la pura rutina que, por lo demás, en la mayoría de los casos, es la única fórmula posible de supervivencia mientras esperan el retiro.

Nosotros les hacemos entrever esa claridad.

Si la oposición maestro-alumnos, tan nefasta para la marcha de nuestras clases, parece como si destilara del mismo método de trabajo tradicional, no tenemos más remedio, ciertamente, que cambiar ese método.

Si la saliva es una herramienta de trabajo demasiado difícil de manejar y que tan a menudo traiciona a nuestros torpes labios, tenemos que buscar otras herramientas, más al alcance de nuestras posibilidades, que nos permitan desempeñar con normalidad el trabajo que la escuela espera de nosotros, cuyas características estamos empeñados en definir aquí.

Ese nuevo método de trabajo es lo que, en colaboración, hemos puesto a punto después de cuarenta años de tanteo, esfuerzos y sacrificios. Como cualquier otro método de trabajo, se basa en las herramientas que hemos inventado y perfeccionado en nuestras clases con una larga experiencia, las cuales fabrica ahora nuestra *Coopérative de l'Enseignement laïc*. *Esas herramientas, esas técnicas de trabajo están al alcance de todos los maestros y maestras*. Lo que hemos hecho, lo que están haciendo millares de compañeros nuestros lo podéis

también hacer todos vosotros. Su satisfacción será vuestra satisfacción. Su alegría será vuestra alegría.

El problema está planteado con lógica. Pero...

Si estuviéramos metidos en una empresa que trabajara con materiales inertes (arcilla, acero, plásticos) podríamos actuar igual que hacen hoy día las grandes firmas, a condición de que nuestro patrono, el Estado, se diera cuenta de lo rentable que resultaría la modernización y no regateara las inversiones que se necesitan.

Entonces se construirían holgadamente nuevos edificios y se pondría en marcha la fabricación de máquinas y herramientas que nos asegurarían buenos rendimientos. Se enviarían equipos de contra-maestres y de obreros para que trabajaran una temporada en empresas modelo, familiarizándose en el manejo de aquellas herramientas y en el funcionamiento de las técnicas correspondientes.

Y el día señalado los alumnos abandonarían los viejos locales, dejarían atrás las herramientas y el método escolástico y entrarían en el nuevo mundo de la eficiencia.

Ese sería el proceso ideal.

Pero, desgraciadamente, hemos de contar con una realidad bastante deplorable la mayoría de las veces.

— O bien los locales no permiten la práctica de técnicas nuevas por falta de sitio y excesivo número de alumnos.

Y, sin embargo, el maestro que es consciente de las deficiencias del método escolástico y de las in-

negables ventajas de las técnicas modernas intenta hacer algo. Pero, ¿puede hacerlo? ¿Cómo?

— O le sobra sitio, pero le faltan los útiles de trabajo que consideramos indispensables. Sin embargo, ¿puede hacer algo? ¿Qué?

— O dispone de un local adecuado y tiene medios para adquirir el material, pero no sabe cómo utilizarlo. ¿Qué hacer?

¿Qué sistema hemos de adoptar para aproximarnos progresivamente a nuestras técnicas? ¿Qué material hay que comprar? ¿Cómo actuar?

Ahora mismo vamos a abordar este aspecto esencialmente práctico.

En principio, no se pueden poner en práctica nuestras técnicas sin los útiles indispensables. De la misma forma que no se pueden fabricar cacerolas sin las herramientas necesarias para ello. Es de pura lógica.

A menudo oigo decir:

—El material no lo es todo; lo esencial es el espíritu; y podéis introducir en vuestra clase el espíritu de la Escuela Moderna sin necesidad de utensilios ni técnicas.

No os fiéis. Es como si alguien dijera que se puede fabricar una cacerola sin ninguna herramienta. Excepcionalmente y si el obrero es muy hábil, sí. Pero en la práctica, no.

Toda nuestra pedagogía se basa en el material y las técnicas. Son ellos los que modifican el ambiente de vuestra clase, vuestro propio comportamiento; y son ellos quienes hacen posible ese espíritu de li-

beración y de formación que es la razón de ser de nuestras innovaciones.

Porque ni que decir tiene que ese material y esas técnicas han de ser empleados con una determinada finalidad, que es precisamente la que nosotros hemos definido: formar al individuo, rico en posibilidades, pero con un cierto espíritu.

Del mismo modo que la energía nuclear puede ser empleada en la fabricación de mortíferos artefactos bélicos o en bien de la humanidad.

De todas formas, y dadas las especiales características del material con el que vamos a trabajar, para evitar pasos en falso os aconsejamos mucha prudencia en los cambios que hay que efectuar. Nuestra fórmula es: no soltéis las manos antes de tener firmes los pies. Tenéis que imitar al campesino que compra un tractor sin conocer a la perfección su manejo y que, de vez en cuando, se le para. El campesino no comete la imprudencia de tirar el viejo arado porque puede necesitarlo en un momento dado en que el tractor no quiera ponerse en marcha. Por lo tanto, conservará el arado viejo hasta que esté seguro de que el tractor no lo va a dejar en la estacada.

Vamos a indicaros las posibles etapas, aunque ni que decir tiene que no hay ningún inconveniente en ir mucho más aprisa, acelerando el ritmo, si contáis con instalaciones adecuadas y si estáis en condiciones de servirlos de ellas. Pero, sobre todo, no consideréis como definitivas las etapas en las que os veáis forzados a deteneros. Y no le echéis la

culpa del fracaso parcial o total a las técnicas, sino al manejo equivocado que hacéis de los útiles. Pero tened en cuenta que podéis mejorarlo.

En nuestra lista de consejos tendremos en cuenta los obstáculos que normalmente ponen freno a la modernización:

— La escuela de pueblo o de aldea es la más favorable para esta modernización. La ideal es la escuela de dos clases, llevada por un matrimonio de maestros.

— La escuela unitaria también es favorable, pese a las dificultades de su funcionamiento. Incluso nos atreveríamos a decir que únicamente nuestras técnicas permiten atender simultáneamente, en un mismo local, a niños de todas las edades con un máximo de eficacia. Uno de los próximos números de esta colección lo dedicaremos a la escuela unitaria.

— A medida que aumenta el número de clases se va complicando la situación por dos razones esenciales:

a) Al menos en este período de transición, la coexistencia entre un grupo de maestros de la Escuela Tradicional y otro de la Escuela Moderna es siempre delicada.

b) Y es delicada, principalmente, porque, en aras a la racionalización, los niños cambian de clase cada uno o dos años; por lo tanto, cambian de maestro y de método. El maestro, entonces, no tiene tiempo de habituar a los alumnos a la nueva for-

ma de trabajo y los niños corren el peligro de des- centrarse con tanto cambio.

Este estado de cosas nos ha causado muchos que- braderos de cabeza. Mientras esperamos que en cada escuela haya una mayoría de maestros parti- darios de nuestras técnicas, pedimos que no se construyan más escuelas que tengan más de seis clases, o que las escuelas grandes se organicen a base de equipos de cinco o seis maestros que sigan a sus alumnos en todo el ciclo escolar.

Esta organización de la escuela —tanto en la en- señanza primaria como en la secundaria— es esen- cial para la tan deseada modernización.

Nuestras técnicas rinden al máximo desde el mismo momento que en una clase se abandona la idea de atiborrar a los alumnos en provecho de la cultura y la formación de los individuos:

| | |
|---|-----------------|
| Clases maternal y parvulario, ren- dimiento | 100 % |
| Clases de perfeccionamiento, in- ternado, subnormales, etc | 100 % |
| C.P. y C.E. | del 80 al 100 % |

Con estas clases podéis comenzar con toda tran- quilidad porque no tendréis ningún problema.

Evidentemente, hoy hay que ir con algo más de precaución en las clases de C.M. y F.E. porque los programas, los horarios y los exámenes complican las cosas y, sobre todo, porque tanto padres como maestros están convencidos de que, en esos grados,

los conocimientos están por encima de todo, incluso por encima de la formación.

Los resultados también son excelentes, pero a más largo plazo; tardan mucho en generalizarse, sobre todo si no se tiene en clase a esos niños más que uno o dos años.

La sobrecarga de las clases. La sobrecarga de las clases es un sabotaje a la educación. Con cuarenta o cincuenta alumnos no hay método que valga. El maestro se defiende como puede.

Salvo en las escuelas de dos clases en las que, a pesar de todo, podría obtenerse algún resultado, nuestras técnicas no podrían hacer nada si son saboteadas de semejante forma.

Si vuestra clase está sobrecargada, sed prudentes. Si no tenéis más que veinticinco o treinta alumnos —cifra considerada como normal por la misma Administración— no tardéis en meteros por los caminos de la modernización.

Los locales son demasiado pequeños. En ellos apenas hay sitio para colocar a los niños sentados; es imposible instalar el más elemental útil y no permite eventuales desplazamientos o reagrupación de los niños para hacer determinados trabajos.

Pueden ser aceptables en las escuelas unitarias o en las escuelas de pueblo, porque para ciertas actividades (composición y tiraje de imprenta, pintura, trabajos colectivos, etc.) los niños pueden instalarse en un pasillo o en una sala contigua destinada a este uso (lo cual ocurre bastante a menudo).

El espacio es esencial. Desgraciadamente todavía hay clases demasiado numerosas en las que no se puede seguir otro método que no sea el escolástico. En estos casos tenemos que llevar a cabo una campaña para conseguir su modernización.

La falta de subvenciones. Desde luego es deplorabile, pero no obstante podemos iniciar la modernización con una especie de autofinanciación, sobre todo en los pueblos. Cuando los padres empiecen a apreciar los trabajos (periódico, exposiciones, fiestas, etc.), vendrán los créditos.

Los programas y los horarios. No significan ningún obstáculo porque nuestras técnicas funcionan perfectamente en el marco legal. Eventualmente, basta con que le demos otro nombre a nuestros trabajos y les busquemos un sitio en el horario.

La oposición de los padres. Si el ambiente es difícil, no pongáis a los padres entre la espada y la pared. Actuad gradualmente. Cuando vean que sus hijos se apasionan por los trabajos de clase; cuando noten su entusiasmo, ellos mismos os ayudarán a llevar a cabo la modernización.

Para interesar a los padres recomendamos especialmente varias de nuestras actividades:

- La edición de un periódico escolar.
- El magnetófono. Cuando la madre oiga a su hijo hablar o cantar a través de una grabación, quedará encantada.

Cultivad cuidadosamente a los padres, sobre todo en los pueblos. Reunidlos. Organizad para ellos demostraciones de los trabajos que se hacen en la

escuela, para que puedan ver a sus hijos compaginar, pintar, dibujar, participar en una reunión de cooperativa, dar una conferencia.

Preparad tómbolas para vender objetos, dibujos, impresos, periódicos, cestería, cerámica...

El trabajo será vuestra salvación.

Pero no forcéis a los padres, porque la escuela jamás podrá modernizarse si no se gana su colaboración.

La oposición de los inspectores. Evidentemente, todo depende de los inspectores. Si el vuestro conoce nuestras técnicas, incluso puede que las haya practicado (muchos de nuestros compañeros han llegado a inspectores), si se interesa por la pedagogía, si tiene sentido artístico, os animará y os apoyará. Podréis trabajar con toda tranquilidad porque sabrá llevar la inspección de forma que pueda apreciar el verdadero valor de vuestras técnicas.

El peligro, naturalmente, está en que una clase moderna o en vías de modernización sea visitada por un inspector de la escuela tradicional (y que conste que no empleamos el término en un sentido peyorativo. Simplemente es un hecho). Es como si una fábrica montada con todos los adelantos de la técnica moderna fuese inspeccionada por un señor cuyos conocimientos no llegaran más allá de las técnicas artesanales.

Podéis ser víctimas de grandes incomprensiones y os aconsejamos mucha prudencia.

En estos casos, en lugar de poner de manifiesto

las diferencias específicas entre nuestra escuela modernizada y las otras, mostrad sus puntos de coincidencia:

— vigilad el orden (nuestras técnicas no van a ajustarse inmediatamente como un calcetín. Hay que llegar a una disciplina de trabajo, pero para ello es imprescindible que el nuevo trabajo impregne vuestra clase);

— respetad un horario que quizá esté fijado de antemano. Nuestro texto libre, la preparación del texto, la composición, la caza de palabras, la gramática, tendremos que bautizarlos con los nombres de: lengua, redacción, vocabulario y gramática;

— sobre todo, tened cuidado con el *diario de clase*, que nosotros os aconsejamos que hagáis a posteriori. Anotad al día las líneas generales que seguís para preparar la documentación y el material. Ya entraréis en detalles sobre la marcha.

Hay que tener presente esta realidad capital: los inspectores de primaria están agobiados por su trabajo burocrático y por el número de clases que tienen que visitar. Incluso con toda su buena voluntad no podrán entretenerse en vuestra clase más que unos minutos o, como máximo, alguna hora. Por lo tanto, se encuentran en la imposibilidad material de entrar en detalles, de ver en profundidad, de darse cuenta de ese trabajo cultural que estáis llevando a cabo. De manera que pueden verse obligados a redactar un informe en el que tengan que dejar constancia de ciertos aspectos insólitos de vuestra clase; aspectos que habrían comprendido

y apreciado en su justo valor de haberse quedado más tiempo.

Así que:

- diario de clase;
- horario programado;
- planes de trabajo programados;
- cuadernos bien presentados; a ser posible con hojas cambiables;
- fichero debidamente ordenado;
- bonitas pinturas adornando la clase;
- trabajos espectaculares;
- pizarra con las encuestas realizadas;
- museo con el material aportado por los niños.

De esa forma el inspector, de una ojeada, verá que la clase trabaja, podrá anotar los resultados y vosotros os sentiréis satisfechos.

En la actualidad ya quedan muy pocos inspectores de primaria que amonesten y sancionen a los maestros hasta el punto de prohibirles el empleo de nuestras técnicas. Además, tenemos ya la posibilidad de defendernos y defenderos.

Pero, evidentemente, no basta haber iniciado la modernización de la clase con mayor o menor éxito para merecer los elogios.

No estáis preparados para practicar nuestras técnicas. Esto es grave. Sería como si pusieramos un avión supersónico en manos de un bachiller conienzudo que sabe montar en bicicleta. Como mínimo tendrá que seguir un cursillo para adquirir los conocimientos más indispensables para el manejo del avión.

Nosotros siempre decimos que nuestra pedagogía se basa en unos materiales y unas técnicas que hay que conocer de antemano para poderse servir de ellas. Esto es elemental.

Pero:

— Nuestra pedagogía pretende ser más sencilla que la pedagogía tradicional por el hecho de que es *natural*; es decir, que se basa en procesos y comportamientos que son de sentido común y, por tanto, puede comprenderla y asimilarla todo aquel que tenga ese sentido común.

En efecto, lo que complica el uso de nuestras técnicas por los educadores es que las abordan con las concepciones y la disposición de ánimo propias de la Escuela Tradicional; es decir, que las toman a contrapelo para, inmediatamente después, quejarse de que no les dan rendimiento. El mero hecho de dar confianza al niño, de ayudarle en lugar de ordenarle, mirarle con recelo y castigarle, supone una revolución en el comportamiento de los educadores; revolución a la que no consiguen adaptarse ciertos maestros que están demasiado inmersos en los métodos tradicionales. Y se concibe que hasta los maestros jóvenes pongan dificultades a su reeducación, sobre todo si han pasado por la Normal, en donde les han insuflado magistralmente el espíritu de la Escuela Tradicional en el que además, personalmente, tienen depositada toda su confianza. De manera que se entregan a la Escuela Moderna con unos postulados tradicionales.

En cambio, tenemos mucho éxito con los suplen-

tes, que abordan nuestras técnicas con un espíritu virgen, pedagógicamente hablando, y que no razonan con arregio a una pedagogía aprendida, sino en función de su propia experiencia y sentido común.

En nuestra escuela de Vence tenemos el ejemplo de varias monitoras que no tienen hecha la carrera de magisterio y que, al cabo de varios años de trabajar con nosotros, están tan impregnadas de nuestro espíritu que se han despojado por completo de la vieja pedagogía y actúan como verdaderas mamás con un éxito que ya quisieran para sí muchas maestras de maternal, parvulario y C.P.

Los mismos niños captan con toda rapidez esa especie de mutación en el espíritu de la escuela. No solamente porque ese nuevo clima les es más favorable, sino también porque se forman un juicio muy exacto, sin prejuicios escolásticos, de los inconvenientes de un sistema y las ventajas esenciales del otro.

En la práctica, esta mutación en el espíritu de la pedagogía será muy a menudo el mayor obstáculo que se opondrá al cambio de método. Y, por desgracia, ese espíritu es muy difícil ponerlo de manifiesto con palabras. Está en el ambiente. No basta con que ofrezcamos unos libros. Los educadores han de asistir, aunque sólo sea por unas horas, a una clase moderna para tomar conciencia del nuevo tipo de relaciones que se establece entre los alumnos y entre alumnos y maestro; así apreciarán todo lo que tiene de tranquilizador y de humano el nuevo papel del educador.

Se irán desconcertados, con la convicción de que caminan por un sendero falso y les es preciso encontrar el verdadero. Algunas veces basta solamente con que se les ayude y se les guíe, sin emitir juicios sobre los ensayos que se hagan con los modelos de viejo cuño, y que puedan leer nuestras publicaciones y discutir con nuestros compañeros.

Pero ya sabemos que estas coyunturas difícilmente se presentan. Muy a menudo el maestro que entrevió un rayo de luz y quedó momentáneamente deslumbrado, inmediatamente después vuelve a caer en la noche de la escolástica, sin horizontes, por culpa de la oposición de sus colegas y de los inspectores, por la duda y el miedo. Se le plantean tantos *peros*... que abandona.

Sin embargo, hay que resistir.

De algunas enfermedades oímos decir a menudo que son crisis de inadaptación. La escuela atraviesa una de esas crisis. De nada os va a servir instalaros en la misma enfermedad, porque acabaréis enfermos o impotentes vosotros mismos. Lo que hay que hacer es buscar soluciones válidas para recobrar la salud y la eficiencia.

No os basta con seguir una tradición que nos ha conducido a esta situación; tampoco hay que adoptar a ciegas un método cualquiera. Tenéis que experimentar por vosotros mismos, prudentemente, inspiraros en las experiencias llevadas a cabo por compañeros que atraviesan vuestra misma situación, visitar sus clases, trabajar con ellos en equipo...

El movimiento de la Escuela Moderna os ayudará. No os aporta una solución general y definitiva; os ofrece material y técnicas que han sido largo tiempo preparadas y experimentadas por maestros como vosotros y que vosotros tenéis ahora la ventaja de conocer y probar. Y os sumaréis así a los equipos de incansables buscadores que, sin prejuicios, humildemente, trabajan como obreros, como artesanos, para mejorar las condiciones de nuestra enseñanza y perfeccionar las técnicas que le proporcionarán eficiencia y perennidad.

Ya no volveremos a entrar en los detalles de nuestras intenciones pedagógicas. Hemos intentado, sobre todo, haceros ver la necesidad de esa modernización e indicaros los elementos básicos. Si lo hemos logrado, aunque sólo sea parcialmente, estoy seguro que emprenderéis por vuestra cuenta ese tanteo experimental que os permitirá dominar nuestras técnicas mucho mejor de lo que lo harían nuestros mejores escritos. Pero ese tanteo experimental no podrá ir bien si no tenéis la posibilidad de confrontar vuestros intentos con los resultados obtenidos por otros que han escogido el mismo camino. El niño aprende a hablar en casa porque confronta sin descanso, intuitivamente, sus propios balbuceos con el lenguaje modelo de sus padres y siente la necesidad vital y natural de imitarlos. No haría ningún progreso si lo dejáramos solo en una isla desierta.

No os quedéis en vuestra isla. Sumaros a nuestros grupos departamentales, participad en sus ac-

tividades, asistid a sus sesiones de trabajo y a sus cursillos. En el plano nacional, leed nuestros libros y nuestros periódicos, mantened correspondencia interescolar. Entrad a formar parte de un equipo de cuadernos de cambio, inscribiros en comisiones de trabajo del ICEM. Así será cómo os convertiréis en maestros de Escuela Moderna.

No obstante, damos un resumen del trabajo en una clase de Escuela Moderna con sus técnicas hoy ya fijadas, definidas, que podéis adoptar sin temor ni peligro.

Nosotros comenzamos la clase antes de entrar. Los niños llegan ya con su trabajo. Unos traen una redacción y están impacientes por leérsela a sus compañeros; otros traen un insecto o un fósil encontrado en el camino; otros harán observaciones que servirán de base para trabajos de ciencias o de historia. Tomamos contacto con todas esas promesas. Casi siempre, esos son nuestros «buenos días».

Después canto, seguido, según la ocasión, de observaciones morales o indicaciones cívicas (artículos de prensa, acontecimientos locales, etc.): total, diez minutos.

Inmediatamente después, lectura: dos de los alumnos han preparado cuidadosamente su texto y lo leen a sus compañeros. Durante ese tiempo estos últimos hacen un dibujo libre sobre hojas de papel distribuidas por los responsables de la clase. Los niños pueden perfectamente escuchar y dibujar al mismo tiempo. Si la lectura les apasiona de-

jarán de dibujar, pero, en cualquier caso, el mayor provecho lo sacan los lectores.

Rápidamente se eligen los dos mejores dibujos, que se pegarán al libro de la clase (en total, diez minutos).

Pasamos entonces al ejercicio diario, o casi diario: el texto libre, cuyo proceso hemos explicado en el número precedente. Si lo creéis necesario podéis escribir en vuestro horario: lengua, seguido de gramática y vocabulario, composición y tiraje.

A continuación, cálculo mental y cálculo mecánico.

Habrá transcurrido la mañana. Si queda algo de tiempo libre, preparar el plan de trabajo.

Por la tarde:

Una hora de ejercicio libre según el plan de trabajo: maquetas de historia, experiencias científicas, preparación de conferencias, cálculo con fichas, etc.

Una hora para informar: los niños dan cuenta del trabajo que han realizado, según su plan, en historia, geografía y ciencias. El maestro lo completa. Ésta será la lección a posteriori, que irá después de la investigación y la experimentación de los niños.

Última hora: Conferencias.

Bastará con que organicéis vuestro horario basándoos en este esquema general que permite a la vez un buen trabajo colectivo y el indispensable trabajo individual; la actividad bajo la dirección del maestro y la específica de los niños.

en el curso de la cual el maestro se limita a ayudar y aconsejar técnicamente.

Con este cuadro podéis fácilmente:

- editar un periódico impreso o ciclostilado;
- practicar la correspondencia;
- organizar la clase-taller con el mínimo de medios indispensables: imprenta, ciclostil, colores para dibujos, grabados, alambre, cajas de herramientas, balanzas, cajas con insectos, tubos de ensayo, etc...;

- actuar con arreglo a los planes de trabajo;

- los lunes, colocar el mural confeccionado libremente por los niños en el que habrán escrito todo lo que tengan que decir y que se habrá leído previamente, el sábado por la tarde, en la reunión de cooperativa; todo ello bajo cuatro títulos:

criticamos — felicitamos — deseáramos — hemos hecho.

Estamos seguros de que este nuevo planteamiento de la escuela será la solución de mañana.

Asociación para la modernización de la Escuela

La Escuela Moderna, tal como nosotros la preconizamos, es hoy posible en todas las clases. Está ya suficientemente perfilada. Tiene técnicas seguras y comprobadas que cuentan ya con una tradición. Sus ventajas han sido reconocidas oficialmente.

Los inconvenientes con que tropieza su generalización no son todos de orden pedagógico, sino sobre todo de orden general, financiero y técnico. Estamos en la misma situación que una empresa dispuesta a ampliarse y afirmarse: cuenta con su programación, sus talleres, sus prototipos y su clientela. Lo que ocurre es que su desarrollo resulta imposible en las condiciones artesanales que la rodean. Necesita instalarse ampliamente por todas partes, con la maquinaria y el personal adiestrado en las nuevas técnicas. La empresa es rentable con

toda seguridad, pero aún no se ha encontrado el capital necesario para llevar a cabo esa reorganización ni los obreros cualificados para asegurar su funcionamiento.

Para que los usuarios (padres, educadores, empresas, sindicatos) y los poderes públicos comprendan la necesidad de esta modernización técnica hemos constituido una asociación para la modernización de la enseñanza, cuyo manifiesto damos a continuación:

La empresa Educación Nacional, dentro del complejo productivo de nuestro país, ¿es una obra aparte que tiene sus reglas particulares y sus propios procesos de organización y de funcionamiento? O, por el contrario, ¿está sometida a la mismas normas, establecidas experimental y científicamente, cuyo factor decisivo es el rendimiento?

Durante mucho tiempo nos han hecho creer que la tarea de la educación era de naturaleza exclusivamente intelectual, independiente de las condiciones materiales y del medio y que, en definitiva, lo único que contaba era la personalidad y la actuación del maestro; se presuponía que un maestro es capaz de enseñar a cualquiera, en cualquier circunstancia por la sola virtud de su verbo soberano y contando con la *saliva* como única herramienta de trabajo.

Es probable que esta concepción sea particularmente válida en la enseñanza superior, pero incluso en este caso valdría la pena hacer la prueba. Naturalmente, no cabe duda que esta concepción de la

enseñanza respondía a la función aristocrática de la escuela de hace cien años, cuya tarea consistía en preparar a los privilegiados que tendrían la misión de pensar por todos aquellos que, situados por debajo de ellos, únicamente obedecerían.

Las condiciones actuales de nuestra enseñanza en vías de democratización no se acomodan a una práctica semejante. La escuela debe modernizarse.

Por unas razones muy simples:

— Cuando uno ha pasado mala noche, o tiene una digestión pesada, si le duele el vientre o la cabeza le será imposible concentrar mínimamente su atención en un trabajo responsable. Sin embargo pondrá toda su atención y su cuidado cuando se encuentre perfectamente.

— Si uno está quieto en una habitación fría o excesivamente calurosa, mal iluminada y con demasiado barullo, se le va a poner la cabeza como un bombo, tendrá que salir a respirar un rato el aire fresco para volver a estar en forma.

— Si se tiene la posibilidad de realizar un trabajo que tenemos a nuestro alcance y que se hace muy a gusto —bien sea pintar un cuadro, resolver un problema científico o plantar lechugas— no se miden las dificultades y uno se encuentra feliz y en paz consigo mismo.

En cambio, si se trata de un trabajo impuesto, cualquiera se descorazona, se desanima y el rendimiento es mínimo. Incluso se corre el riesgo de acabar obsesionado.

Pues el niño no es distinto de cualquiera de no-

sotros. Incluso no cabe duda que es más sensible a estos incidentes decisivos. Una pedagogía que quiera ser eficiente no podrá prescindir de esos considerandos primordiales tanto como de la saturación de las clases, la inhumanidad de la escolástica y la catastrófica penuria de material pedagógico.

La escuela actual funciona, en el mundo diferenciado y mecanizado de la segunda mitad del siglo xx, en las mismas condiciones y con idénticas técnicas de trabajo y normas de vida que quizá eran válidas hace ochenta años, pero hoy constituyen el más peligroso de los anacronismos.

Se impone la modernización

En primer lugar, supone la toma de conciencia de los usuarios y, a continuación, la de los obreros. Para que pueda salir adelante necesita la permanente coordinación de todas las buenas voluntades; una especie de pacto comparable a los que se llevan a cabo en las grandes empresas para el estudio colectivo de los medios de acción y para la realización de nuevos y necesarios programas.

La escuela tradicional ha quebrado. Los padres, preocupados, están buscando soluciones válidas para la educación de sus hijos. Los educadores, desanimados, esperan algo que cambie sus condiciones de vida.

Hacemos una llamada a los amigos de la gran empresa de la educación liberadora y les pedimos

que firmen el requerimiento que adjuntamos, que será algo así como el punto de partida de nuestra acción.

Al mismo tiempo, para desarrollar y coordinar esta actividad constituimos desde ahora mismo una

ASOCIACIÓN PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA ESCUELA (AME)

para la que solicitamos no sólo la adhesión de los educadores, sino de los médicos, psicólogos, arquitectos, editores, padres de los alumnos.

Esta Asociación, aparte de la propaganda de cara a la modernización, se ocupará de:

— estudio, con arquitectos, constructores, médicos y educadores, de las condiciones de construcción y acondicionamiento de los locales escolares, que ya no deben ser concebidos para la escuela pasiva del año 1900, sino para la escuela modernizada de 1970. El nuevo sello AME podrá concederse a las empresas que hayan verificado este estudio previamente;

— estudio, experimentación y fabricación de los útiles y muebles de la Escuela Moderna, que no pueden ser los mismos de la Escuela Tradicional. Como ha escrito uno de nuestros partidarios, crearán una nueva función;

— estudio del medio (alojamiento, alimentación, ruidos, espacios verdes, terrenos de juego y salas de trabajo) y de la salud de los niños;

— la acción que hay que emprender para nor-

malizar las clases con unos efectivos de veinticinco alumnos;

— organización de conferencias, edición de libros y revistas susceptibles de promocionar la idea de esta modernización. Toda acción local y nacional que pueda ayudar a la realización de estos objetivos.

La Asociación podrá tener filiales locales y provinciales.

La Asociación solicitará la adhesión, ayuda y consejos técnicos de los sindicatos de educadores, de los sindicatos obreros, de las diversas asociaciones culturales y de todos cuantos organismos quieran asociarse a esta acción.

Para la puesta en marcha de la organización escribid a ICEM BP 251, Cannes (A. - M.).

Nuestro primer deber como educadores era, con toda evidencia, buscar juntos las condiciones para el mejor funcionamiento de nuestra escuela.

Hemos aportado los elementos necesarios.

Lo que tenemos que hacer ahora es ampliar nuestra acción para que la modernización de la enseñanza sea una realidad en la gran masa de las escuelas francesas.

A continuación transcribimos el requerimiento que dirigimos a todos aquellos que quieran unir sus esfuerzos a los nuestros.

Gran campaña nacional para la modernización de la escuela en todos sus grados

La empresa *Educación Nacional* es, sin discusión, la más importante en el conjunto de las actividades de un país. Nuestras generaciones futuras, el brillo de nuestra economía y de nuestra cultura y la felicidad de nuestros hijos dependerán de lo que sea la escuela.

Los abajo firmantes piden que la empresa *Educación Nacional* sea organizada como la EDF, la SNCF o la RTF sobre bases de equipos y rentabilidad modernos y eficientes.

Los usuarios de la *Educación Nacional*:

1.º Reclaman para los educadores de los distintos grados unos salarios dignos que sean capaces de atraer y mantener en la profesión a la élite de nuestro país.

2.º Saben que la saturación de las clases es un sabotaje a la función educativa. Reclaman la rápida organización de clases suplementarias para alcanzar el número óptimo de *veinticinco niños por clase*.

3.º Siendo conscientes de que nadie puede trabajar satisfactoriamente si los locales no reúnen las condiciones adecuadas, solicitan:

— la desaparición de las clases que se imparten en locales provisionales;

— la construcción de clases más espaciaosas que permitan el desplazamiento y el trabajo de los niños;

— la previsión de unos patios lo suficientemente amplios como para permitir los juegos de los escolares.

4.º Sabiendo que la escuela-cuartel tiene un número excesivo de clases que hace imposible el contacto personal indispensable entre los niños y los maestros, solicitan:

— que no se construyan grupos escolares de más de seis clases;

— que las escuelas-cuarteles sean reorganizadas a base de grupos y equipos de seis a diez clases.

5.º Se dan cuenta de que nadie puede trabajar sin herramientas; que la escuela de 1970 no puede trabajar con los medios de 1900 y que los manuales escolares deben completarse con útiles de creación y experimentación: material científico, imprenta y periódico escolar, ficheros, aparatos audiovisuales, etcétera...

Piden que, sin más demora, sea previsto el proveer a la escuela de esos útiles básicos y que los educadores sean adiestrados metódicamente en el uso de las técnicas modernas.

6.º Siendo la salud física y mental una condición indispensable para el buen funcionamiento de la escuela, los usuarios piden:

— una vigilancia atenta de los locales y de las condiciones de trabajo;

— una reorganización del trabajo, que en nin-

gún momento debe sobrepasar el horario admitido como norma para los adultos: cuarenta horas semanales, con un máximo de ocho horas suplementarias para las clases superiores.

Para coordinar la acción de las personalidades y los organismos interesados: médicos, psicólogos, educadores, arquitectos, editores, los abajo firmantes declaran adherirse a la

ASOCIACIÓN PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA ESCUELA (AME)

que se encargará de hacer un estudio de la acción que habrá de llevarse a cabo, a nivel local y nacional, para el cumplimiento de las reivindicaciones esenciales señaladas.

C. FRENET

La democratización de la Enseñanza

Informe al Congreso Internacional de la Federación Internacional de los Maestros de Escuela Moderna.

(Julio de 1958, Bruselas)

Os preguntáis por qué los organizadores del Congreso han elegido este tema. He aquí el motivo: esta cuestión, para nosotros, en Bélgica, es de rabiosa actualidad. Y también lo es, o lo será muy pronto, en vuestros respectivos países porque la enseñanza se convierte cada vez más en un hecho social. Mi objetivo, hoy, será demostrar que no podrá llevarse a cabo ninguna labor que tenga consistencia mientras los principios de la Escuela Nueva —los cuales, entre otros, defiende la Escuela Moderna— no impregnen realmente la práctica de la clase.

En primer lugar, voy a contaros una historia auténtica.

Tenía yo quince años. Mi padre, que era minero, cuando acabé la enseñanza primaria (que en

Bélgica normalmente alcanza hasta los doce años) me envió al instituto de la ciudad vecina. A mí no me hacía ninguna gracia. En aquel ambiente pequeño-burgués me sentía desplazado. Mi ropa demasiado estrecha y mis zapatos demasiado grandes —los había heredado de un primo— atraieron sobre mí la atención del director. Era uno de esos tipos barrigudos, exuberantes y escandalosos. Un día, poco después de mi llegada al instituto, me trató de «paleta» delante de los demás alumnos. ¡Naturalmente que era un paleta; y demasiado bien que lo sabía yo! Pero mi amor propio infantil no admitió que me lo echase en cara de aquella manera. En mi interior alimentaba una rabia sorda que me impulsaba a no dar ni golpe, o, para ser más exactos, a calcular el esfuerzo justo que tenía que hacer para no perder ningún curso, con lo que ya cumplía con las exigencias de mi padre. Pero, como ocurre siempre en circunstancias semejantes, pasó lo que tenía que pasar un día u otro: en tercero de lenguas modernas me «catearon» el examen de febrero.

La noticia me dejó paralizado. Después me puse a pensar que, al fin y al cabo, la situación no era tan desesperada... Por una parte me libraría de aquella escuela que no me había gustado nunca y, por otra, me pondría a trabajar y así estaría a la misma altura que algunos amigos del pueblo que ganaban ya su sueldo y jugaban a «ser hombres».

Pero mi padre no tomó así la cosa. Con toda la energía de que era capaz —¡que no era poca!— me

llevó a casa del profesor de lenguas modernas, el cual me cogió por su cuenta de tal forma que en julio ya tenía yo mi diploma. Por puro azar ingresé en septiembre en la Escuela Normal. Me gustó el ambiente y, para asombro de mis antiguos profesores, estudié y me revelé como uno de los mejores alumnos. Me sentía poseído por unas auténticas ansias de saber. A los diecinueve años, cuando saqué el título de maestro, sentía verdadera pasión por las matemáticas y hubiera querido especializarme en esta rama. Desgraciadamente, eran tiempos de crisis y mi hermano pequeño empezaba sus estudios; mi padre me hizo comprender que había llegado hasta el límite de sus posibilidades y no me quedaba más remedio que ganarme la vida. Así empezó mi carrera de maestro de escuela.

Si os he contado esta historia un poco larga es porque contiene, en germen, dos aspectos —gustosamente afirmaría que contiene los dos polos del problema de la democratización de los estudios. Cada vez que veo un joven albañil o un aprendiz en plena tarea, me pongo a pensar que faltó un pelo para que yo corriera su misma suerte y que la escuela ha dejado perder en esos muchachos unas riquezas inexplorables. También me ocurre que, cada vez que me pongo en contacto con algún profesor de matemáticas, lamento no haber tenido la oportunidad de demostrar mis posibilidades en la universidad y me pregunto: «¿Por qué él sí, y yo, no?»

Digamos ya de una vez que la democratización

de los estudios no quiere decir que a todo el mundo se le vaya a dar un diploma en humanidades, ni que vayamos a enviar a todo el mundo a la universidad. No se trata, ni mucho menos, de rebajar el nivel general de los estudios. Lo que se quiere, esencialmente, es esto: crear una estructura y una organización escolares tales que cada cual pueda llegar tan lejos como le permitan sus facultades sin que se vea frenado por contingencias materiales.

No se precisa una gran experiencia para constatar que los hijos de lo que venimos en llamar «buena familia» generalmente llegan hasta el final de sus estudios, mientras que los hijos de los obreros tropiezan muy a menudo por el camino; a veces ya desde la misma escuela primaria. Nos faltaba la confirmación de las cifras y ya la tenemos. En Bélgica, el conjunto de la clase obrera y campesina representa el 47 por ciento de la población. Pues bien, sólo el 5 por ciento de los universitarios proceden de esta clase social. El 5 por ciento contra el 47; este es el hecho brutal que ha llamado la atención del ministro de Educación y que plantea ahora uno de los problemas sociales más graves del siglo.

Y no se trata de que los trabajadores hayan tomado conciencia de esta realidad. ¡Ni mucho menos! Aunque, naturalmente, saben que un buen diploma es la mejor, si no la única, forma de promoción para sus hijos, ya que carecen de capital para imponerse en la industria y el comercio. ¿Hay que ver en ello un exceso de timidez o los efectos

de una sumisión pasiva a las tradiciones intelectuales? Pues, sin embargo, esos son los mismos obreros que han luchado encarnizadamente por el sufragio universal y la jornada laboral de ocho horas; los mismos obreros que comprenden perfectamente el problema de la coestión; a estos mismos obreros, parece que les cuesta mucho más el tomar conciencia de la flagrante desigualdad en materia de enseñanza o, mejor dicho, parece que lo admiten como una fatalidad. Son los intelectuales de origen humilde, con tal de que no hayan renegado de él o lo hayan olvidado, quienes llaman la atención de todo el país sobre este asunto.

El hecho es que la democratización de los estudios no se encuentra con grandes oposiciones. Incluso las clases pudientes animan el movimiento en este sentido. Personalmente me resisto a creer en sus buenas intenciones o sus deseos de justicia y me imagino que el principio no será llevado hasta sus últimas consecuencias. Pero de la misma manera que la enseñanza obligatoria fue decretada porque el maquinismo no podía ya ir adelante con analfabetos, la automatización no puede funcionar sin ingenieros y técnicos. En presencia como estamos de la carreras contra reloj que están librando los Estados Unidos y la Unión Soviética en el terreno de la formación de élites intelectuales, ahora se empieza a comprender por fin en todas partes que no se puede desperdiciar la más mínima parcela del potencial intelectual de una nación y que es indispensable extraer esas élites de la masa tanto

como de los medios que tradicionalmente son los abastecedores.

He aquí, pues, el porqué del acuerdo casi general sobre la necesidad de repensarse las estructuras, los programas y hasta los métodos y de encontrar los fondos que se necesitan para construir escuelas, formar maestros y mejorar los equipos escolares. Mucho habría que hablar sobre la escuela primaria en la que los locales no siempre responden a las necesidades de una enseñanza activa, los maestros no están formados en función de su verdadera misión y el anticuado equipo de las clases es uno de los principales motivos de fracaso cuando se aplican métodos nuevos.

Acuerdo igualmente casi general sobre los principios de gratuidad de la enseñanza y la prolongación del período escolar. Incluso se habla de pre-salarios para ciertas categorías de estudiantes.

También se está hablando ahora de llevar a cabo un gran esfuerzo en la buena orientación de los alumnos y la reorientación a lo largo de los estudios. Y todos sabemos cuán delicada es esta tarea, ya que el niño no tiene una auténtica noción de sus inclinaciones y, sobre todo, de sus fuerzas hasta la adolescencia; es decir, hacia los dieciséis años.

¡Y sin embargo!

Y sin embargo, a despecho de tan felices auspicios, me temo que se vaya a dejar en el olvido, una vez más, un elemento «esencial». Para que la obra de democratización de los estudios sea eficiente, en primer lugar es absolutamente preciso que haya

eficiencia en la educación misma. Esto es particularmente cierto en lo que respecta a la educación básica; la formación primera que se titula escuela primaria. Esta escuela primaria debe dar a todo el mundo la ocasión de descubrir y abrir camino a la personalidad, a los gustos, a las aptitudes más concretas; no debe evolucionar en un círculo cerrado, sino salir de la vida para volver a la vida, como quería Decroly; debe examinar el contenido del pensamiento y no su envoltura o su etiqueta. En una palabra, debe ser funcional.

Ese sentido de la educación es el elemento esencial a que me refería. Merece el mismo interés que se concede a las estructuras y a los programas.

Ahora bien, he aquí un hecho sorprendente: en todas las discusiones relativas a la democratización de los estudios, casi nunca se pone en solfa la enseñanza primaria. Por el contrario, se tiende a considerar que esta enseñanza básica ya está bien como está porque, en principio, es la misma para todos...

Sin embargo, si yo fuera un mago capaz de poner en marcha una enseñanza media perfecta, sacándome de la manga los miles de millones que se necesitan para poner a todos los estudiantes al amparo de cualquier eventualidad de tipo económico, ¡mucho me temo que esa diferencia entre el 5 y el 47 por ciento de antes no disminuiría gran cosa!

Sería verdad esto si la escuela primaria hubiera inculcado previamente al niño, y de una manera consciente, las técnicas y los automatismos de base, así como un buen lote de conocimientos de prime-

ra mano, producto de un trabajo personal de pensamiento. Pero ni por asomo nos acercamos a esta realidad. Al contrario; la memorización, la repetición, la palabra del maestro y los manuales escolares se llevan la parte del león de todos los honores. ¡Todos nosotros sabemos qué es lo que le queda al niño de su paso por la escuela unos años después!

Sería verdad si la escuela primaria enseñara al niño a expresar sus ideas y sus emociones de una forma ágil, correcta, incluso artística. Pero en lugar de eso, ¡cuántas lecciones de retórica, sin ton ni son, sin ninguna utilidad! ¡Y no hablemos ya de la redacción tradicional impuesta, que pierde toda su espontaneidad y su frescura para convertirse normalmente en una pobre fraseología puramente mimética!

Sería verdad si el niño hubiera dominado la lectura paralelamente a un enriquecimiento del pensamiento y el desarrollo de su afectividad —lo cual no puede realizarse más que a través de una lectura global íntimamente ligada a la vida— y si hubiera continuado interesándose, a través del texto, por los pensamientos y las emociones de otros.

Sería verdad si la escuela primaria hubiera inculcado al niño un método de trabajo que le permitiera reunir los datos de un problema (¡aritmético o no!) y lo resolviera por tanteo, en lugar de proporcionarle una serie de modelos ya resueltos.

Sería verdad si la escuela diera al niño los medios necesarios para liberar su personalidad, al mis-

mo tiempo que le enseñaba a colaborar con sus condiscípulos, a darse a los demás, a respetar a todo el mundo... Pero cuántas clases en encuentran todavía en el estadio de un individualismo estéril en donde cada alumno, con respecto a los demás no es más que un auditor o un copista...

Sería verdad si la escuela primaria diera al hombre en ciernes fe en sí mismo y entusiasmo por la labor creadora; si le enseñara que con su trabajo y su esfuerzo será cada día más capaz. En cambio, fijémonos en esas expresiones de indiferencia, en esas actitudes de desinterés tan frecuentes en las clases tradicionales.

En una palabra, sería verdad si se hubiera generalizado la aplicación de nuestro plan de estudios.

Quieran o no quieran reconocerlo, lo que se busca son cabezas bien llenas y no cabezas bien hechas. Y eso es lo que ha hecho afirmar a Freinet que «en educación, nos encontramos en plena prehistoria».

Demasiadas veces el programa de estudios viene dictaminado desde fuera por la sencilla razón de que su exclusiva finalidad es conseguir que unos cuantos alumnos aprueben el examen de ingreso en la enseñanza media. Todos sabemos que de la aplicación de un auténtico programa se deriva fácilmente y con toda naturalidad toda una serie de vivencias; y también sabemos que los conocimientos no son definitivos hasta varios años después, cuando se han repasado varias veces. Al actuar de aquella forma, ¿no se está dilapidando la necesidad de trabajo del niño, sus ansias de producir, de conocer,

de elevarse...? ¿No se está perdiendo la pieza porque se persigue a su sombra? Esa actitud de desinterés del niño, ¿no es, sencillamente, la causante de tantos retrasados escolares? ¿Se sabe cuántos niños normales o superdotados obtienen unos resultados pobrísimos en la escuela? ¿No se les considera como casos especiales casi siempre un poco a la ligera?

Desde luego, mi opinión es que debe intentarse todo para que la educación funcional —de la que vosotros, como miembros de la Escuela Moderna, tenéis una noción tan precisa y que queda tan evidenciada en nuestro plan de estudios, en Bélgica— se generalice. No es ninguna utopía; y la prueba la tenemos en vuestra presencia aquí; y todos nosotros tenemos conocimiento de otros éxitos permanentes y definitivos... Con esta condición —y únicamente con esta condición— la escuela primaria será el cimiento que debe ser. Cimiento sobre el que podrá apoyarse realmente la enseñanza media.

Examinemos ahora un aspecto social característico de la enseñanza primaria.

Inmediatamente se plantea una pregunta:

—Si se admite que la escuela primaria está adaptada insuficientemente a las condiciones actuales, ¿no habrá que reconocer que esta inadaptación es válida para todos los niños y que esto, de hecho, constituye una forma de igualdad?

La respuesta, desgraciadamente, es negativa.

Entre las formas de clasificación de los niños hay

una que se olvida demasiado, a saber: la que tiene en cuenta su origen. Yo propongo tres grupos:

1. *Los niños de la llamada clase alta.* Estos niños saben que, gracias a las posibilidades económicas y a las relaciones de sus padres, acabarán, invariablemente, teniendo una buena situación, bien en el comercio, bien en la industria. Aunque no tengan una gran capacidad saben que, en cierta medida y con un poco de paciencia, esos mismos factores les proporcionarán su título. Esta certeza les proporciona una gran confianza en sí mismos.

2. *Los hijos de los profesionales liberales.* En este caso, los padres no son ricos económicamente hablando, pero sí lo son en experiencia. Conocen la importancia de tal o cual título y saben ayudar a sus hijos para que lo consigan.

3. *Los niños de origen modesto y medios intelectuales pobres.* No tienen la ventaja de oír un lenguaje correcto, ni de estar en contacto con libros, revistas u otros medios de información. Tienen pocas oportunidades para fomentar el trato con personas cultivadas. Salen de su barrio poquísimas veces, salvo para acudir a un centro escolar cuya aportación intelectual es, a menudo, muy escasa. No van al teatro. Si van al cine o escuchan algún programa radiofónico han de conformarse con los gustos poco evolucionados de sus padres. Viven en muy malas condiciones para su desarrollo espiritual y, especialmente, pienso en esos pequeños desgraciados que, además de sus horas de clase, durante las vacaciones han de quedarse en una de esas

«guarderías» desde la mañana hasta la noche. Todo esto hace que esos niños sientan confusa pero indefectiblemente su inferioridad. Incluso cuando están dotados de una notable inteligencia experimentan muchas dificultades para mantenerse en el grupo de cabeza, ese que se llama «el núcleo de los buenos alumnos» y que a partir del tercer grado está constituido casi exclusivamente por niños de las dos primeras categorías. Aquellos que aguantan victoriosamente hasta los doce años y aprueban brillantemente su ingreso en el instituto, muy a menudo acabarán fracasando, víctimas de su medio ambiente.

Aquí es, principalmente, donde hay que buscar el origen de aquel 5 por ciento de que os hablé al principio y, sinceramente, creo que el aumento de las becas no va a modificar sensiblemente esta situación.

Concluamos. A despecho de que, teóricamente, la escuela primaria es la misma para todos, prácticamente hay una predestinación social que marca de partida al niño. La escuela primaria, por lo tanto, en la mayor medida posible, debe actuar de forma que corrija las diferencias fundamentales que son resultado de la desigualdad del medio. El niño que vive en un ambiente familiar desfavorable bajo el punto de vista espiritual debe encontrar en la escuela un rico ambiente educativo, de forma que en él se puedan revelar sus auténticas posibilidades. ¡Esto no es posible más que en el marco de una enseñanza moderna, renovada! ¡En

la Escuela Tradicional, el niño de origen modesto, en la mayoría de los casos, está vencido de antemano!

Quisiera terminar haciendo un examen de las relaciones escuela primaria-enseñanza media general. No creáis que me olvido de la enseñanza media técnica, pero habrá que hacer una aclaración aparte para poner en evidencia que, por tradición, la enseñanza general goza de un prestigio que todavía está lejos de alcanzar la enseñanza técnica, y que no habrá una verdadera democratización de los estudios mientras no se reconozca abiertamente esta realidad. Pero, puesto que la enseñanza media general pretende seleccionar a los mejores, vamos a ver de qué forma nosotros, maestros de escuela, debemos preparar a nuestros niños.

Ya hemos dicho que la escuela primaria se está convirtiendo, cada vez más, en una gran sección preparatoria para la enseñanza secundaria general. Ahora bien, de cada mil alumnos que finalizan la enseñanza primaria, se puede estimar que aproximadamente unos trescientos sesenta pasarán a la secundaria general, y, de éstos, setenta y ocho conseguirán el título de humanidades, correspondiente, me parece, al bachillerato francés.

Lo menos que puede decirse, por lo tanto, es que la escuela primaria da a su enseñanza una orientación en provecho exclusivo de una minoría y en detrimento de la inmensa mayoría, entre la cual se encuentran, naturalmente, los niños de condición modesta. Y, con toda lógica, podemos pre-

guntar aquí por qué la escuela primaria no da, paralelamente a su enseñanza, una orientación más artística, más técnica, más manual. Por lo demás, resulta amargo pensar que se está discutiendo si el niño debe saber leer a los seis o a los siete años, y para determinar a qué edad ha de saber tal o cual regla gramatical; pero se considera de lo más normal el hecho de que a nuestros futuros obreros, técnicos y artistas no se les dé —o casi— la ocasión de utilizar sus manos hasta los doce años. Desde el punto de vista económico, es un incalificable derroche si tenemos en cuenta que la riqueza de Bélgica tiene su origen casi enteramente en la interacción pensamiento-brazos.

Muchos padres, maestros y profesores, incluso reconociendo las ventajas de la fórmula «plan de estudios», todavía creen firmemente que la escuela primaria clásica prepara mejor al niño para la enseñanza media, en el sentido de que fija más en su memoria el programa de conocimientos. Si esto fuese así, la posición de la escuela renovada quedaría muy comprometida. Pero la verdad es muy otra. La enseñanza libresca no hace otra cosa que atiborrar al niño con conocimientos de segunda mano, fórmulas, ejemplos-tipo... En tal cantidad que el principal útil de la formación es la memoria. La Escuela Tradicional, si bien pone al alumno de sexto grado en condiciones de aprobar su ingreso, no lo prepara para superar las verdaderas dificultades que le esperan durante los estudios de humanidades.

— Para saber matemáticas es evidente que se ha de estar en posesión de un cierto número de técnicas y automatismos. Pero no es suficiente. Hace falta muchísimo más. Hace falta haber sido iniciado en la práctica del pensamiento deductivo, lo cual es muy distinto.

— Para aprender lenguas modernas, está claro que hace falta saber gramática. Pero quiero referirme a esa gramática bien pensada, gracias a la cual el alumno es capaz de comprender y analizar las sutilezas de la lengua escrita y hablada, y no me refiero a esa otra gramática que consiste, primordialmente, en estudiar unas cuantas reglas y realizar unos cuantos ejercicios. ¿Tendré que insistir en que esta gramática viva y activa a la que yo me refiero no es la propia de la Escuela Tradicional?

— Para aprender francés se tiene que leer mucho y ser capaz de expresar ideas personales. La disertación es la cima del aprendizaje. Ello supone tanto un lenguaje correcto y ágil como capacidad para reunir las ideas personales en un todo homogéneo. Ahora bien, la escuela clásica se preocupa muy poco de la expresión oral y escrita; y cuando lo hace es para practicar una especie de dirigismo de ideas que, desde entonces, ya no superan el nivel de la estupidez.

— Para sobresalir en cualquiera de las ramas de la información no es necesario tener conocimiento de resúmenes, nomenclaturas, fechas. Hace falta un espíritu abierto, afinado por la observación y la reflexión; hace falta también haber leído,

haber buscado, ser capaz de utilizar todos los resortes de la información y de reunir los elementos de una modesta conferencia... Esto apenas lo encontramos en la Escuela Tradicional.

El que tantos pretendidos «buenos alumnos» de escuela primaria, después de haber hecho una entrada fulgurante en el instituto se hayan revelado incapaces de seguir adelante, la responsabilidad hay que atribuírsela, de largo, a la escuela tradicional, que no ha sabido prepararles convenientemente.

Y ya es hora de terminar.

En el siglo de la energía nuclear se considera justamente como un anacronismo la barraca en donde se iluminan con la ayuda de una lámpara de petróleo, pero nadie se asombra ante unos conceptos educativos increíblemente anticuados. La escuela es, cada vez más, la mayor y casi la única posibilidad de elevación de los hijos del pueblo. Las cifras nos demuestran que esta elevación se realiza a un ritmo ridículo. La inadaptación de la escuela es el principal obstáculo con el que tropieza la democratización de los estudios.

El remedio no lo encontraremos solamente en una reforma de las estructuras, sino también en una acción en el plano metodológico, es decir, en la puesta en práctica generalizada de los principios de la Escuela Moderna. Esto es una verdad como un templo con respecto a la escuela primaria y al ciclo inferior de la secundaria que, por obligación, son verdaderamente las escuelas de todos.

La escuela debe liberar al niño cuando, demasiado a menudo, ¡es el mismo niño el que aspira a ser liberado de la escuela!

Nuestro deber está claro.

Tenemos que continuar siendo los obreros que éramos y, con un esfuerzo incesante, tener siempre a punto nuestra acción educativa.

Donde quiera que nos encontremos, sea en los ambientes pedagógicos, sindicales o políticos; sea delante de las autoridades, de los padres o de nuestros colegas, debemos decir y demostrar incansablemente que ya no tenemos elección posible: únicamente una enseñanza moderna que responda a las exigencias modernas es capaz de preparar al niño para «llegar tan lejos como le permitan sus facultades».

Finalmente, hemos de prepararnos para acoger a los obreros, a todos los obreros que vendrán a nuestro encuentro y poner íntegramente a su servicio toda nuestra experiencia.

Deseo que todos nosotros tengamos valor suficiente para cumplir con este deber.

R. SALENGROS

Índice

| | |
|---|----|
| ¿Qué es la Escuela Moderna? | 5 |
| ¿Por qué la Escuela Moderna? | 9 |
| El mundo futuro | 15 |
| La Escuela Moderna supone una modificación profunda de los conceptos de Educación y Cultura | 25 |
| ¿Cómo abordar las técnicas Freinet de la Escuela Moderna? | 35 |
| Asociación para la Modernización de la Escuela | 59 |
| La democratización de la enseñanza | 69 |