



**UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

LA PEDAGOGÍA FREINET COMO MOVIMIENTO EDUCATIVO
COMPROMETIDO CON LA RENOVACIÓN DE LA ESCUELA Y LA
PROMOCIÓN DE UN MODELO SOCIAL MÁS JUSTO. ESTUDIO
DE CASO DEL GRUPO TERRITORIAL DE GRANADA.

Doctoranda: Esther Santaella Rodríguez
Director: Matías Bedmar Moreno

Granada, 2016

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Esther Santaella Rodríguez
ISBN: 978-84-9125-952-7
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43870>

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Pedagogía

Matías Bedmar Moreno, Profesor Titular de Universidad, del
Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada

INFORMA:

Que la Tesis Doctoral que he dirigido y ha sido elaborada por ESTHER SANTAELLA RODRÍGUEZ, titulada *“La pedagogía Freinet como movimiento educativo comprometido con la renovación de la escuela y la promoción de un modelo social más justo. Estudio de caso del Grupo Territorial de Granada”* reúne los requisitos necesarios para ser presentada, y defendida, contando con mi aprobación como director.

Y para que conste, expido el presente informe en Granada a 14 de abril de
2016

Fdo. Matías Bedmar Moreno

*"El educador deberá entonces guardarse de colocarse presuntamente atravesado ante el mecanismo, con el propósito de hacer creer que es él quien dirige soberanamente la vida y el movimiento. Su labor será lo suficientemente noble y preciosa si permite a los individuos reconocerse y encontrarse a sí mismos, realizarse, engrandecerse y ascender según la ley de la vida."
(Freinet, 1974a: 258)*

A todos los maestros y maestras
que hacen de su profesión una labor basada en el amor.

La doctoranda Esther Santaella Rodríguez y el director de la tesis Matías Bedmar Moreno, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección del director de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, 14 de abril de 2016

AGRADECIMIENTOS

Es de recibo comenzar agradeciendo a todas las personas, entidades y colectivos que han hecho posible este trabajo. En primer lugar empiezo por agradecer a Matías Bedmar Moreno, director de esta tesis, su infinito apoyo, ánimo y la confianza depositada en mí durante la realización de este trabajo. Gracias por haber mostrado tanto interés y preocupación, casi como yo misma.

Gracias también a Nazaret Martínez Heredia por su comprensión, por su colaboración y sobre todo por prestarme sus oídos y opiniones de mejora, algo especialmente importante sobre todo durante el último periodo en la realización de esta tesis.

Gracias a la Universidad de Granada por los servicios prestados, pero especialmente a la biblioteca de la UGR, destacando la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación, que en algún momento fue mi segunda casa.

A Karlos, por haber sido el principal punto de apoyo durante todo el tiempo que duró este trabajo, por su infinita paciencia y comprensión, pero sobre todo por no haberme dejado flaquear ni caer en el intento.

Gracias a mi madre, a mi padre, a mi hermano José y mis hermanas Marta y Patri, quienes me animaron a adentrarme en este trabajo y quienes estoy segura que hoy lo siente como parte de ellos mismos. También a mis tías y tíos por su interés.

A mis amigas y amigos, y a mis compañeras del CSA La Fabriquilla de Ideas, por el interés continuo mostrado en la realización de este trabajo, por su apoyo, pero sobre todo por haber sido fuente de inspiración con su ejemplo y su compromiso en la construcción de un mundo más justo.

Finalmente agradecer enormemente a todos los maestros y maestras sobre quienes se sustenta esta tesis, porque sin ellos no habría sido posible. Gracias a los compañeros y compañeras del MCEP de Granada, por continuar con este maravillosos trabajo que nace de la educación. Pero especialmente gracias a Tere Flores, Ana M^a Guerrero, Paco Olvera y Paqui Sánchez, porque no sólo han prestado su valioso testimonio, sino también su ejemplo y una infinidad de materiales que han sido de gran utilidad en el desarrollo de esta tesis.

A todas vosotras y vosotros ¡Muchas gracias!

GLOSARIO DE ABREVIATURAS

MCEP	Movimiento Cooperativo de Escuela Popular
ICEM:	Instituto cooperativo de Escuela Moderna (Institut Coopératif de l'école Moderne).
RIDEF:	Encuentro Internacional de Educadores Freinet (Rencontre Internationale des Éducateurs Freinet)
GT:	Grupo Territorial (perteneciente al MCEP)
MRP:	Movimiento de Renovación Pedagógica
ACIES:	Asociación para la Correspondencia e Imprenta Escolar
CA:	Consejo de Administración (Perteneciente a la FIMEM)
MCEPA:	Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Andalucía
BT:	Biblioteca de Trabajo
CEP:	Centro del Profesorado
EGB:	Educación General Básica ¹
LOGSE:	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español. Ley aprobada el 3 de octubre de 1990.
LOMCE:	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Ley aprobada el 9 de diciembre de 2013.

¹ Concepto utilizado en la LOGSE para referirse al periodo de escolarización obligatorio.

ÍNDICE

Introducción	17
Capítulo I. Pedagogía Freinet: Antecedentes, principios, métodos y técnicas	21
1. Antecedentes y surgimiento de la pedagogía Freinet	21
1.1 Crítica a la escolástica y al modelo de escuela tradicional	21
1.2 El comienzo de la pedagogía Freinet	28
1.3 Influencias en la pedagogía Freinet	34
1.3.1 Influencias sociopolíticas	36
1.3.2 Influencias pedagógicas	39
2. La pedagogía Freinet	41
2.1 Principios de la pedagogía Freinet. Las <i>Invariantes Pedagógicas</i>	45
2.2 Los Métodos Naturales	49
2.2.1 El <i>tanteo experimental</i>	51
2.3 Las Técnicas Freinet	53
2.4 El papel del docente en la Escuela Freinetiana	61
2.5 El papel de niños y niñas dentro de la Escuela Freinetiana	64
Capítulo II. Extensión y difusión de la Pedagogía Freinet	67
1. La pedagogía Freinet en el marco internacional	67
1.1 El Movimiento Freinet en España	71
1.1.1 <i>Revista Colaboración</i>	74
1.1.2 El movimiento Freinet en Granada	75
Capítulo III. Planteamiento del problema, metodología y análisis	77
1. El problema objeto de estudio	77
1.1 Identificación y planteamiento	77
1.2 Diseño de la investigación	78
2. Objetivos	80
2.1 Objetivos específicos	80
3. Metodología	81
3.1 Enfoque crítico	83
3.2 Investigación a través de la experiencia vivida	84
3.2.1 El método de estudio de casos	84
3.3 Población y muestra	85
3.4 Técnicas para la recogida de información	88
3.4.1 La entrevista	89
3.4.1.1 Cuestiones éticas	91
3.4.1.2 Entrevista semiestructurada	91
3.4.1.3 Entrevista en profundidad	92
3.4.2 Revisión de documentos históricos	93
3.4.3 Observación participante	94
3.5 Criterios de validez y fiabilidad	95
4. Análisis de la información y categorías	96
4.1. Análisis y tratamiento de la información	96
4.2. Resultados de análisis	100
4.2.1 Definición de los supuestos freinetianos	101
4.2.1.1 Implicaciones sociales, educativas y políticas	

	4.2.1.2 Ruptura del modelo pedagógico tradicional en las aulas	
107		
	4.2.1.3 Otras corrientes o influencias pedagógica	109
	4.2.2 Extensión y difusión del movimiento Freinet en España	
111		
	4.2.2.1 Internacionalización del movimiento	111
	4.2.2.2 Causas del surgimiento en España	114
	4.2.2.3 Creación de redes cooperativas y conexión entre grupos	
117		
	4.2.2.4 Significación del MCEP a escala estatal	121
	4.2.3 Grupo Territorial del MCEP en Granada	122
	4.2.3.1 Inicio	122
	4.2.3.2 Participación y expansión	126
	4.2.3.3 Organización y formas de trabajo	128
	4.2.3.4 Proyectos	130
	4.2.3.5 Un momento de ruptura	138
	4.2.4 Técnicas Freinet	139
	4.2.5 Propuesta didáctica	150
	4.2.5.1 Planteamiento curricular	150
	4.2.5.2 Distribución del aula	153
	4.2.5.3 Evaluación	154
	4.2.5.4 Convivencia	158
	4.2.5.5 Las familias	160
	4.2.6 El papel de maestros y maestras	162
	4.2.6.1 Compromiso social y educativo	164
	4.2.6.2 Relaciones con el entorno y la comunidad	166
	4.2.6.3 Dificultades	168
	4.2.7 El papel de los niños y niñas	171
	4.2.8 Críticas al Sistema educativo e implicaciones de la pedagogía Freinet para superarlas	174
	Capítulo IV. Interpretación de resultados	179
	1. Definición de los supuestos freinetianos	179
	1.1 Implicaciones de la pedagogía Freinet	183
	1.1.1 Implicaciones educativas	183
	1.1.2 Implicaciones sociales y políticas	184
	1.2 Ruptura del modelo pedagógico tradicional en las aulas	185
	1.3 Otras corrientes o influencias pedagógicas	187
	2. Extensión y difusión del movimiento Freinet en España	189
	2.1 Internacionalización del movimiento	189
	2.1.1 Estructura internacional del movimiento Freinet	191
	2.2 Causas del surgimiento en España	192
	2.3 Creación de redes cooperativas de docentes	193
	2.4 Significación del MCEP a escala estatal	196
	3. Grupo Territorial del MCEP en Granada	197
	3.1 Inicio	198
	3.2 Participación y extensión	200
	3.3 Organización y formas de trabajo	201

3.4 Proyectos	203
3.4.1 Colegio Fuentenueva	203
3.4.2 Revista <i>Colaboración</i> y otras publicaciones	205
3.4.3 Colegios en el polígono de Cartuja	206
3.4.4 Librería y cooperativa educativa	208
3.4.5 Patronato de Escuelas Infantiles	209
3.4.6 Otros proyectos o actividades	210
3.5 Un momento de ruptura	210
4. Técnicas Freinet	211
5. Propuesta didáctica	224
5.1 Planteamiento curricular	226
5.1.1 Metodología	227
5.1.2 Programación y horario	227
5.1.3 Libros de texto y tareas	228
5.1.4 Desventajas	228
5.1.5 Evaluación	229
5.2 Distribución del aula	231
5.2.1 Biblioteca de aula	232
5.3 Convivencia	233
5.4 Las familias	233
6. El papel de maestros y maestras	234
6.1 Autoridad	236
6.2 Compromiso social y educativo	236
6.3 Relaciones con el entorno y la comunidad	237
6.4 Dificultades	238
7. El papel de niños y niñas	240
7.1 Autonomía	241
7.2 Compromiso y responsabilidad	241
8. Críticas al sistema educativo e implicaciones de la pedagogía Freinet para superarlas	242
8.1 Críticas al sistema educativo	242
8.2 El MCEP en la actualidad	244
Capítulo V. Conclusiones y propuestas futuras	245
Bibliografía	257
Anexos	265
Anexo 1. Entrevista	265
1. Guión de la entrevista semiestructurada	265
2. Guión para la entrevista sobre la estructura internacionales del movimiento Freinet	267
Anexo 2. Materiales y documentos de ayuda para el desarrollo de la labor docente	268
1. Plantilla de Contrato de trabajo (Técnica Freinet)	268
Anexo 3. <i>Colaboración</i> y otras publicaciones del MCEP	269
1. Portadas de algunos números de la revista <i>Colaboración</i>	269
2. Documento de suscripción a la revista <i>Colaboración</i>	271
3. Documento para la difusión del servicio editorial del MCEP	272
4. Publicaciones infantiles, elaboradas por el alumnado	273
Anexo 4. Material Audiovisual (CD)	
1. Video: “Venimos de lejos, seguimos soñando” (CD)	

3. Transcripciones de entrevistas ² (CD)	
4. Fichero miembros MCEP de Granada (CD)	
5. El testimonio de una alumna (CD)	
6. Documento explicativo de las técnicas de impresión (CD)	
7. Muestra de textos libres y otros trabajos infantiles (CD)	
Suplemento	277

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1. Resultados para la categoría de análisis: Descripción de la pedagogía Freinet	101
Tabla 2. Resultados para la categoría de análisis: Implicaciones sociales, educativas y políticas	104
Tabla 3. Resultados para la categoría de análisis: Ruptura con la pedagogía tradicional	107
Tabla 4. Resultados para la categoría de análisis: Otras corrientes o influencias	109
Tabla 5. Resultados para la categoría de análisis: Internacionalización del movimiento	111
Tabla 6. Resultados para la categoría de análisis: Causas del surgimiento en España	114
Tabla 7. Resultados para la categoría de análisis: Conexión entre grupo	117
Tabla 8. Resultados para la categoría de análisis: Representatividad del MCEP	121
Tabla 9. Resultados para la categoría de análisis: Inicios del GT de Granada	122
Tabla 10. Resultados para la categoría de análisis: Participación y expansión	127
Tabla 11. Resultados para la categoría de análisis: Organización	128
Tabla 12. Resultados para la categoría de análisis: Proyectos	130
Tabla 13. Resultados para la categoría de análisis: Un momento de Ruptura	138
Tabla 14. Resultados para la categoría de análisis: Técnicas Freinet	139
Tabla 15. Resultados para categoría de análisis: Planteamiento curricular	150
Tabla 16. Resultados para categoría de análisis: Distribución del aula	153
Tabla 17. Resultados para la categoría de análisis: Evaluación	154
Tabla 18. Resultados para la categoría de análisis: Convivencia	158
Tabla 19. Resultados para la categoría de análisis: Las familias	160
Tabla 20. Resultados para categoría de análisis: El maestro o maestra	162
Tabla 21. Resultados para la categoría de análisis: compromiso social y educativo	164

2 Las grabaciones de las entrevistas no han sido incluidas por un compromiso de privacidad con los informantes, en caso de necesidad pueden ser solicitadas a la autora

Tabla 22. Resultados para la categoría de análisis: Relaciones con el entorno	166
Tabla 23. Resultados para la categoría de análisis: Dificultades	168
Tabla 24. Resultados para la categoría de análisis: El niño o la niña	171
Tabla 25. Resultados para la categoría de análisis: Críticas al sistema educativo	174

GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolución de la participación de maestros y maestras en el movimiento Freinet en Granada, desde el año 1975 hasta 1989	86
---	----

FIGURAS

Figura 1. Descripción del proceso en la construcción del conocimiento a través del <i>tanteo experimental</i> , planteado por Élise Freinet	51
Figura 2. Relación general de las principales categorías de análisis	99
Figura 3. Descripción de contenido presente en tablas de resultados	100
Figura 4. Descripción de contenido presente en tablas de resultados	101
Figura 5. Relación de categorías de análisis vinculadas a la definición de los supuestos freinetianos	179
Figura 6. Relación de categorías de análisis vinculadas al movimiento Freinet	189
Figura 7. Mapa conceptual de los proyectos desarrollados por el GT de Granada, a partir de las categorías de análisis	203
Figura 8. Mapa conceptual de las técnicas Freinet mencionadas	212
Figura 9. Relación de categorías de análisis vinculadas a la propuesta didáctica	225

Introducción

En la actualidad, vivimos en una sociedad inmersa en un proceso de cambio constante. Si entendemos la escuela como uno de los espacios clave de la sociedad, por la labor que realiza en el desarrollo y adaptación de las personas al contexto, en tanto que se convierte en la institución educativa por excelencia, también hemos de considerar, que la escuela debe estar preparada para afrontar los mismo cambios que la sociedad, e incluso servir como motor o referente en dichos cambios.

Sobre esto ya hablaba Célestin Freinet, hace casi un siglo. Él ya planteaba la necesidad de un cambio en el rol que juega la escuela en la sociedad. Ya entonces mencionaba algunos de los retos que debía afrontar la escuela, algunos de los cuales pueden ser permutables a la actualidad. Por ejemplo, hablaba de que la extensión de la cultura, ha roto el monopolio que tradicionalmente ha poseído la escuela como único agente capaz de educar y formar para la vida (Freinet y Salengros, 1976). Esto es algo que hoy en día sucede más que nunca, ya que vivimos en la era de la comunicación y la información, esto debería hacer que la escuela buscara nuevas formas o métodos de llevar a cabo su labor, aprovechando lo que la sociedad le aporta. En general, se contempla la necesidad de que la escuela siga siendo un agente fundamental en el desarrollo humano, adaptado al momento presente.

Cada vez es más notoria la grave crisis por la está pasando el modelo educativo, implantado en la escuela actualmente, no sólo a nivel económico, sino también hablamos de una crisis de valores, así como de adaptabilidad a la sociedad actual. Por tanto es el momento de plantearnos si cabe la posibilidad de construir un nueva forma de entender la escuela, mucho más representativa, democrática y equitativa.

A partir de esta cuestión, es donde reside el interés por los planteamientos pedagógicos de Célestin Freinet. Este modelo educativo tiene como última finalidad la mejora de la vida social y cultural (Chourio y Segundo, 2008), y para ello aporta una visión completamente nueva del niño, el trabajo y la sociedad.

Se hace destacable la relevancia del movimiento originado por Célestin Freinet a principios del siglo pasado, ya que supone un importante avance en lo que respecta a la renovación educativa en la escuela. En su momento, y se podría decir que en la actualidad, el desarrollo de esta propuesta y de las técnicas diseñadas por Freinet han supuesto una innovación total, en lo conocido hasta entonces sobre la educación y la forma de entender la labor de la escuela.

Son muchas las características que hacen especialmente interesante la pedagogía Freinet, entre las cuales se podría destacar una importante crítica hacia el modelo tradicional de escuela, al cual se acusa de ser una de las causas de la perpetuación de un sistema social autoritario, a través de sus funciones de selección y adaptación social. Por ello observaba la necesidad urgente de un nuevo planteamiento escolar, ya que este habría quedado totalmente atrasado con respecto al resto de cambios producidos dentro del sistema social. Este maestro francés afirmaba que las técnicas tradicionales fomentan la pasividad tanto en el profesorado como en el alumnado, así como inducen a un proceso educativo carente de motivación. Ve como cuestión fundamental el hecho de que la escuela sea un reflejo de la vida social, y por

tanto ha de estar en una relación constante y directa con el ambiente en el que se desenvuelve.

Además, en su trabajo podemos ver un fuerte enfoque naturalista. A lo largo de toda su obra, se ve la relevancia que toma la naturaleza dentro de todo proceso educativo, es imposible entender al humano y su realidad alejado del ambiente que lo rodea. Por otro lado, otorga al docente un papel totalmente activo dentro de los procesos educativos, así como establece entre este y el alumnado una relación horizontal y de apoyo mutuo.

Dentro de la propuesta pedagógica freinetiana, las referencias a la cooperación son una constante. Es de esta manera como se han ido extendiendo por todo el planeta los principios de la pedagogía Freinet, a través de la difusión de redes interconectadas de docentes (González, 1988).

Se propone una estructura que rompe con la jerarquización preestablecida por parte de las administraciones, como parte del control que ejerce el sistema sobre la escuela. El modelo que planteó Freinet y que llevó a cabo, rompe con este esquema, de tal manera que la escuela se convierte en un punto de encuentro para toda la comunidad educativa. Todas las relaciones que se establecen dentro de este sistema estarán marcadas por la horizontalidad, la cooperación y la participación activa entre todos los agentes que intervienen en la escuela (Freinet, 2004).

Otra de las necesidades que podemos encontrar en el modelo de escuela vigente, es la de fomentar los principios de una pedagogía crítica dentro de las aulas, utilizando como referencia valores tales como la democracia, el compromiso y la responsabilidad, los cuales forman parte de los principios planteados por el maestro francés, quien creía que el cambio de la sociedad podía partir de la educación en general, y de la escuela en particular. Se trata de una pedagogía vinculada directamente con el medio en el que se inserta y con los intereses tanto de los niños y niñas como de la propia comunidad (Chourio y Segundo, 2008).

Freinet afirmaba que todo trabajo pedagógico debe orientarse a partir del trabajo colectivo. Se trata de desarrollar una serie de proyectos comunes que permitan alcanzar mayores niveles de democracia y romper con el autoritarismo (Latif y González, 2007). Esta es una de las causas por las que el movimiento iniciado por Célestin Freinet se ha ido divulgando a lo largo de todo el mundo. En cada lugar ha ido tomando una forma diferente, adaptándose al contexto, pero asentada sobre unas bases comunes.

Hoy en día es posible ver diversos ejemplos de la práctica de la pedagogía Freinet en escuelas de todo el mundo. El ejemplo más cercano lo encontramos gracias a la expansión y el trabajo que el Movimiento Cooperativo de Escuelas Populares (en adelante, MCEP) ha desarrollado en España. Este movimiento educativo tiene una larga trayectoria, ya que aunque el origen de la pedagogía Freinet en España comenzó a cuajarse durante la Segunda República, su verdadera expansión no tuvo lugar hasta el periodo posterior a la Transición, debido a que durante la Guerra Civil y la Dictadura todo el trabajo realizado por los docentes en aquel entonces se vio fuertemente atacado.

La actividad del MCEP se ha orientado y se orienta hacia la construcción de un nuevo modelo de escuela en nuestro país. Busca la renovación pedagógica de nuestro sistema educativo, apoyándose en nuevas prácticas educativas, vinculadas a su vez a la transformación social.

De aquí surge una de las cuestiones que invitan a la realización de esta investigación. Se trata de contemplar cómo ha influido esta propuesta educativa en España, a través del estudio de caso del Grupo Territorial de Granada, así como cuales fueron las principales causas que llevaron a una serie de docentes a interesarse por ello. Dicho estudio se recoge en el presente documento, el cual se estructura en cinco capítulos, los cuales recogen la información referente proceso seguido para la investigación.

El primer capítulo alberga el marco teórico. Este tiene por objeto el poder contextualizar el estudio empírico realizado, por ello resulta fundamental remontarnos al origen de la pedagogía Freinet, conocer de dónde surge, para después acercarnos a su significado, así como conocer el porqué de su expansión.

Para esto, es importante comenzar clarificando que el término de pedagogía Freinet, hace referencia a una forma de proceder en la escuela, centrado fundamentalmente en la práctica de unas técnicas, las cuales se sustentan sobre unos principios básicos como la cooperación, el trabajo, la libre expresión y la autonomía. Todo esto, así como la clarificación conceptual, será abordado más adelante.

El segundo capítulo realiza una aproximación a la realidad estudiada, basada en lo que otras personas ya han escrito acerca del tema. Este apartado se centra en dar una descripción de la corriente educativa que originó Célestin Freinet, pero que se fue extendiendo más allá de las fronteras de Francia, creándose así diferentes grupos de docentes, que acabaron conformando lo que se conoce como movimiento Freinet. El interés fundamental es conocer la forma en que la propuesta freinetiana se ha ido expandiendo a lo largo del tiempo por todo el planeta, haciendo así también una introducción de lo que este movimiento supuso en España, lo que es eje central de la investigación.

Tanto el primer como el segundo capítulo, aportan una cantidad de información relacionada con el estudio, la cual ha sido extraída a través de un extenso trabajo de análisis documental y bibliográfico.

El tercer capítulo de este documento, recoge una descripción de todo el trabajo empírico. Para ello, primero se parte del planteamiento del problema que se va a investigar, sumado a un análisis de la realidad objeto de estudio, con la intención de delimitar la investigación. A partir de aquí se plantean los objetivos de la investigación, para a continuación detallar el procedimiento metodológico, dentro de lo cual se encuentra una descripción de las técnicas empleadas para la recogida de información.

La última parte del tercer capítulo plantea el proceso de análisis de la información, así como las categorías empleadas para el mismo acompañadas de la información recogida en cada una de ellas. Como el análisis se ha realizado con el apoyo de un programa informático (Atlas.ti), los resultados generados, han requerido de una interpretación. En esto se centra el cuarto capítulo, ofrece una redacción cohesionada, donde se recogen todos los resultados obtenidos de la investigación, para que la comprensión general del estudio sea fructífera.

El quinto y último capítulo alberga las conclusiones de la investigación, así como propone unas líneas sobre futuras consideraciones o estudios que se derivan de este.

Capítulo I. Pedagogía Freinet: Antecedentes, principios, métodos y técnicas

1. Antecedentes y surgimiento de la pedagogía Freinet

Las técnicas desarrolladas por el maestro francés Célestin Freinet, dieron lugar, o por lo menos esa era su intención, a un nuevo modelo de escuela, la cual debía ubicar el centro de su actividad en la propia vida, así como en los intereses de los niños y niñas, una afirmación en la que se ve reflejada esta idea es la que aparece en su libro *modernizar la escuela* (1976), en el cual comparte autoría con Salengros, cuando decían que:

"La escuela debe ir al encuentro de la vida, movilizarla y servirla; darle una motivación. Y para eso ha de abandonar las viejas prácticas [...], y adaptarse al mundo presente y al mundo futuro" (Freinet y Salengros, 1976: 13)

Antes de acercarnos a las técnicas pedagógicas, propuestas por Célestin Freinet, empezaré hablando de las causas que condujeron al maestro Francés a interesarse por el desarrollo de un nuevo modelo educativo, no sólo será necesario mencionar el origen del surgimiento de este modelo de *Pedagogía Popular*, además resulta imprescindible hacer una aclaración de aquellos condicionantes que llevaron a Célestin Freinet a alejarse de la pedagogía tradicional y de la escolástica que tanto criticó. Más adelante, se hará mención de aquellas corrientes de pensamiento, psicológicas, pedagógicas, sociales y políticas que sirvieron como orientación e inspiración a este pedagogo en el desarrollo de sus técnicas y en la construcción de lo que se ha llamado la *Escuela Moderna*.

1.1 Crítica a la escolástica y al modelo de escuela tradicional

Para ubicar esta crítica hacia el modelo pedagógico imperante del momento, es necesario que veamos lo que este suponía para la sociedad, así como para los grupos de poder dentro de la misma. Se han enumerado una serie de reflejos de la sociedad, que influían de forma negativa en la educación y que a través de la *Pedagogía Popular* se intentaban eliminar o evitar (ICEM, 1981). El primero de estos condicionantes era la visión de la educación como forma de perpetrar ideologías y de adoctrinar, por ello para poder transformar la escuela sería necesario que ésta se inundara de un espíritu crítico; en segundo lugar se criticaba el papel secundario que se le dejaba a la juventud, provocado en parte por un sistema educativo empobrecido que limitaba su autonomía; Por otro lado se criticaban las influencias de la sociedad patriarcal impuestas en el modelo educativo, favoreciendo así la reproducción de roles basados en consideraciones machistas (ICEM, 1981).

En el libro publicado por el Instituto Cooperativo de Escuela Moderna (en adelante ICEM) añadían críticas al modelo social que se en la cual se basaban las escuelas, y resaltaban la utilización de técnicas que limitaban las capacidades de aquellos que no podían promocionar dentro del sistema educativo, lo que definieron como *"interiorización de la ignorancia"* (ICEM, 1981: 21). Por otro lado, criticaban el papel de la escuela como simple transmisora de saberes y rechazaron como única labor de ésta la del vaciado de contenidos; finalmente dentro del análisis crítico de esta relación escuela y sociedad, afirmaron que entre ambas se debería mantener un vínculo, ya que sería una falacia pensar que la escuela por sí sola podría promover el cambio,

por tanto no podría haber una dicotomía entre pedagogía y política, así como tampoco entre escuela y sociedad (ICEM, 1981).

Por su parte Élise Freinet también hizo aportaciones con respecto a este tema, ya que defendía un modelo de escuela, la cual decía que tenía que promover un determinado tipo de enseñanza, el cual no debía ser neutral, sino que pretendía ser afín a las ideas políticas y sociales con las que se comprometía (Freinet, 2004). De la misma manera que Célestin Freinet en su libro *Por una escuela del pueblo* (1986b) hablaba de esta relación social-política-educativa, y afirmaba que si de veras se quería alcanzar una pedagogía popular que inundara las aulas, sería necesario esperar a que el pueblo accediese al poder y después de reflexionar sobre esta problemática, concluía que *"la escuela sigue siempre con retraso a las conquistas sociales"* y que por tanto hasta que esta revolución no llegase ningún cambio pedagógico de estas características sería fructífero (Freinet, 1986b: 29). De esta manera el hecho de intentar modernizar la escuela debía estar basado en la preparación de ésta para la vida democrática, lo cual supondría a su vez un paso adelante en la construcción de un mundo mejor (Pettini, 1977).

La pedagogía Freinet nos muestra un modelo educativo que se implica en la transformación social y que desde su origen queda enmarcado en el centro de la lucha de clases. Originalmente perseguía la desalienación de la clase obrera, intentando romper con el modelo social jerárquico del momento (Freinet, 1974b). Por tanto Célestin Freinet planteaba la necesidad de un nuevo modelo de escuela, donde los principios por los que se guiara, así como las herramientas y técnicas empleadas ayudasen a desarticular la estructura ideológica derivada de una organización social generadora de desigualdades (MCEP, 1979). Se trataba de una pedagogía reflexiva y cargada de valores, de tal modo que si la escuela se veía cargada de cotidianidad y de vida la moral que allí se adquiriera también debería de ser trasladada a la realidad (Freinet, 1979a).

La principal cuestión que preocupaba al maestro francés era la de ver un modelo de escuela que había quedado anclado en el pasado, ya que si los tiempos habían cambiado la escuela debía cambiar también y ofrecer una educación que permaneciese conectada a la vida, a ello se refería cuando afirmaba que *"una pedagogía moderna debe adaptarse a los cambios que han transformado la vida de los pueblos"* (Freinet, 1978c: 6)

Por ello es que desde sus comienzos en la escuela de Bar-sur-Loup comenzó la búsqueda de nuevas técnicas, que rompieran con el modelo que la escolástica había estado imponiendo a la escuela tradicionalmente. Célestin Freinet por su parte realizó una serie de críticas hacia este modelo, el cual consideraba anticuado, entre ellas destacaba la visión que ofrecía del niño como un ente pasivo, cuya única misión era la de recibir y retener la información que el docente le ofrecía, sin tener en cuenta sus circunstancias, ni sus propias posibilidades, a esto hace referencia la afirmación siguiente:

"Con arreglo a una concepción cientifista de la vida... el niño no es nada. Su vida interior, su comportamiento especial, su personalidad no entran en cálculos" (Freinet y Salengros, 1976: 26).

Célestin Freinet defendía la idea de que la escolástica era algo que se oponía totalmente a la vida, en el sentido en que la imagen que mostraba de la realidad era un simple espejismo, ya que el conocimiento que ofrecía se había formulado previamente y la única tarea que debía hacer el alumnado era la de

asimilar el contenido. Se trataba por tanto de un proceso de aprendizaje basado en el almacenamiento de una serie de concepciones previamente descodificadas y preparadas para ser "vaciadas" sobre la persona que se abre al conocimiento (Freinet, 1974b).

Continuando con las críticas a las que el maestro francés sometió la escolástica, encontramos también una relacionada con la imagen que se tenía de niños y niñas. El modelo educativo empleado en la escuela tradicional concebía a los menores como seres imperfectos que necesitaban forzosamente de los adultos para poder aprender, de manera que sus capacidades y su autonomía quedaban totalmente olvidadas, Célestin Freinet hablaba de la alienación del niño en la escuela (González, 1988). Además no es sólo esto lo que afectaría directamente a la imagen de niños y niñas en el modelo tradicional, sino también el empleo de una supuesta metodología homogeneizadora, recogida bajo los principios de un modelo pedagógico que no tenía en cuenta las particularidades del alumnado y que podría propiciar eliminación de cualquier señal de identidad (Freinet, 2004). Hoy en día continúa habiendo autores que hablan de este problema en las escuelas, se critica la utilización de un método que homogeniza, que deja de lado a las minorías buscando la *uniformidad cultural* (Giroux, 1988).

Desde una perspectiva pedagógica este hecho resultaba preocupante, en la medida en que podría ser una de las causas que condujesen al fracaso escolar (ICEM, 1981). Por tanto a través de la utilización de las Técnicas Freinet se planteaba que la finalidad de la escuela debía estar en que el alumnado desarrollase todas sus potencialidades, que la educación en los centros escolares fuese facilitadora del crecimiento personal, sin que resultase un obstáculo en cuanto a lo que al autoconocimiento se refiere (Freinet, 1986b).

En contraposición a la concepción del niño o niña como un persona inacabada, incapaz de construir por sí mismo el conocimiento, Célestin Freinet propuso un nuevo modelo de escuela, a la que llamaría *Escuela Moderna*, que parte de la imagen de los menores como personas completas con grandes capacidades, destacando de esta manera sus habilidades para el aprendizaje de forma autónoma, a lo que hacía referencia cuando afirmaba que el centro de la escuela está en los educandos y no en las materias (Freinet, 1986b). Entonces el maestro francés encontró en el trabajo uno de los principios básicos sobre el que sustentar sus técnicas, ya que cumplía la función de romper con la instrucción pasiva, de aquí partieron algunas de sus afirmaciones, como por ejemplo:

"El trabajo será el gran principio, motor y filosofía de la pedagogía popular" (Freinet, 1986b: 25).

Pero las críticas no hablaban solamente de una visión distorsionada del papel de los educandos, lo mismo hacían con respecto a los educadores, ya que afirmaba que ambos eran víctimas de método tradicional. Freinet criticaba la función del docente como el principal agente encargado de reproducir las técnicas diseñadas para un sistema educativo que ya había quedado anticuado, afirmaba que para ello se les hacía creer que sus funciones se limitaban meramente a la transmisión de contenidos, sin tener la necesidad de pararse a considerar otras relacionadas con la conducta o con la vida (González, 1988). Para estos docentes Freinet guardaba fuertes críticas por considerarles participantes en la reproducción del modelo escolástico. En su

libro *Las invariantes pedagógicas*, el maestro francés afirmaba que maestros y maestras deberían olvidarse de las lecciones magistrales para pasar a fomentar la curiosidad de niños y niñas, siendo un apoyo para solventar las dudas a la vez que también proponía la organización del aula como parte de un trabajo cooperativo entre el docente y el alumnado (Freinet, 1979d).

También hablaba de la figura de maestros y maestras como exponentes de la autoridad dentro de las aulas, generándose de esta forma una dicotomía entre educadores y educandos, como consecuencia de esto surgía un distanciamiento entre ambos, lo cual suponía un obstáculo en la comunicación y el entendimiento. A esto hacen referencia Freinet y Salengros en el libro *Modernizar la escuela* (1976), cuando afirmaban 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 [...] puede discurrir sin explosiones violentas, pero no por ello deja de ser una oposición que no da margen a la comprensión y la confianza mutua" (Freinet y Salengros, 1976: 38-39)

Continuando con las críticas realizadas al modelo de escuela tradicional, éstas van más allá de las que se centran en los agentes que en ella intervienen. Uno de los reproches más destacados hechos a este modelo por parte de Célestin Freinet y los defensores de su propuesta, es que se trataba de una concepción autoritaria de la enseñanza, impositora de conocimientos que no dejaba lugar a la reflexión y al razonamiento, que limitaba sus actividades al simple fomento de la memorización, de tal manera que intentaba sustentar sus principios a través de la ideología del esfuerzo, lo cual podría acabar provocando graves problemas en aquellos y aquellas que no lograsen alcanzar los fines que les habían sido impuestos, unos fines que se fijaban sin tener en cuenta las particularidades o el contexto (González, 1988). Debido a esto cualquier fracaso quedaba escudado bajo la falta de esfuerzo o la carencia de habilidades, lo que para los niños y niñas podría suponer el desarrollo de un sentimiento de inferioridad.

Por tanto a través de la utilización de las Técnicas Freinet lo que se buscaba era romper con la alienación que surgía de un sistema educativo que aparentemente no resultaba igualitario, sino que era homogeneizador (Freinet, 2004). Entonces si nos planteásemos el tema del fracaso escolar desde una posición freinetiana, habría que preguntarse si el problema verdaderamente recaía en el niño o niña, o si por el contrario el error estaba en un modelo de escuela que impedía a un número importante del alumnado adaptarse a las enseñanzas que planteaba, apoyadas en un método que no daba cabida a la diversidad. Al respecto Élise Freinet nos decía que *el fracaso escolar tiene un carácter segregativo* (Freinet, 2004: 13).

De aquí surgirían también una serie de críticas hacia las técnicas e instrumentos didácticos empleados en la Escuela Tradicional, entre los que se podrían destacar las lecciones, la utilización de los manuales (término para referirse a lo que hoy conocemos como libros de texto) y los castigos (González, 1988). Con respecto a las lecciones, en un primer momento el propio Célestin Freinet comenzó utilizándolas como técnica para la enseñanza dentro del aula, como un recurso para el desarrollo de sus clases, pero debido a los problemas de salud que padecía, pronto se dio cuenta de que este método resultaba agotador tanto para él como para el alumnado (Freinet, 1974b).

Este maestro afirmaba que el uso de una técnica como las lecciones desgastaba y saturaba a los educandos, las definía como pura palabrería y afirmaba que niños y niñas se mostraban más receptivos ante técnicas que les permitían experimentar y reflexionar por ellos mismos (Freinet, 1974b). Además, decía de ella que se trataba de un instrumento que limitaba la creatividad del alumnado y que se alejaba de las exigencias y necesidades de los niños y niñas durante su proceso de aprendizaje, ofreciendo una imagen de los docentes como poseedores del conocimiento y a los educandos como personas ignorantes (González, 1988).

Élise Freinet, en su libro *Nacimiento de una pedagogía popular* (1974b), reconocía la imposibilidad que en ocasiones se presentaba en la escuela para poder sustituir las lecciones por otras técnicas más participativas, y acusaba de ello a la sobrecarga de alumnos por aula, la falta de materiales en los centros y a la concepción atrasada y tradicional de la escuela. Otra de las críticas que se realizaba a las lecciones, y que compartía con la utilización de los manuales era la universalidad de ambos ya que eran planteados de manera centralizada, no teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollaban ni las características del alumnado y por tanto no resultarían de utilidad para el fomento de una educación integradora (González, 1988)

No obstante desde la óptica de la pedagogía Freinet se hacía un especial hincapié en la necesidad de sustituir las lecciones por técnicas más activas y participativas, fundamentadas principalmente en el *Tanteo Experimental*. Entre las *Invariantes pedagógicas* (Freinet, 1979d), Freinet defendía el *Tanteo Experimental* frente a las explicaciones superfluas con el fin de evitar los aprendizajes triviales, fomentando la búsqueda de un aprendizaje significativo. Por otro lado intentar romper con la memoria mecánica, para lo cual era necesario aplicarla al *Tanteo Experimental* de manera que quedase vinculada a la vida (Freinet, 1979d), este concepto será abordado con mayor detenimiento más adelante, junto con el resto de características de la propuesta freinetiana.

De esta crítica al vaciado de contenidos como una de las técnicas primordiales de la escuela tradicional, surgió también la crítica hacia los manuales, Freinet hablaba de ellos como responsables de una mecanización del aprendizaje, al tratarse de uno de los objetivos de las lecciones escolásticas, al hablar de esto hacía también referencia a la inadaptación que envolvía a la escuela con respecto al progreso tecnológico (Beaugrand y Freinet, 1976).

En relación a la utilización de los manuales Célestin Freinet publicó su segundo libro, *Plus de manuels scolaires*, en 1928, donde intentó exponer de manera detallada cual era su preocupación con respecto a la utilización de estos como instrumento didáctico, así como que era lo que dicha utilización suponía para la enseñanza en las escuelas. Son varias las críticas realizadas con respecto a los manuales, las cuales comenzó Célestin Freinet y posteriormente continuó su esposa Élise, entre ellas destacaban la limitación que estos suponían con respecto a la libertad de pensamiento del alumnado, así como a la construcción de su propio aprendizaje, también recriminaban a los manuales el condicionamiento que suponían para las capacidades expresivas de los docentes, y finalmente los tachaban de una herramienta ideológica y dogmática que podría conllevar un "servilismo a lo impreso" (González, 1988: 171).

En contraposición a los manuales Freinet insistía en la necesidad de que fuesen sustituidos por otra técnica que pudiese resultar más efectiva (Freinet, 1978a), como alternativa el maestro francés propuso la creación de los ficheros cooperativos, a ello hacía referencia cuando afirmaba:

"El fichero escolar cooperativo desborda el verbalismo condensado de los manuales [...] Da vida a una infinidad de nociones, cuyo conocimiento hasta entonces solo había sido verbal" (Freinet, 1979e: 40).

El empleo de estas fichas se incluiría como parte del Plan de Trabajo de cada alumno, abarcaban una amplia diversidad de temas y estaban relacionados con distintas materias (Freinet, 1979h). De esta manera se podría decir que se estaría comprometiendo con una de las *invariantes pedagógicas* que propuso en su libro de título homónimo, concretamente la séptima invariante, donde afirmaba que había que dotar al niño de libertad para la realización de su propio trabajo, de manera que tuviese capacidad de decidir (Freinet, 1979d).

Finalmente de entre las críticas más destacadas a las técnicas empleadas en la Escuela Tradicional, quedaría por mencionar la referente al castigo, el cual se trataba del instrumento empleado por excelencia para la corrección de determinados comportamientos. Célestin Freinet consideraba que los castigos eran una muestra más de la enseñanza autoritaria en la que se basaba la escolástica, en su libro *La educación moral y cívica* (1979a) el maestro francés hablaba de la necesidad de romper con el modelo autoritario, por tanto era imprescindible modificar la forma en que el o la docente realizaba las correcciones, ya que éstas podían llegar a ser algo denigrante para el niño o niña (Freinet, 1979d).

De este modo entre *las invariantes pedagógicas* planteadas fue tajante con respecto a este tema, al afirmar que los castigos debían de ser suprimidos ya que conllevaban a una humillación (Freinet, 1979d). Freinet se apoyaba en el principio de respeto hacia la dignidad de los niños y niñas, ya que esto les podría servir de ejemplo a la hora de aprender cómo tratar al prójimo, hablaba de la necesidad de hacer a niños y niñas conscientes de su propia dignidad y humanidad como medio para poder elevar su moral, a esto se refería cuando en su libro *la educación moral y cívica* (1979a) afirmaba que:

"Sólo será posible una democracia si cultivamos en el alumnado las cualidades morales y cívicas que hacen a los hombres dignos y a los ciudadanos valerosos" (Freinet, 1979a: 71).

1.2 El comienzo de la pedagogía Freinet

Célestin Freinet (1896-1966), originario de una zona de los Alpes Marítimos se crió en el núcleo de una familia humilde, de aquí provenía su conciencia social y su interés por centrar la base del desarrollo humano en el trabajo. Se diplomó como maestro en 1915, aunque pasaría unos años hasta que pudiese ejercer como tal, ya que fue llamado a unirse al ejército y no pudo entrar en las aulas hasta que recibió la baja debido a sus heridas de guerra (González, 1988).

Fue en 1920 cuando Freinet comenzó a desarrollar su labor como maestro al ser destinado a una pequeña escuela rural en Bar-Sur-Loup, situada en la Provenza. Se trataba de una pequeña escuela con dos clases, y en un primer momento afrontó este trabajo con cierto pavor, debido a dos cuestiones, por un lado a su débil estado de salud y por otro su falta de experiencia.

Élise Freinet en su libro *Nacimiento de una Pedagogía Popular* (1974b), destacaba las primeras impresiones de su marido como maestro, mencionando algunas como la homogeneización a la que se sometía a los niños y niñas, donde para nada se tenían en cuenta sus identidades o particularidades individuales. Aquí se podría marcar el primer punto de partida en la adaptación de sus técnicas, las cuales comenzaron siendo fruto de la improvisación de un maestro poco experimentado. Por entonces la intención del pedagogo francés queda lejos de ser la creación un nuevo modelo de escuela, no tenía ambición alguna más que la de adaptar la enseñanza a lo que cada situación demandaba, teniendo siempre en cuenta la heterogeneidad de los niños y niñas, así como del entorno (Freinet, 1974b).

Desde muy temprano el maestro comenzó a interesarse por sus alumnos en un plano que iba más allá de lo académico, le gustaba conocerlos y saber de sus intereses y para ello diariamente iba recogiendo información sobre cada uno (Freinet, 1974b). Cada día se iba haciendo más consciente de la que la enseñanza tradicional que exigía del niño una actitud pasiva estaba condenada al fracaso, por no satisfacer sus necesidades.

No necesitó mucho más tiempo, para darse cuenta de que las técnicas tradicionales no eran las más adecuadas para poder alcanzar los objetivos que de la escuela se esperaban, veía claramente que los métodos tradicionales no se adaptaban a la realidad social ni del aula. Freinet, en sus primeros años como maestro, se dio cuenta de que las lecciones orales, las lecciones tradicionales, cansaban tanto al alumnado como a él mismo, quien sufría problemas de salud, los cuales le afectaban a los pulmones, a raíz de una herida de guerra, además otro de los motivos que le empujó a buscar nuevas alternativas, fue el buscar soluciones a las carencias derivadas de la falta de medios que existía en el colegio (Freinet, 1974b).

Pronto descubrió que era innegable la dependencia que existía entre la escuela y el medio en el que se integraba, y que la primera quedaba desfasada con respecto a lo que acontecía fuera de sus fronteras. Aunque su principal interés seguía estando en las motivaciones de los niños y niñas, y para su parecer éstas estaban fuera de la escuela. A lo largo de su bibliografía llegó a utilizar en ocasiones la metáfora de la escuela-prisión, en el sentido en que los intereses del alumnado quedaban fuera del colegio (Girardin³, 1979).

Otra de las cuestiones que le llevaron a plantearse la validez de las técnicas tradicionales fue su poca formación pedagógica durante sus primeros años como docente, lo cual fue cambiando a raíz de su interés en las nuevas corrientes pedagógicas que surgían en el momento, como por ejemplo Declory o Ferrière (González, 1988).

Movido por su interés en encontrar un nuevo modelo educativo que respondiese más a los intereses de niños y niñas, así como que se integrase en la realidad social del momento, comenzó a acercarse a nuevos modelos pedagógicos que le servirán de fuente de inspiración. Poco a poco fue conociendo ideas nuevas, provenientes de otros autores relevantes que le abrieron una puerta hacia la alternativa escolar, que rompía con el modelo

3 Girardin, J.C. (1979): Célestin Freinet, pedagogo revolucionario (Prólogo). En MCEP (1979): *La Escuela Moderna en España*. Madrid. Zero zyx

tradicional que tanto cuestionaba a diario, pero no sólo en materia pedagógica, sino además se sintió atraído por otras corrientes filosóficas, políticas y sociales, y pensadores como Marx o Rousseau, que también influyeron bastante en su labor pedagógica (González, 1988). También fue durante los primeros años en Bar-Sur-Loup cuando empezó sus contactos con la Escuela Nueva, principalmente se vio influenciado por Ferrière y su obra *L'École active* (Freinet, 1974b). Aunque dedicaré el apartado siguiente a la exposición de las corrientes que influyeron en desarrollo de la pedagogía Freinet, tanto a nivel pedagógico como social y político, ya que servirán para entender mejor la finalidad y el proceso constructivo que ha orientado esta corriente pedagógica.

Después de sus primeros años como maestro y uniendo su breve experiencia cotidiana con lo conocido de otros autores y pensadores, se planteó el desarrollo de un nuevo modelo de escuela que se adaptase más a la realidad social del momento y fuese capaz de dar respuesta a la demanda que encontraba dentro de la escuela, ya que la veía como una institución anclada en el pasado. Es muy fácil de encontrar a lo largo de toda su bibliografía afirmaciones que hacen referencia a este hecho, como por ejemplo cuando dice que:

"La enseñanza está desfasada porque no ha podido seguir el ritmo de los progresos técnicos y porque no ha sabido llevar a cabo las modificaciones de método que se imponían" (Beaugrand y Freinet, 1076: 5).

De esta manera fue adoptando una visión más integral de lo que la escuela suponía para la sociedad, y el papel que ésta podía jugar con respecto a los procesos de cambio. Poco a poco el maestro que había comenzado sus clases unos años atrás y que no conocía mucho del funcionamiento, la organización escolar y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, fue cambiando por un hombre comprometido, que se fue especializando para adoptar una postura que le llevaría a ser pionero en el desarrollo de un nuevo movimiento pedagógico. Comenzó a impulsar nuevas técnicas pedagógicas para utilizar en la escuela, cuyos elementos básicos se centrarían en la vida del pueblo. Empezó por acercarse a los obreros del pueblo e interesarse por los trabajos manuales que estos desarrollaban, y aquí es donde encontró la primera posibilidad para insertar la realidad del entorno dentro de la escuela (Freinet, 1974b).

Propuso una nueva forma de entender escuela, basada prioritariamente en el trabajo vivo, e insertada plenamente en la sociedad de su entorno. Este modelo de escuela pretendía dar solución a los problemas desarrollados por la inadaptación de la Escuela Tradicional a la realidad del momento, ya que consideraba que la metodología empleada quedaba desfasada con respecto a lo que se desarrollaba en el contexto donde se hallaba la escuela, Freinet hablaba de la necesidad de este cambio como algo irreversible. El maestro francés vio en ese el momento para llevar a cabo el cambio, un cambio que entre otras cuestiones implicó la adaptación a las exigencias formativas de niños y niñas dentro de un nuevo modelo de sociedad (Freinet, 1977b).

El trabajo de renovación pedagógica que Freinet emprendió se desarrolló fundamentalmente en torno a dos líneas: la primera centrada en la búsqueda de técnicas y herramientas que condujesen a un cambio en el funcionamiento de la escuela tradicional, y la segunda se puede marcar en el interés que el maestro galo puso en creación de redes cooperativas entre

docentes, como principal vía de difusión y expansión del cambio pedagógico por el que apostaba (Pettini, 1977).

De manera progresiva fue cambiando sus técnicas dentro del aula, y aunque en un primer momento no seguía ningún modelo organizado, sino que sus técnicas eran más bien el fruto de la improvisación, pronto comenzó a diseñar un método, que aunque nunca lo llegó a definir como tal, quedó garantizado por los propios resultados que fue obteniendo (MCEP, 1979). Freinet desarrolló una pedagogía activa muy vinculada al medio que rodeaba la escuela, así como a los intereses de los y las menores, lo que obtuvo como fruto el nacimiento de una *Pedagogía Popular* (Chourio y Segundo, 2008).

La *Pedagogía Popular* fijaba sus bases en una educación comprometida con la sociedad, de tal manera que debía de entenderse también como una vía de cambio, como una propuesta para la transformación social. Entre algunos de los intereses del maestro Francés se encontraba el de mejorar las condiciones culturales y sociales de la clase trabajadora. Célestin Freinet quitaba importancia a la necesidad de una gran revolución para el cambio, por el contrario veía la solución en la educación y el mejor escenario para ello era la escuela en general y el aula en particular (Chourio y Segundo, 2008).

En este momento se empezó a fraguar el desarrollo de una pedagogía activa en la escuela de Bar-Sur-Loup y como primeras técnicas utilizadas, en parte fruto de la improvisación, aparecen las clases-paseo, Célestin Freinet decide salir de la escuela todas las tardes junto con sus alumnos y alumnas, lo que le llevó a conseguir que la motivación de niños y niñas se viese altamente incrementada (Freinet, 1974b). El maestro Francés comenzó desarrollando una serie de técnicas que en un primer momento podríamos llamar piloto, como por ejemplo las salidas del aula, a las cuales acabó llamando clases-paseo. Para posteriormente ir desarrollando otras técnicas que acabaron siendo difundidas como marca de la pedagogía Freinet, como por ejemplo el texto libre o a la correspondencia interescolar (Freinet, 1978c). Algunas técnicas más que pueden destacarse son la sustitución del manual por el fichero escolar cooperativo; así como la elaboración de los planes de trabajo que vendría a suplantar a las programaciones oficiales (Freinet, 1978a), pero todas ellas serán tratadas con mayor detenimiento en adelante, en el apartado destinado a la exposición de las técnicas Freinet.

De las visitas que el maestro realizó a los artesanos del pueblo, se dio lugar a la incorporación del trabajo textil y la carpintería dentro de la escuela. Se trataba de un trabajo adaptado a las características, condiciones y motivaciones de niños y niñas, con ello el trabajo intelectual, que hasta entonces había sido el único fomentado dentro de la escuela, comenzó a complementarse con el trabajo manual (Girardin, 1979). En muy pocos años la escuela se abrió a la vida, o así es como lo definió Élise Freinet (1974b) en su libro *Nacimiento de una Pedagogía Popular*. De esta manera educandos y educadores aprendían juntos, con ello la escuela se fue nutriendo de un tejido social, se crearon nuevas redes y formas de comunicación, Célestin Freinet no sólo aprendía con sus alumnos, sino también que también aprendía de ellos. En paralelo, el maestro dio el paso de formar una cooperativa local de producción junto con la gente del pueblo, lo que afianzó aún más la relación entre la escuela y su entorno (Freinet, 1974b).

El principal motor de la *Técnicas Freinet* se iba a centrar en el trabajo. La importancia de apoyar la educación del niño en el trabajo, a pesar de que en

ocasiones pudiese resultar poco funcional, se basaba en que niños y niñas debían tener una participación máxima en las actividades familiares, escolares y sociales, Célestin Freinet afirmaba que esta era la mejor forma de prepararles para la vida (Freinet, 1977b). Por su puesto este trabajo debía estar adaptado a las posibilidades y capacidades de cada niño o niña, así como ajustarse a sus propios intereses. De esta manera el maestro francés decidió convertir la escuela en un lugar para la observación, la experimentación y el trabajo y en base a esto llegó a decir que:

"Una organización cooperativa dentro de la escuela es más fácil cuando los niños se implican en un trabajo de manera consciente y responsable" (Freinet, 1977b: 50).

Pero es posible que si se debe de marcar un comienzo en el desarrollo de las técnicas Freinet, como un modelo organizado, este momento llegó con la incorporación de la imprenta. Esta técnica supuso para Célestin Freinet una revolución pedagógica, ya que favoreció el desarrollo de otras muchas técnicas. Las primeras experiencias de la utilización de la imprenta en la escuela de Bar-Sur-Loup resultaron tan exitosas y motivadoras tanto para el maestro como para el alumnado, que pronto comenzaron a difundirse por otras escuelas. Se empezó a desarrollar la correspondencia interescolar y así fueron apareciendo los primeros seguidores de Célestin Freinet (Freinet, 1974b). Durante los últimos años del maestro francés en la escuela rural de Bar-Sur-Loup se empezaron a escribir los diarios o revistas escolares, que servían como forma de contacto entre distintas escuelas. Entonces comenzó a crearse un grupo de correspondencia que se organizaba de forma cooperativa y que acabó dando vida al I Congreso de la Imprenta en la Escuela en Tours en 1927 (MCEP Cantabria, 2009). Podría marcarse aquí el comienzo de lo que se ha denominado *Movimiento Freinet*, que hace referencia a la agrupación de maestros y maestras, quienes inicialmente no dependían de ningún ordenamiento burocrático para desarrollar esta labor y finalmente desembocó en la creación de la Cooperativa de Enseñanza Laica (en adelante CEL) en 1927 (Imbernón, 2001), así poco a poco este movimiento se fue internacionalizando.

Otra de las cuestiones destacables de los últimos años de Célestin Freinet en la Escuela de Bar-Sur-Loup fue su enlace con Élise, quien además de esposa también fue su compañera y colaboradora a lo largo de los años, así como fiel impulsora del desarrollo de las *Técnicas Freinet*. Élise Freinet le prestó especial atención a la actividad artística y expresiva (Girardin, 1979). En 1928, Célestin Freinet abandonó la escuela de Bar-sur-Loup, donde tanto había aprendido, para trasladarse a Saint Paul de Vence, en estos momentos el Movimiento Freinet ya contaba con un amplio número de maestros y maestras participantes, e incluso había llegado a internacionalizarse (Girardin, 1979).

En la escuela de Saint Paul de Vence se le presentaron bastantes dificultades, no tanto en relación a temas meramente pedagógicos, sino que fueron muchos los obstáculos que encontró por parte de la administración local y otros agentes del municipio. Estos problemas vinieron provocados por su participación política y su modelo de educación progresista (González, 1988). Finalmente fue destituido por las protestas de un determinado grupo de vecinos que se oponían a las prácticas e ideas del maestro.

Durante unos años permaneció apartado de las aulas, pero centrado en el desarrollo e impulso de la CEL, fue a través de la cooperativa que se abrió

una nueva escuela en Vence, la cual fue promocionada sólo para hijos e hijas de obreros, aunque por no contar con el apoyo de la administración, tuvo que ser abierta y gestionada de manera privada (Imbernón, 2001). En esos momentos el movimiento sindical y la lucha política formarían parte de la escuela, por tratarse de una *Escuela Popular*, que es como lo llamaron los propios docentes pertenecientes al Movimiento Freinet. A partir de este momento en el municipio se desató una guerra abierta, entre los núcleos más conservadores y el maestro francés junto con sus compañeros, por lo que la defensa de esta escuela se acabó convirtiendo en una guerra de clases. Finalmente como consecuencia del estallido de la Segunda Guerra Mundial la escuela acabó siendo clausurada durante unos años y Célestin Freinet ingresado en un campo de concentración, donde escribió algunas de sus obras más destacadas como *La educación por el trabajo* o *Ensayo de Psicología sensitiva* (Girardin, 1979).

Una vez terminada la guerra y ya en libertad Célestin Freinet, se procedió a la reorganización de la CEL y con ello a la reapertura de la escuela de Vence, que supuso un símbolo permanente de la pedagogía Freinet. Durante esta época el Movimiento Freinet continuó expandiéndose y dando lugar a la creación del Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (en adelante ICEM), para posteriormente pasar a formar parte la Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna (en adelante FIMEM) (Imbernón, 2001), todo esto será abordado más adelante y con mayor detenimiento cuando corresponda hablar de la internacionalización y expansión del Movimiento Freinet.

Después de este breve repaso al trabajo realizado por el propio Célestin Freinet para intentar conocer el origen de este movimiento, se puede decir que la corriente pedagógica que de ahí surgió no fue fruto de una gran proceso de teorización, sino que por el contrario nació de la práctica directa, que utilizó de guía aquellas prácticas que fueron capaces de dar respuesta a los problemas de la vida cotidiana (Chourio y Segundo, 2008). Por tanto la pedagogía Freinet fijaba un punto de partida en la propia vida de los y las menores, así como en las preguntas que de ella surgían para abrirles el camino del descubrimiento, la búsqueda del porqué y el saber solucionar sus propios problemas (Freinet, 1979b).

No obstante la propuesta freinetiana se distinguía de otras corrientes por diversas cuestiones, como por ejemplo las recogidas dentro de la Escuela Nueva. Las Técnicas Freinet distaban de estas porque Célestin Freinet y los defensores de su propuesta se centraban más en la búsqueda de la adaptación al momento que en el hecho de ser novedosas e innovadoras como podría ser el caso de la Escuela Nueva (Freinet y Salengros, 1976), pero esto se abordará con mayor detenimiento en el próximo apartado, donde se hablará de la influencias en el propio Célestin Freinet.

Otra de las diferencias la podríamos encontrar con respecto a los métodos activos, ya que si bien es cierto que las técnicas Freinet estaban apoyadas en una pedagogía activa, pero pretendían ir más allá de la simple incorporación de métodos manuales o físicos (Freinet y Salengros, 1976). Finalmente otra de las cosas que va a hacer diferente a esta pedagogía popular, con respecto a otras corrientes anteriores y coetáneas a la misma es que como ya mencionamos antes, estas técnicas fueron diseñadas por los propios docentes, a diferencia de otras corrientes pedagógicas no están

basadas en teorías abstractas, sino que se adaptan completamente al medio en el que se desarrollan, y surgen directamente de la práctica diaria de los maestros y maestras que las llevan a cabo. Así se marcó el comienzo del propio Célestin Freinet (González, 1988), pero para clarificar aún más la construcción de este modelo, a continuación realizaremos un acercamiento a los proyectos, teorías o corrientes de pensamiento que influyeron en el propio Freinet a la hora de plantear su modelo pedagógico y de escuela.

1.3 Influencias en la pedagogía Freinet

Cuando hablamos de estas influencias, estamos haciendo referencia a aquellas corrientes de pensamiento, movimientos o autores que le sirvieron como referencia al propio Célestin Freinet en la creación de su obra, así como fueron fuente de inspiración para el desarrollo de sus técnicas y los principios por los que se guiaron las mismas. Se podría decir que junto con sus primeras experiencias dentro de la escuela, los planteamientos a los que se acercó marcaron el cambio en la mentalidad del maestro francés y le dieron la confianza necesaria para creer que existía otra forma de entender y vivir la escuela. Estas influencias no sólo se basaron en planteamientos pedagógicos, sino que también hablamos de corrientes filosóficas, políticas y sociales. Ya que como dijimos anteriormente el propio Freinet defendía la idea de la escuela como parte de un todo, inmersa en la realidad y no como un contexto aislado.

Cuando el maestro Francés comenzó su andadura en 1920, en la escuela rural de Bar-Sur-Loup, la formación que tenía era escasa, González (2011) habla de que desde sus primeros años como docente, Freinet comenzó de manera independiente y guiado por sus propias curiosidades y motivaciones un proceso de autoaprendizaje. Se fue acercando a pensadores de distintas corrientes que le facilitaron la construcción de su propio ideario, algunos de los autores clásicos más atrayentes para Freinet fueron Marx, Rousseau o Pestalozzi, entre otros, aunque poco a poco el interés del maestro por conocer nuevas corrientes pedagógicas irá creciendo (González, 2011).

En otro de sus textos González (1988) nos dice que Célestin Freinet recogió diferentes ideas, provenientes de distintas corrientes y formas de pensamiento, las cuales le ayudaron en la construcción de su propio modelo basado en unos principios concretos. Pero a estas influencias hizo poca o nula mención a lo largo de su obra, un ejemplo de ello es la forma en la que redactó su obra, ya que planteaba sus ideas sin citas, se ha dicho de esto que puede ser interpretado como una señal de que no se sentía discípulo de nadie (González, 1988).

Por otro lado también es notable mencionar que para Célestin Freinet no eran tan importantes la descripciones teóricas, ya que estas irremediamente debían estar cumplimentadas con el fruto surgido de la práctica y de la experiencia, al igual que él lo hizo invita a los interesados en su trabajo a participar de forma activa y crear sus propias adaptaciones, y para que éstas puedan ser compartidas se recurrirá a la organización de jornadas, congresos y publicaciones editoriales (Piaton, 1976). De este modo se podría decir que Freinet utilizó como referencia aquellas cuestiones o ideas que le resultaban de mayor interés, de acuerdo con los objetivos que para él debía perseguir la escuela, pero a la vez se encontraba en un proceso constante de adaptación y de retroalimentación de las técnicas utilizadas con respecto a la realidad.

Si bien es cierto que Freinet se vio condicionado e influido por distintas corrientes de pensamiento, así como otras vivencias que influyeron en la construcción de su obra, pero no todas ellas se basan exclusivamente en lo pedagógico, sino que el trabajo del maestro francés fue el fruto de distintos movimientos tanto de tipo educativo, como psicológico, social o político, como ya se mencionó anteriormente. Es por ello que su labor pretendía alcanzar unos fines que iban más allá de lo meramente pedagógico, pretendía favorecer un cambio en la realidad social (Imbernón, 2001). Algo que nos puede servir como ejemplo de ello, es la referencia en la que varios autores han coincidido, al mencionar que una de las influencias más significativas en la pedagogía Freinet proviene de sus orígenes, procedente de una familia humilde, creció en el medio rural lo que fue uno de los motivos por los que la naturaleza y el entorno cobraron tanto peso a lo largo de su obra, así como el interés especial en favorecer el desarrollo de una *Pedagogía Popular*, basada entre otras cuestiones en el trabajo (González, 2011).

Freinet hizo de su obra algo único, ya que aunque se nutrió del trabajo de otros siempre siguió su propio camino, no obstante y para poder entender mejor tanto los principios como los fines de la pedagogía Freinet, a continuación desarrollaré las influencias que se pueden encontrar en este movimiento, diferenciando entre las influencias a nivel sociopolítico y las influencias a nivel pedagógico.

1.3.1 Influencias sociopolíticas

Célestin Freinet, al igual que muchos de los pedagogos coetáneos a él, se encontraba con el dilema constante de la diferencia marcada entre la realidad en la escuela y fuera de ella, lo que le empujó a interesarse por corrientes alternativas (Imbernón, 2001). Célestin Freinet siempre se sintió muy comprometido con la realidad social que le envolvía, quizá influenciado por sus orígenes, algo a lo que nunca renunció, se posicionó siempre del lado de la clase obrera tanto a nivel educativo y escolar, como a nivel personal y de activismo social (González, 1988).

En este sentido Élise Freinet, en su libro *La trayectoria de Célestin Freinet* (1978d), nos dice que el compromiso de la *Pedagogía Popular* que proponen busca alejarse de cualquier tipo de dogmatismo al servicio de los gobiernos o de otros intereses que impliquen una diferencia de clases, por tanto no sólo busca la separación de la escolástica, sino también de la enseñanza de clases. El maestro francés llegó a tener contacto con algunos pedagogos relevantes del momento, lo cual le sirvió de ayuda para visualizar la diferencia entre determinadas corrientes pedagógicas, Decroly y Montessori son un claro ejemplo de la renovación pedagógica que se demandaba en el momento, pero ambos ejemplos no cumplían con el objetivo que perseguía Célestin Freinet, ya que él buscaba un cambio sustancial en cuanto a la realidad social, se podría decir que no poseen el mismo interés que Freinet en cuanto al desarrollo de un cambio socio-político (Freinet, 1978d).

Pero si nos preguntamos porque el interés de este maestro francés por la transformación social, podremos encontrar otras corrientes de pensamiento así como autores que fueron una influencia clara en desarrollo de su trabajo, es más, como ya se mencionó antes, no sólo fue una influencia teórica e intelectual lo que influyó a Célestin Freinet, sino también su procedencia, nacido en el seno de una familia humilde.

Marx fue uno de los pensadores que más influyeron en Freinet, sobre todo durante los primeros años en los que comenzó a cuestionarse la validez del modelo de Escuela Tradicional y las técnicas y principios bajo las que sustentaba. Pero quizá si hay algo destacable de la influencia de Marx en Freinet podría ser la idea del trabajo, por tratarse de uno de los conceptos más presentes a lo largo de todo el trabajo de Célestin Freinet, es destacable el hecho de una de sus obras más representativas fue *La educación por el trabajo*, aunque en esta obra se han encontrado otras influencias o por lo menos similitudes con otros pensadores, concretamente con Pestalozzi, de lo que se ha dicho que la forma en que Célestin Freinet la redactó, su forma de narrado, es muy similar a la que utilizó el pedagogo suizo en una de sus obras, *Leonardo y Gertrudis*, ya que para la redacción de ambas obras los autores recurrieron al planteamiento en forma de diálogo entre los personajes presentes en la obra (González, 2011), aunque de las influencias de Pestalozzi hablaremos en el apartado dedicado a las influencias pedagógicas.

Continuando con las similitudes encontradas en torno al concepto de trabajo, el maestro francés también apoyaba la idea del trabajo como una dimensión humana, una idea procedente del marxismo, que a Célestin Freinet le sirvió como vía para entender la realidad y buscar alternativas para cambiarla. Si bien es cierto que Freinet realizó muchos matices a la hora de trabajar con el principio de trabajo dentro de la escuela, el cual siempre se veía definido por los intereses y capacidades de los niños y niñas (González, 1988). En Freinet encontramos la idea de que lo natural en el niño no es el juego sino el trabajo, el cual nos dijo no debe ser impuesto por los adultos, por el contrario, debía responder a los intereses y necesidades propias de los más pequeños, y continuaba diciendo que esto sería un instrumento que ayudaría a niños y niñas a crecer y desarrollarse en base a su propia naturaleza (Imbernón, 2001).

Otra cuestión muy destacada de la obra de Marx es el hecho de que desarrollaba la crítica al modelo existente antes de generar una nueva propuesta, de tal manera que la crítica adquiriría un valor importante por tratarse del camino previo a la acción, se sitúa entre la teoría y la práctica (Fernández, 1985), esto será lo que pueda resultar más influyente del trabajo de Marx. Para Freinet la escuela es un reflejo de la realidad y el marxismo le aportó una forma con la cual interpretar la realidad y por tanto también la escuela (González, 1988). Por su parte, Marx nunca llegó a aventurarse en el planteamiento de un trabajo completo centrado en la educación, sino que solamente se pueden encontrar algunos planteamientos que resultan insuficientes para la construcción de un modelo completo (Marx y Engels, 1978). Pero sí dejó constancia en varias ocasiones de que la educación basada en la erudición y en la simple memorización, era fruto de un modelo al servicio de los principios de la burguesía, que no fomentaba lo moral y que distaba mucho de poder ser catalogada de educación integral (Marx y Engels, 1978), y esto es algo que coincide con muchas de las afirmaciones realizadas por el propio Freinet, incluso entre las *Invariantes pedagógicas*, es posible encontrar una mención a este hecho, como es el la Invariante 12, la cual se basa en el rechazo de la memorización para dar prioridad a la construcción del aprendizaje a través de la experiencia (Freinet, 1979d).

Pero no sólo Marx fue un condicionante en Freinet, sino que durante sus primeros años en la escuela Bar-sur-Loup tuvo vivencias muy significativas,

tales como un viaje realizado a la URSS en 1925 para realizar estudios pedagógicos (Freinet, 1974b). Durante este viaje, el maestro francés tuvo la oportunidad de reunirse con el Ministro de Educación, destaca Élise en su obra que lo que más impresionó a su esposo de este encuentro fue la visión que se tenía del niño, así como el papel del docente al servicio del alumno, cuyos objetivos educativos eran los de ir abriendo nuevas perspectivas a niños y niñas (Freinet, 1974b). Aunque Freinet también fue crítico con algunos aspectos de las escuelas rusas, ya que creía que su visión de los problemas educativos quedaba un poco limitada por no suponer un cambio más radical con respecto al modelo tradicional, no obstante las visitas a las escuela soviéticas, le sirvieron como vía orientativa para poder encuadrar mejor lo que el cambio en el modelo educativo podía suponer con respecto a la transformación social (González, 1988).

Por otro lado cabría mencionar las influencias de Rousseau en el desarrollo del pensamiento en Freinet. Durante sus primeros años en la escuela de Bar-Sur-Loup el maestro francés comenzó a interesarse por un determinado tipo de obras, entre las cuales hay quien coincide en destacar la obra de Rousseau (González, 1988). Algunas de las cuestiones procedentes de este pensador francés en la obra de Célestin Freinet podrían ser la relevancia que se le daba a la educación como camino para que la participación en la vida social fuese sana y estable, en el sentido en que ésta puede favorecer el desarrollo de la moral en todos los individuos, para Rousseau como para otros pensadores del movimiento ilustrado, *"tanto la educación individual como la educación pública supusieron el eje de dicho movimiento"* (Armiño⁴, 2001: 12). Por otro lado, algunos autores han señalado la influencia de Rousseau en torno al concepto de naturaleza en Freinet, un ejemplo de la importancia que para Célestin Freinet tenía este término puede ser el surgimiento de los métodos naturales (González, 1988). Otros de los autores clásicos que también influyeron en Freinet durante sus primeros años como maestro fueron Rabelais, Montaigne o Pestalozzi entre otros, este último queda recogido dentro de las influencias pedagógicas. De todos estos pensadores Freinet acabó diciendo que su limitación se encontraba en que eran puramente teóricos (González, 1988).

Comprender los intereses e inquietudes del maestro francés a nivel sociopolítico resulta de gran importancia, ya que el modelo pedagógico y de escuela que propuso y promovió, guardaba una estrecha relación con el cambio social, así que conociendo sus principales influencias podremos definir el rumbo que Freinet seguía y el porqué de su interés en una transformación de la escuela.

1.3.2 Influencias pedagógicas

Durante su comienzo como docente, como ya se ha mencionado antes, Freinet se interesó por el trabajo de algunos pensadores clásicos, durante este mismo periodo se acercó a la obra de Pestalozzi, de quien destacó su dedicación a la educación de los hijos de los obreros y señalaba en él la intención de cambio (González, 1988). Además, como anteriormente se

4 Armiño, M. (2001): Prólogo En Rousseau, J.J. (2001): *Emilio, o de la educación*. Alianza Editorial. Madrid

comentó, se han encontrado con él otras similitudes en cuanto a la forma de narrado de una de sus obras más relevantes, *La educación por el trabajo*.

Por otro lado, dentro de las aportaciones pedagógicas más destacadas en Freinet se puede destacar la influencia de la Escuela Nueva y de los pedagogos que formaron parte de este movimiento de renovación pedagógica. La Escuela Nueva nació a comienzos del siglo XX y forman parte de este movimiento pedagogos y psicólogos tan destacados como Ferrière, Decroly, Montessori, Claparède, Piaget, Cousinet o Dalton, entre otros, los cuales fueron una fuerte influencia para Célestin Freinet, quien se decidió a desarrollar una propuesta unitaria (Casado y Villalba, 2012).

Hay quien ha englobado el pensamiento de Freinet dentro de la Escuela Nueva por ser coetáneo a este movimiento y por compartir muchos de los aspectos y principios que lo guiaron (Imbernón, 2001), pero habría que especificar que el interés fundamental del maestro galo tuvo siempre la intención de ir más allá de lo que implicaban los planteamientos de esta corriente de pensamiento pedagógico, sí que perseguía la actualización del modelo de escuela imperante de la época, pero lo hacía desde una óptica más global, ya que pretendía que esta renovación supusiese también un cambio en la realidad social (Piaton, 1976), por tanto su intención no era sólo reformista, sino que también persiguió el crecimiento personal y la repercusión social. En el modelo de escuela que Freinet promovió, pedagogía y política se hayan fuertemente atadas, su objetivo era crear una escuela del pueblo y para el pueblo (Piaton, 1976).

El propio Freinet llegó a afirmar que su intención no era tanto la creación un nuevo modelo de escuela sin más, como sí lo era la búsqueda de la adaptación de la escuela al momento actual, por tanto afirmaba que su objetivo no era buscar la novedad, sino que pretendía alcanzar la adaptación de la escuela a la realidad social (Freinet y Salengros, 1976). Un ejemplo de ello recae en el hecho de que llamó Escuela Moderna al modelo de escuela que fomentó, diferenciándola así de la Escuela Nueva.

No obstante, son muchas las influencias que los distintos autores pertenecientes a la Escuela Nueva dejaron sobre Célestin Freinet, será interesante analizarlas de forma individualizada. En 1923 va a Suiza para acudir a un Congreso, donde conocerá a algunos pedagogos pertenecientes a la Escuela Nueva como Ferrière o Claparède, lo que supuso un estímulo en su creencia de que era necesario un cambio educativo (Piaton, 1976).

Varios autores han coincidido al señalar que Ferrière y su obra *L'École active* fue un referente para Freinet en el desarrollo de su propia propuesta, ya que en este libro encontró reflejadas muchas de sus inquietudes, lo cual se sirvió como guía orientativa, no sólo en sus comicios sino a lo largo de toda su carrera. Élise llegó a escribir:

"En memoria de este apoyo moral, Freinet nunca dejará de rendir homenaje, durante toda su carrera, al genial iniciador que durante el período inquieto de su vida fue un padre espiritual y un guía al margen de cualquier mística" (Freinet, 1974b: 24-25).

Otro autor que también le sirvió como referente fue Claparède, quien formaba parte además de la Escuela de Ginebra, se encontraba muy preocupado tanto por la psicología infantil como por las cuestiones sociales, se dedicó al estudio del niño y de los problemas educativos (Lourenço, 1974). Se dice que de él Freinet pudo adquirir nociones que le sirvieron para el posterior

desarrollo de algo tan presente en su obra como lo es el *Tanteo Experimental* (González, 1988).

Por cuestiones diferentes Decroly también ha sido nombrado por diversos autores al hablar de los autores que influyeron en la obra del maestro galo, de él podría ser significativa su aportación en cuanto a la renovación del método empleado en la escuela ya que proponía un modelo de transición entre el modelo de Escuela Tradicional y la propuesta de una Escuela Nueva (Lourenço, 1974). De las similitudes que se pueden encontrar entre Freinet y Decroly, podría ser también la propuesta del pedagogo belga de la crear programas de centros de interés, lo cual fue posteriormente también muy destacado en el trabajo del francés. Para ambos la renovación pedagógica debía suponer el desarrollo personal de los niños y niñas mediante sus propios intereses. El propio Freinet al hablar de métodos globales, como por ejemplo el método global de lectura, utilizó como ejemplo el trabajo del Doctor Decroly, al cual alaba por su capacidad para ver nuevos caminos de aprendizaje que habían quedado empañados y aislados por la escolástica. Destaca por tanto de este los hallazgos en sus investigaciones en torno al aprendizaje de la lectura cuando concluyó que el método silábico no tenía por qué ser el único ni el mejor (Balesse y Freinet, 1979).

Del mismo modo Montessori también intervino en la construcción de la obra de Freinet. Con esta última guarda bastantes similitudes, como por ejemplo la importancia que otorgaba en su obra al entorno directo en el que se desenvolvía el niño o la niña (González, 1988). Para Montessori la educación era el camino que posibilitaba el desarrollo, y ésta debía ser orientada hacia la espontaneidad de los niños, el principio fundamental del método Montessori es la libertad y para alcanzar dicha libertad era necesario cambiar el modelo de escuela, convirtiéndolo en un espacio donde los niños y niñas pudiesen satisfacer sus intereses naturales (Lourenço, 1974).

Otros pedagogos y psicólogos coetáneos que fueron influyentes para Freinet son Dewey, Profit o Cousinet. Pero tanto para ellos como para los mencionados anteriormente, procedentes de la Escuela Nueva, el maestro galo guardó una serie de críticas, que fue manifestando conforme iba evolucionando en el desarrollo de su propia propuesta. Estas corrientes de pensamiento renovado en torno a la educación le sirvieron como fuente de inspiración para la creación de su propia propuesta, aunque acabó por verlos limitados al encontrar carencias cuando intentaba solventar algunos de los problemas presentes a lo largo de su trabajo, debido a que su preocupación no se centraba en lo meramente pedagógico, sino que también guardaba un compromiso con el cambio de la realidad social y para ello las propuestas procedentes de la Escuela Nueva las encontraba limitadas (Piaton, 1976).

Con esto no existe la menor intención de restar valía al trabajo realizado por estos grandes pedagogos, psicólogos y demás profesionales, a lo cuales el propio Freinet llegó a elogiar su papel decisivo dentro de la evolución de la Pedagogía en su momento y que llega hasta nuestros días, reconociendo la influencia que autores como Claparède, Bovet o Ferrière, entre otros, tuvieron en él mismo, destacando así el valor pedagógico que tuvo como fruto la Escuela de Ginebra (Balesse y Freinet, 1979).

Para acabar con este apartado dedicado a conocer las influencias que sirvieron de fuente de inspiración al propio Célestin Freinet, me gustaría rescatar una afirmación realizada por Piaton (1976), que creo sintetiza muy

bien lo que todos estos pensadores supusieron para el maestro galo en la construcción de su propuesta:

"La pedagogía de Freinet, «pedagogía de la totalidad» en palabras de Élise, es inseparable en sus manifestaciones de los fundamentos teóricos que la subtienden y de las constantes que la dan sentido, garantizando sin cesar su coherencia y continuidad. Desde el amor al trabajo hasta la duda experimental, son numerosas las nociones expuestas y justificadas por Freinet en sus escritos y en su actuación práctica, que constituyen la clave de la educación que preconiza." (Piaton, 1976: 49).

2. La pedagogía Freinet

Antes de comenzar a detallar la significación de la propuesta freinetiana, me parece de vital importancia realizar una breve aclaración conceptual con respecto a algunos términos que en ocasiones pueden resultar ambiguos, lo cual facilitará enormemente la posterior comprensión del trabajo realizado por Célestin Freinet, para ello también incorporaré una breve explicación de la forma de entender estos conceptos desde la visión freinetiana. Estos términos son tales como educación, pedagogía, escuela, método y técnica educativa.

En primer lugar, hablamos de educación, por ser el más amplio y el que tiene mayor implicación en el resto de conceptos. Este término ha sido definido como un proceso continuado que sirve al ser humano en su constante trabajo de adaptación en el desarrollo personal, así como a la evolución tanto individual, como social y del medio (Lucio, 1989). Otras definiciones que van en la misma línea, destacan el papel fundamental que juega la educación como práctica social, a la vez que se denuncia el reduccionismo conceptual al que se ha visto sometida por haber sido limitada a su papel dentro de la escolaridad (Buenfil, 1993). Por su parte Rodríguez Martínez (2006) entiende la educación como un objeto de estudio visto desde la óptica de la teoría de la educación, y plantea dos postulaciones distintas ante esta concepción: Por un lado nos dice que su significación puede guardar relación con la estructura social en la que se integró y por otro lado plantea la cuestión de que ésta debe ser independiente, finalmente nos dice que dependiendo de la forma en que se entienda la educación, esta dará lugar a distintos tipos de conocimiento (Rodríguez Martínez, 2006). Para el propio Freinet la educación no podía ser contemplada lejos de la sociedad, por ello entendía que sus principios básicos debían emanar de la misma vida del pueblo, a la vez que la entendía como un elemento fundamental para el crecimiento personal (Freinet, 1974b).

Por su parte la pedagogía ha sido definida como parte del proceso educativo, una vez que se ha realizado una reflexión y han sido planteados una serie de fines así como unas determinadas formas de actuación, entonces hablamos de pedagogía como ciencia, con lo cual pasa a convertirse en una disciplina *teórico-práctica*, es decir se convierte en una praxis (Lucio, 1989). Por tanto se podría definir la pedagogía como un conocimiento científico (Buenfil, 1993). En este sentido Freinet realizó un gran trabajo, ya que consideraba que la pedagogía que había marcado los ritmos educativos dentro de la escuela había quedado desfasada, por ello comenzó un trabajo de renovación cuyo objetivo final buscaba a su vez la renovación de la sociedad (Freinet, 1974b).

El trabajo realizado por el maestro francés es lo que ha venido a denominarse pedagogía Freinet, aunque tanto él, como su esposa Élise o los

maestros que le siguieron, decidieron acuñar el nombre de *Pedagogía Popular*, por estar tan íntimamente relacionado con la lucha de clases. Gadotti (2008) recoge la propuesta pedagógica de Freinet como un tipo de pedagogía antiautoritaria que tenía la libertad como objetivo principal. Pues bien la pedagogía Freinet o pedagogía Popular, viene a hacer mención a las aportaciones que Freinet hizo en torno a la educación, especialmente a lo que tiene que ver con la escuela. Lo más valorado de la pedagogía Freinet recae en sus aportaciones a nivel práctico, dentro de la labor cotidiana de los docentes en el aula (Imbernón, 2001), aunque también es posible encontrar en ella una amplia teoría didáctica, Imbernón (2001) nos dice que su gran aportación "*recaía en su propuesta de cambio de la metodología de las escuelas y de las aulas, y del compromiso del enseñante en el contexto social*" (Imbernón, 2001: 254)

El propio Célestin Freinet hablaba de una pedagogía natural basada en la libre expresión del niño o niña, que diese lugar a un conocimiento dialéctico y más cercano a los intereses de los más pequeños, sus capacidades y en definitiva su naturaleza (Freinet, 1979g). Por otro lado afirmaba que para llegar a hacer un buen trabajo en el campo de la pedagogía hacía falta no sentirse atado ni limitado, que es lo que hacía la pedagogía tradicional, me gustaría destacar un enunciado que Freinet, que denota muy bien cual eran los intereses de este para y con la pedagogía:

"... *hemos de encontrar una pedagogía del trabajo susceptible de volver a dar el sentido de la vida a los individuos*" (Freinet, 1977b: 29)

En tercer lugar cabría diferenciar lo relativo al concepto de escuela, el cual fue definido por Imbernón (2001) como la institución educativa de mayor relevancia. Otros autores coinciden en señalarla como uno de los espacios educativos con los que nos podemos encontrar (Buenfil, 1993). Ahora podemos pasar a comprender cuál era la visión que Freinet tenía de la escuela, así como la misión que para ella demandaba. Para él la escuela debía formar parte de la vida y centrarse en comprender y dar sentido al entorno en el que se encontraba inmersa (Imbernón, 2001). Buscaba una escuela diferente, que rompiera con el modelo de escuela tradicional que había estado imperando hasta el momento (Freinet, 2004), Célestin Freinet en este sentido llegó a afirmar lo siguiente:

"*No hay ninguna empresa privada o pública que esté tan aferrada al pasado como la escuela*" (Freinet, 1978a: 23).

Como principios básicos a tener en cuenta se proponía que la escuela fuese tenida en cuenta como un espacio capaz de transformar la realidad, asentada sobre unas bases democráticas, basadas en la libertad y el respeto (MCEP Cantabria, 2009). A este modelo de escuela Freinet lo llamó *Escuela Moderna*, por suponer un cambio rotundo en cuanto a lo que a la pedagogía se refiere (Freinet y Salengros, 1976), aunque también fue acuñada bajo el nombre de *Escuela Popular*, por ser una escuela diseñada para los niños y niñas provenientes de la clase obrera (Freinet, 1974b). En una de sus obras más representativas, *La Educación por el Trabajo*, Célestin Freinet decía que la escuela debía adaptarse a los nuevos ritmos de vida, a través de la utilización de nuevas técnicas acorde a las necesidades que la realidad de momento plantease, que esta era la única vía que podía seguir la escuela para volver a ocupar el lugar tan importante que le correspondía (Freinet, 1974a). De esta manera la escuela pasaría a convertirse en el punto de encuentro entre

docente y alumnado, donde encontraría el espacio para llevar a cabo un trabajo en común (Freinet, 1982).

En cuarto lugar toca hablar de los métodos educativos los cuales podemos definir como una serie de planteamientos generales, que dependerán de intenciones distintas, que a su vez entre otras cuestiones estarán influidas por el entorno en el que se desarrollen o las personas que se vean implicadas, los objetivos que se persigan servirán de guía para el planteamiento de la estrategias de actuación que pretendan desarrollar (Davini, 2008). En cuanto a este concepto en la bibliografía encontrada acerca de la pedagogía Freinet nos podemos encontrar con dos términos muy vinculados, por un lado estaría el método y por otro las técnicas, siendo estas últimas las que toman más fuerza en la propuesta freinetiana. A continuación intentaré clarificar ambos términos y lo que cada uno implica dentro de la *Escuela Moderna*.

Élise Freinet afirmaba que la importancia de realizar esta distinción recaía, en que si no se hiciese se estaría confundiendo la realización de un trabajo integral y finalizado, con los instrumentos y mecanismos que llevan a su realización, ya que las técnicas suponen una serie de prácticas que sirven para ir construyendo un camino, que por lo pronto no queda concluso, sino que está en constante expansión (Freinet, 1978d). Célestin Freinet por su parte reconoció que su ambición nunca fue esa de fijar con rigidez un determinado patrón, sino simplemente mostraba una serie de técnicas e instrumentos que pretendían facilitar el trabajo a los maestros y maestras mostrando su trabajo y sus resultados e invitando a que otros practicasen y si podían o lograban alguna mejora que la compartiesen (Freinet, 1978c). Llegó a afirmar que tan siquiera las técnicas Freinet que utilizó durante los últimos años son las mismas que las que utilizaba en sus comicios ya que hasta los instrumentos varían, afirmando así que la *Escuela Moderna* debía estar en un proceso de constante adaptación (Freinet, 1978c).

Élise Freinet (1978), en su libro *La Trayectoria de Célestin Freinet* definió método de la siguiente manera:

"Quien dice método dice sistema de educación basado sobre elementos ciertos, probados científicamente y coordinados de una manera absolutamente lógica." (Freinet, 1978d: 77).

Y continuó diciendo:

"Ahora bien, la ciencia pedagógica se halla todavía en los primeros balbucesos, y actualmente no existe ningún método que pueda reivindicarse como tal" (Freinet, 1978d: 77).

Por tanto si hablamos de método lo primero a lo que hay que hacer mención es al hecho de que Célestin Freinet nunca tuvo la intención crear un método pedagógico, como cuerpo de conocimiento rígido, apoyado en unas normas fijas y generalizables, sino que más bien apoyaba sus ideas en técnicas concretas e invitaba a otros maestros a probarlas, de esta práctica posteriormente extraía una teoría basada en los resultados (Imbernón, 2010). El propio Freinet (1978c), en su libro *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, asegura que se debe hablar de Técnicas Freinet y no de método, por considerar este último algo cerrado fruto únicamente de su autor o autora, sin dejar lugar a la participación, ni tener en cuenta los contextos (Freinet, 1978c). Sin embargo a lo largo de su obra sí que habla de los métodos naturales como marco dentro del cual se desarrollarían todas sus técnicas y propuestas, para él los métodos naturales son algo dinámico que se adaptan tanto al entorno como

a las capacidades individuales de cada niño o niña (Balesse y Freinet, 1979). De estos métodos naturales, parte fundamental de la pedagogía Freinet, hablaremos a continuación con mayor detenimiento.

Por otro lado las técnicas han sido consideradas como la aportación más significativa de la pedagogía Freinet, habiendo sido estas definidas como algo dinámico y en continua evolución, ya que su fundamento recaía en que debían adaptarse siempre al niño o niña, así como a sus capacidades, intereses y el entorno en el que se desarrollaban (MCEP Cantabria, 2009). Las técnicas y sus herramientas eran consideradas la base de la acción crítica frente a la escuela tradicional (Freinet, 1978d). Imbernón (2001) definió las técnicas como:

"Procedimientos y actividades de Pedagogía popular que impregnaban toda la vida de la escuela y habían sido construidas, experimentadas y evolucionadas en las clases de las escuelas." (Imbernón, 2001: 258).

A continuación paso a exponer con mayor detalle todo aquello en lo que se basa la pedagogía Freinet así como lo que implica su utilización. Para ello comenzaré haciendo un repaso por los principios que rigen esta propuesta pedagógica, dedicando una especial atención a lo que el propio Célestin Freinet planteó bajo el nombre de *Invariantes Pedagógicas*. Posteriormente se abordará la información relativa tanto a los *Métodos Naturales*, como a las denominadas *Técnicas Freinet*, para acabar haciendo mención a la relevancia de los roles tanto de docentes como de educandos dentro de la propuesta freinetiana.

2.1 Principios de la pedagogía Freinet. Las *Invariantes Pedagógicas*

La RAE (2014) define los principios como "*norma o idea fundamental que rige el pensamiento o la conducta*", en base a esto resulta interesante buscar en la bibliografía relacionada con Célestin Freinet, cual fueron estas ideas que sirvieron como guía y sustento de trabajo, así como también orientaron el trabajo en el que llegaron a participar miles de maestros en todo el mundo. Algunos autores han señalado una serie de cuestiones que resultan transversales en todas las técnicas y propuestas desarrolladas desde la pedagogía Freinet, por ejemplo Casado y Villalba (2012) mencionan los siguientes: *Autonomía* para que los niños y niñas tenga libertad a la hora de construir y generar conocimiento, de manera que puedan desarrollar a través de un proceso de autoaprendizaje una serie de competencias críticas; *Cooperación* tanto entre el propio alumnado como entre el o la docente y los educandos, de tal modo que la convivencia dentro del aula y de la escuela se vea llena de solidaridad y respeto, y que el trabajo en equipo se convierta en una forma cotidiana de trabajo; *Globalidad* basada en el principio de que en la realidad fuera del aula es similar a lo que sucede dentro, de manera que los niños y niñas no se encuentran en un entorno fragmentado, sino que la vida nos muestra una única realidad donde todos los elementos se encuentran entremezclados, por tanto los métodos de enseñanza y aprendizaje también deben ser globales, como por ejemplo el método global de lectura; *Funcionalidad* las clases deben basarse en el interés de los niños y niñas y serles de utilidad, de tal manera que el aprendizaje basado en la memorización quede relegado a un segundo plano; y por último, *Investigación* basada en el *tanteo experimental*, que explicaré con mayor detalle más adelante, se basa en la búsqueda de respuestas por parte de los propios educandos en base a la realidad que les envuelve y sus propios intereses (Casado y Villalba, 2012).

Pues bien, estas podrían ser fijadas como líneas transversales de las propuestas realizadas por el maestro francés, pero si queremos buscar unos principios o bases que den fundamentación al trabajo realizado por el propio Freinet deberíamos remitirnos a lo que llamó las *Invariantes Pedagógicas*, las cuales han sido definidas como los principios básicos o fundamentos pedagógicos por los que se regía la pedagogía Freinet (Gadotti, 2008).

La primera edición que se realizó de esta obra tuvo lugar en 1964, cuyo nombre original era *Les invariants pédagogiques (Code pratique d'École Moderne)*, Célestin Freinet elaboró esta obra con la intención de que sirviese de orientación a los nuevos maestros y maestras que decidiesen continuar con su obra, de tal manera que recogió una serie de fundamentos básicos (Imbernón, 2010). La obra recoge treinta invariantes, las cuales se distribuyen en tres grupos o apartados: La naturaleza del niño, las reacciones del niño y las técnicas educativas (Freinet, 1979d). A continuación se expone una breve síntesis de cada una de las *Invariantes Pedagógicas*, que darán lugar a conocer la fundamentación sobre la que se sustenta la pedagogía Freinet, éstas están extraídas de la propia obra de Célestin Freinet (1979d):

- Invariante 1: *El niño tiene la misma naturaleza que el adulto*
- Invariante 2: El adulto no tiene porque ubicarse por encima, suprimir la tarima es un gesto simbólico que ayudará a reducir el distanciamiento entre alumnado y docente.
- Invariante 3: El comportamiento del niño va a depender de su fisiología. Ante los problemas de conducta es necesario preocuparse por si existe algún condicionante físico o ambiental. Este gesto ayudará a trabajar con más humanidad.
- Invariante 4: Evitar el mandato autoritario, dar voz al niño favorece su iniciativa.
- Invariante 5: Es necesaria una determinada disciplina para favorecer la convivencia escolar, pero evitando siempre la alienación, suprimir los autoritarismos innecesarios.
- Invariante 6: Evitar las imposiciones ya que la propia obligación paraliza, aunque el trabajo sea de agrado.
- Invariante 7: Dar al niño libertad en la realización de su propio trabajo. Que tengan la capacidad de decidir.
- Invariante 8: Trabajar por un objetivo definido que favorezca la motivación.
- Invariante 9: Fomentar la motivación para el trabajo, un trabajo animado.
- Invariante 10: Romper con la escolástica, dejar de lado el fracaso y el desánimo como opción.
- Invariante 11: El tanteo experimental frente a las explicaciones superfluas, para evitar los aprendizajes superficiales, potenciar la búsqueda del aprendizaje significativo.
- Invariante 12: Romper con la memoria mecánica, es necesario aplicarla al *tanteo experimental*, de tal manera que quede vinculada a la vida.
- Invariante 13: Las reglas y leyes deben sustentarse en la experiencia, si no pierden todo su valor.
- Invariante 14: *La inteligencia no es una facultad específica, sino que se encuentra relacionada a la experiencia.*

- Invariante 15: La escuela tradicional cultiva una forma de inteligencia superficial, alejada de la realidad, hay diversos tipos de inteligencia, que van más allá (artística, social, creativa, etc.).
- Invariante 16: Olvidar las lecciones magistrales, fomentar en el niño la curiosidad y resolver sus dudas.
- Invariante 17: La fatiga depende del interés que se tenga en el trabajo que se realiza, sirve como indicador del modelo que se está utilizando.
- Invariante 18: Modificar la forma del maestro de realizar las correcciones, que no se conviertan en algo denigrante para el niño, no debe mostrarlo como fracaso.
- Invariante 19: dejar de lado las notas y calificaciones. Freinet decía que podía acabar resultando paradójico el hecho de estar un adulto valorando el trabajo de un niño.
- Invariante 20: Hablar menos, sino se puede caer en la Invariante 13.
- Invariante 21: Favorecer el trabajo cooperativo respetando las necesidades individuales. No todos tienen por qué hacer lo mismo y a la misma vez, cada uno tiene un ritmo.
- Invariante 22: Buscar un nuevo orden y disciplina, basados en la organización del trabajo, y donde todos se sientan cómodos, pero que no sea una imposición.
- Invariante 23: Suprimir los castigos, conllevan una humillación.
- Invariante 24: La organización del aula y de la escuela se debe realizar mediante la cooperación de los docentes con el alumnado
- Invariante 25 y 26: Evitar siempre la sobrecarga de las aulas, los grandes grupos escolares genera el anonimato de sus docentes y de su alumnado.
- Invariante 27: La escuela ha de ser democrática, ya que debe ser el ejemplo de la sociedad que se pretende construir.
- Invariante 28: Respetar la dignidad del niño, para que este aprenda cómo ha de tratar al prójimo.
- Invariante 29: Educar a pesar de encontrar determinados contravalores, que dificultan la labor.
- Invariante 30: Esperanza en la vida, la educación de los niños y niñas hoy dará lugar a los hombres y mujeres de mañana.

Finalmente diré sobre esta obra que para cada una de estas *Invariantes* Freinet aportaba un pequeño test para que a los maestros y maestras pudiese servirle como guía o evaluación de su propio trabajo en la práctica docente (Imbernón, 2010).

2.2 Los Métodos Naturales

Si bien es cierto que Célestin Freinet nunca tuvo la intención de crear un método, entendiendo éste como cuerpo de conocimiento teórico rígido, pero también es cierto que las técnicas educativas que planteaba, como herramientas con las que desarrollar su propuesta pedagógica, las incluía dentro de los llamados Métodos Naturales con los cuales trabajó durante muchos años y a los que les dedicó bastante espacio dentro de su obra. Es por ello que me parece fundamental dar cabida a la descripción de dichos métodos, saber sobre qué se fundamentaban y en qué consistían.

Una de las justificaciones que Freinet otorgaba a los Métodos Naturales eran basadas en el hecho de que si el método utilizado en la escuela tradicional fallaba, el problema no recaía sólo en el contenido, sino en toda su estructura, por tanto demandaba del empleo de un nuevo método basado en principios distintos y con un patrón diferente, que empujase a niños y niñas hacia el conocimiento (Freinet, 1978a). Hablaba de la necesidad de un nuevo modelo pedagógico permitiese desarrollar el equilibrio tanto a nivel personal como social (Freinet, 1978c), y para ello debía realizarse una graduación en el aprendizaje, de manera que este se adaptase tanto a las necesidades como a las posibilidades de los niños y niñas, por tanto las actuaciones, afirmaba Freinet, debían encontrar su sentido en la naturaleza, respetando los ritmos vitales (Freinet, 1979f).

Esta nueva propuesta va a conservar los principios sobre los que sustenta la pedagogía Freinet, Élise en una de sus obras llegó a decir de estos métodos que:

... "lo principal será conservar y estimular en el niño todas las energías vitales, hacer del trabajo escolar un verdadero enriquecimiento intelectual y moral" (Freinet, 1978d: 59).

Los *Métodos Naturales* suponían un cambio radical en las normas de aprendizaje, de los cuales Célestin Freinet llegó a afirmar que favorecían los procesos de resolución en los niños y niñas, ayudaban a fomentar la curiosidad y la creatividad, teniendo la libertad como principio básico lo cual también a su vez favorecería el desarrollo de las técnicas basadas en la libre expresión (Freinet, 1979g).

Los Métodos Naturales por tanto se centraban en que el niño o niña fuese cultivando la inteligencia a través de la experiencia, de esta manera las ideas y conceptos siempre dispondrían de un ejemplo que servía como ayuda para el recuerdo de los nuevos aprendizajes, así los niños y niñas iban construyendo su propio conocimiento, lo que también desembocaba en que tanto las técnicas podían ser de provecho e incluso se utilizaban más allá de las fronteras de la escuela (Freinet, 1986a). Como parte de los Métodos Naturales, Freinet también demandaba la eliminación de calificar el trabajo realizado por los propios educandos, de manera que debía de ser los propios niños y niñas quienes juzgasen y valorasen sus propios actos y los logros conseguidos, no dejando lugar al sentimiento de fracaso (Freinet, 1979f). Por otro lado, también cabe mencionar que con la utilización de este método las leyes científicas no se tomaban como punto de partida, sino que se dejaba que fuese el propio niño o niña, en base a sus necesidades quien guiase su propio desarrollo, por ello la propia Élise Freinet, como fiel defensora de los *Métodos Naturales*, afirmaba que era imprescindible tener confianza en las capacidades de los niños y niñas (Freinet, 1978d).

Los Métodos Naturales se basan en el planteamiento de las diversas materias desde una óptica que se halla inmersa en la vida cotidiana de los alumnos y alumnas. Con este tipo de metodología se consiguió una mayor motivación por parte del alumnado, ya que se basa en sus propios intereses, al mismo tiempo que fue respetuosa con las capacidades y necesidades de cada uno de ellos (Imbernón, 2001), se podría decir que los Métodos Naturales eran un medio de aprendizaje, los cuales podían identificarse parte de una pedagogía del sentido común (Freinet, 1978d)

La aplicación de estos métodos podía ser de utilidad en las distintas disciplinas y materias impartidas en la escuela. Por ejemplo Célestin Freinet en multitud de ocasiones utilizó la justificación, que por tratarse del mismo método a través del cual aprendemos a hablar este podría ser usado en el aprendizaje del lenguaje y de la escritura (Freinet, 1979f). Además afirmaba que los Métodos Naturales permitían llegar al verdadero sentido de la lectura, a través del "*reconocimiento del pensamiento expresado mediante signos*" (Freinet, 1978b: 98). Del mismo modo también afirmó que estos métodos pedagógicos podían ser los más satisfactorios para desarrollar y promover mejor las actitudes artísticas del niño (Freinet, 1979g).

La escuela de Vence podría ser considerada el primer "laboratorio" donde estos métodos pudieron ser llevados a la práctica, de donde se pudieron sacar la mayoría de aplicaciones y justificaciones para los Métodos Naturales por parte de Célestin Freinet y sus compañeros y seguidores, todo ello unido al estudio de la conducta de los niños y niñas, que el maestro francés llevó a cabo a lo largo de toda su carrera como docente (González, 2011).

Como base de todos los Métodos Naturales el pedagogo francés situó aquello a lo que llamó *Tanteo Experimental*, el cual definió como el único "*proceso general y permanente*" que se podía incorporar a la escuela (Freinet y Salengro, 1976: 28). Como requisito imprescindible para el *tanteo* Célestin Freinet decía que tanto la motivación como las necesidades vitales del niño o niña debían de estar vibrantes (Freinet, 1979f). Él definió el proceso del tanteo experimental de la siguiente manera: En un primer momento la mente no dirigiría el acto de crear, sino que después de la creación es de donde surgiría la comparación, la explicación y el pensamiento, dependiendo del éxito el niño o la niña continuarían repitiéndolo o no (Freinet, 1978b). Para que sea de mayor claridad el funcionamiento tanto de los *Métodos Naturales*, como de lo que implica para estos el *Tanteo experimental*, he decido incorporar la siguiente gráfica presente en el libro de Élise Freinet (1978d: 159)⁵ *La Trayectoria de Célestin Freinet*:

2.2.1 El tanteo experimental

Por la importancia que el *Tanteo* tuvo dentro de la pedagogía Freinet, creo que merece una especial mención y una explicación en profundidad de lo que suponía y en que se basaba, ya que el propio Célestin Freinet la ubicaba en la base de su propuesta (Freinet, 1979f).

Podemos ver una prueba de la valía que le otorgaba en su libro *Ensayo de Psicología sensitiva*, donde Célestin Freinet dijo del *Tanteo* lo siguiente:

"El tanteo experimental es la base del crecimiento y desarrollo humano" (Freinet, 1977a: 226)

El *Tanteo Experimental* guarda relación con las teorías conductivistas del aprendizaje, aunque entre ambas se pueden encontrar diferencias. Una de estas diferencias se halla en los refuerzos, ya que Célestin Freinet decía que en el *tanteo* los refuerzos artificiales de esta corriente psicopedagógica habían

⁵ Esta gráfica de Élise Freinet, en su libro *La trayectoria de Célestin Freinet, la definió como Fundamentos del comportamiento básico* (1978: 159).

sido sustituidos por motivaciones derivadas de las necesidades y curiosidades reales de los niños y niñas (Freinet, 1979f). Por otro lado también marcó otra diferencia con la Teoría del ensayo-error, la cual se basa en la permeabilidad que niños y niñas tienen de las experiencias relacionadas con la experimentación (Freinet, 1979f).

Es tal la importancia que el maestro Francés concedía al *tanteo experimental* que llegó a afirmar que éste era la base de los *Métodos Naturales*, y que estos a su vez no eran más que manifestaciones de los procesos de vida (Freinet, 1979f: 27). De este modo el *tanteo* se convertía en una forma de acercarse a la realidad y a su comprensión a través de la experimentación, por ello también la imaginación adquiriría especial importancia, como parte fundamental de los procesos de investigación, además, Célestin Freinet consideraba que la mejor forma para que diese el aprendizaje partía del descubrimiento, por ser este un momento en el que los niños y niñas estaban totalmente receptivos y motivados por la curiosidad (Freinet, 1979b). Lo que serviría al *Tanteo Experimental* de valía para continuar repitiéndose y que sirviese para la construcción aprendizajes significativos recaería en los logros conseguidos a través de los distintos intentos, de manera que paulatinamente se vayan convirtiendo en normas de vida y de comportamiento asentadas (Freinet, 1978a).

Por otro lado, para esta forma de experimentación Célestin Freinet decía que las reglas, leyes y normas no suponía el punto de partida, como si eran consideradas desde la óptica de los métodos tradicionales, por el contrario para la pedagogía Freinet, gracias al *tanteo* éstas se convierten en el punto de llegada (Freinet, 1979g), el maestro francés nos decía que primero se debía de aprender por tanteo y luego dar a conocer las bases, cuando ya existiese algo sobre lo que poder asentarlos (Freinet y Salengros, 1976).

Además, del *tanteo experimental* no debe creerse que sólo podía ser de utilidad para el aprendizaje de las ciencias, sino que también sería de utilidad otras cuestiones como el aprendizaje de la gramática o también, por ejemplo, serviría en los procesos de adquisición de la cultura, ya que según nos decía Célestin Freinet esta no sólo se alcanzaba a través de la explicación intelectual, sino también por el *tanteo*, y exponía siempre el ejemplo de este tipo de adquisiciones o aprendizajes como la manera en que aprendemos a hablar y a andar (Freinet, 1979g).

Para ir terminando con este apartado, me gustaría añadir que en su libro *Ensayo de Psicología sensitiva*, entendida esta como la obra del maestro francés con mayor calado dentro del campo de la Psicología, Freinet (1977a) propuso tres fases en el desarrollo del niño o niña, dentro de las cuales también consideraba el papel fundamental que jugaba el *Tanteo Experimental*, estas fases fueron: primero el periodo de tanteo prospectivo, en segundo lugar el periodo de ordenamiento, y por último el periodo de trabajo (Freinet, 1977a).

Antes de finalizar este apartado me gustaría destacar una frase del libro *La enseñanza de las ciencias*, donde Célestin Freinet (1979b) dijo:

"Solo mediante la experimentación de la vida conseguiremos una cultura científica eficiente y humana" (Freinet, 1979b: 48).

2.3 Las Técnicas Freinet

En un primer momento Célestin Freinet comienza con la utilización de métodos activos como alternativa a la lecciones, por resultarle éstas

extremadamente cansadas para él debido a sus estado de salud, aunque poco a poco a través de la ampliación de sus conocimientos y la inspiración que encontró en otros pedagogos y demás corrientes de pensamiento fue ampliando tanto el campo de acción como su implicación en la utilización de nuevas técnicas que favoreciesen el cambio dentro de la escuela (Freinet, 1974b). La primera técnica que el maestro francés comenzó a emplear en la escuela de Bar-Sur-Loup fue la clase-paseo (Freinet, 1978d).

Pero las técnicas Freinet tenían un trasfondo y un significado que iba más allá del mero hecho de emplear métodos activos que incrementasen la motivación. El propio Freinet llegó a afirmar que su intención era la de favorecer un nueva forma de entender la escuela, que permitiese a niños y niñas llegar tan lejos como quisieran en base a sus propios intereses y capacidades, sin que se viesen frenados por meras cuestiones materiales (Freinet y Salengros, 1976), en definitiva buscar nuevos caminos pedagógicos que se adaptasen a las necesidades de los escolares. Para ello algunas de las primeras medidas que tomó fueron: suprimir la tarima donde se ubicaba la mesa del maestro y comenzó a abrir las puertas de la escuela para acercarse a la realidad local (Freinet, 1974b). Poco a poco el trabajo se fue convirtiendo en el motor de esta propuesta pedagógica (Chourio y Segundo, 2008), Célestin Freinet dio lugar a la incorporación del *trabajo manual* en la concepción de la educación dentro del ámbito escolar a nivel teórico y práctico (Gadotti, 2008).

Veía en las técnicas algo más que una forma de pedagogía activa capaz de motivar a los niños, también confiaba en ellas como elementos capaces de generar un nuevo modelo escolar que diese lugar a ciudadanos más democráticos y comprometidos, por ello el valor verdadero recaía en los principios por los que se regía (Imbernón, 2001). Todas las técnicas favorecían la iniciativa para la acción en los más pequeños, así como todas necesitaban de la cooperación y un buen clima de trabajo (Freinet, 1978d).

El desarrollo y planteamiento de estas herramientas empujaron a Freinet a encontrarse en un proceso de investigación permanente, además buscaba que todas las técnicas tuviesen una significación en cuanto a lo que a educación en valores se refería, esto también es uno de los motivos por los que se comienza a hablar de una Pedagogía de la Totalidad, ya que pretendía formar parte de un proceso educativo global e integral (Pettini, 1977).

Intentaba ofrecer una serie de alternativas a las técnicas empleadas en la Escuela Tradicional, para las cuales plateaba una serie de críticas, una de las más señaladas fue, como ya se mencionó al comienzo, la crítica a los manuales, principalmente por dos cuestiones, una por no responder a las necesidades del niño o niña, y otra por dar explicaciones supuestamente alejadas de la vida (Freinet 1978d). Tanto Célestin Freinet, como los partidarios de esta propuesta pedagógica afirmaban que los intereses de los educandos debían de ser el camino, para ello niños y niñas lo tenían que sacar de dentro (Freinet, 1978d). Otras de las técnicas tradicionales criticadas fueron las lecturas colectivas, así como la lecciones, estas últimas especialmente criticadas, Élise Freinet (1978d) decía de ellas que fomentaban la pasividad, y que por tanto iban en contra de la propia naturaleza de los niños y niñas, definía esta técnica con la empleada por excelencia en la escuela tradicional (Freinet, 1978d).

Por otro lado, como líneas principales sobre las que se desarrollan las técnicas Freinet, se podría destacar el trabajo, la experimentación e

investigación y la libre expresión (Gadotti, 2008). Así como otras cuestiones que también han sido destacadas son la cooperación, la creatividad o las técnicas basadas en una pedagogía del éxito que sirviese como refuerzo en la construcción del aprendizaje (MCEP Cantabria, 2009).

Muchos autores han reparado en hablar de las Técnicas Freinet, así como se han detenido en hacer un análisis de las más empleadas y representativas de la pedagogía Freinet. Por ejemplo el grupo de MCEP de Cantabria (2009) mencionaba, como las técnicas más conocidas el texto y el dibujo libre, el diario escolar, las conferencias, la asamblea de clase y el fichero escolar junto a las fichas autocorrectivas. Por otro lado, Gadotti (2008) mencionaba el estudio del medio, el texto libre, la imprenta, la correspondencia, el fichero escolar cooperativo y la Biblioteca de Trabajo. Otro ejemplo podría ser la mención y enumeración que Imbernón (2001) hizo de las técnicas Freinet, éstas serán las que utilizaré como referencia para poder después analizarlas y definir las de manera más concreta, las técnicas que ha destacado de la propuesta realizada por el maestro francés son: La imprenta; el texto libre, el dibujo libre y los libros de vida; el fichero escolar y los libros autocorrectivos, la correspondencia interescolar; los planes de trabajo; la asamblea; las conferencias; el periódico mural; los complejas de interés; el cálculo vivo; y la biblioteca de trabajo (Imbernón, 2001). Debido a la relevancia que las técnicas tienen para la pedagogía Freinet me parece pertinente hacer un breve análisis de cada una de estas técnicas para conocer en qué consistían y qué implicaba su realización.

- La imprenta:

En su libro *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, Célestin Freinet (1978c) cuenta como fue la imprenta el primer instrumento que pudo dar lugar a creación de material nuevo, lo cual abrió un nuevo camino en la escuela, además, al contrario de lo que se esperaba, desde el primer momento despertó un gran entusiasmo entre el alumnado, viendo así culminado un proceso que comenzaba en la expresión libre. Freinet habla de la imprenta en la escuela como parte de un proceso natural que dio lugar a que:

"la observación, el pensamiento y la expresión natural se convertían en un texto perfecto" (Freinet, 1978c: 16).

Para Élise Freinet la imprenta fue el primer agente de cambio, dio lugar a un cambio de rumbo en las clases (Freinet, 1974b). Además, habla de ella como *el sello* de la pedagogía Freinet, ya también ayudó a que se desarrollasen otras técnicas como por ejemplo la correspondencia, así como favorecía las actividades de expresión libre de niños y niñas (Freinet, 1978d).

El uso de la imprenta también se encontraba estrechamente vinculado a las posibilidades comunicativas que ofrecía, así como lo que implicaba en el proceso de modernización de la escuela que se pretendía llevar a cabo, esto era más importante para Freinet que el mero hecho de integrar el trabajo manual en la escuela sin más (Pettini, 1977). De esta técnica también se ha mencionado que favorecía el trabajo en equipo de manera cooperativa, no sólo por su forma de utilización, sino que también los textos impresos previamente debían ser corregidos de manera colectiva (Imbernón, 2001). Por otro lado, gracias a la imprenta el niño llegaba a convertirse en el narrador de las historia que leía (Freinet, 1978d), esta técnica favorecía el desarrollo de habilidades tales como la comunicación oral y escrita, a la vez que también ayudaba en el desarrollo de la creatividad (Imbernón, 2001).

Para Célestin Freinet, la imprenta ayudaba a restablecer dentro de la escuela un círculo natural, donde la vida de niños y niñas y sus propios pensamientos podían llegar a ser piezas protagonistas en el día a día dentro del aula.

- El texto libre, el dibujo libre y los libros de vida:

Tanto el texto como el dibujo libre y los libros de vida, son técnicas que previamente van a requerir de un alto grado de motivación y estimulación, lo cual se realizaba por diferentes vías: por un lado gracias al entorno, el cual se demandaba que fuese lo suficientemente enriquecedor como para favorecer la creatividad en niños y niñas; y por otro lado la imprenta era utilizada como herramienta enriquecedora de estas otras técnicas, incrementando la motivación (Imbernón, 2001). La elaboración tanto del texto como del dibujo podían llevarse a cabo dentro y fuera de la escuela, ya que niños y niñas disponían de total libertad para su elaboración (Imbernón, 2001).

El texto libre, aún en la actualidad, es considerado una de las técnicas más relevantes de la pedagogía Freinet, junto con la imprenta y la correspondencia, son una marca de esta propuesta pedagógica (Casado y Villalba, 2012). El texto libre no debe ser entendido una redacción con tema libre, ya que era fruto de un acto completamente voluntario, surgiendo así de la espontaneidad y las ganas de compartir del niño o niña (Freinet, 1975). Élise Freinet llegó a definirlo como una parte de su vida que el niño o la niña regalaba (Freinet, 1982).

Aquí cabría destacar una definición del texto libre que Célestin Freinet (1978c) incluyó en su libro *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, donde dice lo siguiente:

"El texto libre, casi por unanimidad recomendado hoy en día [...] consagra oficialmente esa actitud del niño para pensar y expresarse, y pasar también de un estado menor en lo mental y lo afectivo a la dignidad de un ser capaz de construir experimentalmente su personalidad y de orientar su destino" (Freinet, 1978c: 18).

Fueron muchos los aspectos destacados que se encontraron en la utilización del texto libre como herramienta educativa, como lo es su validez en los procesos de aprendizaje de un idioma (Freinet, 1975). También era una forma de expresión que combinada con la imprenta servía para practicar la lectura y la escritura (Freinet, 1978d), además servía a maestros y maestras para delimitar los intereses del alumnado (Freinet, 1974b). Por otro lado, también se trabajaba la unión del grupo y las habilidades de comunicación, lo cual mejoraba significativamente la convivencia dentro del aula, ello en parte debido a que los textos se corregían en la pizarra de forma colectiva (Freinet, 1975).

En referencia al texto libre Freinet también guardó un espacio a la lírica, sobre la que decía que de primeras no debía abrirse a todos y todas, por su complejidad y por tratarse de textos muy personales, pero para favorecer el aprendizaje del lenguaje poético hablaba de la necesidad de empezar por saber escuchar los sonidos propios y del entorno (Freinet, 1975).

Por su parte el dibujo libre, también era defendido como un importante método de libre expresión, el cual en muchas ocasiones servía como ilustración de los textos (Freinet, 1978d).

- El fichero escolar y los libros autocorrectivos:

Célestin Freinet siempre rechazó la utilización de los manuales escolares, sinónimo empleado que hace referencia a los libros de texto. Una de las principales críticas que se hacía a los manuales se refería a que implicaban una imposición del pensamiento del adulto sobre niños y niñas, además de que limitaban el desarrollo del pensamiento crítico, guiaban las clases hacia la monotonía (Freinet, 1974b). Por ello se encontró con la necesidad de crear un nuevo material que pudiese ser empleado por los niños y niñas, que no estuviese excesivamente especializado, y que además favoreciese múltiples experiencias (Freinet, 1979b), entonces surgió como alternativa el fichero escolar cooperativo (Casado y Villalba, 2012).

Estos ficheros eran realizados con información recogida de distintas fuentes, todo era clasificado y adaptado a las características de los educandos, además la forma de acceder a los ficheros para los niños y niñas era totalmente libre (Imbernón, 2001). Las fichas se convertían en una parte del plan de trabajo y abarcaban una amplia diversidad de temas (Freinet, 1979h), además los educandos disponían de la fichas autocorrectivas que les permitían evaluar su propio trabajo, y a diferencia de lo que se podría pensar en los niños y niñas, decía Freinet, no existía ninguna intención de copiarse de las repuestas (Freinet, 1979g).

- La correspondencia interescolar:

La correspondencia se basaba en el intercambio de cartas entre el alumnado de distintas escuelas, aunque también participaban en este intercambio los docentes, quienes podían compartir técnicas, herramientas y material escolar (Imbernón, 2001). Se trataba de una forma de abrir la escuela a un nuevo lugar, así como favorecía el desarrollo de una nueva forma de mirar la realidad, ya que se debía comprender para luego poder compartirla (ICEM, 2004).

Lo más significativo de la correspondencia como técnica escolar, recaía en la potencialidades que ofrecía para la motivación de los niños y niñas, especialmente cuando estaban comenzando a adentrarse en la lectoescritura (Freinet, 1978c). Por otro lado la correspondencia era muy enriquecedora, no sólo para los educandos, sino también para los maestros y maestras, ya que el envío de todo tipo de material y el contacto con otros docentes, favorecía siempre la búsqueda de soluciones alternativas o nuevas propuestas ante cualquier caso de bloqueo o conflicto (Imbernón, 2001).

- Los planes de trabajo:

Otra de las diferencias que se pueden encontrar en Freinet recae sobre las programaciones oficiales, las cuales acabaron siendo desplazadas por los planes de trabajo, que eran elaborados de manera conjunta entre educadores y educandos (Casado y Villalba 2012). El hecho de realizarlo de forma cooperativa entre educador y educando se basaba en que la formulación debía hacerse de forma participativa o por el contrario se estaría cayendo en una técnica autoritaria e impuesta, y el maestro francés afirmaba que el objeto de los planes estaba en el orden y para ello se requería de organización y no de autoridad (Freinet, 1979h).

Se entendía en ellos una forma de control y de evaluación de las tareas de niños y niñas, así como ayudaba a conocer su evolución, ya que la

pedagogía Freinet no era una propuesta exenta de control y organización (Freinet, 1978d). Una de las recomendaciones que se hacían para la valoración del trabajo del alumnado, se basaba en utilización de gráficas que a diferencias de las notas o calificaciones expresaban el conjunto de los esfuerzos del niño o niña (Freinet, 1979h).

Los planes de trabajo se elaboraban de manera semanal o quincenal, y en ello quedaba recogido el compromiso de los que cada niño y niña pretendía hacer durante ese periodo, se podría definir como una forma de autoorganización (Imbernón, 2001). Pero para que esto pudiese llevarse a cabo resultaba fundamental que el maestro o la maestra dejaran lugar y tiempo libre para que cada niño y niña lo dedicase a su plan de trabajo según considerasen (Freinet, 1979h).

Célestin Freinet afirmaba que los planes de trabajo eran algo que siempre había existido aunque no hubiesen estados plasmados de forma concisa, ya que todo el mundo desarrollaba su trabajo bajo unas premisas y un orden previamente establecido y ponía el ejemplo del campesino que organiza las siembras y la recolecta (Freinet, 1979h).

- El periódico mural:

Esta técnica podría ser entendida como una herramienta a través de la cual trabajar la resolución de conflictos y mejorar la convivencia (Freinet, 1978d). Consistía en la instalación de un mural en la clase el cual se dividía en varias partes, Imbernón (2001) habla de tres (*felicito*, *critico* y *propongo*), aunque Élise Freinet (1978b) habla de cuatro (*felicito*, *critico*, *quisiera* y *he realizado*). En este mural los niños y niñas podían escribir todo aquello que quisiesen expresar o les pareciese pertinente decir, siempre y cuando los textos o enunciados fuesen firmados (Imbernón, 2001).

El periódico mural servía para mejorar notablemente el clima dentro del aula, ya que entre otras cosas favorecía el reforzamiento las actitudes positivas y ayudaba a eliminar las conductas negativas, siempre haciendo especial hincapié en que todo lo que allí se plasmase se hiciese de manera constructiva (Freinet, 1979a). Con ello Célestin Freinet (1979a) decía que se estaba trabajando por eliminar la sanción y la crítica excesiva, para pasar a fomentar verdaderamente la formación moral del alumnado.

- La asamblea:

Esta técnica está muy vinculada a la anterior, ya que la asamblea se realizaba una vez a la semana, en ella se repasaba lo que había recogido en el periódico mural y se debatía sobre ello, durante la asamblea también se hablaba de otras cuestiones relacionadas con la realidad de la escuela y su entorno (Imbernón, 2001). Además, debía contar con un presidente, un secretario y un tesorero, cada rol era ocupado por un niño o niñas de la clase, estos papeles iban rotando (Imbernón, 2001).

Para Freinet tanto el periódico mural como la asamblea eran técnicas fundamentales en la escuela, por tratarse de herramientas dedicadas a la educación moral de los escolares, la cual para él era fundamental, porque decía era lo que hacía a la educación *verdaderamente humana* (Freinet, 1979a).

- Las conferencias:

Célestin Freinet (1979h) consideró los distintos beneficios que suponía el fomento de las conferencias como técnica escolar, de los cuales destacó: por un lado que se trataba de trabajos libres, que incrementaban la motivación en el alumnado; por otro lado, también favorecían el perfeccionamiento de la lectoescritura y ayudaban a desarrollar habilidades para hablar en público; y por último hablaba de la valía de esta técnica para la adquisición de conocimientos definitivos (Freinet, 1979h).

Las conferencias eran preparadas por los propios niños y niñas, de ellos mismos dependía la elección del tema en función de sus propios intereses y una vez terminada la presentación se abría un debate en torno a la temática planteada, con ello también se daba lugar a nuevas formas de expresión y se trabajaban habilidades relacionadas con el diálogo y la escucha activa (Imbernón, 2001).

- Los complejos de interés:

Para comprender el porqué de los complejos de interés, debemos hacernos conscientes de que para Célestin Freinet el interés del alumnado era lo principal a tener en cuenta a la hora de desarrollar cualquier propuesta pedagógica (MCEP, 1979). Fue durante sus primeros años en la escuela de Bar-Sur-Loup, que se dio cuenta de que dichos intereses estaban fuera de las fronteras de la escuela.

Por ello surgieron los complejos de interés que brotaban de las necesidades de los niños y niñas y se basaban en la concepción que tenían de la realidad, éste fue el punto de partida para trabajar cualquier disciplina dentro de la Escuela Moderna o Escuela Popular (Imbernón, 2001), con ellos lo que se pretendía era dar funcionalidad a la práctica educativa dentro de la escuela (Freinet, 1978d).

- El cálculo vivo:

Al igual que cualquiera de las técnicas mencionadas, ésta también se inspiraba en los elementos básicos de los Métodos Naturales. Pues bien, el cálculo vivo era una técnica de tipo matemático, cuya premisa fundamental era que los problemas sobre los que se trabajaba debían de estar inspirados en la vida cotidiana de los niños y niñas (Imbernón, 2001).

El aprendizaje de las matemáticas desde una óptica freinetiana debía estar basado en la resolución de problemas que surgiesen o se pudiesen plantear como parte de la cotidianidad de los educandos, ya que debía ser un instrumento de ayuda para solventar los problemas que se planteasen en el día a día, suponiendo así un instrumento de mejora y útil para la superación personal (Beaugrand y Freinet, 1976).

- La biblioteca de trabajo:

Recibían el nombre de Biblioteca de Trabajo una serie de libros o cuadernos monográficos, cuyos temas eran elegidos por los niños y niñas, quienes además los redactaban y elaboraban (Imbernón, 2001). En ellos quedaba recogida toda la información recabada por el alumnado a través de procesos de investigación y de recapitulación de información de la temática elegida. El estudio de cada tema se realizaba de manera fraccionada, para que el trabajo pudiese ser repartido entre varios educandos o grupos de alumnos o alumnas (Freinet, 1979h).

Además podemos encontrar otras técnicas que tuvieron bastante peso dentro del trabajo realizado por el propio Célestin Freinet en la escuela, como por ejemplo el diario escolar, al cual Freinet también dedicó parte de su trabajo.

El diario escolar era entendido como un medio a través del cual niños y niñas podían expresarse libremente, además era una vía por la cual se socializaba todo aquello que los menores querían expresar, ya fuesen sus intereses o sus preocupaciones (Freinet, 1981a). Durante los primeros años de escolarización, cuando la curiosidad de niños y niñas estaba ferviente, el diario se convertía en una herramienta fundamental en la medida en que les proporcionaba una vía para compartir sus inquietudes, y esto también les animaba a continuar aprendiendo, por su alta capacidad para la motivación (Freinet, 1981a). El diario como técnica se desarrolló gracias a la utilización de la imprenta (Freinet, 1978d).

El ejemplo más destacado en relación al diario escolar en la obra de Célestin Freinet, lo encontramos en *La Gerbe*, que se trata de una revista de publicaciones de niños y niñas. Lo que muchos han coincidido en destacar de los textos presente tanto en *La Gerbe*, como en otras revistas o diarios de publicaciones infantiles, es la enorme carga de afectividad y espontaneidad presente en los textos (Freinet, 1978d). El diario podía ser simplemente una recopilación de textos libres, ya que lo importante no era su objetividad, ni la información novedosa que se aportara, sino que lo verdaderamente relevante era lo que los niños y niñas contaban de ellos mismos: sus reacciones, emociones, dudas, etc. (Freinet, 1981a). Los diarios escolares, también llegaron a formar parte de la correspondencia interescolar y el intercambio de materiales y herramientas, lo cual también daba lugar a una nueva forma de comprender el estado global (Freinet, 1981a).

Pues bien, se podría decir que tanto el diario escolar como cada una de las técnicas mencionadas anteriormente, son de lo más significativas dentro del trabajo desarrollado por el maestro francés y sus seguidores. Además debemos de tener en cuenta que la base de lo que se ha llamado pedagogía Freinet se sustenta en la utilización de las técnicas escolares anteriormente planteadas, aunque no hay que entender estas como algo absoluto y transferible de manera integral a cualquier marco o entorno, sino que desde los principios difundidos primeramente por el propio Célestin Freinet, la clave de las técnicas escolares empleadas deben ser afines a la realidad social en la que se integra escuela, de manera deberán encontrarse siempre en un proceso de regeneración y adaptación constante.

2.4 El papel del docente en la Escuela Freinetiana

El papel que Célestin Freinet guardaba para los y las docentes, no estaba basado en palabras sino que se inspiró en su propia cotidianidad como maestro, de manera que nunca lo limitó al campo de la Didáctica, sino que lo abrió a otras vías como un agente más de la comunidad, que debía estar comprometido con la realidad en la que se desenvolvía la escuela, además también dejó caer sobre ellos y ellas la labor de cambiar la escuela y adaptarla a las nuevas características de la sociedad.

En primer lugar, el rol del maestro o maestra dentro del aula cambia de perspectiva, Gadotti (2008) habla de un rol antiautoritario del docente, ya que debía dejar un poco de lado su labor didáctica centrada en la transmisión de conocimientos, para dar más espacio a la libertad de los educandos que deben

vivir, y a partir de ahí construir su propio conocimiento a la vez que desarrollan su conciencia y se convierten en agentes de cambio dentro de la comunidad, entonces el quehacer de los maestros y maestras se centra más en la organización que en el vaciado de contenidos (Gadotti, 2008). Con respecto a esto Élise Freinet ofrece una metáfora, cuando compara a los docentes con directores de escena que sólo deben participar entre bambalinas (Freinet, 1982).

En este sentido el maestro o maestra ya no tenía la obligación de forzar al alumnado a trabajar, porque en la *Escuela Popular* la educación tomaba un ritmo más pausado, donde lo importante no era la cantidad ni la velocidad (Freinet, 1978d), entonces el ritmo de trabajo lo establecían las posibilidades y necesidades tanto del alumnado como del momento y del medio (Freinet, 1978c).

Con este cambio en el modelo educativo empleado tradicionalmente en la escuela, lo que se pretendía también era hacer más interesante la pedagogía en general y no sólo el estudio, de manera que los niños y niñas así como los más mayores se implicasen en la escuela, por tanto habría que dejar a un lado la búsqueda constante de autoridad y disciplina (Freinet, 1977b), ya que como decía el propio Célestin Freinet "*la moral no se enseña se vive*", por ello era imprescindible centrarse en construir un entorno enriquecedor y armonioso (Freinet, 1979a: 17).

De esta manera el hecho de adaptar las clases a las necesidades e intereses del alumnado se convirtió en un factor fundamental para los docentes interesados en la propuesta de Freinet (Gadotti, 2008). Maestros y Maestras debían de hacer un esfuerzo por comprender al alumnado, el maestro francés reivindicaba que no se debía olvidar la infancia, ya que revivirla y ponerse en el lugar de los niños y niñas hacía a los docentes más humanos y cercanos a sus educandos (Freinet, 1978a), Célestin Freinet se encontraba en un proceso constante de acercamiento a la mentalidad de sus alumnos, que le ayudase a conocer sus intereses y abrirse a ellos y a sus posibilidades (Freinet, 1982).

En este sentido el maestro iba abriendo el espacio de trabajo, otorgando mayor libertad a los niños y niñas que eran quienes iban construyendo su propio aprendizaje, esto requería por su parte de mayor implicación, especialmente en el trabajo relacionado con la organización y esto era lo que Célestin Freinet demandaba a los maestros y maestras que pretendían formar parte de este nuevo modelo de escuela, la *Escuela Popular* (Freinet, 1978d).

Para que esto fuese realizable, las técnicas empleadas por los maestros y maestras también debían de cambiar, ya no era la clase magistral la técnica por excelencia, sino que se abría hueco a la experimentación, Célestin Freinet criticaba especialmente la explicación como técnica previa a la investigación (Freinet, 1978a), entonces el maestro tenía que investigar junto con a su alumnado, dando así mayor valor a la experiencia que a la palabra (Freinet, 1979b). De esta manera se estaba fomentando la experimentación como camino a seguir, sería la experiencia la que guiaría los pasos a lo largo de la vida si desde la infancia quedaba bien asentada (Freinet, 1986a).

Por otro lado, Célestin Freinet también dedicó un libro a los maestros y maestras que comenzaban su andamiaje y que podían formar parte de este movimiento que iba cogiendo fuerza, pero que siempre tenía en cuenta que para su prolongación en el tiempo necesitaría de salvia nueva, esta publicación, *Consejos a los maestros jóvenes* (1978a), hacía referencia a la

fuerza de la juventud y a la necesidad de despertar que tenía, hacía ciertas recomendaciones para aquellos y aquellas que estaban comenzando, por un lado les invitaba a ser fieles a sí mismos y honestos, ya que para él los docentes debían de tener la capacidad de reconocer sus propios errores para poder enmendarlos; pero a la vez les pedía calma a la hora de lanzarse a probar formas nuevas de hacer pedagogía, ya que el cambio debía ser paulatino para evitar que los niños y niñas fuesen víctimas de posibles vacilaciones (Freinet, 1978a).

Pero la propuesta que realizó Freinet, no sólo demandaba en los y las docentes un cambio meramente en lo didáctico, sino que también tenían la ardua tarea de establecer lazos de unión entre toda la comunidad educativa, dando lugar a la entrada de los padres y madres dentro de la escuela. Por un lado se les pedía a los docentes que se acercasen al alumnado para poder mejorar tanto la organización como la convivencia dentro del aula a la vez que se intentaba generar nuevos lazos dentro de la comunidad educativa (Gadotti, 2008); y por otro lado se intentaba abrir el diálogo a los padres, ampliar las relaciones y canales entre educador y familias, de manera que se fuese generando un sentido de comunidad (Freinet, 2004). Con todo esto lo que siempre se intentó fue crear un clima de confianza y libertad (Freinet, 1979g).

Por último, otra de las tareas que desde la pedagogía Freinet se planteó, estaba relacionada con la extensión y difusión de las técnicas y principios de la misma, el maestro o la maestra tenía una parte de responsabilidad individual y otra cooperativa (Gadotti, 2008). Se debe tener en cuenta que la extensión de las técnicas pedagógicas desarrolladas en la propuesta freinetiana, se fueron difundiendo gracias al movimiento cooperativo de maestros a escala internacional, aunque esto será analizado con mayor detenimiento en el siguiente apartado.

Como escribió Élise Freinet (2004), si lo que se quería era lograr un modelo de escuela diferente, que rompiera con la tradicional, era necesario aunar fuerzas y dejar a un lado el aislamiento al que se veían sometidos los y las docentes, por ello se debía partir del trabajo cooperativo, que se acabó convirtiendo en una de las bases de la pedagogía Freinet (Freinet, 2004). Para ello se necesitaba de una praxis, que partiera de una reflexión que quedaría fundamentada en la acción, uno de los más claros ejemplos de esta praxis se encuentra en la escuela de Vence, de la cual muchos han dicho que se convirtió en el laboratorio de la pedagogía Freinet (Freinet, 1978d). Este fue uno de los mayores desafíos que planteó el propio Célestin Freinet, o así lo hacía saber Élise Freinet, quien dijo que la escuela de Vence era una propuesta que requería no sólo de los maestros y maestras pertenecientes a la CEL, sino que también precisaba de la colaboración de toda la comunidad, incluyendo a los padres y madres, representantes de los trabajadores, así como de otras asociaciones o colectivos que se integrasen en el mismo contexto que la escuela (Freinet, 1981b).

Para terminar este apartado referente al papel del docente en la propuesta freinetiana, me gustaría resaltar una afirmación que Élise Freinet (1978d) incluyó en su libro *La trayectoria de Célestin Freinet, la libre expresión en la pedagogía Freinet*, donde decía se precisaba tanto de generosidad como de sentido común si se pretendía ser un buen maestro o pedagogo, ya que el intelectualismo por sí sólo no era suficiente, necesitaba forzosamente de otro

tipo de conocimiento, el cual es fruto de la acción y la experiencia (Freinet, 1978d).

2.5 El papel de niños y niñas dentro de la Escuela Freinetiana

Son varias las cuestiones que se podrían destacar del papel que desde la pedagogía Freinet se otorgaba a los niños y niñas dentro del modelo de escuela que planteaba desde sus comicios. En primer lugar los menores debían ser entendidos como seres completos y que por tanto tienen el derecho y el deber de ocupar un lugar en la sociedad, por ello siempre deberían disponer de libertad tanto en su quehacer como en sus formas de expresión (Freinet, 1982). Lo más correcto en este sentido entonces era dejar que los menores eligiesen el medio o instrumento que considerasen más adecuado para expresarse (la palabra, el dibujo, etc.), por su parte los docentes también tenían que adoptar una postura de escucha y comprensión, no bastaría con hacer preguntas y esperar que contestasen, se debía dar libertad y dejar espacio a la participación de los niños y niñas (Tonucci, 2004). En esta misma línea, Élise Freinet (1978d) demandaba la necesidad de dejar a los niños y niñas trabajar de forma autónoma, de tal modo que la labor del docente se situase en torno a la de "facilitador" (Freinet, 1978d), por ello lo que se hacía era invitar al alumnado a experimentar y buscar por sí mismos las repuestas que se le planteasen ante la vida, posteriormente se podría hablar de leyes y reglas, pero una vez que existiese un conocimiento previo surgido de la experiencia (Freinet y Salengros, 1976).

Por ello no importaba la perfección absoluta en el trabajo realizado, ya que se trataba de un proceso continuo de mejora, debía de comenzar lo antes posible, desde bien pequeños y pequeñas para que este proceso se fuese afianzando como norma de vida (Freinet, 1981b). De esta manera niños y niñas aprenderían por sí solos a afrontar las dificultades que se les presentasen como fruto de un proceso de impregnación (Freinet, 1979g), ya que el contacto continuo con la vida y con la realidad les haría más fuertes y a la vez conscientes de sus propias posibilidades (Freinet y Beaugrand, 1976).

Cada una debía de seguir su propio ritmo y tener libertad para decidir, al igual que en la vida cotidiana, fuera de la escuela, no todas las personas se dedican a lo mismo ni se interesan por lo mismo (Freinet, 1981b). Además, se reclamaba la cooperación en el aula como un requisito imprescindible, teniendo la libertad y la democracia como valores fundamentales del proceso educativo, ya que ésta era la mejor manera de cultivar dichos valores en las personas que se están formando, por el contrario se criticaba la idea de basar la educación de los niños y niñas en la obediencia porque en ese caso se estaría dando lugar a la formación de ciudadanos pasivos (Le Gal, 2005).

Todo ello sólo podía ser posible si se tenían en cuenta determinadas premisas. En primer lugar hay que mencionar algo que Freinet repitió infinidad de veces, que tanto las técnicas como los sistemas de enseñanza empleados en la escuela debían estar adaptados a la necesidades y posibilidades de los niños y niñas (Freinet, 1982), con esto pretendía alejarse de las técnicas empleadas en la escuela tradicional, sobre la cual decía que se apoyaba en una ideología del esfuerzo, que para aquellos y aquellas que fracasaban les daba dos justificaciones o bien la falta de esfuerzo o la falta de habilidades, lo cual suponía la discriminación de determinados grupos o educandos (ICEM, 1981).

Con el método de enseñanza que planteaba la *Escuela Popular*, se defendía la igualdad de oportunidades (ICEM, 1981). Uno de sus objetivos principales era el de respetar los ritmos individuales, favoreciendo el desarrollo de las potencialidades a través de una pedagogía basada en el logro (Freinet, 2004), pero no se debe entender esto como si en la *Escuela Popular* se dejase a los niños y niñas avanzar al azar, sino que se convertía en una obligación de los y las docentes adaptar las necesidades humanas y de la vida en comunidad al día a día de la escuela (Freinet, 1986b), los textos libres son un ejemplo de esto, ya que servían de conexión entre la realidad que envolvía la escuela, de la que los niños y niñas también eran parte, y la cotidianidad de la clase (Freinet, 1981b).

Por otro lado para que el alumnado pudiese desenvolverse libremente se necesitaba romper con el aislamiento, de manera que los grupos fuesen heterogéneos y favoreciese el reconocimiento de los logros individuales y grupales, así lo que se pretendía era trabajar desde el respeto al individuo, sin segregaciones en función de habilidades (Freinet, 2004). Así decía Célestin Freinet que la clase se iba abriendo como una realidad diversa, en la que los niños y niñas se iban desarrollando en base a sus propios ritmos e intereses pero a la vez favorecían el desarrollo de sus compañeros y compañeras (Freinet, 1979c). En resumen, la educación dentro del aula debía estar basada en la vida y respetando el desarrollo natural de los menores, así como debía adaptarse a sus cualidades y capacidades (Imbernón, 2010).

Capítulo II. Extensión y difusión de la Pedagogía Freinet.

1. La pedagogía Freinet en el marco internacional

Tanto las técnicas como los principios y demás cuestiones que Célestin Freinet planteaba como propuesta para la regeneración del modelo escolar, no habrían podido alcanzar la expansión hasta la que llegan hoy día si no hubiese sido por la implicación de otros docentes y la red cooperativa que se estableció entre ellos y ellas. La pedagogía Freinet, o lo que entendemos que se ha acuñado con este nombre, nació el siglo pasado, fruto de un proceso colectivo (Errico, 2014). El Maestro Francés vivió las dos Guerras Mundiales, algo que influyó notablemente en la elaboración de su propuesta, este fue uno de los motivos por los que potenció la creación de redes entre docentes en una dimensión tanto nacional como internacional, ya que veía en esto una posibilidad para la construcción de un mundo más justo (Fontevedra, 2013), fue propulsor de un movimiento que no sólo se interesaba por cuestiones pedagógicas, sino que además tenía un compromiso con la realidad (Imbernón, 2001). Por ello Célestin Freinet intentó extender la idea de la internacionalización de una educación y cultura global lejana a los nacionalismos herméticos, para ello se partía de una red de intercambios, lo cual fue una de las bases de la *Escuela Moderna* (Errico, 2014).

El comienzo de la labor de Freinet como maestro, y por ende los inicios de su obra, coincidieron con el final de la primera Guerra Mundial, periodo en el cual comenzaron a aparecer nuevas corrientes y movimientos pedagógicos, que veían la necesidad imperante de adaptar la escuela a las nuevas necesidades que demandaba la realidad del momento tanto a nivel social como científico (Balesse y Freinet, 1979). En este contexto la *Escuela Moderna*, fruto de la pedagogía Freinet, se fue convirtiendo en una iniciativa cooperativa de carácter socioeducativo que impulsaron los maestros y maestras implicados, que impulsados por un proceso de reflexión crítica se atrevieron a proponer una nueva forma de entender y vivir la escuela (Fontevedra, 2013).

A esta iniciativa impulsada por maestros y maestras se le ha otorgado el nombre de *Movimiento Freinet*. Por su parte, Saint-Luc (2013) hablaba de la construcción de un enfoque científico hijo de la observación y la experiencia, fruto a su vez del enriquecimiento colectivo entre los propios docentes participantes. Una de las causas principales de la extensión de movimiento, se encontraba en el intercambio y la construcción de redes cooperativas que dieron lugar a distintas formas de difusión (Saint-Luc, 2013). Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en la relación interescolar e internacional de correspondencia, donde se incluían los diarios escolares, así como cualquier otro tipo de materiales que pudiesen servir de utilidad (Freinet, C., 1981).

De las obras de Célestin Freinet que más han propiciado la extensión del movimiento, se ha destacado: *Por una escuela del pueblo*, *Parábolas para una pedagogía popular* y *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna* (Imbernón, 2001). De no haber sido por la expansión del movimiento y la participación de otros maestros y maestras su propuesta habría quedado en cierto modo incompleta (MCEP Cantabria, 2009).

El maestro galo comenzó junto a Élise Freinet su andadura hacia la construcción de este movimiento pedagógico impulsado por los propios docentes (González, 2011). Fue en 1926 cuando se creó la primera red internacional, formada por seis escuelas de las cuales cuatro eran francesas,

una belga y otra suiza (Fontevedra, 2013). Justo un año después, en 1927, se fundaba la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL), la que se centraba en la producción y divulgación de material de carácter didáctico que pudiese servir de ayuda a los y las docentes interesados, de hecho hoy en día la CEL es una enorme cooperativa de material escolar (Imbernón, 2001).

Con el inicio de este movimiento cooperativo, la Técnicas Freinet comenzaron a difundirse por distintos países (Casado y Villalba, 2012). La CEL que se basaba en la experimentación y divulgación de nuevas técnicas, comenzó a editar revistas y realizar congresos, a la par que elaboraba todo tipo de material didáctico que pudiese aportar algo a los, cada vez más, docentes que se sentían interesados por esta corriente pedagógica (González, 2011). La correspondencia interescolar fue lo que especialmente hizo que se comenzase a extender esta propuesta, gracias a la creación de redes de educadores y los intercambios de experiencias entre los mismos fueron haciendo expandirse la iniciativa de la *Escuela Moderna* (Fontevedra, 2013).

En 1935, momento en el que la CEL se encontraba en plena ebullición, se fundó la Escuela de Vence como fruto de la ruptura del maestro francés con la escuela nacional. La escuela de Vence ha sido señalada como una especie *laboratorio pedagógico* para la propuesta freinetiana (Imbernón, 2001). Esta escuela no duró muchos años abierta, con el estallido de la Segunda Guerra Mundial en 1939 la CEL se vio disuelta y el propio Célestin Freinet fue enviado a un campo de concentración, aunque sus técnicas continuaron extendiéndose a través de movimientos cooperativos de docentes (Imbernón, 2001). La Escuela de Vence volvió a ser reabierta en 1947 una vez finalizada la guerra (Casado y Villalba, 2012).

Durante este periodo posterior a la guerra se da comienzo de nuevo al proceso de regeneración pedagógica iniciado antes de la etapa bélica, el Movimiento de Escuela Moderna, o Movimiento Freinet, continúa en expansión, y un año después de la reapertura de la Escuela de Vence, se crea el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (en adelante ICEM), en 1948, el cual estaba enfocado a la investigación dentro de este movimiento (Piaton, 1976). El ICEM formaba parte de la CEL, pero su trabajo se encaminaba más hacia labores de innovación pedagógica y no tanto a la elaboración de material didáctico (Imbernón, 2001). EL ICEM ha sido el órgano encargado de la publicación de varias revistas y boletines de señalado nombre para el Movimiento Freinet, que denotan la energía del movimiento, que ha continuado expandiéndose después de la muerte de Célestin Freinet hace hoy casi cincuenta años, entre las publicaciones más destacadas se encuentran la *Biblioteca de la Escuela Moderna* (BEM), los *Cuadernos Pedagógicos -Dossiers Pédagogique-* o el boletín *El Educador -L'Éducateur-* (Piatón, 1976). En la actualidad el ICEM es la representación por excelencia del Movimiento Freinet en Francia (MCEP, 1979).

Posteriormente, en 1957 nace la *Federation Internationale des Mouvements de l'École Moderne* (en español Federación Internacional del Movimiento de Escuelas Modernas, en adelante FIMEM), cuya finalidad está centrada en el reforzamiento de las relaciones internacionales entre los maestros y maestras pertenecientes al movimiento (Fontevedra, 2013). La FIMEM está conformada por los distintitos grupos o movimientos interesados en la pedagogía Freinet y que están diseminados por todo el planeta, su publicación más destacada es la *Multilette*, un boletín de carácter internacional

(Errico, 2014). Esta unión de los distintos movimientos nacionales continúa con el trabajo de extender y difundir los principios y técnicas que caracterizan lo que se ha denominado pedagogía Freinet, de hecho la FIMEM hoy en día está reconocida por la UNESCO como una organización educativa no adherida a ningún órgano gubernamental (Imbernón, 2001).

Aunque los principios de pedagogía Freinet defendían un modelo de escuela pública y laica, en muchas ocasiones se ha extendido a través de escuelas privadas (Imbernón, 2010). El propio Célestin Freinet creó una escuela privada (la Escuela de Vence), ya que no le fue permitido hacer desde el sistema nacional, por este mismo motivo, son varias las escuelas privadas que se ven representadas dentro de la FIMEM (Fontevedra, 2013).

El Movimiento de Escuelas Populares ha continuado extendiéndose, gracias a diferentes vías como movimientos cooperativistas, congresos, publicaciones y revistas entre otras, pero algo de lo más destacado sin duda ha sido el RIDEF (*Rencontres Internationales Des Éducateurs Freinet*), el cual se ha convertido en un elemento básico para la expansión de la pedagogía Freinet (Errico, 2014). El RIDEF se trata de un encuentro entre maestros y maestras de todos los lugares de mundo que se realiza cada dos años, en el cual a través de la interacción directa se realizan intercambios de estrategias, experiencias y otras cuestiones derivadas de la práctica cotidiana a través de mesas redondas, ponencias, talleres, etc. (Fontevedra, 2013). Este tipo de encuentros se llevan realizando, bajo el nombre de RIDEF, desde 1968 (Imbernón, 2001).

Otra cuestión importante dentro la internacionalización del Movimiento Freinet es la redacción de la Carta de la Escuela Moderna. A lo largo del análisis bibliográfico realizado es posible encontrar varias fechas en las que se menciona dicha carta, por ejemplo Almendros (1985) habla de la lectura la Carta de la Escuela Moderna en 1954 durante el Congreso de Chalon-sur-Saone, aunque afirma que en ya había nociones de los principios que se recogían en ella en 1950, los cuales aparecieron en algunas de las publicaciones de L'Éducateur (Almendros, 1985); por otro lado, otros autores citan dicha redacción en el Congreso de Pau en 1968, en el cual se reafirmó la posición internacional del movimiento y quedaron recogidos los principios por los que se regiría dicho movimiento (Errico, 2014). Algunos autores como Imbernón (2001) encuentran en esta carta el texto más esencial para los docentes y movimientos comprometidos con la pedagogía Freinet. Los principios que se recogen en esta carta, los cuales son muy parecidos entre la que se data de 1954 y la posterior de 1968, son:

"1. Educación es elevación y desarrollo, y no amaestramiento o esclavitud a una autoridad o a un dogma [...]

2. Estamos contra todo adoctrinamiento [...]

3. Combatimos la ilusión de una educación suficiente por sí misma, fuera de las grandes corrientes políticas y sociales que la condicionan [...]

4. La educación es una fuerza de liberación y de paz [...]

5. La leal investigación experimental es la primera condición de nuestro esfuerzo cooperativo [...]

6. Los educadores de la Escuela Moderna son los dueños soberanos de las condiciones, de la orientación y la exploración de sus esfuerzos cooperativos [...]

7. La Escuela Moderna no es un agrupamiento de afinidades, sino un equipo de trabajo [...]

8. *Posición de la Escuela Moderna ante las jerarquías oficiales [...]*

9. *La Escuela Moderna está al servicio de los niños del pueblo [...]*

10. *La Escuela Moderna es, por principio, internacional [...]*

11. *La Escuela Moderna es una gran fraternidad en el trabajo constructivo al servicio del pueblo [...]*" (Almendros, 1985: 64-68)

La carta de la Escuela Moderna volvió a ser revisada en 2010, con la intención de adaptarla y ratificarla en el momento actual bajo las premisas que marca la sociedad del momento, con lo cual volvió a ser puesta al día (Fontevedra, 2013).

En la actualidad, tanto la FIMEM como el RIDEF siguen teniendo vigencia. Para la primera el órgano gestor por excelencia es la Asamblea General, el cual está conformado por delegaciones y representantes de los distintos movimiento existentes en el mundo, los cuales se extienden por cuatro continentes (África, América, Asia y Europa), las reuniones de la Asamblea General se suelen realizar cada dos años (Fontevedra, 2013). Hoy en día la FIMEM continúa organizando el RIDEF cada dos años aproximadamente (Imbernón, 2010), el XIX RIDEF tuvo lugar en 2012 y fue celebrado en España, el cual además contó con el apoyo de la UNESCO y donde acudieron participantes procedentes de 29 países (Fontevedra, 2013). En algunos casos los viajes del profesorado originario de países en vía de desarrollo son pagados con dinero procedente las cuotas que se pagan para la FIMEM, las cuales varían dependiendo del nivel económico del país de donde provenga cada movimiento, otra parte importante de este dinero es destinado a fines solidarios (Fontevedra, 2013).

Fontevedra (2013) además nos dice que una de las cosas que hace destacable a este movimiento es el hecho de estar basado en los principios de la pedagogía Freinet, lo que hace que cada grupo concrete la práctica educativa al entorno y la realidad en la que se envuelven, por tanto no está basado en la copia y replica de un modelo cerrado, él la llama *pedagogía de contexto* y pone el ejemplo de Corea del Sur, donde el alto porcentaje de suicidios entre el alumnado debido a la presión de sistema educativo fue lo que llevó a los docentes a buscar en la pedagogía Freinet una alternativa (Fontevedra, 2013).

1.1 El Movimiento Freinet en España

La Pedagogía Freinet en España se podría dividir y definir en torno a dos periodos, uno anterior a la Guerra Civil desde 1926 hasta 1939 aproximadamente y otro que comenzó en los últimos años de la Dictadura franquista y llega hasta hoy (Errico, 2014). Este desarrollo fraccionado se debe a que la guerra y la dictadura posterior supusieron un freno en el avance pedagógico que previamente se estaba comenzando a fraguar, y con ello la desaparición del movimiento Freinet durante este tiempo (Imbernón, 2001).

El primer periodo durante el cual se comenzó a dar paso a las Técnicas Freinet en España, muchos sitúan su comienzo en el año 1926 y se alargará hasta el final de la Guerra y la entrada de un nuevo Régimen que acabó con todas las propuestas de Renovación Pedagógica que sembraban toda la geografía española (Errico, 2014). La entrada de la pedagogía Freinet durante este periodo se vio favorecida por las nuevas corrientes pedagógicas preocupadas en la modernización de la escuela y se expandió por tres vías distintas (Hernández y Hernández, 2007).

Algunos autores han coincidido en señalar a Sidonio Pintado Arroyo como el primer maestro español que conoció e introdujo las técnicas Freinet en España, como consecuencia de una visita que realizó en 1926 a la escuela de Bar-Sur-Loup, donde Célestin Freinet aún estaba de maestro (Errico, 2014). Pintado Arroyo publicó un artículo llamado "*La imprenta en la escuela*" por el cual comenzó a difundirse la propuesta freinetiana en España (Hernández y Hernández, 2007). La segunda vía de entrada que se ha señalado durante este periodo tiene que ver con la asistencia del maestro Manuel Juan Cluet Santiberi al primer congreso celebrado por la CEL en 1927, después de lo cual comenzó a extender las técnicas y todo lo aprendido durante dicha visita entre sus compañeros madrileños (Hernández y Hernández, 2007).

Esto coincidió con la tercera senda a través de la cual se dio lugar a la entrada de la Pedagogía Freinet en España, la cual a su vez fue la más fructífera y significativa, que coincidía con la creación del Grupo *Batec* en Lleida, el cual era un colectivo de docentes (Hernández y Hernández, 2007). En 1929 Jesús Sanz conoció las Técnicas Freinet en Ginebra y junto con el Inspector Herminio Almendros comenzaron a poner en marcha la utilización de las técnicas Freinet (Imbernón, 2001), contando siempre con la participación y colaboración de dos maestros, Patricio Redondo y José Tapia (Costa, 2010), la escuela de estos maestros con la ayuda del inspector Almendros incorporó la imprenta y comenzó a recibir visitas de otros maestros (Hernández Huerta, 2005).

A partir de esto, y también gracias a Jesús Sanz, el Grupo *Batec*, conoció las técnicas Freinet (Hernández Huerta, 2005). Después de esto y junto con la visita de Freinet a la Escola d'Estiu en Barcelona, se toma el impulso para crear la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela (Costa, 2010), aunque las fechas sobre la creación de dicha cooperativa varían según las aportaciones de distintos autores, por ejemplo Imbernón (2001) la sitúa en 1934, Pérez Simón (2013) la fecha en 1932 y Casado y Villalba (2012) la sitúan en 1933. No obstante en lo que todos coinciden es en que esta fue la antecesora de la que posteriormente sería la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta en la Escuela, creada durante los últimos años del franquismo.

Fue durante el periodo de 1932 a 1934 la época más fructífera para la difusión de la Pedagogía Freinet en España antes de la Guerra Civil (Hernández Huerta, 2005), Costa (2010) afirma en julio de 1935 la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela llegó a contar con unos 50 participantes aproximadamente.

Todo esto se vio truncado por la represión franquista, donde la libertad de enseñanza se vio recortada al máximo, víctima de una purga de la que el Movimiento Freinet no quedó exenta (Hernández y Hernández, 2007).

La vuelta a escena del Movimiento Freinet en España no tuvo lugar hasta los últimos años de la dictadura franquista, coincidiendo con el surgimiento de un importante número de propuestas alternativas que perseguían la regeneración de la escuela, todas ellas recogidas bajo lo que se han denominado los Movimientos de Renovación Pedagógica (en adelante MRP), los cuales comenzaron a surgir al final de la dictadura, promovido por distintos movimientos de docentes, volvieron así a retomarse las propuestas que se estaban desarrollando antes de la Guerra Civil, entre ellas las relacionadas con la pedagogía Freinet, que intentaban mejorar el sistema

educativo que había quedado anclado el pasado y resultaba incapaz de adaptarse a la realidad del momento (Hernández Díaz, 2011).

En 1965 se vuelve a tener constancia de que el Movimiento Freinet en España comienza a resurgir, lo que posteriormente se convertiría en la Asociación para la Correspondencia y la imprenta en la Escuela (en adelante ACIES) (Errico, 2014). En 1969 se realiza en Santander el primer encuentro de las Técnicas Freinet después de su disolución en el comienzo de la dictadura y posteriormente en 1972 se redactó la Carta de Mollet, considerada la adaptación de la Carta de la Escuela Moderna a la realidad española (Pérez Simón, 2013).

No será hasta comienzo de los años 70 cuando se legalizará el movimiento bajo el nombre de ACIES, nombre que se acuñó por no tener mucha significación a nivel político, ya que la dictadura aún no había finalizado, se considera como una de las primeras alternativas organizadas e independientes de los MRP (Hernández Díaz, 2011). La ACIES está considerada como uno de los MRP nacionales que tenían la intención de romper con el autoritarismo presente en las escuela para transformarla en un espacio más democrático, para ello lo que intentaba era utilizar la función social y cultural de los maestros y maestras para favorecer a su vez el cambio dentro de la comunidad (Groves, 2010).

Una vez muerto Franco y coincidiendo con el periodo de transición político, se pudo dar lugar al cambio en el nombre de ACIES por el de Movimiento Cooperativo de Escuelas Populares (en adelante MCEP), lo cual tuvo lugar en 1977 durante el congreso celebrado en Granada, Pérez Simón (2013) señala que en ese momento el movimiento ya contaba con cerca de setecientos participantes (Pérez Simón, 2013). Imbernón (2001) además añade *Nova Escola Galega*, como otro de los grupos representativos de Movimiento Freinet en España, aunque también señala que en la actualidad el número de participantes, en ambos movimientos, ha decaído (Imbernón, 2001).

El MCEP pertenece a la FIMEM, pero a su vez se organiza en grupos territoriales, los cuales se encuentran diseminados por toda la geografía española (Errico, 2014). En la actualidad se realiza un Congreso cada año que sirve de encuentro para los diferentes grupos territoriales (Pérez Simón, 2013).

Los principios del MCEP van a seguir coincidiendo con los fundamentos más básicos de la pedagogía Freinet, entre los que se destaca la idea de una escuela más democrática, dinámica, popular y laica, integrada en la vida y que favorece la construcción del conocimiento fruto de la experimentación, el diálogo y el aprendizaje cooperativo (Errico, 2014).

Por último habría que decir, que no todos los participantes y practicantes de la pedagogía Freinet en España, actualmente, forman parte del MCEP, pero sí es obvio que se trata del grupo más representativo, no obstante este movimiento no puede ser identificado como un núcleo cerrado, ya que si bien es cierto que se nutre de las Técnicas Freinet tradicionales pero su dinámica es la de un proceso en constante regeneración y adaptación, tanto al entorno como al momento, debe integrarse en la comunidad para promover el cambio para y en la sociedad (Pérez Simón, 2013), por ello aunque hayan pasado decenas de años se puede decir que la propuesta que planteaba Célestin Freinet sigue estando vigente hoy en día.

1.1.1 Revista Colaboración

Una parte muy importante de la extensión y difusión del Movimiento Freinet, tanto a nivel nacional como internacional se ha encontrado en la publicación de revistas y boletines. En España son muchos los ejemplos que podemos encontrar de ello como los boletines de *Al Vuela*, *Menta* y *Canela*, *Mü Guay* o *Tururú*, así como otras revistas entre las que podríamos destacar *Kikiriki* fruto del trabajo del MCEP o la *Revista Galega de Educación*, esta última fruto del trabajo de la Nova Escola Galega, al igual que la revista *Nova Paz* (Imbernón, 2001).

Pero sin duda la revista más destacada dentro del Movimiento Freinet en España es la *Colaboración*, la cual ha sido objeto de interés para muchos autores como por ejemplo Jiménez Mier Terán (1996), quien trabajó en una edición facsimilar de *Colaboración*, de las ediciones realizadas en los años previos a la Guerra Civil (Jiménez, 1996).

Fue en 1934 cuando se comenzó a publicar por primera vez *Colaboración*, cuya intención fundamental era la de servir de instrumento para la difusión de trabajo y los principios promovidos por el Movimiento Freinet en España (Errico, 2014). De hecho *Colaboración* ha llegado a ser definida como el método por excelencia empleado para la divulgación de la propuesta freinetiana durante los años previos a la Guerra Civil, cuando el movimiento comenzó a tener visibilidad en España, por tanto ha de ser destacado su valor tanto a nivel histórico como pedagógico (Jiménez, 1996).

1.1.2 El movimiento Freinet en Granada

Por último para acercarnos un poco más a la realidad que se va estudiar, haré una breve mención a la evolución que el MCEP siguió en Granada, como grupo territorial dentro del Movimiento Freinet a nivel nacional.

El comienzo de este grupo se data aproximadamente de 1969, fruto de la unión de un grupo de educadores muy activos y comprometidos con el cambio en el modelo de escuela, de hecho este grupo llegó a ser el encargado de organizar la elaboración y publicación de la revista *Colaboración* (Errico, 2014). La distribución de las tareas desarrolladas se distribuía en grupos de trabajo y la autora Errico (2014) afirma que durante la época de mayor auge de este movimiento se llegó a contar con más de un centenar de participantes, además pudieron poner en marcha una serie de proyectos y propuestas basadas en la pedagogía Freinet como fruto de los acuerdos con determinados círculos políticos y de la administración pública (Errico, 2014).

Hoy en día el grupo del MCEP Granada no existe como tal, aunque hay constancia de algunos de los maestros y maestras que lo conformaron continúan practicando estas técnicas y trabajando para la divulgación y extensión de las mismas.

Capítulo III. Planteamiento del problema, metodología y análisis

1. El problema objeto de estudio

Definir el problema en el que se centra la investigación se convierte en un paso fundamental e imprescindible, ya que el hecho de delimitar bien el objeto de estudio facilitará enormemente el diseño de la posterior investigación (Albert, 2006). Junto con el planteamiento del problema se debe definir tanto la población objeto de estudio, como el contexto en el que se centrará la investigación, ya que esto será lo que posibilitará definir los objetivos, que serán la guía orientativa a lo largo de todo el proceso empírico (McMillan y Schumacher, 2012).

Por tanto se puede afirmar que la definición del problema es la base del estudio. Junto a ello la elección del escenario y de la población objeto de estudio son cruciales, porque en ellos se establece el centro de la investigación, especialmente si ésta adopta un enfoque cualitativo (McMillan y Schumacher, 2012), como es el caso que nos ocupa.

1.1 Identificación y planteamiento

El interés fundamental que guió el inicio de esta investigación recaía en la posibilidad de conocer la influencia o implicación que determinadas propuestas o corrientes pedagógicas tenían con respecto a la promoción de un modelo social más justo y comprometido. En definitiva, conocer de qué manera la educación puede contribuir a la construcción de un mundo mejor.

Se entiende que son muchas las corrientes o modelos de pedagogía crítica que podrían contemplarse dentro de este enfoque, en principio era excesivamente ambicioso el objeto de estudio. Esto dio lugar a centrar la investigación en la figura de Célestin Freinet, así como en el movimiento educativo que se desarrolló a escala internacional a partir de sus propuestas.

Son varios los motivos que guiaron esta elección. En primer lugar influyó mucho la amplia extensión y difusión que llegó a alcanzar este movimiento, y que aún hoy persiste, saliendo más allá de las fronteras francesas, donde Célestin Freinet desarrolló su obra pedagógica y su trabajo como educador. En segundo lugar se encuentran los principios que guiaron la labor del propio Freinet, así como la de sus seguidores y compañeros, principios que quedaron plasmados en lo que el maestro francés denominó *invariantes pedagógicas*. Por otro lado, el hecho de que esta propuesta pedagógica centrarse su desarrollo en escuelas públicas, lo que supone un añadido en cuanto a unos principios de equidad, lo cual fue especialmente señalado en el caso del movimiento freinetiano en España.

En cuarto lugar, también fue decisivo el hecho de que el propio Célestin Freinet centró su propuesta pedagógica en la lucha de clases y en la eliminación de desigualdades, en parte debido a su militancia política y a su origen, ya que el provenía de un hogar humilde y campesino. Finalmente, la falta de reconocimiento de esta propuesta pedagógica hoy en día, frente al auge que otras corrientes de pedagogía crítica coetáneas están viviendo, fue también uno de los motivos que llevaron a decantarme por el estudio de ésta y no de otra.

Después de esta elección, resultó forzoso contextualizar el estudio que se iba a desarrollar, elegir un periodo y un escenario concreto sobre los que desarrollar la investigación. Concretamente el siguiente estudio se centra en el

caso del Grupo Territorial (en adelante GT) del MCEP en Granada, durante el periodo que va desde sus inicios en la década de 1970 hasta la actualidad.

Los porqués de esta elección, son dos principalmente. Por un lado la relevancia que denota haber tenido el GT de Granada durante este periodo, tanto a escala provincial como estatal e internacional, especialmente durante el periodo de las dos primeras décadas, ya que fue el momento de máximo esplendor de este grupo del MCEP. Por otro lado fue fundamental en esta elección el tener en cuenta la proximidad tanto geográfica como histórica de este contexto, lo cual facilita la tarea investigadora.

A partir de aquí surgen una serie de cuestiones, que esperan ser contestadas como resultado de la investigación. Preguntas como: ¿Fomenta la pedagogía Freinet una propuesta educativa a través de la cual transformar la realidad? ¿Puede ser la escuela el lugar principal donde fraguar esta regeneración? ¿Qué papel jugaron los maestros y maestras freinetianas en esto? ¿Qué herramientas utilizaron? ¿Sigue siendo válida esta praxis hoy en día?

1.2 Diseño de la investigación

Dentro del enfoque metodológico en el que se enmarca esta investigación, de corte cualitativo -lo cual será descrito detalladamente más adelante-, la estructura se plantea de la siguiente manera: en primer lugar, ha sido necesario realizar un acercamiento conceptual y una revisión bibliográfica acerca del estado de la cuestión que se está investigando, en este caso la Pedagogía Freinet, concretando en lo relacionado con el MCEP. Esto ha quedado recogido en los capítulos anteriores, para que pueda servir de orientación y facilite el entendimiento del trabajo empírico que se desarrolla a continuación.

A continuación, es fundamental abordar la explicación del diseño de la investigación, apartado en el que nos encontramos ahora, que ofrece una visión general de todo el proceso empírico. Lo primero ha sido definir el problema en el que se centra el estudio, para poder contextualizar en tiempo y espacio la investigación. A partir de aquí es posible plantear unos objetivos, los cuales suponen la guía de toda la investigación, ya que delimitan el objeto de estudio y con ello la intencionalidad de la investigación. Esta investigación, al ser de tipo cualitativa, no presenta hipótesis, por no ser imprescindibles en su desarrollo, ya que los resultados no pretenden ser generalizables, sino simplemente exploratorios y descriptivos de la realidad por la que se interesa, lo cual la hace flexible con respecto al planteamiento de hipótesis (Albert, 2006).

A continuación se presenta el enfoque metodológico escogido, lo cual viene definido por los objetivos. Según McMillan y Schumacher (2012) las investigaciones cualitativas pueden clasificarse entre interactivas o no interactivas, en este caso hablamos de un estudio interactivo, por centrarse prácticamente en el estudio de casos, además de adoptar un matiz ciertamente crítico en cuanto al objeto de estudio y el análisis de los resultados.

Respecto a la metodología hay que añadir que estando dentro del paradigma cualitativo, esta investigación se ha centrado concretamente en el método del estudio de casos, por ser uno de los tipos más apropiados de investigación para acercarse a realidades concretas, que han tenido cierta

intensidad o significación en un momento concreto (Albert, 2006), como es el caso del Grupo Territorial del MCEP en Granada.

Una vez quede bien definida toda la información anterior cabe hacer mención a la descripción de la población elegida y la muestra seleccionada, sabiendo que la principal fuente para la recogida de información se halla en la entrevista, habiendo desarrollado dos tipos de entrevistas: entrevista semiestructurada y entrevista en profundidad, en ambos casos se trata de entrevistas biográficas. Será necesario explicar detalladamente las características de la muestra, por haber varios tipos de informantes, así como conocer cuáles han sido las principales técnicas y estrategias empleadas para el muestreo.

Para contrastar la información se ha recurrido al empleo de otras fuentes de información complementarias, fundamentalmente documentos personales e información documental histórica, como trabajos infantiles, publicaciones, ficheros, etcétera, rescatados de la antigua Cooperativa Escuela Popular de Granada.

Una vez recogida la información y explicados los mecanismos seguidos para la misma, es fundamental presentar las técnicas para el análisis, que en este caso fundamentalmente ha sido el empleo del programa de análisis ATLAS.ti, lo cual requiere de una especificación mayor, a realizar más adelante en el epígrafe que corresponde a ello. Por último, como parte del estudio empírico es imprescindible mostrar los resultados obtenidos de todo este proceso de recogida de información y análisis, y aportar una conclusión, extraída de los propios resultados.

Finalmente decir que de acuerdo con lo que exponía Albert (2006), esta investigación se ha realizado en una serie de fases: la primera dedicada a la organización y preparación del trabajo empírico, una segunda relacionada con la recogida de información, lo que podría ser definido como el trabajo de campo; en tercer lugar estaría la fase de análisis de la información, en cuarto lugar hablaríamos de una fase dedicada a la extracción de los resultados, y por último la elaboración del informe final (Albert, 2006).

2. Objetivos

Los objetivos que se plantean como referencia y guía para el desarrollo del estudio, se hacen partiendo de unos generales, que se concretarán en los objetivos específicos.

Los objetivos generales de esta investigación son:

- Conocer los principios y las bases sobre las que se apoya la pedagogía Freinet y qué implicaciones tiene dentro de las aulas, a través del caso del MCEP en Granada.
- Visualizar el alcance del movimiento Freinet, como movimiento educativo, a través del análisis del caso del GT de Granada.

2.1 Objetivos específicos

- I.** Desarrollar las causas del surgimiento, desarrollo y expansión de la pedagogía Freinet en España y especialmente en Granada, como movimiento cooperativo de educadores.
- II.** Mostrar cuáles fueron los supuestos sociales y educativos desarrollados por el MCEP.

- III. Contemplar las ventajas o desventajas del modelo de escuela freinetiano frente al modelo de escuela tradicional.
- IV. Descubrir cómo fue la integración de la propuesta freinetiana de las "Escuelas Populares" dentro de las aulas, y su adaptación en el currículum nacional.
- V. Conocer el papel y las tareas de educadores y educandos dentro del aula freinetiana.
- VI. Recoger la opinión de aquellos maestros y maestras que formaron parte del MCEP en Granada, acerca del estado actual de la escuela y su relación con la Pedagogía Freinet.

3. Metodología

Este se trata de un estudio empírico, que pretende ser fiel a principios como la objetividad, la precisión, la verificación y el razonamiento lógico, con la intención de poder alcanzar unas determinadas conclusiones con respecto al tema objeto de estudio, coincidiendo todo ello con las características que McMillan y Schumacher (2012) planteaban para cualquier investigación educativa. Estos autores también destacaban el compromiso ético y moral que se desprende de la investigación educativa, ya que el estudio recae sobre personas directamente, las cuales son poseedoras de unos derechos que ante todo deben ser respetados (McMillan y Schumacher, 2012).

El paradigma metodológico sobre el que se apoya esta investigación es de tipo cualitativo, que viene definido por el diseño en sí de la propia investigación, así como por las técnicas empleadas para la recogida de información. Ahora es preciso hacer una breve aclaración de lo que implica una metodología cualitativa y cómo se refleja dentro del presente estudio.

Algunas de las características del enfoque cualitativo se hallan en que este tipo de investigaciones se interesan por recoger descripciones de experiencias, creencias o valoraciones sobre una realidad, así como interpretaciones realizadas sobre lo vivido, entre otras (Albert, 2006). Quizá esto sea de lo más significativo, ya que se centra más en la recogida de información verbal o visual, más que numérica o estadística. Por otro lado, este tipo de investigaciones se desarrollan siempre en un ambiente natural no controlado, por ello resulta fundamental acercarse primero al objeto de estudio -esto es lo que hace el planteamiento del problema antes expuesto-, para después poder centrar la recopilación de la información necesaria para el análisis (Albert, 2006).

El objetivo del enfoque cualitativo se podría definir como dar a conocer la interpretación que se hace de una realidad, y qué aporta esto a la construcción del conocimiento (Albert, 2006). Por su parte Gerring (2014) destaca del enfoque cualitativo el hecho de estar basado en la observación y el análisis de procesos causales.

Uno de los motivos que me llevan a decidirme por este tipo de metodología y no por otra, recae en el hecho de que este tipo de investigaciones genera un conocimiento procedente de la experiencia, que en el campo de la educación puede ser fundamental en cuanto a renovación, suponiendo también una mejora social (McMillan y Schumacher, 2012), quienes destacan de la investigación cualitativa, su capacidad de generar información válida que puede ser utilizada para la acción social.

El estudio que se plantea a continuación se basa en el acercamiento a una realidad educativa, concretamente relacionada con la pedagogía Freinet y como ésta se expandió en Granada, gracias a un movimiento cooperativo de maestros y maestras, en expansión desde los últimos años de la dictadura franquista hasta principios de la década de los 90, y que todavía hoy continúa aunque con menor fuerza. Para ello el estudio centrará la recogida de información especialmente en la experiencia de las personas, que la practicaron dentro las aulas. Este tipo de investigaciones implican una comprensión fenomenológica, esto significa que el conocimiento que genera surge de la experiencia vivida, la fenomenología parte de la interpretación humana del mundo de los significados. Este tipo de descripciones tienen un carácter reflexivo, aunque hay que diferenciar entre la descripción de la propia experiencia y la valoración que se hace de la misma, también hay que tener en cuenta que son dos cosas que van unidas (Manen, 2003).

Toda esta investigación queda regida por los objetivos anteriormente expuestos, los cuales se plantearon después de haber tomado en consideración determinada cantidad de información y documentación, relacionada con el tema objeto de estudio. La investigación cualitativa permite ser guiada por objetivos, sin necesidad de establecer previamente una serie de hipótesis que requieran ser demostradas (McMillan y Schumacher, 2012).

Aunque la intención de una investigación cualitativa no es la de generar unos resultados cuantificables y generalizables, sí es cierto que para que estos puedan ser extensibles a la realidad más amplia que la envuelve, es necesario tener en cuenta una serie de cuestiones, como por ejemplo: la función que ejerce la investigación, la selección de población, el contexto social en el que se desarrolla la realidad estudiada, las técnicas de recogida de información y de análisis de la misma, la autenticidad del relato con el que se trabaja, la tipicidad o el grado de similitud que guarda con otras realidades semejantes, así como debe de aportar explicaciones alternativas (McMillan y Schumacher, 2012). Pues bien, esa es la intención de este estudio, ya que se basa en el estudio de un caso concreto, que es el del GT del MCEP de Granada, pero pretende acercarnos a una realidad más amplia, como es el caso del propio movimiento Freinet en España, los principios en los que se apoyaba y la propuesta educativa que ofrecía, sabiendo que aún hoy este movimiento sigue existiendo en España, pero no brilla con tanta intensidad.

3.1 Enfoque crítico

Parece fundamental incluir, en este apartado dedicado a definir la metodología, una mención al enfoque crítico en la investigación, no sólo porque el estudio en sí pretende ofrecer una visión crítica de la realidad, sino también porque el propio objeto de estudio no puede ser interpretado sin contemplar su dimensión crítica, algo que en parte le da su razón de ser. Por otro lado adoptar una perspectiva crítica en la investigación educativa supone una señal del compromiso añadido que el estudio toma, más allá de las cuestiones o principios meramente empíricos (McMillan y Schumacher, 2012).

Kincheloe, en su libro *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente* (2001), ha dicho que la investigación debe ir más allá de la construcción del conocimiento. En base a esto centra el trabajo de la investigación-acción crítica, como parte del trabajo pedagógico y docente, ya que este tipo de análisis adopta un cariz renovador y transformador,

empezando por los fines, siguiendo por las formas y terminando por sus resultados.

Algunos de los reflejos que esta investigación desprende de su perspectiva crítica se encuentran en el hecho de que parte de la experiencia diaria de los propios docentes, sin centrarse en dar una mera explicación teórica, pretende ir más allá y abrir una puerta a la reflexión, invitar a la exploración de nuevas estrategias, válidas para el trabajo dentro de las aulas hoy en día. En cierto modo también supone romper con lo que se ha dado por sentado, para poder ubicar la práctica docente dentro de una actitud transformadora, para ello hay que entender que la investigación-acción crítica es indisoluble de la práctica de los profesionales de la educación, ya que no pretende ser una mera técnica de análisis generadora de datos (Kincheloe, 2001).

Otra de las ventajas que Kincheloe (2001) encuentra en la investigación-acción crítica es que facilita la organización del trabajo colectivo entre los propios docentes, por entenderse como una actividad emancipadora. Por estos motivos siento que esta investigación debe de ubicarse dentro de un enfoque crítico, sin querer caer en una falta de cientificidad, pero sí dejando a un lado la *neutralidad*, para centrar los resultados y el fruto de toda esta investigación en una mejora de la educación dentro y fuera de la escuela, creo que sin esto este trabajo no tendría sentido.

3.2 Investigación a través de la experiencia vivida

Esta investigación pretende describir una realidad concreta en un momento de la Historia determinado, como es el caso del movimiento freinetiano en la provincia de Granada. Para lograrlo, la información recogida y analizada parte de la propia experiencia, de los maestros y maestras que formaron parte de este movimiento cooperativo, quienes además practicaron y vivieron la pedagogía Freinet dentro de las aulas.

La técnica principal elegida para la recogida de información ha sido la entrevista, aunque de los instrumentos hablaremos con mayor detenimiento más adelante. Aunque hay que tener claro que se trata de un proceso en el que la información recogida es un testimonio biográfico, donde la investigadora/entrevistadora pasa a formar parte de un proceso de evocación, para que la experiencia vivida pueda llegar a otras personas (Marinas, 2007).

Tenemos en consideración que la persona entrevistada está abriendo sus recuerdos, por tanto está compartiendo parte de su vida con nosotros, y lo que para él o ella supone, lo que hace que la investigadora se sienta éticamente comprometida con el testimonio que recoge, debe ser fiel a éste y compartir lo valioso que estas experiencias aportan (Marinas, 2007).

En una investigación basada en la experiencia vivida de terceras personas, el papel de la entrevista será doble: en primer lugar está el hecho de recoger y examinar una narración, que puede ser de gran utilidad para conocer una realidad concreta; y en segundo lugar, nos da la oportunidad de conocer el significado que las personas que han vivido dicha realidad hacen de la misma y de su propia experiencia (Manen, 2003).

3.2.1 El método del estudio de casos

Sabiendo que esta investigación queda recogida dentro del paradigma cualitativo, y que la fuente principal de información se sustenta en la

experiencia vivida por los propios maestros y maestras freinetianas, es importante concretar que el método de investigación se centra en el estudio de casos. Concretamente en la realidad vivida por un grupo de educadores en la provincia de Granada, quienes conformaron lo que se denominó como Grupo Territorial del MCEP de Granada.

El método del estudio de casos ha sido definido como una forma de descripción exhaustiva de una realidad concreta, ya sea de tipo social, educativa o política, para lo que Albert (2006) recomienda el empleo de este método para el análisis de situaciones que hayan tenido determinada significación durante un periodo determinado de tiempo. Por su parte Martínez Carazo (2006) reconoce en este tipo de investigaciones un instrumento valioso, principalmente porque permite acercarse de manera integral a la realidad, así como conocer de cerca la conducta de las personas participantes en la realidad estudiada.

El estudio de casos es una estrategia que ha sido muy utilizada en el campo de las Ciencias Sociales, ya que permite adentrarse en un escenario específico y analizarlo de forma global, además puede ser aplicado a situaciones o contextos similares o idénticos (Albert, 2006). Aunque hay que decir que algunas de las limitaciones que se han criticado de este método de investigación han sido la falta de bases que ofrece ante la generalización, por ello Martínez Carazo (2006), pone énfasis en la necesidad de que el investigador o investigadora debe evitar caer en esto, lo que requiere de una acertada selección en cuanto a los instrumentos empleados para la recogida de información, adaptados a la realidad estudiada. Las estrategias empleadas deben asegurar la validez y fiabilidad de la investigación.

No obstante, esta misma autora afirma que:

"La cuestión de la generalización de los estudios cualitativos (incluido el estudio de caso) no radica en una muestra probabilística extraída de una población a la que se pueda extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos" (Martínez Carazo 2006: 173).

Por tanto la certeza y fiabilidad de los resultados estará sujeta al diseño que se haya seguido en el proceso de empírico, así como las estrategias empleadas. Al respecto, Albert (2006) menciona entre las características del estudio de casos: la flexibilidad en el planteamiento del diseño, la diversidad de fuentes de las que permite extraer los datos -dependiendo de la investigación-. Además, es destacable en este caso el hecho de que supone un método apropiado para realizar estudios en contextos abiertos, que interrelacionan con el entorno en el que están inmersos.

Finalmente me gustaría destacar, que otros de los factores que me han empujado al planteamiento de la investigación a través del estudio de casos, han sido: su adecuación en cuanto a la generación de teoría y el hecho de ser un método apropiado para los estudios basados en la descripción o conocimiento en profundidad de realidades concretas (Martínez Carazo, 2006), como es el caso que nos ocupa.

3.3 Población y muestra

Se podría decir que la población general sobre la que se basa este estudio, son los y las docentes que formaron parte del movimiento Freinet en Granada, durante los años en los que se centra la investigación. Ha sido

posible llegar a un archivo en el que quedan registrados los maestros y maestras que formaron parte de este grupo. Hay que decir que este registro es del que se disponía para dejar constancia de las cuotas que se pagaban como parte de la cooperativa que desarrollaron.

Este registro queda incluido en los anexos, pero lo que no se puede saber con certeza, es si todos y todas las docentes que aparecen en dicho listado participaron durante todo el periodo investigado, ya que durante las entrevistas algunos reconocieron haber dejado el movimiento antes de la década de los 90. No obstante, este listado puede servir como referencia para calcular el alcance que el MCEP llegó a tener en toda la provincia de Granada, a partir de los últimos años de la Dictadura Franquista.

A partir de estos registros ha sido posible realizar un gráfico, que refleja la evolución de la participación de los maestros y maestras en el GT del MCEP de Granada, conociendo así la población a la que nos referimos en este estudio. Se parte de la relación de socios que hay guardada, contabilizando las cuotas recibidas cada año, se ha podido crear un gráfico en el que se refleja la participación en el movimiento Freinet en Granada, desde el año 1975 hasta 1989, fechas de las que se ha podido encontrar registro.

Observando así que el movimiento Freinet en Granada estuvo en ascendencia hasta el periodo comprendido entre los años 1984 y 1985, a partir de donde empezó a caer la participación, hasta llegar a 10 cotizantes registrados entre 1988 y 1989, después de haber llegado a registrarse hasta 206 socios en total. Es obligado señalar que es difícil de calcular la participación en dicho movimiento, ya que no consta que los 206 socios llegaran a confluír en un mismo año o periodo de tiempo determinado, ya que la constancia de cada miembro es irregular y las incorporaciones de nuevos participantes se dan a lo largo de todos los años estudiados. Estos datos son en base al registro que se ha podido rescatar de la antigua Cooperativa Escuela Popular de Granada, aunque el registro comienza antes de la construcción de dicha cooperativa, ya que los primeros datos se reconocen como socios de ACIES. Hubo otros muchos maestros que participaron en numerosas actividades del movimiento, pero que no llegaron a inscribirse formalmente, lo que implicaba el pago de una cuota y otras obligaciones.

Una vez conocidos estos datos, con respecto a la población objeto de estudio, es posible comenzar a hablar de la muestra, de su selección y de las estrategias seguidas para la misma. Este apartado resulta de suma importancia, ya que al ser la entrevista el instrumento principal para la recogida de información, la elección de los entrevistados toma una relevancia mayor, porque de su aportación dependerán los resultados de la investigación, así como la validez y significación de la misma.

Antes de comenzar la tarea del muestreo es muy importante establecer criterios (McMillan y Schumacher, 2012), estos forman parte de lo que se denomina diseño muestral, el cual se debe guiar por los objetivos de la investigación, el contexto en el que se desarrolla y la accesibilidad a los propios informantes, entre otros (Finkel, Parra y Baer, 2008).

A la hora de realizar el muestreo, Gerring (2014) nos dice que se deben tener en cuenta tres aspectos fundamentales. En primer lugar la representatividad de la muestra, lo cual también servirá como criterio de validez, además con respecto a esto el autor añade que para las

investigaciones basadas en el método del estudio de casos, la muestra debe ser intencional y no probabilística o aleatoria. Con respecto al tamaño de la muestra nos dice que cuanto más amplia mejor, ya que puede servir para la elaboración de otras valoraciones causales. Finalmente, Gerring (2014) menciona la importancia del análisis, ya que se debe evitar caer en el reduccionismo.

Por su parte Valles (1997) destacó como cuestiones fundamentales para la realización del muestreo, la disponibilidad de las fuentes, el perfil del entrevistado, la representatividad, el tamaño de la muestra y las estrategias seguidas para el muestreo, que en el caso que nos ocupa ha sido la de la “bola de nieve”.

En base a esto se han elegido tres tipos de informantes de los que la gran mayoría son o han sido maestros y maestras pertenecientes al MCEP, concretamente al GT de Granada, aunque hay que añadir que algunos de ellos y ellas han formado parte también de otros Grupos Territoriales del MCEP o en algunos casos, de otros organismos o movimientos relacionados con el movimiento Freinet.

También se ha recurrido a dos informantes que no pertenecieron a este grupo de educadores, pero que juegan un papel muy relevante en esta investigación, ya que la información que aportan podrá servir como complementariedad a la visión de los maestros, a la vez que se tendrán en cuenta ante los criterios de validez y fiabilidad. Estos dos entrevistados son: un antiguo alumno de un maestro freinetiano perteneciente al MCEP y un colaborador del grupo del MCEP de Granada, durante los primeros años de actividad del mismo.

Estos dos entrevistados podrían ser considerados como informantes clave, Albert (2006) los definió como *informantes con habilidades comunicativas especiales*, porque posibilitan el acceso a una información desconocida para el investigador o investigadora.

En este tipo de estudios el número de la muestra no es conocido de antemano, ya que no depende tanto de la cantidad de informantes, como sí de la heterogeneidad de la información recibida de las distintas personas entrevistadas (Finkel, Parra y Baer, 2008).

Viedma (2010) dijo al respecto que:

"El final del muestreo es cuando los entrevistados dejan de ofrecer respuestas alternativas en la explicación del fenómeno" (Viedma, 2010: 78).

Para concluir este apartado diré que el total de la muestra es de 21 personas entrevistadas, de las cuales 19 fueron maestros y maestras pertenecientes al MCEP en Granada, a los que sumamos 2 informantes clave -un alumno y un colaborador-. Distribuidos en un total de 19 entrevistas, 2 de ellas fueron por parejas. Las entrevistas finalizaron una vez que hubo saturación en la información que se recogía.

3.4 Técnicas para la recogida de información

Llegados a este punto, es el momento de adentrarnos en el proceso de recogida de información y en la descripción del mismo, para ello es imprescindible utilizar determinadas estrategias y técnicas, ya que son las que verdaderamente aportan la información necesaria para la investigación. La diferencia entre ambos conceptos está en que la estrategia sirve para organizar

y ordenar el empleo de las técnicas a lo largo del estudio (Callejo, 2010a), máxime si como ocurre en este caso, se emplean varias técnicas.

Las técnicas de recogida de información no son meramente el instrumento, sino la práctica o el uso de éste. Se podría decir que son puramente prácticas, tanto en el uso como en su finalidad, además su utilización implica un proceso, se trata de *prácticas procedimentales e instrumentales*, que dan referencias a la investigación para facilitar la comprensión de la realidad estudiada (Callejo, 2010a: 22). Esto sucede porque las técnicas simplifican y reducen los elementos que no son significativos para la investigación, en la medida en que la recogida de información se hace de manera selectiva, de acuerdo a los objetivos que previamente se han fijado.

Las técnicas también dependen de la teoría, básicamente por dos motivos: el primero es porque se necesita para fijar las bases y conocer previamente la realidad de estudio, antes de acercarse a ella. En segundo lugar, porque las técnicas pueden servir para justificar una teoría, además en investigación social deben suponer una praxis (Callejo, 2010a).

Finalmente, para ir centrándonos en esta investigación, hay que especificar que las técnicas empleadas, de acuerdo con el enfoque metodológico, son técnicas cualitativas. Por tanto no están tan interesadas en la recogida de datos numéricos o estadísticos, como sí de información detallada que permita conocer a fondo la realidad objeto de estudio (McMillan y Schumacher, 2012).

Se ha utilizado una complementariedad en las técnicas. Aunque la técnica principal en la que se ha basado esta tesis ha sido la entrevista personal, también se ha recurrido al análisis de fuentes documentales, las cuales pretenden servir de sustento para el testimonio de las personas entrevistadas, autores como Cohen y Manion (1990) dicen que la entrevista ha de ser complementada con otros métodos para que sirva al desarrollo integro de una investigación. A continuación se explica con más detalle en qué consisten ambas técnicas, que han supuesto para la investigación, así como se justifica el empleo de éstas y no de otras para el estudio del caso que nos ocupa.

3.4.1 La entrevista

La entrevista es una de las técnicas más empleadas en investigación social. Son muchos los autores que han reparado en ella, por ejemplo, Finkel, Parra y Baer (2008) dicen de ella que constituye una forma de acceder a la "verdad" de las personas, además de que tiene una alta capacidad para indagar en procesos sociales a través de vivencias individuales y representaciones. Otros dicen que se basa en incluir el arte de la conversación dentro de un proceso empírico (Valles, 1997). Finalmente la entrevista también ha sido definida como una *transacción* de información entre entrevistador y entrevistado (Cohen y Manion, 1990).

Hay que aclarar que no todas las entrevistas son iguales, ni tienen el mismo significado, ni tan siquiera las mismas utilidades. Es posible distinguir varios tipos de entrevistas dependiendo de distintas cosas y de diferentes formas de clasificación, como por ejemplo según el tipo de investigación -cualitativa o cuantitativa-, el tipo de preguntas -abiertas o cerradas- o dependiendo de las respuestas -estructuradas o no estructuradas-, entre otras.

De acuerdo con el tipo de investigación, las entrevistas que se han utilizado para este estudio han sido cualitativas, de las cuales Viedma (2010) nos dice que realizan registros verbales (Viedma, 2010). Aquí lo que interesa es poder acercarnos a una realidad educativa, a partir del testimonio de una serie de maestros y maestras, que experimentaron en primera persona el desarrollo de una práctica pedagógica alternativa, como lo es la propuesta freinetiana.

Si nos centramos en el tipo de preguntas de las entrevistas realizadas en esta investigación, todas son abiertas. Este tipo de preguntas tienen una doble finalidad, por un lado sirven para obtener información del entrevistado a través de su lenguaje, experiencia e interpretaciones, y por otro lado sirve para la familiarización con la temática (Finkel, Parra y Baer, 2008). Cohen y Manion (1990) por su parte advierten, que para este tipo de preguntas es muy importante emplear un buen método para la recogida de respuesta, por ello en esta investigación han sido grabadas en audio todas las entrevistas, para que no se produjese ninguna pérdida de información.

Por otro lado, en función del tipo de respuestas, las entrevistas realizadas se encuentran en un punto intermedio entre estructuradas y no estructuradas, debido a la flexibilidad que aportan a la investigación. Algunas de las entrevistas también pueden ser descritas como entrevista en profundidad, debido a las características de la persona entrevistada y la relevancia que ocupaba en la realidad estudiada. Pero tanto en la descripción de entrevista semiestructurada, como en la entrevista en profundidad entraremos en mayor detalle más adelante.

El proceso que se ha seguido para la realización de las entrevistas ha sido el siguiente: en primer lugar, partiendo de los objetivos de la investigación, se realizó un guion de la entrevista, donde se recogieron las preguntas para dicha entrevista, se planteó previamente la información que se pretendía recabar, lo que además sirvió para diseñar la estructura de la entrevista, que después servirá de ayuda en el análisis de la información. El guion es algo imprescindible para la investigación, ya que recoge los principales temas a tratar, además no supone una restricción, sino simplemente constituye una orientación sobre la temática delimitada (Finkel, Parra y Baer, 2008).

En segundo lugar, también partiendo de los objetivos de la investigación, se hizo la selección de la muestra, gracias a la estrategia de *bola de nieve*, es decir que los propios entrevistados facilitaron el acercamiento a otros. La relación establecida con las personas entrevistadas se convierte en algo fundamental, ya que son parte de la investigación (Albert, 2006). Además es necesario tener en cuenta determinadas cuestiones éticas (McMillan y Schumacher, 2012), ya que trabajamos con el testimonio de personas, por ello el consentimiento, la privacidad y el anonimato son una parte indisoluble de estas entrevistas.

Finalmente, una vez hecho esto, se procedió a hacer cada una de las entrevistas, las cuales también ha pasado por un proceso metódico, antes de realizar el análisis de la información definitivo. Pero esto será detallado más adelante, en el próximo capítulo referente al análisis.

3.4.1.1 Cuestiones éticas

Incluyo este apartado con la intención de especificar determinadas cuestiones relacionadas con el compromiso ético, no tanto referente al proceso

empírico como a la privacidad y el respeto de las fuentes. Con ello quiero hacer patente el deseo explícito de algunas de las personas entrevistadas de no querer hacer público su testimonio o parte del mismo.

Al desarrollarse las entrevistas como una conversación cordial, al margen de seguir un guion preestablecido, las personas entrevistadas han compartido recuerdos, sentimientos y valoraciones de sus propias vidas, en muchos casos han aportado información que queda fuera de la investigación, por no ser de relevancia para el objeto de estudio, en otros casos han aportado información de carácter íntimo y han dejado constancia de que dicha información quieren que quede fuera de la investigación.

Es por esto que las entrevistas han pasado una doble transcripción, en la que finalmente han sido omitidos todos los datos personales de las entrevistadas, así como de terceras personas mencionadas, guardando de este modo el anonimato en cada entrevista. También se han suprimido relatos personales que quedan fuera del interés de la investigación, así como otros, sobre los que la persona entrevistada ha especificado que no quieren que sean incluidos.

En este último caso, entendiendo que lo prioritario en la investigación basada en las entrevistas, se centra en el respeto hacia las personas entrevistadas y su derecho a la intimidad, algunas de las grabaciones realizadas no serán incluidas en la presente tesis, ni se encontrarán entre los anexos, por respeto absoluto hacia los informadores.

3.4.1.2 Entrevista semiestructurada

Para la entrevista semiestructurada el guion se convierte en un elemento imprescindible, por tratarse de un esquema donde se recogen todos los puntos a tratar, pero no se considera como algo cerrado o que delimite la entrevista, así como su ordenación no exige seguirse estrictamente (Valles, 1997). Las entrevistas semiestructuradas utilizan el guion como una referencia para el desarrollo de la entrevista, pero la adaptación más o menos rígida es variable, tanto por parte de la entrevistadora como de los entrevistados, existe cierta libertad tanto para la formulación de preguntas como para las respuestas (Viedma, 2010).

También se ha dicho que las entrevistas que no están estructuradas se producen en situaciones abiertas, con lo cual *aportan mayor flexibilidad y libertad* (Cohen y Manion, 1990: 380). Por ser una técnica abierta y flexible, se presta a ser empleada para objetivos de investigación muy variados (Viedma, 2010).

Entre las ventajas que se destacan de este tipo de entrevistas, está el hecho de que es un instrumento, el cual permite conocer en profundidad la realidad de la persona entrevistada, además de aportar distintas formas de interpretar la realidad (Viedma, 2010). Es por esto y por su flexibilidad, por lo que me decidí a emplear este tipo de entrevista, ya que se adaptaba a los objetivos de la investigación, así como al proceso de análisis escogido.

3.4.1.3 Entrevista en profundidad

Por su parte, la entrevista en profundidad, al igual que la entrevista semiestructurada, se compone de preguntas abiertas, ya que es una característica común en las entrevistas cualitativas (McMillan y Schumacher, 2012). Esto ayuda a conocer las interpretaciones que la persona entrevistada

hace de la realidad. La entrevista en profundidad también ha sido definida como una conversación con un objetivo, que debe quedar libre de juicios de valor (Albert, 2006).

Las entrevistas en profundidad realizadas eran guiadas, ya que tomaban como punto de partida un guion previo, el cual se iba adaptando conforme la conversación seguía su curso. El guión es una especie de índice temático, dividido en categorías, lo que asegura que no queden sin tocar temas relevantes en la investigación (Viedma, 2010). En algunos casos, si la persona entrevistada lo ha solicitado previamente, se le ha hecho llegar este guion, para que pudiesen conocer en que se centraba la entrevista, así como que tipo de información se pretendía recabar. Aunque esto siempre ha sido descrito antes de comenzar cada entrevista de manera introductoria.

Uno de los motivos que me llevaron a elegir este tipo de entrevistas como instrumento para la recogida de información, es porque son consideradas propicias para investigaciones, relacionadas con la carrera profesional y la vida de las personas entrevistadas, además de que pueden servir como técnica principal en una investigación (McMillan y Schumacher, 2012).

Finalmente de este tipo de entrevistas se ha dicho, que es muy importante la conexión que exista entre ambas partes, debe guardar un ambiente cordial, aunque esté dirigida por la entrevistadora (Albert, 2006). Otras cuestiones importantes son los tanteos, las pausas, la confianza y el tono de voz, se debe tener en cuenta el lenguaje verbal y el no verbal (McMillan y Schumacher, 2012). Otra recomendaciones que se han tenido en cuenta en todas las entrevistas, ha sido el intentar guardar un equilibrio entre las preguntas y la intimidad del entrevistado, para no agobiar (Albert, 2006). Por ello se ha dejado a todos los entrevistados y entrevistadas expresarse libremente, sin acotar ni cortar sus respuestas.

3.4.2 Revisión de documentos históricos

Aunque la entrevista es la técnica principal de esta investigación, por todas sus ventajas en la investigación educativa, pero también se pueden encontrar algunas desventajas. Por ejemplo está el hecho de que se presta a mayor falsedad, ya que se basa en enunciados verbales y en ocasiones puede haber diferencias entre lo que se dice y lo que se hace; u otra desventaja puede estar en que hay información que se pierde por no haber datos proveniente de la observación directa (Albert, 2006). Debido a esto se ha recurrido a la revisión documental como técnica complementaria, que por sus características se presta a ello.

Se consideran documentos interesante para el análisis los documentos personales, los cuales recogen vivencias en primera persona, o la fotografías (Albert, 2006). También McMillan y Schumacher (2012) hablan de la recogida de documentos personales y oficiales como técnica complementaria, e identifican varias cuestiones relacionadas con su análisis e interpretación: En primer lugar estaría la localización de los documentos, que en este caso han sido obtenidos del local donde se encontraba la sede del GT de Granada, con la Cooperativa Escuela Popular, o en otros casos han sido aportados por los propios maestros y maestras entrevistadas. En segundo lugar está la identificación de los documentos, lo cual en algunos casos ha sido complicado, especialmente en los recogidos de la antigua Cooperativa, ya que algunos no disponían de fecha, ni nombres de los responsables, ni tan siquiera se

encontraban archivados de manera organizada, por lo que la conservación en algunos casos es nefasta.

En tercer lugar nos encontramos con el análisis de los documentos, los cuales han sido digitalizados y empleados como fuentes complementarios para dar mayor apoyo a los testimonios recogidos, ya que no se han encontrado datos discordantes. En cuarto lugar había que tener en cuenta la autenticidad de los documentos, pero esto especialmente queda justificado por el origen de las fuentes, así como porque se trata de documentos que no son excesivamente antiguos, por ello ha sido más fácil encontrar diversidad de documentos. La interpretación de todos los archivos, imágenes y documentos escritos recogidos se ha desarrollado junto con el análisis de los resultados extraídos de las entrevistas.

De entre las ventajas más destacadas del uso de material documental para el análisis, se encuentra el hecho de que no produce reactividad, además se trata de un estudio de tipo cualitativo, por tanto se centra en el análisis del discurso, busca darle sentido al texto de manera global (Callejo, 2010b). De los tipos de documentos que Callejo (2010b) menciona: personales, institucionales o procedentes de los medios de comunicación. Para esta investigación se han utilizados los dos primeros. Personales, que proporcionan información privada y en la mayoría de los casos son documentos históricos; e institucionales, que son documentos burocráticos o pertenecientes a empresas, aunque también pueden ser textos literarios.

También como complemento se incorporan algunas imágenes o fotografías, aportadas por una de las maestras entrevistadas. Las imágenes pueden aportar información de lo imaginario en la medida que la imagen guarda relación con su significado (Callejo, 2010b).

Finalmente me gustaría añadir la reflexión que Callejo (2010b) hace sobre los documentos, al decir que a veces son huellas simbólicas, ya que en muchos casos no son escritas por sus protagonistas.

3.4.3 Observación participante

Antes de terminar con la descripción del proceso empírico, me gustaría añadir una breve referencia sobre la estrategia de la observación participante. El motivo de ello es, porque toda la información referente al estado actual del GT de Granada, se ha conocido a través de la participación dentro del grupo y la asistencia a las asambleas mensuales, por ser la investigadora miembro activo en dicho grupo.

Hay que reconocer que la observación participante es una técnica muy utilizada en ciencias sociales, la cual parte de la interacción social. Esto la convierte en una herramienta muy eficaz en el análisis de distintos contextos o escenarios, en tanto que se entiende que se trata la realidad siempre es multidimensional, con lo cual la observación participante permite el estudio holístico. Además, se ve la observación participante como un instrumento muy válido para el estudio de grupos o comunidad. Parte de esta valía o idoneidad para la recolección de información, reside en el hecho de que se considera una técnica transversal (Camas, 2008).

La observación participante puede ser entendida como una técnica cualitativa, que sirve para la investigación, y por tanto, para la comprensión y construcción del conocimiento que parte de la realidad social, ya que

fundamentalmente se centra en el estudio de lo humano y lo social. Principalmente se ha considerado un método etnográfico (Angrosino, 2012).

La mención de esta técnica se debe a que una parte de la investigación, se apoya en el hecho de que es investigación acción, en tanto que la investigadora se integra en el objeto de estudio, asegurando siempre la no intervención ni manipulación de la realidad estudiada.

3.5 Criterios de validez y fiabilidad

Estos criterios son cuestiones fundamentales dentro de cualquier investigación, ya que de ellos dependerá la calidad del estudio y la credibilidad de sus resultados. Por ejemplo la exactitud de los resultados está vinculada a la validez del estudio; la representatividad se relaciona con la muestra, aunque como dijimos anteriormente en esta investigación no ha sido tan importante el tamaño de la muestra, como sí la información aportada; también la fiabilidad de la investigación condicionará la precisión de la misma (Gerring, 2014). Finalmente otras cuestiones que se han tenido muy presentes han sido la transparencia y la acumulación.

Como decía, el tamaño de la muestra, estadísticamente hablando, no ha sido el condicionante, pero sí lo ha sido la información recabada, ya que la saturación en la información ha sido lo que ha delimitado el tamaño de la muestra. Algunos autores, por ejemplo McMillan y Schumacher (2012) o Gerring (2014), han coincidido al decir que la repetición en la información sirve como criterio de validez, esto es algo que se ha dado en esta investigación, ya que muchas de las personas entrevistadas coincidían en algunas de sus respuestas.

En definitiva de todos estos criterios dependerá la calidad de la investigación, pero el criterio que viene trayendo mayor peso en relación a la calidad en estudios cualitativos, es la triangulación (Flick, 2014). Este concepto hace referencia al hecho de acercarse al problema objeto de estudio desde distintas vías, ya sean diferentes enfoques, métodos o lugares, entre otros (Flick, 2014). Por ello existen varios tipos de triangulación.

Según la categorización que realiza Flick (2014, citando a Denzi, 1970), la presente investigación se centraría en la triangulación de datos, basada en el empleo de distintas fuentes para la extracción de la información, fundamentalmente partiendo de la muestra. Entre las personas entrevistadas se encuentran dos casos de cuyo testimonio se puede extraer información que sirva para complementar y corroborar otros. Esto es porque ambos entrevistados no fueron maestros pertenecientes al GT de Granada del MCEP, sino que en un caso se trata de un alumno y en otro de un colaborador, que participó a nivel individual en algunas de las actividades organizadas por este grupo de maestros y maestras.

También se podría hablar de una triangulación en las estrategias, partiendo de los distintos tipos de datos recogido (Flick, 2014), pero es cierto que el empleo del análisis documental aquí no ha sido tan exhaustivo ni con la misma envergadura, como el uso de la entrevista, que es la estrategia principal de la investigación. El empleo del análisis documental fundamental se limita a una complementariedad, se emplea como método para corroborar el testimonio de estos maestros, especialmente para la información relacionada con el trabajo cooperativo entre los maestros, ya que el testimonio de las dos

personas antes mencionadas, no podía llegar a esa realidad, por no ser participantes activos en el movimiento Freinet.

Finalmente hay que tener en cuenta estos criterios también en el análisis de los resultados, ya que deben incluir en el ajuste teórico, para ello se tiene en cuenta: la validez en el constructo, en cuanto a la fidelidad del diseño de la investigación con la realidad estudiada; la severidad en todo el proceso empírico; y la partición, de manera que los resultados deben estar estrechamente unidos al análisis, sin dejar cabida a la separación o por el contrario será difícil generar una teoría (Gerring, 2014).

4. Análisis de la información y categorías

4.1. Análisis y tratamiento de la información.

Para el análisis de la información se ha seguido un orden procesal marcado fundamentalmente por el análisis de las entrevistas previamente realizadas. En base a las recomendaciones de Viedma (2010) se ha seguido el siguiente orden. Primero se ha realizado la transcripción de las entrevistas, las cuales fueron grabadas en audio para que no hubiese ningún tipo de pérdida de información. Esta transcripción ha sido doble, ya que en un primer momento se hizo literal, pero después se pasó a una segunda transcripción, para eliminar nombres o datos concretos que podían poner en riesgo la confidencialidad y el anonimato de los relatos, así como quedó descartada parte de la información aportada que no era de utilidad o interés para la investigación. Todo ello fue fruto de un segundo repaso de las transcripciones.

Para el análisis de datos provenientes de las entrevistas y otros documentos escritos, ha sido imprescindible la creación de categorías y subcategorías, las cuales han facilitado la organización de los datos antes de mostrar los resultados. Estas categorías planteadas a priori, antes del análisis de la información, se muestran a continuación:

- Bases filosóficas e implicaciones socioeducativas de los supuestos freinetianos: La intención es obtener una definición de lo que implica la pedagogía Freinet, partiendo de la descripción que de ella hacen las personas que la llevaron a la práctica dentro del aula, así como conocer qué principios promueve y cuál es el origen de su aparición
- Extensión y difusión del movimiento Freinet como movimiento cooperativo entre educadores y educadoras. A partir de esta categoría se pretende conocer el alcance del movimiento Freinet, de qué manera llegó a expandirse y cómo se sucedió en España.
- Descripción del caso del GT del MCEP en Granada. Se interesa por conocer la repercusión que el movimiento Freinet tuvo en Granada, a través del estudio de los que el grupo representante de dicho movimiento llevó a cabo en la provincia.
- Las técnicas Freinet como un valor añadido de la propuesta educativa. Se pretende aportar una descripción de las técnicas, como símbolo de la práctica de la pedagogía Freinet. Conocer en qué consisten y que implica su utilización.
- La propuesta educativa, incluyendo también la comprensión del papel que juegan tanto de educadores como de educandos. En esta categoría se pretende recoger la información relativa a la práctica de la pedagogía Freinet dentro del aula, conociendo así todo lo relativo al planteamiento

curricular, así como el desenvolvimiento normal de las clases y el lugar que ocupa profesorado y alumnado.

- Críticas y aportaciones a partir de la visión actual del sistema educativo. Esta última categoría abarca la información relativa al momento actual, intentando recoger críticas o puntos fuertes en el sistema educativo actual, para posteriormente buscar vías posibles de mejora a través de la pedagogía Freinet.

De aquí van a surgir códigos y categorías que serán de utilidad para el análisis y clasificación de la información recogida, después toda esta información ha sido extraída para la correspondiente interpretación de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta las distintas interpretaciones y dimensiones analizadas de la realidad objeto de estudio.

Para este último trabajo se ha utilizado como estrategia el empleo del programa de análisis Atlas.ti, por ser una excelente herramienta en el proceso de tratamiento de la información en investigaciones cualitativas.

Atlas.ti se define como instrumento informático que sirve de ayuda en el análisis cualitativo de datos, principalmente de carácter textual, facilitando enormemente este trabajo cuando existe un amplio número de textos (Muñoz Justicia, 2005), las transcripciones de las entrevistas y algún relato en el caso que nos ocupa. La tarea principal para que puede ser de utilidad es a la hora de dividir los textos entre las diferentes categorías de análisis, partiendo de citas o fragmentos del texto con el que se está trabajando (Muñoz Justicia, 2005).

El programa Atlas.ti además es muy válido para la organización de la información ya que permite establecer redes entre las distintas categorías o códigos de análisis, así como facilitar la recuperación de los datos de manera ordenada (Muñoz Justicia, 2005). Todo ello supone un valor añadido para la investigación, ya que ayuda enormemente tanto en el proceso de análisis como en el de interpretación de la información, por el simple hecho de almacenar y codificar la información de manera compartimentada.

A continuación se muestra una relación de las categorías principales con las que se ha trabajado para el análisis de la información, se trata de un mapa conceptual generado a través del programa Atlas.ti, el cual puede servir para esquematizar el posterior análisis de resultados:

4.2. Resultados de análisis

A continuación se muestran los resultados obtenidos del análisis, gracias a la utilización del programa Atlas.ti, pero estos resultados han sido exportados directamente del programa, por ello previamente se incluye una breve descripción de la información incluida en cada una de las tablas, en las que se recogen los resultados.

En la parte superior de cada tabla aparece la información general del contenido de la tabla: en primer lugar se especifica el número total de citas que se han recogido. A continuación se señalan el/los códigos seleccionados para la extracción de dichas citas.

En la segunda parte de la tabla, aparecen todas las citas extraídas, cada una de ellas va acompañada de otra información: En primer lugar, antecedido de la letra P, aparece el número del documento con el que el texto ha sido almacenado en el programa. Junto a él, aparece el nombre original del archivo, junto con el formato con el que ha sido cargado al programa. Es importante tener este dato en cuenta, ya que se trata del nombre con el que el texto aparece entre los anexos.

En segundo lugar aparece la cita extraída literal de las entrevistas, precedida por dos números: el primero vuelve a hacer mención al número de almacenado del documento en el programa de análisis. El segundo dígito señala el orden en que esta cita ha sido seleccionada del documento, en este caso sería la decimoquinta cita seleccionada en el texto.

Finalmente aparece el/los códigos con los que se ha relacionado la cita, en este caso solamente uno, pero en otros es posible que un mismo enunciado guarde relación con dos o más códigos de análisis.

Hay que decir que toda esta información sirve especialmente para ubicar enunciados concretos dentro del programa Atlas.ti, el motivo por el que se incluyen a continuación, es para poder acercar al lector al proceso de análisis, de la manera más exacta posible. Aunque para facilitar la comprensión de los resultados, se destina el próximo capítulo (IV), donde aparece agrupada y redactada de manera organizada toda la información relacionada con cada una de las categorías y subcategorías de análisis.

4.2.1 Definición de los supuestos freinetianos

42 quotation(s) for codes:

Definición de pedagogía Freinet, Principios de la pedagogía Freinet

P 4: E01.rtf - 4:1 [la Pedagogía Freinet hace de un maestro normal pueda emplear en su clase, por humilde que sea y por pocas condiciones materiales que tenga, la inteligencia y la cooperación]

Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P 4: E01.rtf - 4:10 [aprovechar todo lo que se pudiera recoger del medio, partiendo de que todas las personas pueden aportar algo, independientemente de sus condiciones]

Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P 5: E02.rtf - 5:15 [La clave es el éxito]

Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P 5: E02.rtf - 5:16 [ésta es la pedagogía del éxito que es la diferencia fundamental entre la Pedagogía tradicional y Pedagogía Freinet.]

Codes: [Definición de pedagogía Freinet] [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P 5: E02.rtf - 5:18 [esta manera de trabajar, como se centra más en la reflexión, en el estilo crítico, en hacer hábitos de trabajo]
Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P 5: E02.rtf - 5:40 [esta pedagogía defiende una escuela pública y laica]
Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P 5: E02.rtf - 5:69 [En la Pedagogía Freinet se valoraba igual el trabajo intelectual que el trabajo manual]
Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P 7: E04.rtf - 7:9 [la expresión del niño y para conocer su mundo interior, su inquietud, su fantasía y ver cómo se puede hacer para que esto salga al exterior]
Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P 7: E04.rtf - 7:21 [A veces se confunde tanto una forma de pensar y una pedagogía con el trabajo que a lo mejor no tiene un nombre exacto]
Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P 7: E04.rtf - 7:25 [Un niño progresa por descubrimiento, por tanteo, por comparación]
Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P 8: E05.rtf - 8:2 [Yo fui alumno Freinet, por tanto disfruté de esta escuela maravillosa, esa escuela de porvenir]
Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P 8: E05.rtf - 8:3 [Para mí Freinet es una forma de vida, es una actitud ante la vida, es una forma de crear conocimiento a partir de la vida, que coincide con mi forma de entender la educación]
Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P 8: E05.rtf - 8:33 [Era una escuela emocionante, era una escuela de verdad.]
Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P 8: E05.rtf - 8:46 [Esta es la definición de pedagogía Freinet, ver la escuela como un sitio donde estar, no como un lugar del que se quiere salir corriendo]
Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P 8: E05.rtf - 8:49 [Otra de las *Invariantes* de Freinet es la de la alineación, a los alumnos no les gusta alinearse, ni ir en fila, porque eso es someterse a un orden, quieren tener libertad.]
Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P 8: E05.rtf - 8:51 [en Freinet encuentras el aprendizaje colaborativo]
Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P10: E07.rtf - 10:3 [Se pretendía que el alumno fuese construyendo su propio aprendizaje, pero no siempre dejando hacerlo todo sin límites ni reglas]
Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P10: E07.rtf - 10:51 [el método Freinet, es un método de lectura y de aprendizaje global]
Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P10: E07.rtf - 10:52 [vas de lo más fácil a lo que es más difícil, dentro de lo que es el método]
Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P10: E07.rtf - 10:56 [el espíritu crítico se desarrollaba, desde que el niño era pequeño y entraba en el aula, ahí ya tiene que empezar a generar conciencia]
Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P10: E07.rtf - 10:80 [estamos hablando de una ideología y de un pensamiento, entonces es un

pensamiento asambleario, que para mí personalmente en la cooperación es el pensamiento más válido, porque todo el mundo tiene cabida]
Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P10: E07.rtf - 10:81 [la estructura asamblearia, participativa, cooperativa y solidaria, esos valores que son los de la escuela Freinet, porque al fin y al cabo las técnicas son instrumentos que pueden facilitar eso, pero lo importante es el pensamiento y los valores en los que se basa]
Codes: [Definición de pedagogía Freinet] [Principios de la pedagogía Freinet]

P11: E08.rtf - 11:4 [sobre todo hay un aspecto que quizá fuese lo más atractivo, como era el carácter cooperativo de la educación, tanto a nivel del aula como a nivel docente]
Codes: [Principios de la pedagogía Freinet] [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P12: E09.rtf - 12:20 [los principios que promueve no son los de un movimiento de masas, porque lo construye gente que trabaja en la sombra y que exigen mucho compromiso]
Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P12: E09.rtf - 12:58 [La pedagogía Freinet tiene un espíritu de continua de renovación y adaptación]
Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P12: E09.rtf - 12:66 [La idea es que partiendo de sus intereses, intentábamos ir construyendo, crear conocimiento pero partiendo de su interés, valorar lo que era su realidad y su día a día]
Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P13: E10yE11.rtf - 13:10 [yo entiendo la pedagogía Freinet no solamente como el método, sino que también es tu forma de estar en la clase más bien]
Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P13: E10yE11.rtf - 13:12 [este tipo de pedagogía es una filosofía, una forma de pensar]
Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P13: E10yE11.rtf - 13:18 [la pedagogía Freinet tiene una cosa, y es que cuando tú la conoces y te adentras en ella, para mí es lo más bonito que tiene, es que el alumnado te nota distinta]
Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P13: E10yE11.rtf - 13:56 [Es todo muy experiencial]
Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P13: E10yE11.rtf - 13:59 [El lema en general es aprender para la vida]
Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P15: E13a.rtf - 15:3 [es una forma de vida basada en el respeto, en la inserción social, en el trabajo en grupo, en la toma de decisiones de forma cooperativa por encima del individualismo.]
Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P15: E13a.rtf - 15:5 [cooperativiza y democratiza la enseñanza, ya que no sitúa a ninguno por encima de otro, se aprende en grupo]
Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P15: E13a.rtf - 15:6 [permite partir siempre de cómo aprende una criatura a base de ensayo y error]
Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P15: E13a.rtf - 15:8 [la pedagogía Freinet no era solo una metodología, sino una filosofía de vida]
Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P17: E14.rtf - 17:7 [Él provenía de un entorno obrero agrícola urbano, él siempre aplica la misma pedagogía, lo que hace es que la adapta al contexto]

Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P17: E14.rtf - 17:28 [los principios puedes verlos, y yo los suscribo todos, en la invariantes pedagógicas]

Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P18: E15.rtf - 18:3 [sobre todo es una pedagogía del cambio]

Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P18: E15.rtf - 18:9 [esta pedagogía me vino fenomenal, porque uno de los principios que más me atrajo de la Pedagogía Freinet, es que es ideal para la escuela unitaria, porque unos aprenden de otros]

Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P18: E15.rtf - 18:43 [la escuela freinetiana es característica del medio rural]

Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

P18: E15.rtf - 18:68 [Es una escuela para la libertad, donde se respeta muchísimo la personalidad del niño]

Codes: [Principios de la pedagogía Freinet]

P20: E17yE18.rtf - 20:1 [La cooperación se trabajaba desde la escuela y también en el exterior. Es decir, vivíamos la escuela como queríamos vivir el exterior]

Codes: [Definición de pedagogía Freinet]

4.2.1.1 Implicaciones sociales, educativas y políticas

36 quotation(s) for codes:

Implicaciones socioeducativas, Implicaciones políticas

P 4: E01.rtf - 4:9 [pensabas que la escuela podía aportar algo de igualdad a la educación]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P 5: E02.rtf - 5:27 [hubo una época, donde pusieron la religión en la escuela y yo voté en contra de que se pusiera la religión en la escuela. El primer año conseguí que mi clase no dieran religión]

Codes: [Implicaciones políticas]

P 5: E02.rtf - 5:28 [yo no estoy en contra de la religión, ni he hablado nunca en contra de la religión, pero la religión no tiene que estar en la escuela]

Codes: [Implicaciones políticas]

P 5: E02.rtf - 5:33 [la escuela para Freinet, actúa sin proponérselo como agente de cambio]

Codes: [Implicaciones políticas]

P 7: E04.rtf - 7:1 [Freinet, como otros pedagogos, que centraron la atención en qué queremos que sea un niño y cómo actuar y participar en la escuela y a encontrar qué es lo que la escuela le ofrece]

Codes: [Implicaciones socioeducativas] [Otras corrientes o influencias]

P 7: E04.rtf - 7:12 [La atención, la curiosidad y el interés por las cosas se tiene que despertar]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P 7: E04.rtf - 7:33 [esta Pedagogía sin esa dimensión social no tiene ningún sentido]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P 8: E05.rtf - 8:1 [A nivel pedagógico sobre todo la motivación, el compromiso, la educación desde la responsabilidad, son las tres facetas más importantes de este tipo de Pedagogía]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P 8: E05.rtf - 8:39 [creo que lo más valioso que tiene es ese tipo de educación en valores]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P 9: E06.rtf - 9:37 [era una escuela distinta, muy participativa]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P10: E07.rtf - 10:2 [La pedagogía Freinet lo que hacía era darle la palabra al alumnado]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P10: E07.rtf - 10:5 [Implicaba sobre todo más democratización en el aula]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P10: E07.rtf - 10:6 [Cuando entonces se decía *Escuela Popular* tenía un sentido]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P10: E07.rtf - 10:7 [Para nosotros en ese momento, el concepto era muy importante porque era llevar la educación y la escuela a la gente del pueblo]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P10: E07.rtf - 10:55 [las técnicas Freinet y el pensamiento de Freinet, lo que fomenta es desarrollar una actitud crítica ante la vida]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P10: E07.rtf - 10:57 [una de las cosas que más me sorprendió, de este movimiento cooperativo, fue el espíritu sobre todo combativo y luchador, para que se pudiese establecer una igualdad entre las diferentes clases sociales]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P10: E07.rtf - 10:58 [Freinet desarrollo ese modelo de escuela, dentro de lo publicó, porque en el MCEP cuando estábamos hablando de la pedagogía Freinet, de cómo introducirla en el aula, también estábamos hablando de que la sociedad no podía seguir como estaba, nosotros teníamos que participar en el cambio]

Codes: [Causas] [Implicaciones socioeducativas]

P10: E07.rtf - 10:61 [puede ser que haya una revolución política, podrá haber una revolución social, pero no se puede hacer sin una revolución educativa dentro de la escuela]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P11: E08.rtf - 11:9 [Eso también iba unido a un movimiento de lucha, teniendo en cuenta de que no había sindicalismo en aquel momento en España, de alguna manera todo eso enroscaba allí]

Codes: [Implicaciones políticas]

P11: E08.rtf - 11:18 [Un aspecto era lo pedagógico, pero por otra parte está el tema reivindicativo]

Codes: [Implicaciones políticas] [Implicaciones socioeducativas]

P11: E08.rtf - 11:19 [es característica de la pedagogía Freinet, porque el trabajo no se centra sólo en la escuela, sino también con las reivindicaciones profesionales, está con la lucha por cambiar el sistema escolar y social]

Codes: [Implicaciones políticas] [Implicaciones socioeducativas]

P12: E09.rtf - 12:85 [nosotros no sólo queríamos cambiar la escuela, también había una lucha por cambiar la estructura política, desde la escuela intentábamos derribar esa estructura, que luego se reflejaban en la sociedad]

Codes: [Implicaciones políticas]

P14: E12.rtf - 14:2 [La pedagogía Freinet aportó en ese momento: primero el tema de los métodos naturales. encontrar modos naturales, no forzando la naturaleza del niño para que

aprendan; también la forma de relación en la clase, el trabajo cooperativo, la capacidad de crítica, la libertad de expresión]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P14: E12.rtf - 14:70 [lo que pasa hay que saber que Freinet era del Partido Comunista]

Codes: [Implicaciones políticas]

P15: E13a.rtf - 15:1 [estar comprometida con el medio social en el que está inmersa la propia escuela]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P17: E14.rtf - 17:16 [Cèlestin Freinet era un miembro del Partido Comunista Francés]

Codes: [Implicaciones políticas]

P17: E14.rtf - 17:17 [Freinet era una es un activista social y pedagógico. Él ve que a través de la escuela se pueden cambiar la sociedad]

Codes: [Implicaciones políticas]

P17: E14.rtf - 17:19 [Su militancia comunista le hace ver que tiene que trabajar para los desfavorecidos]

Codes: [Implicaciones políticas]

P17: E14.rtf - 17:21 [Sabe que las clases populares no tienen mucho acceso a la educación]

Codes: [Implicaciones políticas]

P17: E14.rtf - 17:22 [el resultado de la sociedad que tenemos, es el resultado de la educación que desarrollamos]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P17: E14.rtf - 17:26 [no es una pedagogía cualquiera, sino que es una pedagogía para el cambio y la transformación social]

Codes: [Implicaciones políticas]

P17: E14.rtf - 17:41 [detrás de estas técnicas, de esta pedagogía, hay una apuesta social]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P18: E15.rtf - 18:1 [sobre todo es un concepto relacionado con la jerarquía social, en el que no sólo se pretende educar, sino también transformar la realidad]

Codes: [Implicaciones políticas]

P18: E15.rtf - 18:2 [que la persona sea un sujeto activo, por persona me refiero al alumno, y que él sea el protagonista, siendo capaz de desarrollar su personalidad para poder transformar la sociedad]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P19: E16.rtf - 19:1 [Freinet tiene un compromiso con la transformación de un mundo injusto y se vislumbra en su propuesta educativa]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

P20: E17yE18.rtf - 20:26 [Freinet se convierte en un símbolo, porque la época que nosotros vivimos es distinta a la suya]

Codes: [Implicaciones socioeducativas]

4.2.1.2 Ruptura del modelo pedagógico tradicional en las aulas

21 quotation(s) for code:

Ruptura con la pedagogía tradicional

P 4: E01.rtf - 4:26 [lo contrario es muchos más triste, que los niños estén sentados repitiendo lo que pone en el libro, subrayándolo y no poniendo nada de ellos, a lo mejor puede ser válido, puede ser que muchos padres lo prefieran, pero de nuestras clases los niños vienen y salen contentos]

Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P 5: E02.rtf - 5:5 [la Pedagogía Freinet, lo primero que supuso fue una gran ilusión. Yo me deshice en cuestión de meses de toda aquella angustia con la disciplina que había tenido desde que empecé a trabajar]

Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P 5: E02.rtf - 5:16 [ésta es la pedagogía del éxito que es la diferencia fundamental entre la Pedagogía tradicional y Pedagogía Freinet]

Codes: [Definición de pedagogía Freinet] [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P 5: E02.rtf - 5:26 [La Pedagogía Freinet tiende a cuestionar la escolástica tradicional y la transmisión directa de la ideología dominante]

Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P 6: E03.rtf - 6:2 [a la pedagogía tradicional la crítica que se le ha hecho siempre es que mantiene la estructura dominante]

Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P 7: E04.rtf - 7:17 [Era un enfoque totalmente distinto de aprender y comprender la figura del niño de una manera totalmente distinta]

Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P 8: E05.rtf - 8:19 [la diferencia entre este tipo de escuela y la escuela convencional, es que tú te vas a un centro y todos los niños, de un mismo curso, a la misma hora, están viendo todos lo mismo. Pero en este tipo de escuela no, se ve todo, pero según el momento en el que surge]

Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P 9: E06.rtf - 9:14 [Sabíamos que no queríamos lo que habían hecho nuestros maestros, cuando nosotros éramos niños, porque era todo memorístico, los estudios ya hemos tenido]

Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P 9: E06.rtf - 9:15 [los niños repetían lo que decía el Maestro, pero rompimos los esquemas]

Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P10: E07.rtf - 10:1 [la pedagogía tradicional era mucha disciplina fundamentalmente, el alumno y la alumna podían hablar poco dentro del aula, tenían poca participación]

Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P10: E07.rtf - 10:47 [En aquellos tiempos era algo innovador, formaba parte de una escuela diferente]

Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P11: E08.rtf - 11:1 [la misma escuela que nosotros habíamos vivido, nos la estaban enseñando sin cambio alguno, era una reproducción total y absoluta]

Codes: [Comienzos] [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P11: E08.rtf - 11:2 [Era difícil en aquella escuela encontrarte con una pedagogía de la liberación]

Codes: [Comienzos] [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P11: E08.rtf - 11:3 [frente a la memorización absoluta que había en la escuela de la que veníamos, y en la propia formación pedagógica que estábamos recibiendo, pues la pedagogía Freinet ofrecía más creatividad]

Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P11: E08.rtf - 11:4 [sobre todo hay un aspecto que quizá fuese lo más atractivo, como era el

carácter cooperativo de la educación, tanto a nivel del aula como a nivel docente]
Codes: [Principios de la pedagogía Freinet] [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P11: E08.rtf - 11:6 [la integración de los niños, frente a la segregación que estábamos viviendo en las aulas]
Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P12: E09.rtf - 12:2 [tengo que decir que la enseñanza que había en la Escuela Normal de Magisterio aquí en Granada, aunque había buenos profesores, pero la pedagogía era bastante mala, en la enseñanza de la didáctica era mala]
Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P12: E09.rtf - 12:84 [queríamos cambiar la escuela, la que habíamos vivido, la considerábamos inmóvil]
Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P18: E15.rtf - 18:4 [las clases no eran muy ricas, explicaba una metodología en la que el profesor era siempre el que tenía la razón, y la forma en la que él mismo impartirá la clase correspondía con el modelo que enseñaba, y que pretendía reproducir. Por tanto las clases eran insostenibles]
Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P18: E15.rtf - 18:5 [Era un discurso muy antiguo, entonces ya te preguntas, porque tenía que haber más cosas distintas]
Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P18: E15.rtf - 18:20 [sabía que no quería la enseñanza limitada a transmitir conocimientos]
Codes: [Ruptura con la pedagogía tradicional]

4.2.1.3 Otras corrientes o influencias pedagógicas

20 quotation(s) for code:

Otras corrientes o influencias

P 4: E01.rtf - 4:4 [cuando estudiaba Historia de la Pedagogía, me llamaba la atención Rousseau y Pestalozzi]
Codes: [Otras corrientes o influencias]

P 5: E02.rtf - 5:4 [el libro que más me llegó a mí y que más me sirvió en mi manera de trabajar fue *El país errado* de Mario Lodi]
Codes: [Otras corrientes o influencias]

P 5: E02.rtf - 5:43 [Freinet no se inventó una pedagogía solo, él investigó, buscó, y leyó a Rousseau, a Pestalozzi y a Claparède, entre otros, entonces buscando propuso algo adaptado a su espacio y su tiempo]
Codes: [Otras corrientes o influencias]

P 5: E02.rtf - 5:44 [se tienden a personalizar, a decir que estaba sólo Freinet y con él estaba su mujer Élise]
Codes: [Otras corrientes o influencias]

P 5: E02.rtf - 5:45 [Élise, que propuso toda la parte artística de la Pedagogía Freinet]
Codes: [Otras corrientes o influencias]

P 5: E02.rtf - 5:46 [en España cuando llega el movimiento de Freinet, la Escuela Moderna ya existía, ya habían matado a Ferrer i Guardia]
Codes: [Causas] [Otras corrientes o influencias]

P 6: E03.rtf - 6:1 [cuando he trabajado con adultos me he inspirado en Paulo Freire]
Codes: [Otras corrientes o influencias]

P 7: E04.rtf - 7:1 [Freinet, como otros pedagogos, que centraron la atención en qué queremos que sea un niño y cómo actuar y participar en la escuela y a encontrar qué es lo que la escuela le ofrece]

Codes: [Implicaciones socioeducativas] [Otras corrientes o influencias]

P 7: E04.rtf - 7:22 [No es una única influencia [sólo Freinet], hoy hay tantas influencias]

Codes: [Otras corrientes o influencias]

P 7: E04.rtf - 7:34 [este tipo de Pedagogía, que son esencialmente críticas y socialmente válidas. Llámese Freinet, llámese Freire, llámese Mario Lodi, etcétera]

Codes: [Otras corrientes o influencias]

P 7: E04.rtf - 7:39 [Son parte de una minoría muy influyente, pero al fin y al cabo una minoría, eso hace que no estén visibles]

Codes: [Otras corrientes o influencias]

P11: E08.rtf - 11:8 [también hablábamos de otros movimientos, por ejemplo de la escuela de Barbiana y de lo poco que iba apareciendo]

Codes: [Otras corrientes o influencias]

P12: E09.rtf - 12:11 [en Cataluña también estaba el movimiento de Rosa Sensat, que era un movimiento mucho más amplio, y dentro estaba el movimiento Freinet, entonces su idea y su trabajo se empezó a divulgar por toda España]

Codes: [Causas] [Otras corrientes o influencias]

P14: E12.rtf - 14:11 [me parece muy importante, el contacto de los MRP y lo de Rosa Sensat]

Codes: [Otras corrientes o influencias]

P14: E12.rtf - 14:60 [veíamos con simpatía otros movimiento]

Codes: [Otras corrientes o influencias]

P14: E12.rtf - 14:69 [estudiábamos a Dewey o a Montessori, porque Montessori si se llegaba a estudiar y nosotros teníamos mucha complicidad con ella]

Codes: [Otras corrientes o influencias]

P16: E13b.rtf - 16:17 [Italia tiene una mayor andadura, hay destacados pedagogos de los que nos hemos alimentado, como es el caso de Mario Lodi, Tonucci, Bruno Ciari o Alfieri]

Codes: [Internacionalización del movimiento] [Otras corrientes o influencias]

P17: E14.rtf - 17:20 [Su militancia comunista le hace ver que tiene que trabajar para los desfavorecidos, en esto coincide con Freire, los oprimidos]

Codes: [Otras corrientes o influencias]

P18: E15.rtf - 18:38 [nos ayudábamos mucho, sobre todo en la guardería, de material Montessori]

Codes: [Otras corrientes o influencias]

P18: E15.rtf - 18:39 [en realidad la historia de la pedagogía, al igual que todo tipo de historia, es un devenir, y hay que aprovechar y saber quedarse con otras aportaciones anteriores]

Codes: [Otras corrientes o influencias]

4.2.2 Extensión y difusión del movimiento Freinet en España

4.2.2.1 Internacionalización del movimiento

41 quotation(s) for codes:

Internacionalización del movimiento, Estructura internacional

P 7: E04.rtf - 7:19 [hay que hablar de lo que era la fusión entre los grupos por ejemplo de Francia, Italia]

Codes: [Internacionalización del movimiento]

P10: E07.rtf - 10:25 [el Congreso que había de la FIMEM también, recuerdo que en Italia estuvimos un grupo muy amplio de maestros]

Codes: [Internacionalización del movimiento]

P10: E07.rtf - 10:26 [al encontrarme allí con gente de Suiza, de Francia y de otros países, y saber que se estaba haciendo en cada uno de estos países, conocer qué se hacía en materia de igualdad, era muy interesante]

Codes: [Internacionalización del movimiento]

P10: E07.rtf - 10:27 [Había muchas ideas que íbamos extrayendo de la práctica, y veíamos que sí que coincidíamos, era muy interesante en ese sentido]

Codes: [Internacionalización del movimiento]

P10: E07.rtf - 10:28 [compartíamos la revista que publicábamos de cada país]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P11: E08.rtf - 11:16 [Después de descubrir esto fuimos a ver a los compañeros de allí [Francia], estuvimos en la CEL]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P11: E08.rtf - 11:22 [El movimiento internacional que estaba en expansión, empezamos a ir a los Congresos, ese fue el inicio que nos permitió contactar con gente aquí en España, y también nos permitió conocer las técnicas y traer algunos materiales, como las imprentas, porque España no existían]

Codes: [Internacionalización del movimiento]

P11: E08.rtf - 11:29 [fue la segunda vez que estuvimos en Francia cuando ya creo que le habíamos comentado previamente a los compañeros de Francia las dificultades que teníamos para estar en contacto con los compañeros de España entonces creo que ellos sirvieron un poco como enlace]

Codes: [Conexión entre grupos] [Difusión e incorporaciones] [Internacionalización del movimiento]

P11: E08.rtf - 11:62 [participación también en los encuentros del movimiento francés y del movimiento italiano, porque con ambos movimientos teníamos una relación directa, siempre había un grupo de ellos que venían y nosotros íbamos a visitarles también]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P11: E08.rtf - 11:63 [cada 2 años se hacía el encuentro de la RIDEF, donde también hemos estado participando]

Codes: [Internacionalización del movimiento]

P11: E08.rtf - 11:74 [se le mandaba la revista a otras revistas, a veces fuera de España y hacíamos intercambios]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones] [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P12: E09.rtf - 12:33 [la primera imprenta que nosotros utilizamos la trajimos de Francia, de un congreso en Burdeos]

Codes: [Internacionalización del movimiento] [La imprenta]

P12: E09.rtf - 12:48 [cuando fue el Congreso de aquí de Granada, vinieron compañero del

movimiento en Italia aquí]
Codes: [Internacionalización del movimiento]

P12: E09.rtf - 12:50 [había intercambio de actividades, además traían libros que utilizamos muchísimo, por ejemplo *El país errado* de Mario Lodi, quien pertenecía al Movimiento de Escuela Popular italiano.]
Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P12: E09.rtf - 12:51 [Cuando la editorial Laia publicó los libros de Freinet, luego también empezaron a aparecer otras publicaciones, que venían del movimiento cooperativo de Italia, al final ya no sólo eran de Freinet, sino que eran del propio movimiento en sí]
Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P12: E09.rtf - 12:55 [el Congreso internacional, a este Congreso asistían maestros de todos los movimientos Freinet]
Codes: [Internacionalización del movimiento]

P12: E09.rtf - 12:56 [Recuerdo de cuando nosotros hacíamos los congresos aquí en España, siempre venían compañeros de Francia, de Italia u otros países]
Codes: [Internacionalización del movimiento]

P12: E09.rtf - 12:57 [era un movimiento que estaba muy conectado]
Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P15: E13a.rtf - 15:13 [asistíamos a encuentros internacionales de pedagogía Freinet, éramos una representación del MCEP español en estos congresos internacionales]
Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P15: E13a.rtf - 15:14 [participé en el movimiento Freinet suizo cuando estuve viviendo en Ginebra y fui presidenta de la FIMEM]
Codes: [Internacionalización del movimiento]

P15: E13a.rtf - 15:19 [Conozco bastante ya que en la RIDEF de Suecia entré a formar parte del CA [Consejo administrativo] de la FIMEM]
Codes: [Internacionalización del movimiento]

P15: E13a.rtf - 15:20 [los dos últimos años las funciones de presidenta internacional]
Codes: [Internacionalización del movimiento]

P15: E13a.rtf - 15:21 [colaborar en la coordinación entre el MCEP y la FIMEM, sino entre los movimientos de los diferentes países entre sí]
Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P16: E13b.rtf - 16:1 [Se organiza de forma asamblearia, por medio de los encuentros bianuales que se celebran en verano]
Codes: [Estructura internacional]

P16: E13b.rtf - 16:2 [Puede haber más de una organización en un país dependiendo, del número de miembros o de sus características]
Codes: [Estructura internacional]

P16: E13b.rtf - 16:3 [La Federación Internacional de Escuela Moderna reúne las organizaciones de la Escuela Moderna presentes en muchos países]
Codes: [Estructura internacional]

P16: E13b.rtf - 16:4 [Durante los periodos entre congresos funciona el CA de la FIMEM, o sea el Consejo de Administración, en el que hay una representación de cinco países]
Codes: [Estructura internacional]

P16: E13b.rtf - 16:5 [se encargan de coordinar las diferentes actividades que se realizan; ya sea

a nivel de solidaridad, de administrar los fondos de la Asociación, coordinación con el país en el que se realizan los congresos, coordinar actividades de formación que se dan por medio de la cooperación entre países, etcétera.]

Codes: [Estructura internacional]

Comment:

El MCEP en la FIMEN

P16: E13b.rtf - 16:6 [En un primer momento las relaciones del MCEP con la FIMEM, eran sobre todo a nivel de asistencias a las RIDEF]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P16: E13b.rtf - 16:7 [desde el año 1986, empezamos a tener representante en el CA lo que nos llevó a implicarnos más]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

Comment:

El MCEP en la FIMEN

P16: E13b.rtf - 16:8 [esta participación era bastante escasa y no muy bien considerada por mucha gente, ya que no le veían utilidad]

Codes: [Internacionalización del movimiento]

Comment:

Críticas por parte de algunos grupos miembros del MCEP

P16: E13b.rtf - 16:9 [Poco a poco la idea de formar parte de un Movimiento Internacional fue calando más y más, las comunicaciones eran más fluidas, y podíamos tener informaciones tanto de trabajos que se llevaban a cabo en otros sitios, como que ellos conocieran nuestras tareas]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P16: E13b.rtf - 16:10 [En la RIDEF 1981 en Turín, Granada participó con una buena representación]

Codes: [GT en Granada] [Internacionalización del movimiento]

P16: E13b.rtf - 16:12 [Es el encuentro de los Profesores que trabajan en Pedagogía Freinet]

Codes: [Estructura internacional] [RIDEF]

P16: E13b.rtf - 16:13 [Al principio no tenían un tema concreto, pero los últimos años se ha intentado que sí hubiera un tema central]

Codes: [Estructura internacional] [RIDEF]

P16: E13b.rtf - 16:15 [En 1980 el MCEP organiza la primera RIDEF en España]

Codes: [Internacionalización del movimiento] [RIDEF]

P16: E13b.rtf - 16:16 [existe relación entre movimientos de países más afines como es el caso de Italia, con los que siempre hemos tenido un gran contacto, de hecho han traducido libros nuestros, han participado en nuestros congresos y nosotros en los suyos]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P16: E13b.rtf - 16:17 [Italia tiene una mayor andadura, hay destacados pedagogos de los que nos hemos alimentado, como es el caso de Mario Lodi, Tonucci, Bruno Ciari o Alfieri]

Codes: [Internacionalización del movimiento] [Otras corrientes o influencias]

P16: E13b.rtf - 16:18 [como MCEP han sido dos temas en los que nosotros hemos sido más innovadores, uno ha sido el tema del Cuerpo, en el sentido de que lo tenemos presente de una forma muy marcada en nuestros congresos, y en nuestra forma de trabajar; y el otro, el tema de la Coeducación]

Codes: [Internacionalización del movimiento] [Representatividad del MCEP]

P16: E13b.rtf - 16:20 [resulta verdaderamente emocionante encontrar a más de 300 enseñantes, de los cinco continentes, trabajando por un mismo tipo de escuela]
Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P16: E13b.rtf - 16:21 [Da una fuerza impresionante sentirse parte de un movimiento que está por todos sitios presente.]
Codes: [Internacionalización del movimiento]

4.2.2.2 Causas del surgimiento en España

31 quotation(s) for code:

Causas

P 4: E01.rtf - 4:5 [en aquellos tiempos, en los que las librerías eran pocas y había un montón de libros que ni sabías que existían, porque estaban prohibidos como parte de la censura, con lo cual si querías algo distinto lo tenías que buscar]
Codes: [Causas]

P 4: E01.rtf - 4:30 [la gente intentaba cambiar, soñábamos con una sociedad más justa y también más austera y sensible, defendíamos nuestros valores]
Codes: [Causas]

P 5: E02.rtf - 5:42 [es un movimiento filosófico y pedagógico]
Codes: [Causas]

P 5: E02.rtf - 5:46 [en España cuando llega el movimiento de Freinet, la Escuela Moderna ya existía, ya habían matado a Ferrer i Guardia]
Codes: [Causas] [Otras corrientes o influencias]

P 5: E02.rtf - 5:47 [Hubo una eclosión grande, entonces cuando entró la Pedagogía Freinet a España, por medio de un maestro que fue a hacer un curso, a partir de ahí se fue extendiendo y parece que ya en Granada hubo un maestro que utilizaba la Pedagogía Freinet de antes de la guerra]
Codes: [Causas]

P 6: E03.rtf - 6:5 [ACIES significaba Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar, como todavía estábamos en los últimos años del franquismo no se podía poner otro nombre]
Codes: [Causas]

P 6: E03.rtf - 6:6 [hubo un congreso en Granada, ya en la transición política, y cambiamos el nombre de ACIES al de MCEP]
Codes: [Causas]

P 6: E03.rtf - 6:7 [Esto se inicia en Francia con Freinet]
Codes: [Causas]

P 6: E03.rtf - 6:8 [ideo unas técnicas acordes a su ideología pero también de acuerdo a sus limitaciones]
Codes: [Causas]

P 6: E03.rtf - 6:9 [Después se organizó con otros maestros y crearon la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL)]
Codes: [Causas]

P 9: E06.rtf - 9:13 [Se puede decir que éramos muy inquietos y que queríamos una escuela mejor]
Codes: [Causas]

P 9: E06.rtf - 9:19 [aquello nos abrió los ojos, nos hizo ver que había que escuchar a los niños, se nos abrió una perspectiva muy grande]

Codes: [Causas]

P10: E07.rtf - 10:58 [Freinet desarrollo ese modelo de escuela, dentro de lo publicó, porque en el MCEP cuando estábamos hablando de la pedagogía Freinet, de cómo introducirla en el aula, también estábamos hablando de que la sociedad no podía seguir como estaba, nosotros teníamos que participar en el cambio]

Codes: [Causas] [Implicaciones socioeducativas]

P10: E07.rtf - 10:60 [creíamos que la escuela podía cambiar la sociedad]

Codes: [Causas] [Compromiso social y educativo]

P11: E08.rtf - 11:57 [En ese congreso, que fue el cuarto, aquí en Granada, ACIES cambia de nombre y ya toma el nombre de Movimiento Cooperativo de Escuela Popular]

Codes: [Causas]

P11: E08.rtf - 11:106 [estamos hablando de un movimiento que cuando surgió, legalmente los efectos que había eran de gran oposición, de enfrentamiento]

Codes: [Causas]

P12: E09.rtf - 12:7 [también ocupábamos una posición antifranquista, teníamos otra manera de entender la escuela, que no fuese de un modo dictatorial, la escuela donde no había nada que opinar]

Codes: [Causas]

P12: E09.rtf - 12:11 [en Cataluña también estaba el movimiento de Rosa Sensat, que era un movimiento mucho más amplio, y dentro estaba el movimiento Freinet, entonces su idea y su trabajo se empezó a divulgar por toda España]

Codes: [Causas] [Otras corrientes o influencias]

P12: E09.rtf - 12:83 [nosotros nos reconocemos como un movimiento de renovación pedagógica, en Granada y en España]

Codes: [Causas] [Compromiso social y educativo]

P13: E10yE11.rtf - 13:15 [nos interesamos por la pedagogía Freinet porque era una escuela totalmente transformadora, participativa, solidaria, que tiene a los niños y a las niñas presentes]

Codes: [Causas]

P14: E12.rtf - 14:1 [en aquel momento, estoy hablando de los comienzos de los 70, que era cuando todo acabamos de estudiar, el fascismo todavía era una realidad, y la educación era gris, era una educación cutre] Codes: [Causas]

P14: E12.rtf - 14:3 [En relación con la educación que había fue un contraste muy significativo, y nos enamoró]

Codes: [Causas]

P14: E12.rtf - 14:4 [Había gente extraordinaria, que sabía hacerlo bien, pero al fin y al cabo la escuela era autoritaria]

Codes: [Causas]

P14: E12.rtf - 14:9 [estaba todo explosivo respecto al estado político y a la sociedad de la época, estábamos un montón de maestros con ideas nuevas]

Codes: [Causas]

P14: E12.rtf - 14:10 [el movimiento de Rosa Sensat arrancó con esta revolución, y nosotros de alguna manera no es que no uniésemos, pero sí es cierto que había una simpatía absoluta]

Codes: [Causas]

P14: E12.rtf - 14:12 [incluso había un compañero de Lérida, que era de los que comenzaron con el movimiento Freinet durante la II República]

Codes: [Causas]

P14: E12.rtf - 14:17 [Fueron los años desde 1975 a 1980, todo el período de la transición, porque coincidió y hay razones para que coincidiese, estaba todo estallando]
Codes: [Causas]

P14: E12.rtf - 14:61 [por aquellos años aumentó el número de maestros, y eso sirvió también para que nos cogiese, durante el mismo periodo, a los maestros con los mismos años, recién acabados]
Codes: [Causas]

P15: E13a.rtf - 15:17 [la situación del final del franquismo, la situación política era bastante agitada, y el MCEP se convirtió en un punto de referencia para muchos maestros y maestras descontentos]
Codes: [Causas]

P18: E15.rtf - 18:21 [Hablamos de una época en la que introducir la pedagogía Freinet era muy duro]
Codes: [Causas]

P20: E17yE18.rtf - 20:7 [Era justo esos años de los 70 y 80, cuando estaba en plena ebullición España, acaba de morir Franco]
Codes: [Causas]

4.2.2.3 Creación de redes cooperativas y conexión entre grupos

49 quotation(s) for code:

Conexión entre grupos

P 4: E01.rtf - 4:28 [en el congreso del 77, que se celebró aquí, en Cogollos, había más de 700 maestros de toda España]
Codes: [Conexión entre grupos] [Participación y expansión]

P 4: E01.rtf - 4:40 [al principio siempre íbamos a unas reuniones que había en Valencia]
Codes: [Comienzos] [Conexión entre grupos]

P 7: E04.rtf - 7:16 [Yo le daba a ellos las cuestiones relacionadas con el teatro y ellos también me daban a mí "formación" con respecto a la enseñanza]
Codes: [Conexión entre grupos]

P 9: E06.rtf - 9:27 [Cuando se dijo de hacer el Congreso aquí en Granada, vino gente de Barcelona, de Salamanca, etcétera y hubo una confluencia de muchos Grupos Territoriales]
Codes: [Conexión entre grupos]

P 9: E06.rtf - 9:60 [Vino gente de fuera de España y de toda España, porque se empezó a extender mucho]
Codes: [Conexión entre grupos]

P 9: E06.rtf - 9:61 [antes era ACIES, a nivel nacional. Aquí en Granada se realizó el Congreso en el que se aprobó pasar a MCEP]
Codes: [Conexión entre grupos]

P10: E07.rtf - 10:23 [la coeducación para mí fue muy importante, el introducirlo en el MCEP me parecía fundamental, además luego en los congresos estatales, el introducir la igualdad, fue muy importante]
Codes: [Conexión entre grupos] [Proyectos]

P10: E07.rtf - 10:28 [compartíamos la revista que publicábamos de cada país]
Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P10: E07.rtf - 10:46 [El teatro fue algo que trabajamos mucho en el MCEP, junto con la expresión]

corporal, recuerdo que eso fue muy importante dentro del movimiento, en la FIMEN lo presentaban y decían: *A la escuela con el cuerpo*]
Codes: [Conexión entre grupos] [Teatro]

P11: E08.rtf - 11:5 [era un movimiento horizontal.]
Codes: [Conexión entre grupos]

P11: E08.rtf - 11:16 [Después de descubrir esto fuimos a ver a los compañeros de allí [Francia], estuvimos en la CEL]
Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P11: E08.rtf - 11:17 [estuvimos en la CEL. Ya estando en contacto con ellos nos dieron también algunos contactos de gente que aquí en España ya lo estaba trabajando, por ejemplo la gente de Asturias o de Valencia]
Codes: [Conexión entre grupos]

P11: E08.rtf - 11:20 [en aquel momento también tenemos el contacto de una escuela privada en Hospitalet de Llobregat [...] Cuando estuvimos en Francia, contactamos con ellos y nos permitieron asistir a alguna de sus asambleas]
Codes: [Conexión entre grupos]

P11: E08.rtf - 11:21 [El movimiento internacional que estaba en expansión, empezamos a ir a los Congresos, ese fue el inicio que nos permitió contactar con gente aquí en España]
Codes: [Conexión entre grupos]

P11: E08.rtf - 11:24 [El primer contacto intentamos hacerlo con Valencia, pero hay que tener en cuenta que el contacto telefónico, desde Granada, de personas que desconoces, que te llaman, en el momento del que hablamos, de clandestinidad, pues fue un poco difícil.]
Codes: [Conexión entre grupos]

P11: E08.rtf - 11:25 [dimos con una compañera en Asturias, y lo que hacíamos simplemente era dejar pistas de que estábamos aquí, sabiendo que existíamos, pero sin comprometernos mucho.]
Codes: [Conexión entre grupos]

P11: E08.rtf - 11:26 [estuvimos en la escuela, que la llevaba un matrimonio, pero claro ya vimos a grandes rasgos es lo que era la pedagogía Freinet, pero el espíritu cooperativo no era lo que había allí]
Codes: [Comienzos] [Conexión entre grupos]

P11: E08.rtf - 11:28 [a partir de aquí empezamos a hacer otros contactos]
Codes: [Comienzos] [Conexión entre grupos]

P11: E08.rtf - 11:29 [fue la segunda vez que estuvimos en Francia cuando ya creo que le habíamos comentado previamente a los compañeros de Francia las dificultades que teníamos para estar en contacto con los compañeros de España entonces creo que ellos sirvieron un poco como enlace]
Codes: [Conexión entre grupos] [Difusión e incorporaciones] [Internacionalización del movimiento]

P11: E08.rtf - 11:30 [creo que fue en el 69 cuando tuvieron el primer encuentro de técnicas Freinet en el que nosotros no participamos]
Codes: [Conexión entre grupos] [Difusión e incorporaciones] [GT en Granada]

P11: E08.rtf - 11:32 [fue cuando empezamos a contactar con ellos, ellos ya habían constituido una asociación en 1972, mientras que nosotros comenzamos este bagaje]
Codes: [Conexión entre grupos] [Difusión e incorporaciones]

P11: E08.rtf - 11:54 [en el año 1976 fue en Salamanca, y ahí ya estuvimos bastante gente de Granada y en 1977 fue el IV Congreso de Escuela Moderna, que se celebró aquí en Granada, ese fue el momento más álgido, fue un momento cumbre]

Codes: [Conexión entre grupos] [Difusión e incorporaciones]

P11: E08.rtf - 11:59 [Intentábamos estar en contacto con gente de otros pueblos, e incluso de toda Andalucía]

Codes: [Conexión entre grupos]

P11: E08.rtf - 11:60 [guardamos el acta de constitución del MCEPA, que es movimiento cooperativo de Escuela Popular de Andalucía, y organizamos el primer congreso]

Codes: [Conexión entre grupos]

P11: E08.rtf - 11:61 [a partir del año en el que se constituye como MCEP unificamos, y lo que antes era la Asamblea que hacíamos en Valencia, solamente de los socios, a partir de ese momento se funde.]

Codes: [Conexión entre grupos]

P11: E08.rtf - 11:62 [participación también en los encuentros del movimiento francés y del movimiento italiano, porque con ambos movimientos teníamos una relación directa, siempre había un grupo de ellos que venían y nosotros íbamos a visitarles también]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P11: E08.rtf - 11:74 [se le mandaba la revista a otras revistas, a veces fuera de España y hacíamos intercambios] Codes: [Colaboración y otras publicaciones] [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P12: E09.rtf - 12:49 [vinieron compañero del movimiento en Italia aquí, y trajeron un taller, porque ellos estaban desarrollando el tema de la expresión corporal]

Codes: [Conexión entre grupos]

P12: E09.rtf - 12:50 [había intercambio de actividades, además traían libros que utilizamos muchísimo, por ejemplo *El país errado* de Mario Lodi, quien pertenecía al Movimiento de Escuela Popular italiano]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P12: E09.rtf - 12:51 [Cuando la editorial Laia publicó los libros de Freinet, luego también empezaron a aparecer otra publicaciones, que venían del movimiento cooperativo de Italia, al final ya no sólo eran de Freinet, sino que eran del propio movimiento en sí]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P12: E09.rtf - 12:53 [el movimiento italiano eran más como nosotros, Freinet se reconocía, fue el iniciador, pero nosotros también teníamos que aportar cosas, no todo lo descubrió o lo hizo Freinet]

Codes: [Conexión entre grupos]

P12: E09.rtf - 12:54 [en la cooperación estaba la esencia del movimiento, no solamente era seguir lo que Freinet dijo]

Codes: [Conexión entre grupos]

P12: E09.rtf - 12:57 [era un movimiento que estaba muy conectado]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P13: E10yE11.rtf - 13:36 [fuimos un par de veces a Catalunya, allí a Barcelona, y coincidimos con otros grupos que había en Asturias, en Madrid, o en el País Vasco]

Codes: [Conexión entre grupos]

P14: E12.rtf - 14:16 [hubo otros Congreso importantes, antes y después, como el de Salamanca o el de Santiago de Compostela, que junto con el de Granada creo que son los más importantes, fueron congresos muy masivos]

Codes: [Conexión entre grupos]

P15: E13a.rtf - 15:11 [coordinación de grupos de trabajo del MCEP]

Codes: [Conexión entre grupos] [Organización]

P15: E13a.rtf - 15:13 [asistíamos a encuentros internacionales de pedagogía Freinet, éramos una representación del MCEP español en estos congresos internacionales]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P15: E13a.rtf - 15:16 [se organizaban congresos nacionales e internacionales]

Codes: [Conexión entre grupos]

P15: E13a.rtf - 15:21 [colaborar en la coordinación entre el MCEP y la FIMEM, sino entre los movimientos de los diferentes países entre sí]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P16: E13b.rtf - 16:6 [En un primer momento las relaciones del MCEP con la FIMEM, eran sobre todo a nivel de asistencias a las RIDEF]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P16: E13b.rtf - 16:7 [desde el año 1986, empezamos a tener representante en el CA lo que nos llevó a implicarnos más]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

Comment:

El MCEP en la FIMEN

P16: E13b.rtf - 16:9 [Poco a poco la idea de formar parte de un Movimiento Internacional fue calando más y más, las comunicaciones eran más fluidas, y podíamos tener informaciones tanto de trabajos que se llevaban a cabo en otros sitios, como que ellos conocieran nuestras tareas]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P16: E13b.rtf - 16:16 [existe relación entre movimientos de países más afines como es el caso de Italia, con los que siempre hemos tenido un gran contacto, de hecho han traducido libros nuestros, han participado en nuestros congresos y nosotros en los suyos]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P16: E13b.rtf - 16:19 [En el tema de Coeducación ha habido mucha fuerza en Granada, ya antes del 85, he encontrado seminarios y documentos sobre el tema. Se puede decir que fue un buen puntal, que luego aportó sus experiencias y sus ideas en los Congresos estatales del MCEP]

Codes: [Conexión entre grupos] [GT en Granada]

P16: E13b.rtf - 16:20 [resulta verdaderamente emocionante encontrar a más de 300 enseñantes, de los cinco continentes, trabajando por un mismo tipo de escuela]

Codes: [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P17: E14.rtf - 17:29 [Participo cada sábado en el Grupo Territorial de Granada, que así es como se llamaban, grupos territoriales, a cada uno en un lugar de España]

Codes: [Conexión entre grupos] [GT en Granada]

P17: E14.rtf - 17:30 [Todos nos encontrábamos en los congresos nacionales]

Codes: [Conexión entre grupos]

P17: E14.rtf - 17:32 [Luego Luego en el congreso estatal, todos los que estábamos en un grupo determinado dentro de cada GT, en investigación del medio por ejemplo, en el congreso confluíamos]

Codes: [Conexión entre grupos]

P20: E17yE18.rtf - 20:27 [Esto se centraría en el apoyo mutuo entre los maestros, dentro y fuera del colegio]

Codes: [Conexión entre grupos]

4.2.2.4 Significación del MCEP a escala estatal

14 quotation(s) for code:

Representatividad del MCEP

P13: E10yE11.rtf - 13:32 [En estos primero años de los 80, es que tuvimos una fuerza exagerada]

Codes: [Representatividad del MCEP]

P13: E10yE11.rtf - 13:33 [Cuando se juntan diferentes grupos de los que Movimientos de Renovación Pedagógica, y no hay quién los coordine, pues el MCEP con toda su fuerza se puso la primera]

Codes: [Representatividad del MCEP]

P13: E10yE11.rtf - 13:34 [el MCEP tenía un peso fuertísimo en Andalucía, más que ningún otro movimiento de renovación]

Codes: [Representatividad del MCEP]

P13: E10yE11.rtf - 13:37 [yo creo que las mayores fuerzas del MCEP eran Andalucía y Cataluña]

Codes: [Representatividad del MCEP]

P13: E10yE11.rtf - 13:39 [lo que hace del MCEP una institución es su filosofía]

Codes: [Representatividad del MCEP]

P15: E13a.rtf - 15:25 [el MCEP ha participado en la renovación pedagógica de este país]

Codes: [Representatividad del MCEP]

P15: E13a.rtf - 15:26 [gran parte de las ideas que se aplicaron a la LOGSE salieron de nuestra pedagogía]

Codes: [Representatividad del MCEP]

P15: E13a.rtf - 15:27 [tuvimos una fuerte influencia en la formación de docentes, participando en las primeras Escuelas de Verano, y luego en los centros de profesores]

Codes: [Representatividad del MCEP]

P16: E13b.rtf - 16:18 [como MCEP han sido dos temas en los que nosotros hemos sido más innovadores, uno ha sido el tema del cuerpo, en el sentido de que lo tenemos presente de una forma muy marcada en nuestros congresos, y en nuestra forma de trabajar; y el otro, el tema de la Coeducación]

Codes: [Internacionalización del movimiento] [Representatividad del MCEP]

P18: E15.rtf - 18:79 [en la LOGSE se ha utilizado un vocabulario, en su mayoría proveniente de movimiento Freinet, utiliza un lenguaje muy freinetiano]

Codes: [Representatividad del MCEP]

P20: E17yE18.rtf - 20:8 [nosotros comenzamos con lo que es la formación permanente]

Codes: [Representatividad del MCEP]

P20: E17yE18.rtf - 20:9 [El MCEP también tuvo una gran influencia en lo que fue la redacción de la LOGSE]

Codes: [Representatividad del MCEP]

P20: E17yE18.rtf - 20:14 [Había varios MRP paralelos a nosotros, había más de uno. Entonces nosotros participamos no como los únicos, sino como uno más]

Codes: [Representatividad del MCEP]

P20: E17yE18.rtf - 20:15 [teníamos la máxima representación de los movimientos de renovación pedagógica]

Codes: [Representatividad del MCEP]

4.2.3 Grupo Territorial del MCEP en Granada

4.2.3.1 Inicio

51 quotation(s) for codes:
Comienzos, GT en Granada

P 4: E01.rtf - 4:13 [Venía gente de todas las provincias, había gente con ganas de aprender que ya estaba trabajando o que eran alumnos de la normal]
Codes: [Colegio Fuentenueva] [Comienzos]

P 4: E01.rtf - 4:40 [al principio siempre íbamos a unas reuniones que había en Valencia]
Codes: [Comienzos] [Conexión entre grupos]

P 5: E02.rtf - 5:2 [había allí en la Zubia una maestra que nos contó en el recreo que había un sitio en Granada donde se reunían los maestros]
Codes: [Comienzos]

P 5: E02.rtf - 5:3 [Empezamos a leer libros relacionados con la Pedagogía Freinet]
Codes: [Comienzos]

P 5: E02.rtf - 5:13 [Esos primeros años de mi profesión fueron los más laboriosos, los de trabajo sin horarios, pero los que recuerdo con más ilusión]
Codes: [Comienzos]

P 5: E02.rtf - 5:38 [el tiempo de Fuentenueva fue buenísimo, porque fue un núcleo donde surgieron muchos movimientos]
Codes: [GT en Granada]

P 5: E02.rtf - 5:108 [yo tenía angustia siempre con la disciplina, en esos tiempos no había otra manera de implantar disciplina que con castigos, reprimendas y autoritarismo]
Codes: [Comienzos]

P 6: E03.rtf - 6:3 [Durante un año hicimos una preparación diríamos teórica, a través de libros]
Codes: [Comienzos]

P 6: E03.rtf - 6:4 [planteamos hacer una escuela de verano, para los niños que quisieran, para llevar a cabo una experiencia practicando las técnicas que habíamos aprendido teóricamente]
Codes: [Comienzos] [Proyectos]

P 6: E03.rtf - 6:21 [Granada tuvo el movimiento cooperativo más importante de España]
Codes: [GT en Granada]

P 9: E06.rtf - 9:17 [yo ya utilizaba las fichas para trabajar en clase, sin conocer a Freinet]
Codes: [Comienzos]

P 9: E06.rtf - 9:18 [Nosotros en aquel entonces no sabíamos que había una metodología de trabajo cooperativo, como la de Freinet, pero surgió]
Codes: [Comienzos]

P10: E07.rtf - 10:8 [La primera vez que yo lo escuché fue a una amiga]
Codes: [Comienzos]

P10: E07.rtf - 10:9 [cuando trabajé el segundo año como maestra me fui a un pueblo que se llama La Zubia, allí me encontré con dos compañeros a los que también les interesaba eso, y además encontré a una compañera que ya llevaba años practicándolo allí, a partir de ella yo empecé a conocerlo y a trabajar en el aula]
Codes: [Comienzos]

P10: E07.rtf - 10:10 [Después me metí en lo que era el Movimiento Cooperativo de Escuela

Popular en Granada]
Codes: [Comienzos]

P10: E07.rtf - 10:29 [que fuésemos un grupo dinámico, donde nos respetábamos y ayudábamos. Sabíamos que podíamos hacer cualquier pregunta sin miedo a ser juzgados]
Codes: [GT en Granada]

P10: E07.rtf - 10:33 [intentábamos cuidar las relaciones personales]
Codes: [GT en Granada]

P10: E07.rtf - 10:34 [Todo lo vivíamos de una manera muy amigable y compartida]
Codes: [GT en Granada]

P11: E08.rtf - 11:1 [la misma escuela que nosotros habíamos vivido, nos la estaban enseñando sin cambio alguno, era una reproducción total y absoluta]
Codes: [Comienzos] [Ruptura con la pedagogía tradicional]

P11: E08.rtf - 11:7 [la propia reflexión personal, eso fue lo que nos movió a un grupo de gente, que habíamos empezado a trabajar a finales de los 60, y otros a principios de los 70, que por circunstancias de distinto signo nos llevó a encontrarnos, antes de conocer la propia pedagogía Freinet]
Codes: [Comienzos]

P11: E08.rtf - 11:11 [Hay que tener en cuenta que en la normal estaba vigente el Régimen]
Codes: [Comienzos]

P11: E08.rtf - 11:13 [Hasta que un día, uno de los compañeros, encontró un libro de Freinet, como siempre, lo compartimos con los otros, lo leímos y ahí nos dimos cuenta que era una cosa diferente, porque era un maestro hablaba de como trabajaba]
Codes: [Comienzos]

P11: E08.rtf - 11:15 [conocimos a Freinet y conocimos el movimiento de escuela cooperativa. Entonces vimos que teníamos que hacerlo y esa fue nuestra primera vista como grupo]
Codes: [Comienzos]

P11: E08.rtf - 11:26 [estuvimos en la escuela, que la llevaba un matrimonio, pero claro ya vimos a grandes rasgos es lo que era la pedagogía Freinet, pero el espíritu cooperativo no era lo que había allí]

P11: E08.rtf - 11:27 [Nos dijeron que ellos iban a dar curso, organizado por la inspección de Andorra, sobre técnicas Freinet, así que nosotros tuvimos que ir]
Codes: [Comienzos]

P11: E08.rtf - 11:28 [a partir de aquí empezamos a hacer otros contactos]
Codes: [Comienzos] [Conexión entre grupos]

P11: E08.rtf - 11:37 [este grupo inicial, terminó constituyéndose como ACIES, como parte del movimiento Freinet, aquí en Granada]
Codes: [Comienzos] [Difusión e incorporaciones]

P11: E08.rtf - 11:39 [pedimos al Ministerio de Educación el que nos diera un centro, que los solicitamos como grupo de maestros]
Codes: [Colegio Fuentenueva] [Comienzos]

P11: E08.rtf - 11:113 [fue en un primer tiempo donde no se podía organizar otra cosa no facilito el que pudiéramos realizar esto encuentro los sábados por la tarde teníamos que buscar un sitio entonces esta asociación de antiguos alumnos facilitaba las cosas]
Codes: [Comienzos]

P11: E08.rtf - 11:116 [creo que fue en el 69 cuando tuvieron el primer encuentro de técnicas

Freinet en el que nosotros no participamos]

Codes: [Comienzos]

P12: E09.rtf - 12:3 [*Parábolas para una Pedagogía Popular*, de Freinet, que fue el primer libro que nosotros leímos aquí en Granada, y nos llamó la atención]

Codes: [Comienzos]

P12: E09.rtf - 12:4 [en Freinet lo que encontramos fue una forma más estructurada]

Codes: [Comienzos]

P12: E09.rtf - 12:5 [nos dimos cuenta de que era necesario ampliar el grupo, y buscar gente que compartiese nuestra idea]

Codes: [Comienzos]

P12: E09.rtf - 12:6 [comenzamos a reunirnos por nuestra cuenta, y nos encontramos con gente que iba en la misma línea]

Codes: [Comienzos]

P12: E09.rtf - 12:10 [Creíamos que la escuela era importante para promover un cambio social, era la manera de que la cultura llegara a todo el mundo, de aquí se formó el primer grupo de Granada]

Codes: [Comienzos] [Compromiso social y educativo]

P12: E09.rtf - 12:12 [Nosotros comenzamos a comprar los libros de la editorial Laia, todos los de la Biblioteca de Escuela Moderna, lo íbamos leyendo e íbamos comentándolo]

Codes: [Comienzos]

P12: E09.rtf - 12:13 [Se podría decir que fue un poco el autoaprendizaje de manera teórica]

Codes: [Comienzos]

P12: E09.rtf - 12:15 [Había un grupo de maestros trabajando de manera continua en el colegio Fuentenueva, y otros que continuaron trabajando cada uno en su colegio]

Codes: [Colegio Fuentenueva] [GT en Granada]

P12: E09.rtf - 12:18 [Al finalizar Fuentenueva fue el momento de mayor esplendor, donde más gente había]

Codes: [GT en Granada]

P12: E09.rtf - 12:19 [había mucha gente que le interesaba, pero no estaban comprometidos con la realidad]

Codes: [GT en Granada]

P13: E10yE11.rtf - 13:1 [yo me planteaba que no quería seguir reproduciendo el modelo de escuela que nosotros habíamos padecido]

Codes: [Comienzos]

P13: E10yE11.rtf - 13:2 [un compañero concretamente nos comenzó a hablar de que tenía una amiga, que era inspectora de Educación francesa, y a partir de ahí fue cuando comenzamos a conocer estas técnicas]

Codes: [Comienzos] [Difusión e incorporaciones]

P13: E10yE11.rtf - 13:5 [en el colegio Fuentenueva, que es donde se inicia el movimiento aquí en Granada] Codes: [Colegio Fuentenueva] [Comienzos]

P13: E10yE11.rtf - 13:38 [no es que primero vas al MCEP y luego te interesas, es que vas allí por tus propias inquietudes, porque tienes un interés por cambiar]

Codes: [Comienzos]

P14: E12.rtf - 14:6 [me encontré con un libro que me llamó la atención, al final explicaba que esto era un movimiento, entonces le escribí a un compañero de Valencia]

Codes: [Comienzos]

P15: E13a.rtf - 15:4 [asistí a un curso de formación sobre esta pedagogía, impartido por los compañeros que ya la practicaban]

Codes: [Comienzos]

P16: E13b.rtf - 16:10 [En la RIDEF 1981 en Turín, Granada participó con una buena representación]

Codes: [GT en Granada] [Internacionalización del movimiento]

P17: E14.rtf - 17:3 [Granada era uno de los grupos más poderosos]

Codes: [GT en Granada]

P17: E14.rtf - 17:29 [Participo cada sábado en el Grupo Territorial de Granada, que así es como se llamaban, grupos territoriales, a cada uno en un lugar de España]

Codes: [Conexión entre grupos] [GT en Granada]

P18: E15.rtf - 18:6 [Allí fui, los conocí, y la verdad es que me encantó, porque todo lo que yo creía que tenía que ser la escuela estaba allí.]

Codes: [Comienzos] [GT en Granada]

P18: E15.rtf - 18:8 [pagábamos unas mil pesetas de cuota]

Codes: [GT en Granada]

4.2.3.2 Participación y expansión

18 quotation(s) for code:

Participación y expansión

P 4: E01.rtf - 4:28 [en el congreso del 77, que se celebró aquí, en Cogollos, había más de 700 maestros de toda España]

Codes: [Conexión entre grupos] [Participación y expansión]

P 4: E01.rtf - 4:29 [Se había transmitido por el boca a boca y la gente lo buscaba, era la oportunidad]

Codes: [Participación y expansión]

P 5: E02.rtf - 5:109 [En la alpujarra, luego los de la costa, en la zona de Los Montes, había mucha gente, también estaba la zona de Guadix, en la zona de Baza también había gente, igual había alguien más en La Vega, en Albolote, nosotros que estábamos en la Zubia. En definitiva, toda la provincia]

Codes: [Participación y expansión]

P 6: E03.rtf - 6:19 [estaba diseminado por toda la provincia]

Codes: [Participación y expansión]

P 9: E06.rtf - 9:21 [el inspector les propuso coger el colegio Fuentenueva, a partir de ahí vinieron unos años en los que nos reuníamos todos los sábados, aquellos encuentros tenían una riqueza enorme]

Codes: [Participación y expansión]

P11: E08.rtf - 11:51 [cada vez teníamos más contactos y más reuniones, con más maestros que participaban, por tanto la cuestión cada vez iba tomando un cariz mayor]

Codes: [Participación y expansión]

P11: E08.rtf - 11:52 [Entonces empezamos a hacer cursos de iniciación para los maestros que querían trabajar con estas técnicas.]

Codes: [Participación y expansión]

P11: E08.rtf - 11:53 [había unos profesores que habían trabajado cosas de expresión corporal, y

nosotros [se refiere al grupo del MCEP] la formación que teníamos en ese campo era nula, entonces ellos daban también cursos de este tipo de formación]
Codes: [Participación y expansión]

P11: E08.rtf - 11:58 [recuerdo que cada fin de semana había que ir en coche a dar el curso de iniciación, porque ya no sólo eran los cursos que se daban aquí [en la ciudad], sino también para los que estaban fuera [en los pueblos]]
Codes: [Difusión e incorporaciones] [Participación y expansión]

P13: E10yE11.rtf - 13:6 [Allí vi que esa era la estructura que quería para la escuela, entonces estuve durante un curso académico largo yendo al GT del MCEP de Granada]
Codes: [Participación y expansión]

P13: E10yE11.rtf - 13:24 [Los primeros tiempos fueron magníficos, lo que se refiere al nivel de participación y colaboración]
Codes: [Participación y expansión]

P13: E10yE11.rtf - 13:76 [en el MCEP de Granada, pues tenía la característica de que estábamos muchos, sobre todo al principio]
Codes: [Participación y expansión]

P14: E12.rtf - 14:8 [no sé si los MRP comienzan con la escuela Fuentenueva, creo que nacen de manera conjunta, ahí hubo una retroalimentación importantísima]
Codes: [Participación y expansión]

P14: E12.rtf - 14:13 [a lo mejor no venían todos los sábados pero simpatizaban]
Codes: [Participación y expansión]

P14: E12.rtf - 14:14 [siendo participantes en una implicación constante estábamos menos]
Codes: [Participación y expansión]

P14: E12.rtf - 14:22 [nosotros cuando explicábamos algo sobre Freinet, teníamos un cuadro grandísimo, muy pesado y muy compacto, era un poco como la de los partidos políticos de la época]
Codes: [Participación y expansión]

P20: E17yE18.rtf - 20:18 [Puede que hayamos llegado a estar hasta cien militando, pero no siempre eran los mismos]
Codes: [Participación y expansión]

P20: E17yE18.rtf - 20:19 [muchos de los sindicatos de maestros que se formaron salieron de allí, de maestros que participaban en el MCEP]
Codes: [Participación y expansión]

4.2.3.3 Organización y formas de trabajo

25 quotation(s) for codes:

Red Provincial, Organización

P 4: E01.rtf - 4:31 [teníamos nuestras propias formas de autoorganizarnos para dar respuesta a las necesidades]
Codes: [Organización]

P 6: E03.rtf - 6:14 [Cada grupo se reunía en función de sus intereses]
Codes: [Organización]

P 9: E06.rtf - 9:23 [cada uno aportaba su trabajo]
Codes: [Organización]

P10: E07.rtf - 10:12 [En las asambleas de Granada, que nos reuníamos los sábados]

Codes: [Organización]

P10: E07.rtf - 10:13 [había maestros en los pueblos, que no podían venir a Granada, y durante la semana ellos mismos se establecieron días para reunirse]

Codes: [Red Provincial]

P10: E07.rtf - 10:14 [Había gente que hacía 50 kilómetros, para contactar con la otra gente que estaba en la zona]

Codes: [Red Provincial]

P10: E07.rtf - 10:15 [había grupos de trabajo]

Codes: [Organización]

P10: E07.rtf - 10:16 [era a través de la experiencia y las fichas se intercambiaban, de manera que "mi trabajo" yo te lo doy a ti, y viceversa]

Codes: [Organización]

P10: E07.rtf - 10:18 [hablamos de temas entre nosotros y planteábamos como llevarlos al aula]

Codes: [Organización]

P10: E07.rtf - 10:22 [participé en el grupo de teatro y en otros grupos de trabajo sobre coeducación]

Codes: [Organización]

P10: E07.rtf - 10:30 [a veces íbamos antes para trabajar en la revista, *Colaboración*]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones] [Organización]

P10: E07.rtf - 10:37 [podía escuchar como introducían otros compañeros eso que yo desconocía]

Codes: [Organización]

P11: E08.rtf - 11:65 [Generalmente con grupos de trabajo]

Codes: [Organización]

P11: E08.rtf - 11:66 [digamos que la cooperativa en sí misma era un grupo de trabajo, en la cooperativa se llevaban los temas económicos, la contabilidad y ahí también estaba el tema de medios]

Codes: [Organización]

P11: E08.rtf - 11:69 [había un grupo de trabajo que era el de la revista, los que podíamos estábamos en el de la revista, en el de la cooperativa o en grupos de trabajo ya más temáticos]

Codes: [Organización]

P12: E09.rtf - 12:22 [Yo participaba en un grupo que llamábamos de publicaciones del MCEP]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones] [Organización]

P12: E09.rtf - 12:60 [Dentro de la cooperativa nosotros teníamos grupos en los que la gente trabajaba]

Codes: [Organización]

P12: E09.rtf - 12:87 [Aparte, donde la gente estaba destinada se hacían otros, como grupo territoriales por ejemplo había grupo en la Alpujarra, en los montes orientales, en la costa también hubo un grupo muy importante]

Codes: [Red Provincial]

P12: E09.rtf - 12:88 [había un grupo de trabajo de los Montes Orientales [comarca de la provincia de Granada]. Allí nos reuníamos cada vez en un pueblo de la zona]

Codes: [Red Provincial]

P12: E09.rtf - 12:89 [los sábados veníamos a Granada a la Asamblea, y allí confluíamos los que

veníamos de todos los rincones de la provincia]
Codes: [Red Provincial]

P12: E09.rtf - 12:90 [En definitiva cada grupo tenía una forma de trabajar distinta. Había un montón de maestros]
Codes: [Organización]

P13: E10yE11.rtf - 13:31 [a la hora de repartir tareas no solo se hacía de manera cooperativa, sino también de manera igualitaria]
Codes: [Organización]

P14: E12.rtf - 14:21 [Nos organizábamos de manera comarcal, según nuestros destinos, aparte de venir los sábados aquí]
Codes: [Organización] [Red Provincial]

P14: E12.rtf - 14:23 [Recuerdo reuniones más o menos generales en las comarcas, y otras que sí tuvimos los que dábamos sociales en segunda etapa]
Codes: [Red Provincial]

P15: E13a.rtf - 15:11 [coordinación de grupos de trabajo del MCEP]
Codes: [Conexión entre grupos] [Organización]

4.2.3.4 Proyectos

23 quotation(s) for code:
Colegio Fuentenueva

P 4: E01.rtf - 4:6 [Fue cuando pusieron los barracones en Fuentenueva, que ya empezaron a organizarse los maestros, algunos pues estaban fuera y otros tenían destino definitivo]
Codes: [Colegio Fuentenueva]

P 4: E01.rtf - 4:7 [Esa escuela empezó en enero del 75]
Codes: [Colegio Fuentenueva]

P 4: E01.rtf - 4:8 [el primer trimestre de ese curso que deberíamos haber empezado, estuvimos de reuniones sobre Pedagogía Freinet, empezamos a comprar y leer libros, preparamos la escuela, apartamos las mesas e hicimos una escuela acorde a nosotros, con una ilusión muy grande]
Codes: [Colegio Fuentenueva]

P 4: E01.rtf - 4:11 [Estuvimos allí tres cursos]
Codes: [Colegio Fuentenueva]

P 4: E01.rtf - 4:12 [había cierta inseguridad, porque era una responsabilidad muy grande]
Codes: [Colegio Fuentenueva]

P 5: E02.rtf - 5:24 [Fuentenueva era el foco pedagógico]
Codes: [Colegio Fuentenueva]

P 6: E03.rtf - 6:18 [Fue una experiencia muy interesante porque todos los maestros eran del Movimiento Freinet y utilizaban Técnicas Freinet]
Codes: [Colegio Fuentenueva]

P 9: E06.rtf - 9:24 [fue un centro en el que todos los fines de semana llegaban maestros de todos sitios y fue muy interesante]
Codes: [Colegio Fuentenueva]

P 9: E06.rtf - 9:25 [eran pocos los que estaban allí, poco a poco se agrandó el grupo de maestros que fueron allí, pero los demás estábamos en nuestro centro, de todas formas allí había pocos maestros y fue durante poco tiempo]

Codes: [Colegio Fuentenueva]

P 9: E06.rtf - 9:26 [después de 2 o 3 años allí, no lo recuerdo bien, se abrió el edificio y se quitaron los barracones, entonces los maestros que había allí se le propuso pasar a trabajar en el Polígono]

Codes: [Colegio Fuentenueva]

P11: E08.rtf - 11:39 [pedimos al Ministerio de Educación el que nos diera un centro, que los solicitamos como grupo de maestros]

Codes: [Colegio Fuentenueva] [Comienzos]

P11: E08.rtf - 11:40 [gracias a un compañero del grupo, que conocía a un inspector que había estado algunas veces en su centro]

Codes: [Colegio Fuentenueva]

P11: E08.rtf - 11:41 [Él tenía una actitud completamente distinta al del resto de inspectores que había, era un hombre abierto que estaba interesado en lo que hacíamos]

Codes: [Colegio Fuentenueva]

P11: E08.rtf - 11:42 [En conclusión, por un lado teníamos al inspector y por el otro lado a este hombre en Madrid, que nos autoriza a llevar a cabo la experiencia]

Codes: [Colegio Fuentenueva]

P11: E08.rtf - 11:43 [el Ayuntamiento ofreció unos terrenos, en lo que hoy día es Fuentenueva. Después montaron unos barracones prefabricados, y se crea allí una escuela]

Codes: [Colegio Fuentenueva]

P11: E08.rtf - 11:44 [empezamos a tener problemas por la lentitud de la obra, e incluso querían que comenzásemos a trabajar sin tener conectados si quiera los saneamientos, ni el agua, ni la luz, en pleno invierno. Nosotros nos negamos en rotundo]

Codes: [Colegio Fuentenueva]

P11: E08.rtf - 11:45 [al final se consiguió que se instalara todo.]

Codes: [Colegio Fuentenueva]

P11: E08.rtf - 11:46 [Aquello para nosotros supuso la vida]

Codes: [Colegio Fuentenueva]

P11: E08.rtf - 11:48 [Allí empezamos a trabajar, nuestra primera labor fue con los padres, porque ellos iban a ver cómo se rompía la dinámica de las clases]

Codes: [Colegio Fuentenueva] [Las familias]

P11: E08.rtf - 11:50 [fue una puesta en práctica total de las técnicas Freinet]

Codes: [Colegio Fuentenueva]

P12: E09.rtf - 12:15 [Había un grupo de maestros trabajando de manera continua en el colegio Fuentenueva, y otros que continuaron trabajando cada uno en su colegio]

Codes: [Colegio Fuentenueva] [GT en Granada]

P13: E10yE11.rtf - 13:5 [en el colegio Fuentenueva, que es donde se inicia el movimiento aquí en Granada]

Codes: [Colegio Fuentenueva] [Comienzos]

P14: E12.rtf - 14:7 [esa experiencia fue esencial en nuestra historia, porque si aquello no hubiese existido la historia habría ocurrido de diferente manera]

Codes: [Colegio Fuentenueva]

20 quotation(s) for code:

Colaboración y otras publicaciones

P 6: E03.rtf - 6:22 [desde Granada se difundía a toda España]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

P10: E07.rtf - 10:30 [a veces íbamos antes para trabajar en la revista, *Colaboración*]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones] [Organización]

P10: E07.rtf - 10:31 [El trabajo era muy cooperativo porque podíamos estar allí diez o doce personas para distribuirla, para buscar artículos o para elegir un tema]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

P11: E08.rtf - 11:71 [En la revista había un fichero de todos los participantes, no había tanta informatización y utilizábamos mecanismos un poco más rudimentario]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

P11: E08.rtf - 11:72 [uno se encarga de recopilar los artículos para la revista, otro de hablar con la imprenta, después cuando salían los números había que forrarlos y mandarlos a las personas inscritas]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

P11: E08.rtf - 11:73 [había muchísima suscripciones]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

P11: E08.rtf - 11:74 [se le mandaba la revista a otras revistas, a veces fuera de España y hacíamos intercambios]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones] [Conexión entre grupos] [Internacionalización del movimiento]

P11: E08.rtf - 11:75 [Muchas editoriales también nos mandaban sus libros para reseñar]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

P12: E09.rtf - 12:22 [Yo participaba en un grupo que llamábamos de publicaciones del MCEP]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones] [Organización]

P12: E09.rtf - 12:23 [Podríamos decir que empezó en un Congreso estatal, donde nos reuníamos todos los grupos de maestro de Pedagogía Freinet a nivel estatal, y allí nos dieron la responsabilidad a nosotros de continuar con las publicaciones del MCEP]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

P12: E09.rtf - 12:24 [en un principio no había mucho trabajo, consistía en recoger todos los artículos que iban llegando, nosotros leíamos los artículos, y en base a la publicación de la revista que se tratara]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

P12: E09.rtf - 12:25 [la llevábamos a un diseñador que se encargaba de la maquetación de la revista, nos la imprimían en la imprenta del Ave María]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

P12: E09.rtf - 12:28 [durante unos cuantos años estuvimos sacando la revista]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

P12: E09.rtf - 12:29 [Después de la revista, empezamos a publicar algunos libros]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

P12: E09.rtf - 12:30 [con lo que sacábamos de la revista nunca llegamos a cubrir gastos]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

P12: E09.rtf - 12:31 [hubo una cosa que nos ayudó mucho. Como la Editorial Laia publicaba todos los libros de Freinet, entonces un par de años esta editorial nosotros dio una cantidad de dinero en concepto de los derechos de autor, es decir que ellos debían de enviar este dinero a Francia, al ICEM, pero ellos les dejaron los derechos de autor]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

P12: E09.rtf - 12:32 [en general nos financiábamos con las aportaciones que hacíamos lo que estábamos]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

P14: E12.rtf - 14:19 [empezamos haciendo una revista, que se llamaba ACIES, en multicopista con un tipo de papel encerado]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

P15: E13a.rtf - 15:15 [se hacían publicaciones de libros, traducciones]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

P18: E15.rtf - 18:19 [era el medio por el que anunciábamos los trabajos que hacíamos]

Codes: [Colaboración y otras publicaciones]

26 quotation(s) for code:

Colegios en el Polígono

P 4: E01.rtf - 4:17 [Estuvimos en colegios del Polígono, al final de cinco años en el Polígono, implicaba una responsabilidad excesiva, porque se quiso meter el MCEP, y eran unas circunstancias difíciles]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P 4: E01.rtf - 4:18 [la gente que estuvo en el Polígono intentó hacerlo lo mejor, quizá como todo el mundo tenemos nuestras limitaciones, pero básicamente era muy bien intencionado]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P 4: E01.rtf - 4:20 [esos niños tuvieron una ocasión en su vida, en la que se sintieron fuertes y apreciados por nosotros, ya no sólo era por las Técnicas Freinet]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P 4: E01.rtf - 4:21 [todos los que allí estábamos éramos de Freinet]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P 4: E01.rtf - 4:22 [te puedo decir que estuve cinco años y todos los maestros eran de Freinet, lógicamente cada uno tenía su bagaje, su formación y su forma de ver, pero eran gente que cumplía más de los que le pedían]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P 4: E01.rtf - 4:23 [se consiguieron muchas cosas]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P 4: E01.rtf - 4:24 [había mucha conciencia social, dedicábamos un montón de tiempo a otras cuestiones que no sólo era pedagógicas, había quien se encargaba de relacionarse con el centro de salud o el que se relacionaba con los responsables del distrito]

Codes: [Colegios en el Polígono] [Relaciones con el entorno]

P 4: E01.rtf - 4:25 [llegamos a crear una escuela de padres]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P10: E07.rtf - 10:74 [era más difícil, porque había niños procedentes de familias desestructuradas totalmente, que han conocido exclusivamente la violencia, a los que cuesta muchísimo que se entusiasmen con un trabajo, pero se va consiguiendo poco a poco]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P13: E10yE11.rtf - 13:43 [en la experiencia Alfaguara y en algunos pueblos en los que hemos trabajado, incluso las trabajadoras sociales y la gente del personal sanitario también se vuelcan]

Codes: [Colegios en el Polígono] [Relaciones con el entorno]

P13: E10yE11.rtf - 13:44 [trabajando en Alfaguara, teníamos una población en una situación complicada, entonces allí influíamos bastante]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P13: E10yE11.rtf - 13:45 [para mí lo más importante en el alaguara fue sobre todo el alumnado, y el hecho de estar en un grupo, con gente que con la misma filosofía de trabajo, era muy interesante estar allí juntos]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P13: E10yE11.rtf - 13:48 [creo que estaríamos alrededor de unos 25 [maestros]]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P13: E10yE11.rtf - 13:49 [Para mí personalmente ha sido una de las experiencias más gratificantes, con sus luces y sus sombras]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P13: E10yE11.rtf - 13:52 [conseguimos el agua caliente y un departamento de duchas, toallas que nos regalaron, e incluso un año los niños y las niñas tuvieron un regalo de Reyes]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P13: E10yE11.rtf - 13:53 [hablamos de aproximadamente de 1986 a 1990]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P13: E10yE11.rtf - 13:77 [fue un proyecto que hizo el MCEP de aquí de Granada]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P14: E12.rtf - 14:25 [Los colegios fueron el Alaguara, que ahora no existe, y el María Zambrano, que ahora se llama así, pero entonces se le llamaban Alaguara 1 y 2, porque aún no se le había dado nombre]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P14: E12.rtf - 14:81 [La compensatoria era muy necesaria, y ofrecieron dos colegios para llevar por equipos del MCEP]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P18: E15.rtf - 18:52 [Empezamos a hacer los talleres por la tarde, pues incluso al de matemáticas, se prestaban, asistían y aprendían]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P18: E15.rtf - 18:53 [Cuando nosotros llegamos allí, las clases tenía un absentismo casi del 90%, y con nosotros los niños no faltaban a la escuela]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P18: E15.rtf - 18:54 [Les dábamos de comer, hacíamos excursiones, viajes que hacíamos en nuestros propios coches]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P18: E15.rtf - 18:55 [Los llevábamos a los baños, o al cine. Cosas que esos niños no habían visto, porque sus padres no les llevaban]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P18: E15.rtf - 18:56 [Nosotros les dábamos oportunidades que nadie les daba]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P18: E15.rtf - 18:77 [Lo que conseguimos estando, fue que los niños estuvieran en cada curso correspondiente a su edad, y que exceptuando aquellos que lo dejaban, todos saliesen con el título]

Codes: [Colegios en el Polígono]

P18: E15.rtf - 18:78 [no es que les regalásemos el título, se lo ganaron a pulso. Sin necesidad de hacer adaptaciones curriculares, simplemente que ya en la clase se trabajaba adaptado a cada uno]

Codes: [Colegios en el Polígono]

11 quotation(s) for code:

Librería y cooperativa

P 4: E01.rtf - 4:36 [se traían cosas que eran muy útiles, se traían libros, pinturas, etc.]

Codes: [Librería y cooperativa]

P 4: E01.rtf - 4:37 [siempre había que poner dinero, es decir, que con un poco que poníamos podíamos aprender, pero que no era un negocio]

Codes: [Librería y cooperativa]

P 4: E01.rtf - 4:38 [la librería, que también nos fue muy útil, porque podía encontrar allí cosas que no encontrabas en otros sitios]

Codes: [Librería y cooperativa]

P 6: E03.rtf - 6:11 [Allí encargábamos prensas para utilizarlas y las tintas, editábamos libros, revistas, todo eso]

Codes: [Librería y cooperativa]

P 6: E03.rtf - 6:12 [Bueno allí teníamos [en la librería] la sala de librería para vender al público en general y luego teníamos un almacén que utilizábamos nosotros de lugar de reunión]

Codes: [Librería y cooperativa]

P11: E08.rtf - 11:67 [Allí era donde vendíamos las tintas, los tipos, etcétera. De hecho, incluso teníamos hechos paquetes, para hacer la impresión con glicerina, fabricamos también, gracias a un amigo carpintero, la vietnamita, que era otro tipo de impresión. Además, comprábamos los materiales, los rodillos y las tintas. A veces lo comprábamos a la gente de Barcelona]

Codes: [Librería y cooperativa]

P11: E08.rtf - 11:114 [la librería nos facilitaba la selección de libros de literatura infantil, como libros de pedagogía, siempre ligado con todo lo que estábamos haciendo]

Codes: [Librería y cooperativa]

P11: E08.rtf - 11:117 [un fundidor que nos pudo hacer por primera vez la matriz de la prensa, con un modelo que nos trajimos de Francia, entonces nos dedicamos a fabricar prensas, incluso a distribuirlas]

Codes: [Librería y cooperativa]

P11: E08.rtf - 11:118 [Fundamos una cooperativa y abrimos la librería. Ya fuera del ámbito de lo que es escuela]

Codes: [Librería y cooperativa]

P14: E12.rtf - 14:80 [se fundó la cooperativa con la librería Escuela Popular]

Codes: [Librería y cooperativa]

P20: E17yE18.rtf - 20:4 [Había en toda España imprentas que habíamos mandado hacer aquí, pero esto no quiere decir que se vendieran muchas]

Codes: [Librería y cooperativa]

12 quotation(s) for code:

Patronato de Escuelas Infantiles

P 6: E03.rtf - 6:24 [el ayuntamiento también constituyó el Patronato de Escuela Infantiles y hubo varias escuelas con maestros de nuestro movimiento]

Codes: [Patronato de Escuelas Infantiles]

P 7: E04.rtf - 7:40 [las primeras escuelas infantiles aquí en Granada, es lo que se llamó Patronato de Educación Infantil, del Ayuntamiento de Granada, pues bebían de esta fuente, es decir que estaba muy presente todo el movimiento]

Codes: [Patronato de Escuelas Infantiles]

P11: E08.rtf - 11:115 [un grupo de compañeros constituyeron el Patronato de Escuelas Infantiles de Granada, podríamos decir que este fue otro proyecto dentro del movimiento]
Codes: [Patronato de Escuelas Infantiles]

P18: E15.rtf - 18:16 [En estas escuelas infantiles trabajaban todo con Freinet]
Codes: [Patronato de Escuelas Infantiles]

P18: E15.rtf - 18:17 [ahí aprendí también mucho. Cómo organizar el aula, cómo trabajar con los materiales y los juegos, etcétera]
Codes: [Patronato de Escuelas Infantiles]

P18: E15.rtf - 18:18 [Las escuelas infantiles la verdad es que estaban muy bien organizada, eran un paraíso para los niños]
Codes: [Patronato de Escuelas Infantiles]

P20: E17yE18.rtf - 20:16 [es una etapa de la que entonces si hablaba poco]
Codes: [Patronato de Escuelas Infantiles]

P20: E17yE18.rtf - 20:17 [técnicas tan importantes como la imprenta yo tan siquiera las podía utilizar]
Codes: [Patronato de Escuelas Infantiles]

P20: E17yE18.rtf - 20:20 [Otra de las cosas que hicimos en el campo de la Educación Infantil fue el hecho de cambiarle el nombre, porque hasta entonces había sido parvulitos, preescolar, etcétera]
Codes: [Patronato de Escuelas Infantiles]

P20: E17yE18.rtf - 20:21 [empezamos a trabajar también con el juego, descubrimos que a través del juego se descubría la vida]
Codes: [Patronato de Escuelas Infantiles]

P20: E17yE18.rtf - 20:22 [Nuestro grupo de Educación Infantil iba en esa línea, pero la cuestión es que Freinet nunca trabajó en infantil]
Codes: [Patronato de Escuelas Infantiles]

P20: E17yE18.rtf - 20:23 [lo que nosotros hacíamos y hemos hecho siempre era espíritu de esa pedagogía, aunque ocupando el otro espacio.]
Codes: [Patronato de Escuelas Infantiles]

11 quotation(s) for code:
Otros proyectos

P 6: E03.rtf - 6:4 [planteamos hacer una escuela de verano, para los niños que quisieran, para llevar a cabo una experiencia practicando las técnicas que habíamos aprendido teóricamente]
Codes: [Comienzos] [Otros proyectos]

P 6: E03.rtf - 6:25 [Se hicieron muchas cosas, relacionadas todas con la educación]
Codes: [Otros proyectos]

P 7: E04.rtf - 7:18 [la primera colonia de verano que se hicieron en un pueblo de la costa que se llama la Mamola en un colegio, la organizó el Ayuntamiento, pero los monitores y maestros que se encargaron de la colonia fueron los maestros del MCEP]
Codes: [Otros proyectos]

P10: E07.rtf - 10:17 [trabajábamos el tema de la sexualidad, que en los años 70 y 80 no era una cosa que estuviese muy en boca]
Codes: [Otros proyectos]

P10: E07.rtf - 10:23 [la coeducación para mí fue muy importante, el introducirlo en el MCEP me parecía fundamental, además luego en los congresos estatales, el introducir la igualdad, fue muy

importante]

Codes: [Conexión entre grupos] [Otros proyectos]

P11: E08.rtf - 11:38 [Con la experiencia de la Escuela de Verano en Albolote, lo que nosotros queríamos desde el principio, era realizar lo que echábamos en falta, poder poner en práctica de una forma global las técnicas Freinet]

Codes: [Otros proyectos]

P13: E10yE11.rtf - 13:28 [era muy importante el tema desde el enfoque de la igualdad]

Codes: [Otros proyectos]

P13: E10yE11.rtf - 13:29 [desarrollamos algunos proyectos de investigación, en materia de género, al cual vinieron a participar muchas personas del sindicato y de otras corrientes alternativas, que no sólo eran las del MCEP]

Codes: [Otros proyectos]

P13: E10yE11.rtf - 13:30 [hicimos una investigación, fíjate en aquellos tiempos, estudiando los estereotipos entre los niños y las niñas en educación infantil]

Codes: [Otros proyectos]

P16: E13b.rtf - 16:22 [En el tema de Coeducación ha habido mucha fuerza en Granada, ya antes del 85, he encontrado seminarios y documentos sobre el tema. Se puede decir que fue un buen puntal, que luego aportó sus experiencias y sus ideas en los Congresos estatales del MCEP]

Codes: [Conexión entre grupos] [Otros proyectos]

P18: E15.rtf - 18:7 [cuando en el Ayuntamiento de Granada entró un nuevo grupo político, le concedieron al MCEP de Granada las colonias de verano]

Codes: [Otros proyectos]

4.2.3.5 Un momento de ruptura

13 quotation(s) for code:

Ruptura del GT de Granada

P 9: E06.rtf - 9:30 [Cuándo fue cuando me desmembré un poco, pues cuando se fueron al Polígono. Cuando se fueron al Polígono ya había mucha gente y entonces me centre más en mi clase]

Codes: [Ruptura del GT de Granada]

P10: E07.rtf - 10:19 [un momento en que el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular tuvo un parón, durante unos años]

Codes: [Ruptura del GT de Granada]

P10: E07.rtf - 10:21 [puede que fuese 1995, pero no lo recuerdo muy bien]

Codes: [Ruptura del GT de Granada]

P11: E08.rtf - 11:70 [fue reduciéndose, porque la cuestión de reunirse una vez en semana, para gente que estaba en los pueblos más alejados le costaba más trabajo]

Codes: [Ruptura del GT de Granada]

P11: E08.rtf - 11:97 [hubo un momento de crisis dentro del propio movimiento aquí en Granada, de ruptura, y no hubo en aquel momento alguien que ocupará el papel de mediador]

Codes: [Ruptura del GT de Granada]

P12: E09.rtf - 12:21 [lo dejé cuando no había gente que siguiese en el movimiento, durante algún tiempo seguí viniendo aquí a las reuniones del MCEP, pero en ese tiempo la situación ya era más difícil, aunque yo siempre he seguido practicando la pedagogía Freinet dentro del aula]

Codes: [Ruptura del GT de Granada]

P13: E10yE11.rtf - 13:25 [tenemos que pensar que somos personas, que somos humanos y que a veces surgen rivalidades, aunque sea un movimiento como este]
Codes: [Ruptura del GT de Granada]

P13: E10yE11.rtf - 13:26 [con el paso del tiempo nos descolgamos bastantes personas, porque fuimos críticas]
Codes: [Ruptura del GT de Granada]

P13: E10yE11.rtf - 13:27 [creo que en el MCEP de Granada hubo un antes y un después de la experiencia Alfaguara]
Codes: [Ruptura del GT de Granada]

P15: E13a.rtf - 15:28 [poco a poco se fue difuminando nuestra incidencia]
Codes: [Ruptura del GT de Granada]

P16: E13b.rtf - 16:11 [momento en que Granada empieza a tener algunos problemas con el tema del Polígono de Cartuja, lo cual le exige mucha energía]
Codes: [Ruptura del GT de Granada]

P17: E14.rtf - 17:34 [con la democracia Andalucía recibe la autonomía, y desde la Consejería de Educación se saca una cosa, que son los CEP, Centros de Profesores, los cuales intentan recoger toda la innovación educativa. Al principio son flexibles con los MRP, pero luego lo que hacen es devorarlos]
Codes: [Dificultades] [Ruptura del GT de Granada]

P17: E14.rtf - 17:39 [Toda esta apatía de los 80, de los 90 y de los 2000, hizo que estas técnicas perdieran fuerza]
Codes: [Ruptura del GT de Granada]

4.2.4 Técnicas Freinet

21 quotation(s) for code:

Técnicas Freinet

P 4: E01.rtf - 4:2 [la esencia está en las herramientas, fundamentales para trabajar de una manera especial en la rutina de cada día]
Codes: [Técnicas Freinet]

P 8: E05.rtf - 8:6 [es muy difícil llevarlas a cabo, tiene mucho trabajo por parte del docente, mucha preparación previa y práctica en el ejercicio de la docencia]
Codes: [Técnicas Freinet]

P 9: E06.rtf - 9:8 [para mí fue un descubrimiento enorme lo que supusieron las técnicas Freinet]
Codes: [Técnicas Freinet]

P 9: E06.rtf - 9:31 [las estuve utilizando hasta que me jubilé]
Codes: [Técnicas Freinet]

P10: E07.rtf - 10:38 [el aprendizaje tenía que ser motivador, para eso las técnicas eran muy importantes]
Codes: [Técnicas Freinet]

P10: E07.rtf - 10:49 [Las técnicas en sí eran un instrumento]
Codes: [Técnicas Freinet]

P10: E07.rtf - 10:50 [nos servían para trabajar dentro del aula, y darles a ellos autonomía y libertad, a la vez que aprendían.]
Codes: [Técnicas Freinet]

P13: E10yE11.rtf - 13:13 [las técnicas te dan facilidades, pero en el fondo tú tienes que tener

una forma de estar en el aula y un compromiso]

Codes: [Técnicas Freinet]

P13: E10yE11.rtf - 13:14 [depende de la situación en la que te encuentres, puedes impartir la clase de una manera o de otra]

Codes: [Técnicas Freinet]

P13: E10yE11.rtf - 13:16 [yo tampoco he sido rígida con todas las técnicas, aunque para mí la imprescindible siempre han sido la Asamblea y el contrato de trabajo]

Codes: [Técnicas Freinet]

P13: E10yE11.rtf - 13:42 [hay que recalcar la diferencia entre lo que son las técnicas, y la filosofía que hay detrás]

Codes: [Técnicas Freinet]

P14: E12.rtf - 14:18 [pasé a la segunda etapa de EGB, y ahí ya tuve que cambiar yo, o disminuir mis expectativas freinetianas y cambiarlas por otras parecidas, porque no era igual de posible cómo hacerla en la clase con niños pequeños]

Codes: [Técnicas Freinet]

P15: E13a.rtf - 15:18 [Desde que comencé a trabajar las he llevado a cabo, adaptándolo siempre a la situación en la que me he encontrado]

Codes: [Técnicas Freinet]

P17: E14.rtf - 17:18 [si no se vinculan las técnicas Freinet a un cambio radical de la escuela, y por ende de la sociedad, el espíritu Freinet no existe]

Codes: [Técnicas Freinet]

P17: E14.rtf - 17:40 [Estas técnicas son para gente muy concienciada]

Codes: [Técnicas Freinet]

P18: E15.rtf - 18:25 [trabajamos con métodos globales]

Codes: [Técnicas Freinet]

P18: E15.rtf - 18:50 [Yo sin ser una gran forofa, porque nunca he ido pregonando y predicando las técnicas, sí que las he aplicado, y las he disfrutado]

Codes: [Técnicas Freinet]

P18: E15.rtf - 18:73 [Las técnicas Freinet implican mucha preparación, dominarlas]

Codes: [Técnicas Freinet]

P18: E15.rtf - 18:74 [otra cosa de las técnicas Freinet, es que los niños se entusiasman tanto, tú los ves tan contentos, te ahorras tanto en cuanto a la enseñanza de la disciplina]

Codes: [Técnicas Freinet]

P20: E17yE18.rtf - 20:2 [las técnicas eran muy importantes, porque me mostraban la determinación del que decidía meterse en este movimiento, eran como el símbolo]

Codes: [Técnicas Freinet]

P20: E17yE18.rtf - 20:5 [la esencia de la pedagogía Freinet son las técnicas]

Codes: [Técnicas Freinet]

Code Family: Técnicas Freinet

122 quotation(s) for codes:

[Asamblea] [Calculo vivo] [Contrato de trabajo] [Cooperativa escolar] [Fichero cooperativo/experimental] [Investigación del medio] [La correspondencia] [La imprenta] [Libro de vida] [Otras actividades] [Periódico escolar] [Salidas] [Teatro] [Texto libre]

P 4: E01.rtf - 4:14 [los textos libres te producían una alegría grande, reflejaba sus emociones y sus experiencias, te contaban su mundo]

Codes: [Texto libre]

- P 4: E01.rtf - 4:33** [El trabajo de investigación se presentaba en clase a través de las conferencias]
Codes: [Investigación del medio]
- P 4: E01.rtf - 4:35** [tenías que decidir que investigar, siempre algo que conocías y si tenías oportunidad de buscarte un informante, pues mejor]
Codes: [Investigación del medio]
- P 4: E01.rtf - 4:74** [la asamblea es un lugar para que manifiesten su trabajo y sus propias experiencias]
Codes: [Asamblea]
- P 4: E01.rtf - 4:81** [el trabajo científico siempre sigue el proceso de un trabajo científico, más o menos humilde]
Codes: [Investigación del medio]
- P 5: E02.rtf - 5:19** [para las matemáticas eran problemas que ellos conocían de la compra de sus madres, de cuando salíamos a la calle o de lo que veíamos]
Codes: [Cálculo vivo]
- P 5: E02.rtf - 5:54** [las monografías donde ellos investigaban sobre un tema y luego se guardaban una copia de cada clase]
Codes: [Otras actividades]
- P 5: E02.rtf - 5:73** [el teatro, para mí ha sido la panacea. Dentro de las posibilidades de expresión que tiene extraordinarias y de explotación]
Codes: [Teatro]
- P 5: E02.rtf - 5:74** [El texto libre es una cosa buenísima y una de sus explotaciones es el teatro]
Codes: [Teatro] [Texto libre]
- P 5: E02.rtf - 5:75** [La creatividad teatral es una cosa preciosa a los niños les gusta muchísimo]
Codes: [Teatro]
- P 5: E02.rtf - 5:81** [Otra cosa que hemos conseguido es el huerto escolar]
Codes: [Otras actividades]
- P 5: E02.rtf - 5:82** [los niños hacían monográficos del huerto escolar]
Codes: [Otras actividades]
- P 6: E03.rtf - 6:31** [BT, Biblioteca de Trabajo. Eran unos libros donde se fijaba la experiencia o la investigación de los niños sobre un aspecto concreto de sus intereses]
Codes: [Otras actividades]
- P 6: E03.rtf - 6:35** [Por ejemplo el texto libre, la forma de hacerlo es que el niño lo ponga en la pizarra y entre todos se va corrigiendo]
Codes: [Evaluación] [Texto libre]
- P 6: E03.rtf - 6:42** [la idea era que fueran autónomos y se iban organizando]
Codes: [Autonomía] [Contrato de trabajo]
- P 6: E03.rtf - 6:44** [el hecho de que la disciplina se haga a través de la asamblea, eso influye mucho en los niños]
Codes: [Asamblea]
- P 6: E03.rtf - 6:46** [se hacía investigaciones monográficas sobre cuestiones que interesaban a los niños]
Codes: [Otras actividades]
- P 7: E04.rtf - 7:41** [el teatro en la escuela pero no era tanto la psicomotricidad que vino poco

después, sino lo que era el mundo de la capacidad expresiva a través del teatro]
Codes: [Teatro]

P 8: E05.rtf - 8:14 [Los castigo eran bastante duros, más duros que los que hubiese puesto el propio profesor]
Codes: [Asamblea]

P 8: E05.rtf - 8:15 [la Asamblea determinaba qué castigo se le ponía al niño, nunca un castigo físico evidentemente]
Codes: [Asamblea]

P 8: E05.rtf - 8:16 [cuando elegían mi texto libre me quedaba solo en la clase, era increíble te quedabas dentro del aula para copiar el texto libre, para que cuando volvieran del recreo pudieran corregirlo. Ese era el premio]
Codes: [Texto libre]

P 8: E05.rtf - 8:18 [a poco se iba controlando la introducción de la regla ortográfica, a partir de una falta de ortografía el maestro exponía esa regla ortográfica]
Codes: [Texto libre]

P 8: E05.rtf - 8:20 [La autonomía te lo daba el contrato de trabajo]
Codes: [Autonomía] [Contrato de trabajo]

P 8: E05.rtf - 8:21 [El ejercicio del contrato de trabajo es un ejercicio de aprendizaje de la responsabilidad]
Codes: [Compromiso y responsabilidad] [Contrato de trabajo]

P 8: E05.rtf - 8:22 [La técnica del contrato de trabajo es una técnica maravillosa]
Codes: [Contrato de trabajo]

P 8: E05.rtf - 8:23 [ahí se pone todo a lo que se compromete el alumno, los firmas tú y lo firma el profesor]
Codes: [Contrato de trabajo]

P 8: E05.rtf - 8:24 [cuando uno no cumple con ese contrato de trabajo, la sensación que le queda de no haber cumplido, no con el maestro, sino consigo mismo es enorme]
Codes: [Contrato de trabajo]

P 8: E05.rtf - 8:26 [las salidas eran un fascinantes]
Codes: [Salidas]

P 8: E05.rtf - 8:34 [trabajo escrito que habías hecho del tema que te había dado la gana, cuando te había dado la gana y además lo hacías en un espacio de intimidad]
Codes: [Texto libre]

P 8: E05.rtf - 8:35 [Lo interesante es que yo sabía que tenía que defender eso en una lectura y lo leían voz alta, ensayando para luego no atrancarme]
Codes: [Texto libre]

P 8: E05.rtf - 8:42 [el periódico y todo lo que se movía en torno al periódico escolar, era alucinante]
Codes: [Periódico escolar]

P 8: E05.rtf - 8:58 [la correspondencia escolar esa era fascinante, para mí era uno de los momentos más bonitos, cuando me daban la oportunidad de cartearme con una persona de otro pueblo]
Codes: [La correspondencia]

P 8: E05.rtf - 8:59 [la Asamblea, era la técnica principal para el control disciplinario. Poníamos el orden entre nosotros mismos.]

Codes: [Asamblea]

P 8: E05.rtf - 8:60 [el dibujo libre]

Codes: [Otras actividades]

P 9: E06.rtf - 9:2 [Todos los días después de saludarnos, los alumnos exponían libremente y a viva voz las cosas importantes que le habían sucedido, las noticias que habían escuchado o leído, a partir de ahí se elaboraba el diario de clase]

Codes: [Periódico escolar]

P 9: E06.rtf - 9:3 [Las noticias eran de todo tipo]

Codes: [Periódico escolar]

P 9: E06.rtf - 9:5 [El texto seleccionado lo escribían en la pizarra, se perfeccionaba y enriquecía con la aportación de todos, después cada uno lo copiaba en su cuaderno y lo imprimían]

Codes: [Texto libre]

P 9: E06.rtf - 9:6 [esos textos eran variadísimos porque había relatos, cuentos o poesías]

Codes: [Texto libre]

P 9: E06.rtf - 9:7 [Las asambleas fue una de las cosas más ricas con las que yo estaba entusiasmada, porque era donde de verdad, se educaba en valores a los alumnos]

Codes: [Asamblea]

P 9: E06.rtf - 9:10 [En la revista de vida no solamente tenían textos, también los dibujos]

Codes: [Libro de vida]

P 9: E06.rtf - 9:11 [era un trabajo muy variado, muy rico y que reflejaba lo que cada niño hacía. Así los padres también podían conocer lo que sus hijos hacían y sentían]

Codes: [Libro de vida]

P 9: E06.rtf - 9:12 [Esos niños habrán acabado siendo amantes de las noticias y del mundo actual]

Codes: [Periódico escolar]

P 9: E06.rtf - 9:35 [Me centré en desarrollar el lenguaje y la gramática a través del texto libre]

Codes: [Texto libre]

P 9: E06.rtf - 9:50 [Hacíamos muchas salidas al campo, porque todo eso hay que verlo fuera]

Codes: [Compromiso y responsabilidad] [Salidas]

P 9: E06.rtf - 9:51 [Yo siempre le hablaba antes de lo que íbamos a ver, para que ellos supieran]

Codes: [Salidas]

P 9: E06.rtf - 9:52 [por ejemplo para ver cómo se potabiliza el agua]

Codes: [Salidas]

P 9: E06.rtf - 9:53 [conociendo a los niños sabes que algunos son mentirosos, que se rebelan o que no aceptan lo que se les pide la asamblea. Pero poco a poco se va educando, trabajando en la Asamblea la educación en valores]

Codes: [Asamblea] [Convivencia]

P 9: E06.rtf - 9:62 [Las matemáticas las trabajaban a través del cálculo vivo y las naturales de manera experimental]

Codes: [Cálculo vivo]

P10: E07.rtf - 10:39 [la imprenta de membrillo, la utilice porque los primeros años no nos dejaban hacer muchas fichas, y eso también economizaba]

Codes: [La imprenta]

P10: E07.rtf - 10:40 [la asamblea de clase, para mí, que ahora estoy en secundaria, sigue siendo uno de los ejes fundamentales de la enseñanza]
Codes: [Asamblea]

P10: E07.rtf - 10:42 [el texto, que es libre de cada uno, es la vía por la que cada cual se expresa]
Codes: [Texto libre]

P10: E07.rtf - 10:43 [la correspondencia. Esta técnica principalmente para lo que servía era para motivarlos]
Codes: [La correspondencia]

P10: E07.rtf - 10:46 [El teatro fue algo que trabajamos mucho en el MCEP, junto con la expresión corporal, recuerdo que eso fue muy importante dentro del movimiento]
Codes: [Conexión entre grupos] [Teatro]

P10: E07.rtf - 10:76 [trabajábamos con la tarjeta del felicito, crítico y propongo.]
Codes: [Asamblea]

P10: E07.rtf - 10:84 [en las asambleas establecíamos las reglas de clase de manera asamblearia]
Codes: [Asamblea]

P11: E08.rtf - 11:81 [Esto unas veces eran cajones, en los que había un montón de carpetas, después fueron ficheros como los que había en las oficinas, poco a poco se va modernizando]
Codes: [Fichero cooperativo/experimental]

P11: E08.rtf - 11:83 [Ellos vendían parte de su material escolar y de sus trabajos, y llevaban en su contabilidad, en las asambleas tomaban cuenta de lo que habían recaudado y con eso se costeaban las salidas y otro tipo de materiales]
Codes: [Cooperativa escolar]

P11: E08.rtf - 11:84 [era su propia autogestión]
Codes: [Cooperativa escolar]

P11: E08.rtf - 11:87 [El contrato de trabajo también, teníamos un plan que servía de alguna manera para controlar, en este caso era más la responsabilidad individual de cada alumno]
Codes: [Contrato de trabajo]

P11: E08.rtf - 11:88 [También servía de control porque tenía que conseguir unos determinados objetivos]
Codes: [Contrato de trabajo]

P11: E08.rtf - 11:91 [Los contratos algunas veces eran semanales y otras quincenales]
Codes: [Contrato de trabajo]

P11: E08.rtf - 11:92 [después el propio niño iba, mediante un sistema de colores, valorando el trabajo que había hecho]
Codes: [Contrato de trabajo] [Evaluación]

P11: E08.rtf - 11:93 [era un trabajo de gran valor educativo, que él aprendiese a valorar el trabajo, el esfuerzo y la aportación que hacía a los demás]
Codes: [Contrato de trabajo] [Evaluación]

P11: E08.rtf - 11:94 [También les servía para ver el esfuerzo que le había costado la investigación, la preparación o la propia presentación y exposición ante los demás, además saber cómo los demás habían visto su trabajo]
Codes: [Contrato de trabajo] [Evaluación]

P11: E08.rtf - 11:120 [el fichero experimental, para mí eso era un elemento importantísimo,

porque era algo en el que no solamente yo aportaba, sino que ellos también]
Codes: [Fichero cooperativo/experimental]

P11: E08.rtf - 11:121 [Era un fichero en el que la información estaba separada en un montón de temáticas, en el que después ellos de cara sus conferencias podían utilizarlo]
Codes: [Fichero cooperativo/experimental]

P11: E08.rtf - 11:122 [La cooperativa escolar en el sentido global del término, en el que los propios niños gestionaban sus propios materiales: los lápices, las gomas, los libros, etcétera. Después la aplicación de esos beneficios para el propio aula, para las salidas por ejemplo]
Codes: [Cooperativa escolar]

P12: E09.rtf - 12:33 [La primera imprenta que nosotros utilizamos la trajimos de Francia, de un congreso en Burdeos]
Codes: [Internacionalización del movimiento] [La imprenta]

P12: E09.rtf - 12:34 [nosotros en la clase utilizábamos la imprenta, sobre todo la que llamábamos la vietnamita, que era una especie de duplicadora manual]
Codes: [La imprenta]

P12: E09.rtf - 12:35 [también utilizábamos mucho la pasta de imprimir]
Codes: [La imprenta]

P12: E09.rtf - 12:36 [Utilizábamos estas técnicas porque eran las más económicas, y los resultados eran bastante buenos, para hacer a lo mejor 20 ó 25 copias]
Codes: [La imprenta]

P12: E09.rtf - 12:37 [Por qué era tan importante para nosotros la imprenta, porque nosotros lo que queríamos era difundir los trabajos que los niños hacían en clase]
Codes: [La imprenta]
Memos: [Publicaciones infantiles]

P12: E09.rtf - 12:38 [el texto cada niño lo recogía y lo ponían un libro en lo que llamábamos el libro de vida]
Codes: [La imprenta] [Texto libre]

P12: E09.rtf - 12:41 [para las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, a partir de la investigación hacíamos un fichero, que lo llamábamos fichero cooperativo]
Codes: [Fichero cooperativo/experimental]

P12: E09.rtf - 12:42 [lo que hacíamos era archivar toda la información que encontrábamos: en revista, en el periódico o en cualquier otro sitio]
Codes: [Fichero cooperativo/experimental]

P12: E09.rtf - 12:43 [Ese fichero se quedaba en la clase, muchas veces yo mismo llevaba a la clase algunos ficheros o recortes de revistas que había encontrado, y todo eso se iba archivando, y luego pues si había que hacer un trabajo, lo buscábamos la información directamente en los ficheros]
Codes: [Fichero cooperativo/experimental]

P12: E09.rtf - 12:46 [Este trabajo también lo llevamos con todos los colegios de la zona de los Montes Orientales, la radio al principio estuvo en varios sitios]
Codes: [Otras actividades]

P12: E09.rtf - 12:47 [Los niños hacían su programa de radio, traían sus noticias]
Codes: [Otras actividades]

P12: E09.rtf - 12:64 [También a partir de las salidas, se hacían las conferencias]
Codes: [Salidas]

P12: E09.rtf - 12:73 [El cálculo vivo son las Matemáticas ligadas a la vida diaria del niño]
Codes: [Cálculo vivo]

P12: E09.rtf - 12:74 [Si enseñamos las Matemáticas ligadas a la vida del alumnado, y a los problemas que tiene que solventar, pues ya tienes ahí un escalón para poder subir a la parte más alta, a lo más abstracto de las Matemáticas]
Codes: [Cálculo vivo]

P12: E09.rtf - 12:75 [si vamos a sumar, restar, multiplicar y dividir, hay que partir de su vida diaria, de lo que ellos pueden aplicar en su cotidianidad]
Codes: [Cálculo vivo]

P12: E09.rtf - 12:76 [yo tenía siempre en la clase una caja que servía para los textos libre y otra caja para el cálculo vivo, ellos depositaban los problemas que se inventaban, y luego durante la semana dedicábamos un día o una hora a resolver los problemas, que ellos mismos habían planteado]
Codes: [Cálculo vivo]

P12: E09.rtf - 12:91 [se le animaba a hacer una monografía, que la podía ilustrar con sus dibujos. Luego se sacaban las copias con la vietnamita, para después repartirlo con los demás compañeros]
Codes: [Otras actividades]

P12: E09.rtf - 12:93 [el cálculo vivo es una de las técnicas que más hemos utilizado]
Codes: [Cálculo vivo]

P13: E10yE11.rtf - 13:17 [el contrato de trabajo lo he utilizado en el instituto hasta el último día]
Codes: [Contrato de trabajo]

P13: E10yE11.rtf - 13:55 [no era solo para el huerto, porque en esa parcela también se trabajaban las matemáticas, se estudiaban la lluvia, las temperaturas, se aprendía a plantar, qué plantas, etc.]
Codes: [Otras actividades]

P13: E10yE11.rtf - 13:65 [periódico escolar, como recurso de información y expresión, lo hacíamos y lo distribuimos para todo el pueblo, era muy artesana]
Codes: [Periódico escolar]

P13: E10yE11.rtf - 13:68 [generalmente con la sanción en la asamblea es suficiente, nosotros incluso teníamos que rebajarlas]
Codes: [Asamblea]

P14: E12.rtf - 14:43 [me parece un elemento extraordinario para el trabajo cooperativo, porque no ofende, y hasta los niños lo toman como algo natural]
Codes: [Asamblea]

P14: E12.rtf - 14:45 [por votación se decidía si se podían hacer o no [las propuestas]]
Codes: [Asamblea]

P14: E12.rtf - 14:46 [la forma de enseñar la moral desde pequeños, no como unas normas externas que se tienen que cumplir]
Codes: [Asamblea]

P14: E12.rtf - 14:47 [aprenden que la resolución de un conflicto es hablar y llegar a un acuerdo]
Codes: [Asamblea]

P14: E12.rtf - 14:48 [A partir de aquí el niño pierde el miedo a que el maestro es quien le va a poner el castigo] Codes: [Asamblea]

P14: E12.rtf - 14:49 [el respeto se aprende de una manera muy emocional]

Codes: [Asamblea]

P14: E12.rtf - 14:51 [Ese tipo de enseñanza moral, pero a la vez emocional, a mí me pareció un invento extraordinario de Freinet]

Codes: [Asamblea]

P14: E12.rtf - 14:52 [se hacía una vez a la semana]

Codes: [Asamblea]

P17: E14.rtf - 17:8 [Procesos de investigación, construcción por tanto del saber y del pensamiento]

Codes: [Investigación del medio]

P17: E14.rtf - 17:11 [decimos ahora creatividad, ahí es donde hay otra técnica clave, que es el texto libre]

Codes: [Texto libre]

P17: E14.rtf - 17:13 [Había imprenta de tipos e imprenta de gelatina]

Codes: [La imprenta]

P17: E14.rtf - 17:14 [Había muy pocos compañeros que tenía una imprenta de tipos, por que valía cierta cantidad de dinero]

Codes: [La imprenta]

P17: E14.rtf - 17:15 [teníamos todos y todas una *membrillera*, que tenía una gelatina y una fórmula magistral, con hojas de calco se iban reproduciendo 30 ó 40 copias del texto libre]

Codes: [La imprenta]

P17: E14.rtf - 17:45 [Los temas en torno a la investigación del medio, ocupaban todo]

Codes: [Investigación del medio]

P17: E14.rtf - 17:46 [globalidad en torno a las investigaciones se producía a través de mi clase]

Codes: [Investigación del medio]

P17: E14.rtf - 17:47 [Organizaba el currículum académico en torno al contrato de trabajo]

Codes: [Contrato de trabajo] [Planteamiento curricular]

P17: E14.rtf - 17:49 [hacían investigaciones sobre animales, sobre fauna, sobre flora, sobre la entrevista, etcétera. Cada trabajo tenía 1.000 aspectos, que es imposible que un libro de texto lo hubiera hecho]

Codes: [Investigación del medio]

P18: E15.rtf - 18:10 [una las técnicas Freinet por ejemplo es la Asamblea, la usaba para repartir el trabajo diario]

Codes: [Asamblea]

P18: E15.rtf - 18:13 [llegamos a hacer un periódico, porque allí en las casas no había libros, ni ningún tipo de material]

Codes: [Periódico escolar]

P18: E15.rtf - 18:32 [antes del texto estaba el dibujo]

Codes: [Texto libre]

P18: E15.rtf - 18:33 [un niño que dibuja es un niño que luego escribe, porque a partir del dibujo puedes empezar a introducir vocabulario para explicarlo]

Codes: [Texto libre]

P18: E15.rtf - 18:34 [nosotros no teníamos libros teníamos la imprenta, y con ella hacíamos los libros]

Codes: [La imprenta]

P18: E15.rtf - 18:36 [También hacíamos salidas, a veces si hacía falta dinero pues nombrábamos un tesorero, y hacíamos el cálculo de lo que nos costaban las salidas, también ahí trabajábamos las matemáticas]
Codes: [Salidas]

P18: E15.rtf - 18:37 [La investigación del medio que es fundamental]
Codes: [Investigación del medio]

P18: E15.rtf - 18:45 [Hacíamos mucho teatro, y eso para los niños de pueblo, que tienen tanta timidez, que les da miedo hablar en público, a través de esto manifestaban todo lo que tenían dentro]
Codes: [Teatro]

P18: E15.rtf - 18:60 [todos los días teníamos un escribano, y él iba escribiendo hasta donde habíamos llegado, o lo que habíamos hecho en el día. Todo eso se resumía, se sintetizaba y se metía en el libro de vida]
Codes: [Libro de vida]

P18: E15.rtf - 18:82 [También hacíamos muchos talleres, por ejemplo talleres de cocina o de huerto]
Codes: [Otras actividades]

P20: E17yE18.rtf - 20:3 [la imprenta era la base, era la forma de llevar a la práctica lo que consideramos la lectura y la escritura de manera global]
Codes: [La imprenta]

P20: E17yE18.rtf - 20:10 [había cooperativas de los niños, donde ellos mismos compraban sus libros, los escribían y publicaban su propia textos, funcionaban como una imprenta, de ahí viene la práctica de la cooperativa escolar]
Codes: [Otras actividades]

P20: E17yE18.rtf - 20:11 [una de las cosas que yo hacía los alumnos eran figuritas de barro, esto era nivel de cooperativa, luego ellos en la plaza del pueblo se llevaban esas cosas para venderlas]
Codes: [Otras actividades]

P20: E17yE18.rtf - 20:12 [el dinero no era para el niño que lo había hecho, sino que era para la cooperativa de la escuela]
Codes: [Otras actividades]

P21: Testimonio de una alumna.rtf - 21:7 [El punto culmen fue cuando ella el último año, nos explico la idea que había tenido: pintaríamos las paredes del patio con el emblema del colegio y con otros dibujos que nos aportaran alegría, color y valores a nosotros y a los demás]
Codes: [Otras actividades]

P21: Testimonio de una alumna.rtf - 21:9 [me gusta recordar con la seguridad con la que dibujábamos y pintábamos ¡Nada más y nada menos que en las paredes! Lo hacíamos sin dudar]
Codes: [Otras actividades]

4.2.5 Propuesta didáctica

4.2.5.1 Planteamiento curricular

33 quotation(s) for codes:

Planteamiento curricular, Desventajas

P 4: E01.rtf - 4:41 [Siempre he trabajado con Pedagogía Freinet. Hasta el último día, claro que siempre me he tenido que ir adaptando, porque al principio tenías la clase para ti entera, de manera que podías organizarte estupendamente]
Codes: [Planteamiento curricular]

P 4: E01.rtf - 4:43 [Las matemáticas se estudiaban prácticamente con los textos de problemas que ellos traían de casa]
Codes: [Planteamiento curricular]

P 5: E02.rtf - 5:10 [lo primero que ocurre cuando empiezas a trabajar así es que no puedes llevar una programación prefijada. O sea una prefijación de objetivos sí]
Codes: [Planteamiento curricular]

P 5: E02.rtf - 5:48 [nosotros no estábamos sin programación, pero que no hacíamos era temporalizar los conocimientos]
Codes: [Planteamiento curricular]

P 5: E02.rtf - 5:49 [si había algo que veíamos que faltaba de lo que venía en libro de texto, que todo el mundo llevaba allí, pues nosotros lo añadíamos, porque yo no era un sujeto totalmente pasivo en mis clases]
Codes: [Planteamiento curricular]

P 5: E02.rtf - 5:52 [el programa se cumplía y nosotros teníamos un control de lo que había que hacer]
Codes: [Planteamiento curricular]

P 5: E02.rtf - 5:53 [Se improvisaba pero había una organización para que salieran bien, se llevaba previsto]
Codes: [Planteamiento curricular]

P 6: E03.rtf - 6:32 [sabía los contenidos que tenía que trabajar, pero no estaban establecidos con lecciones, ni con libros de texto]
Codes: [Planteamiento curricular]

P 8: E05.rtf - 8:7 [desde la perspectiva del alumno no era consciente de esa programación de actividades, parecía que todo fluía]
Codes: [Planteamiento curricular]

P 9: E06.rtf - 9:45 [me tenía que ceñir a los objetivos fundamentales del curso]
Codes: [Planteamiento curricular]

P 9: E06.rtf - 9:47 [a mí me preocupaba mucho que no fuese sólo la utopía de trabajar libre, entonces les hacía saber que no quería que cuando pasasen de curso no supiesen nada]
Codes: [Planteamiento curricular]

P10: E07.rtf - 10:53 [Siempre tienes que programar en base a unos objetivos jerarquizados, empezando por lo más básico, pero los niños siempre podían ir más allá]
Codes: [Planteamiento curricular]

P11: E08.rtf - 11:96 [es diferente un aula de la que yo he sido tutor único, es decir el único maestro que trabajaba era yo, a situaciones en las cuales yo no era el único maestro que estaba, con lo cual yo podía hacer determinadas cosas pero otras no]
Codes: [Desventajas]

P12: E09.rtf - 12:39 [también era una manera de buscar alternativas al libro de texto. Porque nosotros no utilizábamos libro de texto en clase]
Codes: [Planteamiento curricular]

P12: E09.rtf - 12:44 [fomentábamos lo que era el método de investigación, se trataba de investigar sobre todo, de buscar de una manera científica, y luego exponerlo y divulgarlo a través

de la impresión]

Codes: [Planteamiento curricular]

P12: E09.rtf - 12:68 [se anima al niño a hablar, que es lo primero, y una vez que sabe hablar y expresarse, son capaces también de leer y escribir]

Codes: [Planteamiento curricular]

P13: E10yE11.rtf - 13:57 [el currículum tú lo tienes ahí, pero es más bien una referencia]

Codes: [Planteamiento curricular]

P13: E10yE11.rtf - 13:58 [yo me programo teniendo en cuenta lo que me viene previamente establecido]

Codes: [Planteamiento curricular]

P14: E12.rtf - 14:32 [nos negábamos a los deberes]

Codes: [Planteamiento curricular]

P14: E12.rtf - 14:33 [nos negábamos era a lo de mandar una tarea concreta, podía hacer alguna actividad si quería, pero siempre de manera libre]

Codes: [Planteamiento curricular]

P14: E12.rtf - 14:35 [el método natural de lectoescritura es más lento, va de otro modo, entonces había que organizar ciclos. Con lo cual planteamos ciclos de tres años]

Codes: [Planteamiento curricular]

P14: E12.rtf - 14:36 [El currículum en base a estas líneas básicas, de cálculo y lingüística, te permite una elasticidad, y al niño que va un poco más lento puedes esperarle]

Codes: [Planteamiento curricular]

P14: E12.rtf - 14:37 [se basaba en la ley, pero nosotros en cierto modo lo rompíamos]

Codes: [Planteamiento curricular]

P14: E12.rtf - 14:38 [no se hacía con un horario estricto y acotado generalmente]

Codes: [Planteamiento curricular]

P14: E12.rtf - 14:40 [improvisabas muchas veces, porque van surgiendo temas de interés]

Codes: [Planteamiento curricular]

P14: E12.rtf - 14:41 [Nosotros corríamos dos riegos, el primero era el de hacerlo bien y no meter la pata, y el segundo, el riesgo de que nos llamaran la atención]

Codes: [Desventajas] [Dificultades]

P17: E14.rtf - 17:47 [Organizaba el currículum académico en torno al contrato de trabajo]

Codes: [Contrato de trabajo] [Planteamiento curricular]

P17: E14.rtf - 17:50 [los que quisieron seguir estudiando fueron al instituto, y no sólo no tuvieron ningún problema, que es una de las preguntas que hace la gente, sino todo lo contrario, tenían una mente más abierta, y no les costó nada incorporarse]

Codes: [Planteamiento curricular]

P17: E14.rtf - 17:53 [ellos no se daban cuenta que eran prisioneros y esclavos de las técnicas tradicionales, del libro de texto, de las cuentas y del autoritarismo del maestro]

Codes: [Desventajas]

P17: E14.rtf - 17:55 [ellos reclamaban la figura del maestro como militar, yo tomaba el papel de no regañar] Codes: [Convivencia] [Desventajas]

P18: E15.rtf - 18:31 [los niños leían mucho más de lo que se lee en una clase normal, comentaban, había unos debates muy ricos]

Codes: [Planteamiento curricular]

P18: E15.rtf - 18:59 [intentábamos separar la religión]

Codes: [Planteamiento curricular]

P21: Testimonio de una alumna.rtf - 21:4 [la clase fue convirtiéndose poco a poco, y con su guía, en un bullidero de ideas y de creatividad]

Codes: [Planteamiento curricular]

4.2.5.2 Distribución del aula

25 quotation(s) for codes:

Distribución del aula, Biblioteca de aula

P 4: E01.rtf - 4:45 [las clases siempre las tenía en forma de U, la forma de U porque todo el mundo puede verse y es como una asamblea.]

Codes: [Distribución del aula]

P 4: E01.rtf - 4:46 [a la hora de trabajar en pequeños grupo hay un espacio para los talleres]

Codes: [Distribución del aula]

P 4: E01.rtf - 4:48 [la biblioteca de clase es fundamental]

Codes: [Distribución del aula]

P 4: E01.rtf - 4:49 [una biblioteca de clase me parece de un valor que hasta que no te vas haciendo con ella no te das cuenta, porque los niños aprenden a seleccionar libros, a buscarlos y a estudiarlos]

Codes: [Distribución del aula]

P 5: E02.rtf - 5:7 [la clase estaba dividida en espacios o módulos]

Codes: [Distribución del aula]

P 5: E02.rtf - 5:12 [En la biblioteca de aula teníamos de todo, libros de poesía, libros de investigación sobre todo, libros de cuentos, diccionarios, etcétera. Fuimos haciéndolo poco a poco, cada año íbamos añadiendo cosas, muchas veces poniéndolo de nuestro propio bolsillo]

Codes: [Biblioteca de aula]

P 5: E02.rtf - 5:50 [llevaba libros de mi propia casa]

Codes: [Biblioteca de aula]

P 5: E02.rtf - 5:63 [Lo bueno de este tipo de escuela está también en la disposición espacial]

Codes: [Distribución del aula]

P 5: E02.rtf - 5:64 [se dispone la clase de manera que se están viendo unos a otros, luego se hacen grupos, además se pueden levantar y sentar si se está haciendo un trabajo colectivo]

Codes: [Distribución del aula]

P 5: E02.rtf - 5:65 [una disposición que da libertad de movimiento]

Codes: [Distribución del aula]

P 6: E03.rtf - 6:26 [había unos espacios, unas zonas de trabajo colectivas, donde se hacía trabajo individual o en grupo mediante talleres o rincones]

Codes: [Distribución del aula]

P 6: E03.rtf - 6:27 [estaba a lo mejor el rincón de las matemáticas, el rincón de la biblioteca, el rincón de la pintura, la escultura o el rincón de la impresión]

Codes: [Distribución del aula]

P 6: E03.rtf - 6:28 [con todos esos rincones pues cada niño iba trabajando]
Codes: [Distribución del aula]

P 6: E03.rtf - 6:41 [se utilizaban todo tipo de libros, entonces se aficionaban los niños a la lectura]
Codes: [Biblioteca de aula]

P 9: E06.rtf - 9:36 [teníamos toda la clase llena de pósters de los niños]
Codes: [Distribución del aula]

P 9: E06.rtf - 9:39 [La clase debe estar distribuida en grupos, porque fomenta la ayuda mutua]
Codes: [Distribución del aula]

P 9: E06.rtf - 9:40 [rompíamos con la organización tradicional]
Codes: [Distribución del aula]

P 9: E06.rtf - 9:41 [pedía que se respetaran los sitios una o dos semanas, pero cuando se terminaba la programación de una quincena se podían cambiar]
Codes: [Distribución del aula]

P10: E07.rtf - 10:45 [la biblioteca que teníamos, había unos libros pequeños, y cada alumno se responsabiliza de un tema largo de explicar, se lo exponían a los compañeros]
Codes: [Biblioteca de aula]

P11: E08.rtf - 11:80 [siempre he tenido una biblioteca en el aula]
Codes: [Biblioteca de aula]

P14: E12.rtf - 14:26 [cambiamos el sistema de las mesas, lo colocábamos muchas veces en forma de U, para que estuviese orientado a comunicarse fácilmente, o se ponían por grupos si el trabajo era en equipo]
Codes: [Distribución del aula]

P14: E12.rtf - 14:27 [La mesa del maestro se puso en un rincón]
Codes: [Distribución del aula]

P14: E12.rtf - 14:28 [Teníamos muy pocos materiales, algunos eran muy difíciles de conseguir]
Codes: [Distribución del aula]

P14: E12.rtf - 14:29 [había una biblioteca de clase]
Codes: [Distribución del aula]

P14: E12.rtf - 14:30 [alrededor de la clase se solían poner mesas alineadas, para utilizarla en los talleres]
Codes: [Distribución del aula]

4.2.5.3 Evaluación

41 quotation(s) for code:
Evaluación

P 4: E01.rtf - 4:55 [Cuando yo era maestra única llevaba el control de la asistencia, el control del cuaderno, control de los trabajos en grupo, control de los talleres de todo su trabajo en general, igual que los cuadernos de cuentas.]
Codes: [Evaluación]

P 4: E01.rtf - 4:56 [Los cuadernos de cuentas al principio tenían unos autocorrectivos, que hicimos como copia de los franceses, para que también ellos se autocorrigiesen]
Codes: [Evaluación]

P 4: E01.rtf - 4:61 [hubo un tiempo, cuando se ponía PA [Progresá Adecuadamente], que yo ponía PA a todo el mundo, porque PA en realidad nos decía que esa persona pues ponía de su parte, para mí es lo más importante]
Codes: [Evaluación]

P 4: E01.rtf - 4:62 [Me dejaba las notas siempre para lo último, para el último momento, era como una situación mala para mí, nunca me ha gustado poner notas]
Codes: [Evaluación]

P 4: E01.rtf - 4:63 [no he querido poner nunca a nadie a repetir]
Codes: [Evaluación]

P 4: E01.rtf - 4:64 [También tienes que tener en cuenta que ahora no estás tú sólo [se refiere a la especialización por materias] y si los otros maestros no están de acuerdo pues tú tienes que ceder, porque también quieren que el niño ponga de su parte, entonces muchas veces tenía a los niños que se adaptaban con Pedagogía Freinet, pero no lo hacían en las otras clases]
Codes: [Evaluación]

Comment:

Se refiere a repetir curso

P 4: E01.rtf - 4:65 [intentas no hacer competición, que las notas no sean una competición]
Codes: [Evaluación]

P 5: E02.rtf - 5:51 [No hacíamos exámenes pero a lo mejor de los textos o después de cada conferencia se hacía una ronda de preguntas, para ver todo lo habían aprendido]
Codes: [Evaluación]

P 5: E02.rtf - 5:55 [nosotros teníamos que poner nuestras calificaciones]
Codes: [Evaluación]

P 5: E02.rtf - 5:56 [pero lo que hacíamos, que lo conseguimos con la conformidad de los padres, era hacer informes, le hacíamos a cada niño su informe]
Codes: [Evaluación]

P 5: E02.rtf - 5:58 [no había ni un sólo texto que yo corrigiera y no tuviera nada escrito, todo quedaba anotado y todo guardado]
Codes: [Evaluación]

P 5: E02.rtf - 5:59 [para la evaluación un informe para los padres, se lo daba oralmente y con todas las citas y con todos los logros, además de las cosas que tenía que mejorar]
Codes: [Evaluación]

P 5: E02.rtf - 5:61 [es que ya cuando hay que entregar las notas, tu eres la tutora y tienes que entregar las notas del de inglés, de Educación Física y demás pues no queda más remedio que ceder]
Codes: [Evaluación]

P 6: E03.rtf - 6:33 [la evaluación era sobre todo de tipo formativa]
Codes: [Evaluación]

P 6: E03.rtf - 6:35 [Por ejemplo el texto libre, la forma de hacerlo es que el niño lo ponga en la pizarra y entre todos se va corrigiendo]
Codes: [Evaluación] [Texto libre]

P 6: E03.rtf - 6:37 [en un proceso de trabajo colectivo se aprende y se evalúa en la medida en que se va haciendo]
Codes: [Evaluación]

P 8: E05.rtf - 8:27 [En principio tú sabías la nota que ibas a tener]

Codes: [Evaluación]

P 8: E05.rtf - 8:28 [sabías que si habías cumplido con tu contrato de trabajo era lo importante]

Codes: [Evaluación]

P 8: E05.rtf - 8:29 [había otro tipo de cualificación cualitativa, que tenía que ver mucho más con la motivación que con el rendimiento]

Codes: [Evaluación]

P 8: E05.rtf - 8:31 [Era una nota cualitativa y cuantitativa. Estaban las calificaciones de siempre]

Codes: [Evaluación]

P 8: E05.rtf - 8:32 [en el fondo todos éramos conscientes de que valía mucho más, por ejemplo un aplauso después de una conferencia, que la nota que sacarás]

Codes: [Evaluación]

P 8: E05.rtf - 8:41 [a ti no te evalúa, ni te califica el maestro, evalúa tu día a día con tus compañeros]

Codes: [Evaluación]

P 9: E06.rtf - 9:9 [yo veía los resultados en función de los textos que habían escrito a lo largo de todo el mes] Codes: [Evaluación]

P 9: E06.rtf - 9:46 [Tenía que tener también un sistema de evaluación basándome en lo que habían aprendido]

Codes: [Evaluación]

P11: E08.rtf - 11:89 [La evaluación era a través de los contratos de trabajo]

Codes: [Evaluación]

P11: E08.rtf - 11:90 [Era una evaluación continua a la que además se iban incorporando esos contratos de trabajo]

Codes: [Evaluación]

P11: E08.rtf - 11:92 [después el propio niño iba, mediante un sistema de colores, valorando el trabajo que había hecho]

Codes: [Contrato de trabajo] [Evaluación]

P11: E08.rtf - 11:93 [era un trabajo de gran valor educativo, que él aprendiese a valorar el trabajo, el esfuerzo y la aportación que hacía a los demás]

Codes: [Contrato de trabajo] [Evaluación]

P11: E08.rtf - 11:94 [También les servía para ver el esfuerzo que le había costado la investigación, la preparación o la propia presentación y exposición ante los demás, además saber cómo los demás habían visto su trabajo] Codes: [Contrato de trabajo] [Evaluación]

P12: E09.rtf - 12:78 [Cuando trabajas con la pedagogía Freinet, continuamente estás viendo los trabajos de los niños, estás viendo sus problemas, estás viendo sus investigaciones, entonces poco a poco vas viendo el desarrollo de los niños]

Codes: [Evaluación]

P12: E09.rtf - 12:79 [en clase cuando trabajábamos un tema, aportando cada uno parte de su trabajo, hacíamos una pequeña prueba de contraste]

Codes: [Evaluación]

P12: E09.rtf - 12:80 [la técnica principal para la evaluación es la observación directa]

Codes: [Evaluación]

P13: E10yE11.rtf - 13:63 [la clase también evaluaba]

Codes: [Evaluación]

P13: E10yE11.rtf - 13:64 [una cosa que nunca me ha gustado es lo de los documentos oficiales de poner número]

Codes: [Críticas] [Evaluación]

P14: E12.rtf - 14:55 [La evaluación estaba en decirle al niño como había hecho las cosas, eso era continuo]

Codes: [Evaluación]

P14: E12.rtf - 14:56 [era una manera refuerzo]

Codes: [Evaluación]

P14: E12.rtf - 14:57 [a los padres se le explicaba de una forma cualitativa]

Codes: [Evaluación]

P15: E13a.rtf - 15:24 [no me importaba la cantidad de conocimientos, sino el proceso]

Codes: [Evaluación]

P18: E15.rtf - 18:24 [teníamos que saber seleccionar, ver por dónde iba cada niño, para eso teníamos que tener unos controles y unas fichas de seguimiento]

Codes: [Evaluación]

P18: E15.rtf - 18:46 [como teníamos tanto material podíamos evaluarlo todo]

Codes: [Evaluación]

P18: E15.rtf - 18:61 [Una de las cosas fundamentales de la evaluación cuando un niño exponía un tema, había que ir anotando qué vocabulario usaba, si era más profundo, si dominaba el vocabulario del tema]

Codes: [Evaluación]

4.2.5.4 Convivencia

23 quotation(s) for code:

Convivencia

P 4: E01.rtf - 4:15 [era un ambiente tranquilo, no competitivo, se reconocían todos sus logros, no había ninguna obsesión por ser el primero ni el último, resolvían sus conflictos entre ellos]

Codes: [Convivencia]

P 4: E01.rtf - 4:52 [También se repartían las tareas, había un encargado de libro, de biblioteca, de asistencia, de la limpieza, cada uno tenía una función distinta]

Codes: [Compromiso y responsabilidad] [Convivencia]

P 5: E02.rtf - 5:6 [Empecé a usar la asamblea y a resolver los problemas disciplinarios con la asamblea y la autodisciplina]

Codes: [Asamblea] [Convivencia]

P 5: E02.rtf - 5:68 [se ayudan unos a otros y no hay el autoritarismo]

Codes: [Convivencia]

P 5: E02.rtf - 5:71 [Nuestros alumnos tenían conflictos como todos, pero se trataban en la asamblea]

Codes: [Convivencia]

P 5: E02.rtf - 5:72 [También ocurría que otros niños tenían envidia de las cosas que hacían los nuestros, esto lo han contado después]

Codes: [Convivencia]

P 8: E05.rtf - 8:40 [Es mucho mejor que los correctivos y las normas las pongan entre ellos, mejor que hacerlo de manera autoritaria través del castigo]

Codes: [Convivencia]

P 9: E06.rtf - 9:49 [si había algún niño que era más perezoso o no trabajaba mucho, eran los demás, los que le estaban llamando la atención en la Asamblea]

Codes: [Asamblea] [Convivencia]

P 9: E06.rtf - 9:53 [conociendo a los niños sabes que algunos son mentirosos, que se rebelan o que no aceptan lo que se les pide la asamblea. Pero poco a poco se va educando, trabajando en la Asamblea la educación en valores]

Codes: [Asamblea] [Convivencia]

P 9: E06.rtf - 9:54 [respetar lo que te digan si crees que es lo lógico, si no debes defenderte pero sin agresividad, el respeto al orden, a los turnos de palabra, las propuestas que se hacen hay que cumplirlas]

Codes: [Asamblea] [Convivencia]

P10: E07.rtf - 10:41 [hay darles la palabra, así ellos se implican, y a la vez que se implican también escuchan, así es como se va enriqueciendo, poco a poco se van recogiendo los saberes de todos]

Codes: [Convivencia] [El niño o la niña]

P13: E10yE11.rtf - 13:67 [hay veces que te tienes que poner seria, pero esos son casos muy excepcionales]

Codes: [Convivencia]

P13: E10yE11.rtf - 13:69 [no había esa "paz", como lo que se entiende hoy en día por "paz", porque ellos tenía libertad para levantarse, y siempre había un murmullo]

Codes: [Convivencia]

P13: E10yE11.rtf - 13:70 [al participar ellos también toman más conciencia, entonces no había nunca silencio absoluto, pero tampoco había voces, era un clima normal de trabajo]

Codes: [Convivencia]

P14: E12.rtf - 14:77 [Había un buen ambiente, encantador en el sentido de que había poca tensión]

Codes: [Convivencia]

P15: E13a.rtf - 15:31 [Desde el primer día hacíamos dinámicas que nos permitieran y posibilitaran que el grupo se conociera, que se sintieran a gusto unos con otros y que supieran respetarse]

Codes: [Convivencia]

P15: E13a.rtf - 15:32 [Solucionábamos los problemas juntos, nos cuidábamos unos a otros]

Codes: [Convivencia]

P17: E14.rtf - 17:52 [La convivencia dentro del aula al principio a mí me costó, y eso que ellos disfrutarán de la escuela cooperativa, pero los esclavos muchas veces no se dan cuenta de sus cadenas]

Codes: [Convivencia]

P17: E14.rtf - 17:55 [ellos reclamaban la figura del maestro como militar, yo tomaba el papel de no regañar]

Codes: [Convivencia] [Desventajas]

P17: E14.rtf - 17:58 [se quedaron callados, estudiando cosas que yo les ponía, absurdas, a copiar 30 veces, a ellos mismos les parecía una barbaridad, divisiones y divisiones. Hasta que un día una niña se levantó y dijo: <queremos volver a la escuela de antes>. A partir de ahí, el resto de los años fueron maravillosos]

Codes: [Convivencia]

P17: E14.rtf - 17:62 [Cuando empezamos a andar, en las primeras semanas yo los veía confusos, porque ellos estaban acostumbrados a que sí un niño molestaba, venían y me decían <pegale a este> o <regáñale a este>]
Codes: [Convivencia]

P18: E15.rtf - 18:75 [nunca tuve problemas de convivencia, ni peleas]
Codes: [Convivencia]

P18: E15.rtf - 18:76 [siempre hay algún conflicto, pero pegarse nunca]
Codes: [Convivencia]

4.2.5.5 Las familias

25 quotation(s) for code:

Las familias

P 4: E01.rtf - 4:42 [tenía un grupo de madres que venía por las tardes y cada una se ponía a trabajar con un grupito]
Codes: [Las familias]

P 4: E01.rtf - 4:66 [Los padres muchas veces lo rechazan, sobre todo en los últimos tiempos, porque antes siempre se tenía más respeto a lo que decía el maestro o por lo menos se sabía que no tenía que ser malo por esencia]
Codes: [Dificultades] [Las familias] [Valoración actual del MCEP]

P 4: E01.rtf - 4:68 [Otras veces aunque ellos no te lo digan a la cara, tú los ves reticentes, sólo con que el niño sea reticente, sabes que pasa, porque muchas madres no quieren esa educación.]
Codes: [Dificultades] [Las familias]

P 5: E02.rtf - 5:22 [los padres respetaban lo que hacíamos]
Codes: [Las familias]

P 5: E02.rtf - 5:23 [promovimos que se formara una asociación de padres]
Codes: [Compromiso social y educativo] [Las familias]

P 5: E02.rtf - 5:77 [nos inventamos primero con la Asociación de padres la semana de expresión libre y ahí se implicaba todo el colegio]
Codes: [Las familias] [Teatro]

P 6: E03.rtf - 6:38 [cada uno de nosotros, en el lugar donde estaba, tenía contacto con los padres, en las asociaciones de padres o incluso invitando a los padres a la escuela, para enseñarles a leer también]
Codes: [Las familias]

P 6: E03.rtf - 6:40 [Se perseguía la participación de los padres, padres y madres dentro de la vida del centro]
Codes: [Las familias]

P 8: E05.rtf - 8:44 [¿sabes qué le contesto mi madre? <pues mira yo no sé si aprenden o no aprenden, lo que sé es que mi hijo se va a todos los días muy contento al colegio>]
Codes: [Las familias]

P 8: E05.rtf - 8:45 [mi madre hizo lo posible por cambiarme de grupo y apuntarme con él]
Codes: [Las familias]

P10: E07.rtf - 10:62 [trabajábamos mucho con los padres y las madres, con lo cual también se no respetaba mucho]

Codes: [Las familias] [Relaciones con el entorno]

P10: E07.rtf - 10:63 [nosotros también éramos algo diferente, es cierto que éramos muy cercanos]

Codes: [Las familias] [Relaciones con el entorno]

P10: E07.rtf - 10:65 [Depositaban en nosotros muchísima confianza]

Codes: [Las familias]

P10: E07.rtf - 10:66 [Entonces las asambleas, recuerdo que eran extraordinarias, muchas veces estaban masificadas, de hecho de la clase faltaban poco madre y padres]

Codes: [Las familias]

P10: E07.rtf - 10:67 [Todo lo que se hablaba era en torno al niño, depositada en nosotros mucha confianza.]

Codes: [Las familias]

P10: E07.rtf - 10:69 [la posición del maestro, no estaba él sólo dando conocimiento, sino que también se hacía a través de la experiencia y de la familia]

Codes: [Las familias]

P10: E07.rtf - 10:70 [También en las conferencias a veces invitábamos a los padres]

Codes: [Las familias]

P11: E08.rtf - 11:48 [Allí empezamos a trabajar, nuestra primera labor fue con los padres, porque ellos iban a ver cómo se rompía la dinámica de las clases]

Codes: [Colegio Fuentenueva] [Las familias]

P11: E08.rtf - 11:49 [eso les pareciese muy bonito, porque valoraban el trabajo que hacíamos con los niños, pero ellos se preocupaban por el paso al instituto. Ese era uno de los factores de conflicto que teníamos]

Codes: [Dificultades] [Las familias]

P12: E09.rtf - 12:65 [animábamos a los padres a que vinieran al colegio y explicaran algo sobre su trabajo]

Codes: [Las familias]

P13: E10yE11.rtf - 13:40 [Yo allí tenía madres y padres todos los días, aquello parecía más una sesión de terapia]

Codes: [Las familias]

P14: E12.rtf - 14:63 [fue cuando se crearon los Consejos Escolares, con la representación de los padres y madres y el alumnado]

Codes: [Las familias]

P14: E12.rtf - 14:64 [Esas cosas nosotros las veíamos con total simpatía, es decir la democratización de los centros]

Codes: [Compromiso social y educativo] [Las familias]

P18: E15.rtf - 18:26 [nos acercábamos a las familias, conocíamos su entorno]

Codes: [Las familias]

P18: E15.rtf - 18:42 [cuando a lo mejor ellos comentaban que su padre trabajaba en el campo, pues los animaba que los invitasen a la escuela]

Codes: [Las familias]

4.2.6 El papel de maestros y maestras

**34 quotation(s) for codes:
El maestro o maestra, Autoridad**

P 4: E01.rtf - 4:27 [Tu eres también una investigadora, investigas con ellos, aprendes con ellos]
Codes: [El maestro o maestra]

P 5: E02.rtf - 5:30 [me he jubilado haciendo textos, conferencias, asambleas, investigación del medio y teniendo sobre todo esa actitud de aprendizaje significativo basado en los conocimientos y vivencias del alumnado]
Codes: [El maestro o maestra]

P 5: E02.rtf - 5:97 [Yo me he sentido muy respetada]
Codes: [Autoridad]

P 5: E02.rtf - 5:101 [El maestro tiene autoridad pero es una autoridad moral, se la gana, no es una autoridad impuesta]
Codes: [Autoridad]

P 5: E02.rtf - 5:102 [Es la autoridad que da el trabajo, el respeto que les tienes a los niños, la consideración que les tienes]
Codes: [Autoridad]

P 5: E02.rtf - 5:103 [cuando se reconocen los errores no pierdes autoridad]
Codes: [Autoridad]

P 7: E04.rtf - 7:26 [el compromiso con los alumnos es de tal calibre, que finalmente no todo el mundo es capaz]
Codes: [El maestro o maestra]

P 8: E05.rtf - 8:4 [para todos los alumnos era un referente]
Codes: [El maestro o maestra]

P 8: E05.rtf - 8:5 [sabíamos que podíamos estar tranquilos porque iba a abogar siempre del lado de la justicia]
Codes: [El maestro o maestra]

P 8: E05.rtf - 8:12 [Recuerdo también que mi maestro no paraba de trabajar]
Codes: [El maestro o maestra]

P 8: E05.rtf - 8:30 [había una función de motivación enorme]
Codes: [El maestro o maestra]

P 9: E06.rtf - 9:1 [Me interesa destacar que siempre respeté las creaciones, tal y cómo eran pensadas y expresadas, por qué es importante y esencial que el alumnado sea oído, leído, pensado y valorado]
Codes: [El maestro o maestra]

P 9: E06.rtf - 9:38 [Difícilmente yo estaba sentada en mi mesa, muchas veces me sentaba en un equipo o en otro]
Codes: [El maestro o maestra]

P 9: E06.rtf - 9:42 [Yo no me imponía, aunque había veces que había que ponerse seria]
Codes: [El maestro o maestra]

P 9: E06.rtf - 9:44 [como fui yo en el aula, ni mejor ni peor, muy humana y cercana e intentando conocerlos a todos]
Codes: [El maestro o maestra]

P10: E07.rtf - 10:35 [dentro del aula, yo intentaba estar muy informada, que tenía que tener un conocimiento elevado]

Codes: [El maestro o maestra]

P10: E07.rtf - 10:71 [El papel de la maestra fundamentalmente es motivador]

Codes: [El maestro o maestra]

P10: E07.rtf - 10:85 [Los niños entre ellos tiene más autoridad de la que podamos tener nosotros como enseñantes, nosotros por el hecho de ser enseñantes no tenemos autoridad]

Codes: [Autoridad]

P11: E08.rtf - 11:77 [era el papel de facilitador, estar siempre aportando momentos o instrumentos, que le permitiesen al niño investigar, desarrollar y promover su propia tarea de aprendizaje]

Codes: [El maestro o maestra]

P12: E09.rtf - 12:67 [Tu misión es que los niños se impliquen, y a partir de ahí ir construyendo]

Codes: [El maestro o maestra]

P12: E09.rtf - 12:69 [el papel del maestro es siempre constante y vigilante, porque por ejemplo hay niños que son más habladores que otros, entonces corre el peligro de que algunos sean invisibilizados, poco a poco tienes que ir animando a que los más reservados también salga]

Codes: [El maestro o maestra]

P12: E09.rtf - 12:70 [había que hacerle saber que todos eran igual]

Codes: [El maestro o maestra]

P12: E09.rtf - 12:71 [El maestro freinetiano es un motor, tiene más trabajo que el maestro tradicional]

Codes: [El maestro o maestra]

P13: E10yE11.rtf - 13:20 [el profesor escucha]

Codes: [El maestro o maestra]

P13: E10yE11.rtf - 13:21 [El comportamiento del maestro es completamente distinto]

Codes: [El maestro o maestra]

P17: E14.rtf - 17:51 [un maestro que es vocacional, ve a los niños y a las niñas como esas personas que van a crecer y madurar, donde tú eres un elemento más, no los vas a dirigir]

Codes: [El maestro o maestra] [El niño o la niña]

P18: E15.rtf - 18:49 [he disfrutado mucho con las técnicas Freinet, he visto a mis alumnos felices]

Codes: [El maestro o maestra]

P18: E15.rtf - 18:57 [no era el típico maestro simpático, sino que el educar estaba en nosotros]

Codes: [El maestro o maestra]

P20: E17yE18.rtf - 20:28 [le doy una importancia más profunda a la profesionalidad]

Codes: [El maestro o maestra]

P20: E17yE18.rtf - 20:29 [Yo me quedo antes con un maestro profesional que con uno revolucionario]

Codes: [El maestro o maestra]

P21: Testimonio de una alumna.rtf - 21:1 [Ella es una de las mejores profesoras que he tenido]

Codes: [El maestro o maestra]

P21: Testimonio de una alumna.rtf - 21:2 [Explicaba con mucha claridad y paciencia y se preocupaba porque conociéramos nuestro entorno]

Codes: [El maestro o maestra]

P21: Testimonio de una alumna.rtf - 21:5 [ella siempre nos animaba a dibujar, a escribir relatos, a experimentar con el teatro y la música, y a participar en todas las actividades]
Codes: [El maestro o maestra]

P21: Testimonio de una alumna.rtf - 21:6 [No ponía límites a nuestra creatividad, ni intentaba encuadrarla en estructuras predeterminadas]
Codes: [El maestro o maestra]

4.2.6.1 Compromiso social y educativo

24 quotation(s) for code:

Compromiso social y educativo

P 4: E01.rtf - 4:76 [Siendo una maestra freinetiana, le estás diciendo a los niños muchas cosas buenas que son útiles para él y para su propia felicidad, pero también para crear una sociedad más justa]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P 5: E02.rtf - 5:23 [promovimos que se formara una asociación de padres]
Codes: [Compromiso social y educativo] [Las familias]

P 5: E02.rtf - 5:35 [he participado en una asamblea de mujeres]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P 5: E02.rtf - 5:36 [me pidieron unas mujeres ayuda para el grupo de teatro]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P 5: E02.rtf - 5:37 [acepté ser jueza de paz de La Zubia, creía que había llegado el momento, entonces me di cuenta que lo que había aprendido de la asamblea me servía una barbaridad]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P 7: E04.rtf - 7:27 [tiene por parte del profesor una implicación, una relación y una preocupación que va mucho más allá del mero papel enseñante]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P 7: E04.rtf - 7:28 [exigen un tipo de maestros y maestras que no todo el mundo está dispuesto a asumir]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P 7: E04.rtf - 7:31 [Es un compromiso de tipo ético, social, emocional y profesional, de una mayor envergadura que una simple actividad correcta y cumplidora de su horario]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P 9: E06.rtf - 9:16 [Peleé para que se integrará. Al final conseguimos que se presentara un escrito oficial en el Ayuntamiento, en el que decía que los niños tenía que pasar a la otra escuela e integrarlos]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P 9: E06.rtf - 9:43 [fui la directora, lo que intente como tal fue hacer partícipe a todo el colegio de las actividades]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P10: E07.rtf - 10:59 [La mayoría de nosotros o militábamos, no ya en partidos, que también algunos, pero sobre todo en sindicatos, en movimientos feministas, etcétera. Es decir, que éramos personas que nos preocupaba la sociedad, y con ello la mejora social]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P10: E07.rtf - 10:64 [hablábamos de por qué en ese pueblo no había agua, nos preguntábamos quién debía de encargarse de que el agua estuviese allí, además nos preguntamos por qué los ciudadanos no participan, y cómo los padres y las madres pueden hacer para participar en que

se consiguiera el agua, qué había que hacer]
Codes: [Compromiso social y educativo] [Relaciones con el entorno]

P12: E09.rtf - 12:10 [Creíamos que la escuela era importante para promover un cambio social, era la manera de que la cultura llegara a todo el mundo, de aquí se formó el primer grupo de Granada]
Codes: [Comienzos] [Compromiso social y educativo]

P12: E09.rtf - 12:83 [nosotros nos reconocemos como un movimiento de renovación pedagógica, en Granada y en España]
Codes: [Causas] [Compromiso social y educativo]

P14: E12.rtf - 14:59 [todos estábamos convencidos de que este proyecto que teníamos en común, era un compromiso con la renovación pedagógica]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P14: E12.rtf - 14:64 [Esas cosas nosotros las veíamos con total simpatía, es decir la democratización de los centros.]
Codes: [Compromiso social y educativo] [Las familias]

P14: E12.rtf - 14:65 [estábamos comprometidos con la política, al principio en las clandestinidad, después pudieron ser representantes]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P14: E12.rtf - 14:66 [bastante estuvimos comprometidos con el movimiento huelguístico de 1976, que fue por razones sindicales del magisterio]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P17: E14.rtf - 17:1 [Continuamente pensaba en qué hacer para cambiar el estado de las cosas]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P18: E15.rtf - 18:58 [hablamos de una época de revolución social y de cambio, nosotros no nos conformamos con poco]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P18: E15.rtf - 18:64 [una cosa que supone esta pedagogía es mucho esfuerzo]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P18: E15.rtf - 18:65 [Nosotros no éramos maestros las 5 horas que estábamos con los niños en clase, estábamos muchas más horas allí, éramos maestros de vocación, cuando llegaba a mi casa seguía preocupada por las cosas del colegio]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P18: E15.rtf - 18:83 [por las tarde llegué a crear una escuela de adultos, y les ponía películas, porque para ellos la televisión era algo desconocido]
Codes: [Compromiso social y educativo]

P20: E17yE18.rtf - 20:24 [Nuestra intención era ser líderes y motores en ese cambio, pero yo creo que no teníamos las habilidades]
Codes: [Compromiso social y educativo]

4.2.6.2 Relaciones con el entorno y la comunidad

23 quotation(s) for code:

Relaciones con el entorno

P 4: E01.rtf - 4:24 [había mucha conciencia social, dedicábamos un montón de tiempo a otras cuestiones que no sólo era pedagógicas, había quien se encargaba de relacionarse con el centro de salud o el que se relacionaba con los responsables del distrito]
Codes: [Colegios en el Polígono] [Relaciones con el entorno]

P 5: E02.rtf - 5:21 [La Pedagogía Freinet, otra cosa que hace es que mezcla la comunidad educativa para colaborar con la escuela]

Codes: [Relaciones con el entorno]

P 5: E02.rtf - 5:31 [las madres, los padres, los abuelos, las fábricas del pueblo, los talleres, todo eso lo hemos metido en las clases]

Codes: [Relaciones con el entorno]

P 5: E02.rtf - 5:32 [Han participado los padres, nos han ayudado mucho y hemos sentido mucho el cariño y la colaboración de la gente]

Codes: [Relaciones con el entorno]

P 5: E02.rtf - 5:34 [hago teatros en los cuales se manifiesta lo masculino igual que lo femenino, donde las madres van a las clases y participan, entonces esto sale a la comunidad]

Codes: [Relaciones con el entorno]

P 5: E02.rtf - 5:78 [se pintaba en las calles, se representaban las obras de teatro, se hacían talleres en las calles]

Codes: [Relaciones con el entorno] [Teatro]

P 5: E02.rtf - 5:79 [luego ya se decidió que fuese un recursos para todos los colegios y se hicieron varios grupos escolares]

Codes: [Relaciones con el entorno] [Teatro]

P 5: E02.rtf - 5:80 [ahora la concejalía se encarga de gestionar esta semana de teatro escolar. Esto es algo de lo que hemos conseguido]

Codes: [Relaciones con el entorno] [Teatro]

P 5: E02.rtf - 5:111 [a nosotros el director, aunque fuera de una ideología diferente a la nuestra, no nos podía atacar porque teníamos demostrado que éramos muy responsables y nos habíamos ganado un sitio en el pueblo]

Codes: [Relaciones con el entorno]

P 6: E03.rtf - 6:39 [Había una conexión fuerte entre los niños, la escuela y la comunidad]

Codes: [Relaciones con el entorno]

P 8: E05.rtf - 8:53 [el pueblo entraba a la escuela, pero también la escuela salía a la calle]

Codes: [Relaciones con el entorno]

P10: E07.rtf - 10:64 [hablábamos de por qué en ese pueblo no había agua, nos preguntábamos quién debía de encargarse de qué el agua estuviese allí, además nos preguntamos por qué los ciudadanos no participan, y cómo los padres y las madres pueden hacer para participar en que se consiguiera el agua, qué había que hacer]

Codes: [Compromiso social y educativo] [Relaciones con el entorno]

P10: E07.rtf - 10:86 [También hablábamos por ejemplo de la necesidad de reivindicar las fiestas populares, de retomar canciones antiguas, y de cómo podíamos llevarlas al aula, para también darles la autoridad a sus mayores]

Codes: [Relaciones con el entorno]

P11: E08.rtf - 11:123 [me implicaba con los padres, por ejemplo a nivel de movimiento vecinal]

Codes: [Relaciones con el entorno]

P12: E09.rtf - 12:86 [La idea era que el maestro se integrara en el pueblo como uno más]

Codes: [Relaciones con el entorno]

P13: E10yE11.rtf - 13:11 [Como jefa de estudios pues también me ha tocado vivir, utilizando la pedagogía Freinet, la idea no era por ejemplo poner correctivo o castigo, sino que lo que había que hacer era colaborar con la comunidad]

Codes: [Relaciones con el entorno]

P13: E10yE11.rtf - 13:22 [tú vas hacer lo que quieras, sino que vas a hacer lo que es bueno para la comunidad]

Codes: [Relaciones con el entorno]

P13: E10yE11.rtf - 13:43 [en la experiencia Alfaguara y en algunos pueblos en los que hemos trabajado, incluso las trabajadoras sociales y la gente del personal sanitario también se vuelcan]

Codes: [Colegios en el Polígono] [Relaciones con el entorno]

P18: E15.rtf - 18:27 [conocíamos su entorno, porque los temas se sacaban del entorno, y procurábamos que los aprendizajes siempre partiesen de su propia vida]

Codes: [Relaciones con el entorno]

P18: E15.rtf - 18:44 [donde había una maestra freinetiana, al principio en el entorno escolar generaba mucho rechazo, pero cuando había dos o tres, ya no]

Codes: [Dificultades] [Relaciones con el entorno]

P20: E17yE18.rtf - 20:31 [no forzosamente tiene que estar presente en todas las facetas de la vida]

Codes: [Relaciones con el entorno]

P20: E17yE18.rtf - 20:32 [tienes que dedicar tiempo a tus alumnos, y ya te digo yo que no te da tiempo a estar en todas partes]

Codes: [Relaciones con el entorno]

P20: E17yE18.rtf - 20:33 [Tu puedes estar presente en otros ámbitos, pero no a costa de la escuela]

Codes: [Relaciones con el entorno]

4.2.6.3 Dificultades

30 quotation(s) for code:

Dificultades

P 4: E01.rtf - 4:68 [Otras veces aunque ellos no te lo digan a la cara, tú los ves reticentes, sólo con que el niño sea reticente, sabes que pasa, porque muchas madres no quieren esa educación]

Codes: [Dificultades] [Las familias]

P 4: E01.rtf - 4:69 [cuando he llegado a un sitio nueva ha sido difícil, he tenido que tener mucha valentía]

Codes: [Dificultades]

P 4: E01.rtf - 4:71 [Sí que he notado, más que ese rechazo a mi trabajo, que no han contribuido o que no han cooperado]

Codes: [Dificultades]

P 4: E01.rtf - 4:72 [Una vez sentí el rechazo por negarme a tener representaciones religiosas en la clase]

Codes: [Dificultades]

P 4: E01.rtf - 4:73 [He pasado malos ratos, pero en general, como te dicho antes, a mí la Pedagogía Freinet me daba la certeza de que lo estaba haciendo bien]

Codes: [Dificultades]

P 4: E01.rtf - 4:82 [Los padres muchas veces lo rechazan, sobre todo en los últimos tiempo, porque antes siempre se tenía más respeto a lo que decía el maestro o por lo menos se sabía que no tenía que ser malo por esencia]

Codes: [Dificultades] [Las familias]

P 5: E02.rtf - 5:8 [Cuando nos juntábamos en claustro estábamos más de cuarenta. Con lo que comenzó a haber dificultades porque los compañeros no aceptaban lo que nosotros estábamos haciendo]

Codes: [Dificultades]

P 5: E02.rtf - 5:9 [Los compañeros decía que no iban a salir los niños preparados que no aprendían nada más que tonterías]

Codes: [Dificultades]

P 5: E02.rtf - 5:11 [una biblioteca de aula, que nos fuimos haciendo, por la cual también hubo que luchar en el centro, todo eran impedimentos]

Codes: [Dificultades]

P 6: E03.rtf - 6:20 [nosotros éramos señalados, la derecha, la extrema derecha, nos tenía enfilados]

Codes: [Dificultades]

P 6: E03.rtf - 6:43 [había siempre quienes no estaban de acuerdo, quienes criticaban, sobre todo a los que estábamos en centros ordinarios]

Codes: [Dificultades]

P 8: E05.rtf - 8:52 [El problema es que un maestro Freinet en la isla de su aula va a generar poca repercusión, es decir, poca repercusión social de la escuela que se haga notar en el entorno más próximo]

Codes: [Dificultades]

P 9: E06.rtf - 9:22 [no quería estar en un colegio concertado, porque yo venía con una libertad muy grande de enseñanza, con una orientación de clase distinta, y allí estaba encorsetada]

Codes: [Dificultades]

P 9: E06.rtf - 9:32 [éramos como islas, así no se lleva bien]

Codes: [Dificultades]

P 9: E06.rtf - 9:33 [Hasta dónde que nos obligaron a que no trabajáramos así]

Codes: [Dificultades]

P11: E08.rtf - 11:14 [la dificultad con las que nos encontrábamos muchas veces, era el querer hacerlo pero no saber exactamente cómo]

Codes: [Dificultades]

P11: E08.rtf - 11:49 [eso les pareciese muy bonito, porque valoraban el trabajo que hacíamos con los niños, pero ellos se preocupaban por el paso al instituto. Ese era uno de los factores de conflicto que teníamos]

Codes: [Dificultades] [Las familias]

P13: E10yE11.rtf - 13:7 [siempre que he ido a estos pueblos he llevado la pedagogía Freinet, yo sola porque el resto de mis compañeras y compañeros no estaban de acuerdo con ella, entonces eso suponía alguna dificultad]

Codes: [Dificultades]

P13: E10yE11.rtf - 13:19 [generalmente el profesorado lo utiliza para descalificar, aunque bueno sí reconocían la valía]

Codes: [Dificultades]

P13: E10yE11.rtf - 13:60 [es arriesgarte y no tener miedo]

Codes: [Dificultades]

P13: E10yE11.rtf - 13:78 [al principio tuve problemas por no querer utilizar el libro de texto]

Codes: [Dificultades]

P14: E12.rtf - 14:41 [Nosotros corríamos dos riegos, el primero era el de hacerlo bien y no meter la pata, y el segundo, el riesgo de que nos llamarán la atención]
Codes: [Desventajas] [Dificultades]

P14: E12.rtf - 14:58 [te puedes imaginar lo que se hablaba en el pueblo acerca de nosotros]
Codes: [Dificultades]

P14: E12.rtf - 14:67 [tuvimos enemigos, especialmente en los pueblos]
Codes: [Dificultades]

P14: E12.rtf - 14:71 [Hay mucha gente está en contra de que la pedagogía adopte ese compromiso social]
Codes: [Dificultades]

P17: E14.rtf - 17:24 [es minoritario, somos pocos los profesores los maestros que seguimos estas corrientes]
Codes: [Dificultades]

P17: E14.rtf - 17:35 [Desde el MCEP, cuando hacíamos talleres o congresos nosotros ni pensábamos en los títulos, ni en que sirvieran para las oposiciones, sino que era todo voluntario, altruista, y solidario. Entonces la administración empieza a dar títulos y puntos a todo esto, qué hace, que la gente se vaya a la formación institucional]
Codes: [Dificultades]

P18: E15.rtf - 18:22 [cuando estábamos solos la gente iba a por ti, se extrañaban de que no usaras libros de texto, e incluso te criticaban, decían que no enseñaba nada, a mí incluso me llegaron a abrir un expediente en la delegación]
Codes: [Dificultades]

P18: E15.rtf - 18:44 [donde había una maestra freinetiana, al principio en el entorno escolar generaba mucho rechazo, pero cuando había dos o tres, ya no]
Codes: [Dificultades] [Relaciones con el entorno]

P18: E15.rtf - 18:67 [El primer ataque era ideológico, la escuela Freinet no es una ideología, es una pedagogía, pero como tal se sustenta en una ideología]
Codes: [Dificultades]

4.2.7 El papel de los niños y niñas

41 quotation(s) for codes:

El niño o la niña, Compromiso y responsabilidad, Autonomía

P 4: E01.rtf - 4:3 [esos niños campesinos que eran importantes en su casa, porque tenían que levantarse temprano para trabajar, eso mismo sentían cuando llegaban a clase]
Codes: [El niño o la niña]

P 4: E01.rtf - 4:44 [El cuaderno tenía un valor muy importante, además tenían tiempo para cuidarlo e ilustrarlo]
Codes: [Compromiso y responsabilidad]

P 4: E01.rtf - 4:52 [También se repartían las tareas, había un encargado de libro, de biblioteca, de asistencia, de la limpieza, cada uno tenía una función distinta]
Codes: [Compromiso y responsabilidad] [Convivencia]

P 4: E01.rtf - 4:53 [Había responsabilidades compartidas y otras específicas, todo el mundo tenía su trabajo, era una manera de generar un compromiso]

Codes: [Compromiso y responsabilidad]

P 4: E01.rtf - 4:54 [era el sentimiento de que todos son responsables de lo que se hace]

Codes: [Compromiso y responsabilidad]

P 4: E01.rtf - 4:57 [siempre intentaba dejarles espacio para la iniciativa]

Codes: [Autonomía]

P 5: E02.rtf - 5:66 [los alumnos están relajados, están seguros, no tienen miedo y saben que pueden hacer las cosas]

Codes: [El niño o la niña]

P 5: E02.rtf - 5:70 [La ecología es muy importante. Desde que empezamos en la escuela, empezamos a tomar conciencia a partir de ahí]

Codes: [Compromiso y responsabilidad]

P 5: E02.rtf - 5:83 [ecológicamente teníamos mucha tarea, además de salir al campo y hacer excursiones]

Codes: [Compromiso y responsabilidad]

P 5: E02.rtf - 5:110 [son responsables y autónomos, también son generosos y solidarios]

Codes: [El niño o la niña]

P 6: E03.rtf - 6:42 [la idea era que fueran autónomos y se iban organizando]

Codes: [Autonomía] [Contrato de trabajo]

P 7: E04.rtf - 7:35 [es el único protagonista de la escuela y está en el centro de todo]

Codes: [El niño o la niña]

P 7: E04.rtf - 7:36 [que esos niños tengan conciencia del mundo donde están, que adquieran una actitud hacia la vida y hacia la naturaleza]

Codes: [Compromiso y responsabilidad]

P 7: E04.rtf - 7:37 [El niño es el objeto que da sentido a nuestra actividad]

Codes: [El niño o la niña]

P 8: E05.rtf - 8:9 [la imagen que tengo de cuando era niño, era llegar a clase, no guardar fila como el resto de los compañeros, sino entrar directamente, soltar la mochila, ponerme a trabajar en lo mío]

Codes: [Autonomía]

P 8: E05.rtf - 8:20 [La autonomía te lo daba el contrato de trabajo]

Codes: [Autonomía] [Contrato de trabajo]

P 8: E05.rtf - 8:21 [El ejercicio del contrato de trabajo es un ejercicio de aprendizaje de la responsabilidad]

Codes: [Compromiso y responsabilidad] [Contrato de trabajo]

P 8: E05.rtf - 8:37 [a través de las visitas de la gente del pueblo y a través de las salidas que hacíamos]

Codes: [Compromiso y responsabilidad]

P 8: E05.rtf - 8:38 [Ahí había una educación ecológica y también social]

Codes: [Compromiso y responsabilidad]

P 9: E06.rtf - 9:48 [eran todos iguales, eso es muy importante. No había listos y tontos, allí estábamos todos y ellos lo sabían]

Codes: [El niño o la niña]

P 9: E06.rtf - 9:55 [de ahí salen niños que promueven una sociedad mejor]

Codes: [Compromiso y responsabilidad]

P 9: E06.rtf - 9:56 [ahora me encuentro con muchos alumnos, que me recuerdan que aprendieron a ser mejores personas]

Codes: [Compromiso y responsabilidad]

P10: E07.rtf - 10:41 [hay darles la palabra, así ellos se implican, y a la vez que se implican también escuchan, así es como se va enriqueciendo, poco a poco se van recogiendo los saberes de todos]

Codes: [Convivencia] [El niño o la niña]

P10: E07.rtf - 10:72 [lo más importante del papel que el alumnado tenía, ocupar un lugar relevante dentro de su propio proceso de aprendizaje]

Codes: [El niño o la niña]

P10: E07.rtf - 10:73 [nunca se ponían límites al saber, cada uno podría investigar según su interés y según sus capacidades]

Codes: [Autonomía]

P13: E10yE11.rtf - 13:61 [nosotros no teníamos que estar siempre encima, nombrábamos muchos responsables, para que cada cual adoptase su parte de responsabilidad en la salida, que estuvieran pendientes]

Codes: [Compromiso y responsabilidad]

P14: E12.rtf - 14:72 [El niño es parte activa en su desarrollo]

Codes: [El niño o la niña]

P14: E12.rtf - 14:73 [Un niño aunque no tenga maestro Freinet, tiene sentido de dignidad, el sentido de autonomía]

Codes: [El niño o la niña]

P14: E12.rtf - 14:74 [En estas clases desde luego el niño está con otra actitud, más relajada, más divertida, no tenía miedo a que le regañaran]

Codes: [El niño o la niña]

P14: E12.rtf - 14:75 [el maestro está allí, ellos están trabajando solos, y funciona magníficamente]

Codes: [Autonomía]

P14: E12.rtf - 14:76 [los niños que un día fueron mis alumnos, y hoy son adultos, tengo conocimiento de que son personas muy comprometidas]

Codes: [Compromiso y responsabilidad]

P15: E13a.rtf - 15:29 [sabían valerse por sí mismos]

Codes: [Autonomía]

P15: E13a.rtf - 15:30 [era un tema que trabajábamos desde el primer día, por medio de las visitas, de los trabajos de investigación, fomentando la curiosidad o trayendo a nuestros mayores a participar]

Codes: [Compromiso y responsabilidad]

P17: E14.rtf - 17:51 [un maestro que es vocacional, ve a los niños y a las niñas como esas personas que van a crecer y madurar, donde tú eres un elemento más, no los vas a dirigir]

Codes: [El maestro o maestra] [El niño o la niña]

P18: E15.rtf - 18:11 [todas las semanas se nombraba un encargado, que era como la llamábamos podría ser al "enseñante" para cada grupo]

Codes: [Compromiso y responsabilidad]

Comment:

Hablamos de una escuela unitaria con 38 alumnos de distintas edades

P18: E15.rtf - 18:12 [me di cuenta que incluso cundía más, porque al aprender unos de otros, ellos se enteraban mejor, porque utilizaban las mismas palabras y se ayudaban mucho]
Codes: [Compromiso y responsabilidad]

P18: E15.rtf - 18:71 [personas que si las dejas son muy creativas]
Codes: [El niño o la niña]

P21: Testimonio de una alumna.rtf - 21:3 [el espacio que nos dejaba para expresarnos y para sacar lo mejor de nosotros mismos]
Codes: [El niño o la niña]

P21: Testimonio de una alumna.rtf - 21:8 [Los niños no tienen miedo ni complejos, ni conocen de límites ni limitaciones]
Codes: [El niño o la niña]

P21: Testimonio de una alumna.rtf - 21:10 [todo ello porque se nos había dado el espacio para expresarnos tal y como éramos, para dar rienda suelta a nuestra creatividad]
Codes: [El niño o la niña]

P21: Testimonio de una alumna.rtf - 21:11 [son precisamente ese tipo de cosas que pueden parecer insignificantes, las que fijan las bases de nuestra seguridad y autoestima para el resto de nuestra vida]
Codes: [El niño o la niña]

4.2.8 Críticas al Sistema educativo e implicaciones de la pedagogía Freinet para superarlas

43 quotation(s) for code:
Críticas

P 4: E01.rtf - 4:50 [Esto como tu comprenderás, la biblioteca, la metodología, etcétera, en los últimos años era imposible]
Codes: [Críticas]

P 4: E01.rtf - 4:51 [eso de repartir los libros de texto por parte de la administración me parece de una determinación horrorosa, porque lógicamente, tú estás fuera de lugar, tienes que tener muy claro, pero muy claro de tu propia experiencia y de tu propio conocimiento, que realmente no los necesitas]
Codes: [Críticas] [Libros de texto]

P 4: E01.rtf - 4:67 [Ahora muchas veces le dices algo al niño y parece que te lo estás inventando y la escuela es como un aparcamiento, tú los ves [a los niños y niñas], que tienen esas influencias tan negativas]
Codes: [Críticas]

P 4: E01.rtf - 4:77 [el problema es que la gente desmerece a la Pedagogía Freinet, dice que es una cosa antigua]
Codes: [Críticas]

P 4: E01.rtf - 4:78 [yo creo que importan los ordenadores, pero estoy en contra de que sustituyamos los libros, la escuela unidireccional con los ordenadores, sigue siendo una escuela unidireccional]
Codes: [Críticas]

P 5: E02.rtf - 5:62 [hay que decir que ahora hay una obsesión con tanta calificación que es alucinante]
Codes: [Críticas]

P 5: E02.rtf - 5:84 [que los niños desde primero tengan 4 o 5 maestros, porque hay mucha dispersión. Cuando nosotros estábamos las 5 horas con nuestros niños, ellos estaban centrados y no estábamos pendientes del reloj]
Codes: [Críticas]

P 5: E02.rtf - 5:85 [para cualquiera que esté dando un tema, porque no le da tiempo a terminarlo, lo deja a medias y tiene que continuar al día siguiente o dentro de tres o cuatro días]
Codes: [Críticas]

P 5: E02.rtf - 5:88 [han hecho un dios de los libros de texto]
Codes: [Críticas]

P 5: E02.rtf - 5:93 [El bilingüismo, desde mi punto de vista, es un error]
Codes: [Críticas]

P 5: E02.rtf - 5:94 [ya te cuesta tener conocimientos suficientes en tu lengua para poder transmitir todo lo que hay que transmitir]
Codes: [Críticas]

P 5: E02.rtf - 5:95 [han hecho un Dios del bilingüismo]
Codes: [Críticas]

P 5: E02.rtf - 5:107 [parece que los planes de enseñanza los hacen burócratas que no han pisado nunca la escuela]
Codes: [Críticas]

P 6: E03.rtf - 6:45 [la crisis que tenemos está dando donde más duele a la escuela, porque hay mucho desencanto entre los maestros, entre los padres y los niños]
Codes: [Críticas]

P 7: E04.rtf - 7:4 [Se hacen programas, proyectos o leyes teóricamente pensando en niños, pero el niño en realidad desaparece, al final termina por aparecer una especie de interés general basado en las empresas]
Codes: [Críticas]

P 7: E04.rtf - 7:5 [ahora mismo se piensa más en niños formados que puedan entrar pronto en el mercado de trabajo, que en niños que tengan un criterio personal, que hayan construido su propia vida y su propio interés]
Codes: [Críticas]

P 7: E04.rtf - 7:14 [si no se alimenta el interés, yo creo que fracasa la educación, la escuela fracasa]
Codes: [Críticas]

P 7: E04.rtf - 7:29 [La mayoría de los maestros hoy en día son enseñantes, enseñan cosas, pero la Pedagogía Freinet no podría reducirse a eso]
Codes: [Críticas]

P 8: E05.rtf - 8:47 [ahora hay demasiado control pedagógico]
Codes: [Críticas]

P 8: E05.rtf - 8:48 [la pedagogía Freinet no puede estar sometida, es más va en contra de sus principios]
Codes: [Críticas]

P 8: E05.rtf - 8:50 [Hoy en día a los maestros se les exige mucho y se les protege poco]
Codes: [Críticas]

P 9: E06.rtf - 9:58 [con mucha burocracia, les están quitando, desde la administración, el

estímulo y les están quitando el amor al trabajo]

Codes: [Críticas]

P11: E08.rtf - 11:99 [los estudios universitarios deberían estar preparados para que el maestro tuviese un conocimiento más global]

Codes: [Críticas]

P11: E08.rtf - 11:101 [Pensamos que la especialización ha llegado a una sobresaturación, tanto en Primaria como en Secundaria]

Codes: [Críticas]

P11: E08.rtf - 11:104 [En los últimos años he visto un proceso de involución escolar]

Codes: [Críticas]

P11: E08.rtf - 11:105 [lo que más me preocupa es que el maestro esté inmerso dentro de ese proceso de involución, que se adapte con facilidad y no rompa con esa dinámica]

Codes: [Críticas]

P11: E08.rtf - 11:107 [la práctica llevada a cabo por gente joven hoy en día, que sí intentan hacer algo nuevo, pero no incluyen ningún elemento de ruptura con lo establecido, veo una escuela muy acomodada]

Codes: [Críticas]

P11: E08.rtf - 11:110 [hoy en día algunas técnicas Freinet se está utilizando, como por ejemplo la asamblea, pero se ha hecho una asamblea entre comillas, porque no se utiliza como instrumento de empoderamiento]

Codes: [Críticas]

P12: E09.rtf - 12:82 [Lamentablemente la mayoría de las veces la evaluación se utiliza para darle un calificativo a los niños, y muchas veces también sirve para seleccionar al alumnado]

Codes: [Críticas]

P13: E10yE11.rtf - 13:64 [una cosa que nunca me ha gustado es lo de los documentos oficiales de poner número]

Codes: [Críticas] [Evaluación]

P13: E10yE11.rtf - 13:71 [de la manera como han puesto la escuela de limitada, en la que tiene que presentarse constantemente una programación semanal, o quincenal. De esta manera no hay margen]

Codes: [Críticas]

P13: E10yE11.rtf - 13:72 [creo que las personas que se están formando en esta facultad no salen suficientemente formados]

Codes: [Críticas]

P13: E10yE11.rtf - 13:74 [tenemos el ejemplo de la nueva ley de educación [LOMCE], para mí parecer se están realizando verdaderas aberraciones en educación]

Codes: [Críticas]

P13: E10yE11.rtf - 13:75 [creo que en la formación de los maestros debería de haber un cambio total]

Codes: [Críticas]

P14: E12.rtf - 14:34 [nosotros siempre hemos defendido, es que los deberes sólo sirven para tener al niño quieto un rato en un rincón]

Codes: [Críticas]

P17: E14.rtf - 17:42 [Para mí sabes por qué la innovación educativa no avanza, porque lo que pretende es transformar la escuela y gran parte del profesorado no quiere cambiar la escuela]

Codes: [Críticas]

P17: E14.rtf - 17:43 [a todos nos da miedo lo nuevo, y salir de la zona de confort]
Codes: [Críticas]

P18: E15.rtf - 18:23 [nos dimos cuenta de que había cosas que no servían para nada, y esa es otra de las funciones del profesor, llegar a cuestionarse el currículum]
Codes: [Críticas]

P18: E15.rtf - 18:48 [Con la especialización por materias y la división del horario escolar, ahora no vemos a los niños, difícilmente estás más de 2 hora seguidas con los niños]
Codes: [Críticas]

P18: E15.rtf - 18:69 [nuestro problema es que queremos con una cosa motivar a treinta, y cada uno tiene un interés, entonces cada uno tiene que construirse a sí mismo, la escuela hoy en día no respeta intereses]
Codes: [Críticas]

P18: E15.rtf - 18:70 [no se puede obligar a los niños a estar cinco horas sentados]
Codes: [Críticas]

P18: E15.rtf - 18:72 [que nosotros respetemos su psicología. Hay que tener claro, que hay cosas para las que hay que esperar con paciencia]
Codes: [Críticas]

P20: E17yE18.rtf - 20:13 [cuando se hablaba de formación permanente, la Junta de Andalucía absorbió una serie de movimientos]
Codes: [Críticas]

Capítulo IV. Interpretación de resultados

1. Definición de los supuestos freinetianos

En primer lugar es importante conocer cuál es la definición o el valor que dan al concepto de pedagogía Freinet aquellas personas que la han practicado y cuyos principios desarrollaron dentro de las aulas. Aunque previamente ya ha sido definida gracias a la revisión teórica en base a lo que otros dijeron, pero para poder entender otros resultados es fundamental acercarse al significado que estos maestros y maestras dan a la pedagogía Freinet, así comprenderemos mejor la posición de estos ante dicha práctica educativa, así como los porqués de su decisión.

Partiendo de una conceptualización más amplia, han sido muchas de las personas entrevistadas las que al intentar ofrecer una definición de pedagogía Freinet, coincidían en reconocerla más como una filosofía o forma de entender, no sólo la escuela, sino también la educación en general y la vida. Ven en ella una forma de situarse ante la vida, una forma de concebirla, lo cual conlleva inevitablemente un cambio en la forma de estar en la clase. Parten de la idea de que el conocimiento se puede construir a través de la vida y de la experiencia y en ello basa todo proyecto educativo.

Por tanto algunas de las personas entrevistadas llegan a afirmar que el implicarse en este tipo de movimiento educativo, así como comprometerse con sus principios supone un cambio, no solamente en su forma de entender la escuela, sino también en sus propias vidas, con lo cual hay incluso quien concluye que aquel o aquella que se "casa" con esta pedagogía, no puede desprenderse de ella fácilmente, lo cual coincide con el hecho de que muchos de estos maestros y maestras una vez dejaron el movimiento Freinet, continuaron practicando esta propuesta educativa en el aula, porque diferencian entre lo que supuso el propio movimiento y la filosofía que de esta pedagogía se desprende.

Ahora, si pretendemos adentrarnos un poco más en lo que supone la adopción de un comportamiento afín al defendido desde la pedagogía Freinet, debemos partir desde la consideración de que se trata de una pedagogía crítica, como han defendido algunos de los entrevistados, quienes dicen que su trabajo parte de la reflexión y de un posicionamiento crítico ante la escuela en particular y la sociedad en general, con ello su trabajo se centra en crear hábitos entre el alumnado, que les haga crecer curiosos y críticos ante la vida.

Por ello se pretende alimentar el espíritu crítico desde que niños y niñas son pequeños, desde que entran en la escuela, entendiendo ésta como un lugar idóneo para comenzar a generar conciencia. En este sentido, el alumnado se convierte en el centro de la escuela, el conocimiento se va construyendo a partir de su propia vida. Entonces se entiende como algo imprescindible el hecho de que el educando tenga libertad para expresarse, lo cual permite a los educadores acercarse a su mundo interior, conocer sus intereses y deseos, a partir de lo cual se comienza a orientar el aprendizaje.

Este aprendizaje además se sustenta sobre uno de los pilares básicos para el propio Freinet, como lo es el tanteo experimental. Esto ha sido definido por los y las docentes como un aprendizaje personal que se desarrolla gracias al descubrimiento, partiendo de la propia realidad que envuelve de manera directa al niño o la niña. Al fin y al cabo se trata de una pedagogía extremadamente respetuosa con el alumnado.

Se defiende la idea de que una persona por naturaleza aprende a través del ensayo y error, lo cual no quiere decir que se dejase hacer sin límites ni reglas, maestros y maestras se definen como facilitadores u orientadores del aprendizaje. Los propios docentes dicen que su trabajo toma como punto de partida el medio en el que se encuentra la escuela, del cual recogen toda la información que puede ser de interés en el aula, así se encauza un proceso de construcción del conocimiento, teniendo siempre en cuenta que todas las personas tienen algo que aportar a dicho proceso. A lo largo de las entrevistas ha habido incluso quien ha llegado a afirmar que dentro de esta propuesta pedagógica se valora de igual modo el trabajo manual e intelectual, siempre que aporte algo nuevo para el grupo, de manera que ayude a continuar aprendiendo y creciendo como personas.

Aquí nos encontramos con algo que ha sido lo más destacado por las personas entrevistadas, a la hora de intentar definir la pedagogía Freinet, como es la cooperativización del aprendizaje, o como también lo definen, se trabaja a través del aprendizaje colaborativo. Este espíritu cooperativo que emana de la propuesta pedagógica impulsada por Célestin Freinet, no sólo se establece a nivel de aula, sino que se extrapola a todos los ámbitos, como por ejemplo a nivel docente, a partir de lo cual se impulsó el propio movimiento educativo que será descrito más adelante.

Se defiende la educación como un proceso cooperativo basado en el respeto hacia los demás, que parte de la toma de decisiones colectiva, superando el individualismo, construyendo el conocimiento de manera conjunta. Esto es lo que se intenta reflejar en la escuela.

Si volvemos a retomar la idea de la pedagogía Freinet como una forma de pensar, entonces hay quien nos dice que lo que se promociona es un modelo educativo en el que todas las personas tienen cabida. Esto pretende reflejarse en una mayor democratización de la escuela, que acabe por reflejarse a su vez en la sociedad. Como nos dice una de las personas entrevistadas:

“La cooperación se trabajaba desde la escuela y también en el exterior. Es decir, vivíamos la escuela como queríamos vivir el exterior” (E18: 1)

En este sentido estos maestros y maestras integran su trabajo en una estructura asamblearia, solidaria y participativa, para lo cual parten de las técnicas que Freinet difundió en su momento, aunque algunos coinciden al señalar que éstas son instrumentos que facilitan su labor, pero que al fin y al cabo lo verdaderamente significativo para ellos y ellas está en los valores que promueve. Afirman que esta propuesta educativa aporta a los docentes una serie de estrategias que le van a permitir desarrollar su labor dentro del aula de una manera totalmente afín a lo que para ellos debe ser la escuela, un espacio solidario y cooperativo. Incluso han llegado a reconocer que el hecho de adentrarse en esta pedagogía genera tal cambio en la forma de concebir la docencia, que el alumnado lo nota, percibe en ellos y ellas algo distinto.

Del mismo modo a lo largo de las entrevistas también se ha llegado a reconocer que los principios que defiende esta pedagogía la hacen quedar lejos de ser un movimiento de masas, ya que exige mucho compromiso por parte de los docentes, aunque en esto también entraremos en mayor detalle más adelante.

Son muchas las cuestiones o principios que las personas entrevistadas han destacado de la pedagogía Freinet, algunas de las más señaladas son: en

primer lugar el hecho de definirla como la pedagogía del éxito, que reconoce los logros de todos y todas, dándole prioridad ante las dificultades o flaquezas, las cuales tampoco son entendidas como fracasos. Uno de los alumnos que vivió la escuela que se defiende en Freinet, la define como la escuela del porvenir. Marcan en esto una de las principales diferencias con respecto a la pedagogía tradicional, con la cual se establece una ruptura. Esto nos lleva a otra de las cuestiones más destacadas dentro de la definición de pedagogía Freinet, se ha dicho de ella que es una pedagogía para el cambio, enmarcada dentro de un proceso de continua renovación y adaptación.

Por otro lado se ha destacado el valor que se les otorga a las emociones, las cuales ocupan un lugar destacado dentro de esta propuesta educativa, ya que se entiende que son la base para lograr la motivación, sin lo cual no podría haber educación. En esto han coincidido al hablar educadores y educandos que expresaron que en la clase y en la escuela las emociones ocupan un lugar fundamental, que los sentimientos se comparten con el grupo.

En cuarto lugar, también se ha definido esta pedagogía como una pedagogía activa, en la que el aprendizaje se construye de manera experiencial, se aprende para la vida y desde la vida, educando desde la libertad y respetando al máximo la personalidad del niño o la niña. Para ello se utiliza lo que Freinet denominó métodos naturales, de entre los cuales los maestros y maestras entrevistadas han destacado el método global para el aprendizaje de la lectoescritura, defendiendo siempre la idea de que estos métodos intentan ser lo más respetuosos posibles con el desarrollo de los niños y niñas, partiendo de lo más fácil hasta alcanzar lo más difícil, sin saltarse ningún escalón en el desarrollo madurativo de la persona.

Finalmente, otra referencia que se hace en varias ocasiones, acerca de los principios sobre los que se sustenta la propuesta freinetiana, hace alusión a lo que el propio Célestin Freinet denominó las *Invariantes Pedagógicas*, algunos entrevistados las definen como los principios básicos sobre los que se sustenta la pedagogía Freinet.

Para terminar este apartado conceptual, me gustaría hacer mención de lo que se ha dicho acerca de la escuela, como institución, contemplada desde la perspectiva de la pedagogía Freinet. En primer lugar muchas de las personas entrevistadas defienden la idea de la escuela pública y laica como el modelo más válido. Por otro lado se menciona la necesidad de adaptar la escuela al contexto en el que se desarrolla, enlazarla con su entorno más directo. Finalmente se describe la escuela freinetiana como una propuesta especialmente válida para el medio rural, incluso idónea para una escuela unitaria, ya que defiende la propuesta de que unos aprenden de otros, lo cual para algunos de los educadores entrevistados le resultó de gran ayuda.

1.1 Implicaciones de la pedagogía Freinet

Todas las personas entrevistadas han coincidido en señalar que la propuesta pedagógica de Freinet, así como la intención de quienes han seguido sus pasos, persiguen unos fines no sólo educativos, sino también añadan a dicha pedagogía una serie de implicaciones sociales, e incluso políticas, que pretenden reflejar en la sociedad a través de un cambio en la escuela. A continuación se presentan aquellas que se han podido extraer a partir de los testimonios aportados en las entrevistas.

1.1.1 Implicaciones educativas

Ésta se trata de una propuesta pedagógica, por tanto muchas de esas connotaciones o implicaciones que arrastra, están relacionadas directamente con la regeneración de la escuela como base del trabajo educativo. Esto supone abrir la escuela a la sociedad en varios sentidos.

En primer lugar estos maestros y maestras nos dicen que se ve en la escuela una institución capaz de generar mayor igualdad entre la población gracias a la educación, por considerar que se trata de una valiosísima herramienta para el cambio, siempre y cuando esté comprometida con la eliminación de injusticias. Entienden que este era uno de los principales objetivos dentro de la propuesta freinetiana, o más bien que a través de las herramientas que ofrecía facilitaba esta labor sin proponérselo, porque la escuela que se proyecta a través de la pedagogía Freinet es puramente participativa, no solamente entre los agentes directamente implicados, sino también hacia el medio social en el que se halla inmersa.

En esta línea algunos de los educadores entrevistados hablan de la oportunidad que la escuela ofrece para llevar la educación al pueblo, es por esto que su objetivo es desarrollar este tipo de pedagogía a través de la escuela pública, entendiendo que en Freinet la propuesta educativa va más allá de lo meramente académico, la cuestión era cómo introducir en el aula todos estos supuestos condicionantes de un cambio, que no sólo se refleje en la escuela sino también en la sociedad, para ello es fundamental que este trabajo se realice desde la escuela pública.

Aquí es donde toma sentido el término que se utilizó para acuñar este trabajo educativo y pedagógico, como fue el de *Escuela Popular*, una escuela para el pueblo. Como dicen, todo esto conllevaba una democratización de las aulas, dándole la palabra al niño en un sentido amplio. La escuela entonces se pone al servicio del alumnado, empleando lo que se denominan métodos naturales, que son completamente respetuosos con el desarrollo del niño o la niña y con sus intereses. Además, se intenta que el trabajo dentro del aula se establezca de manera cooperativa.

Desde la pedagogía Freinet se defiende que la educación, sobre la que se base la escuela, debe fomentar una actitud crítica ante la vida, siendo ésta una de las finalidades de la escuela. Para ello se recurre a una serie de estrategias o herramientas que promueven este objetivo, las cuales despiertan la atención y curiosidad del alumnado, a través de la motivación, también se alimenta el compromiso y la responsabilidad, en parte debido a que la educación en valores también toma mucha fuerza dentro de esta propuesta, al igual que se abren diferentes vías o espacios para favorecer la expresión libre. Todo esto hace que la escuela en Freinet sea una escuela totalmente activa.

Algunos nos cuentan que todo este esfuerzo por cambiar la forma de entender la educación dentro de la escuela, se veía, y se ve, fuertemente influenciada por las propias ganas de transformar la sociedad. Maestros y maestras afirman que cualquier revolución social debe de ir unida a una revolución educativa y pedagógica, que fundamentalmente se debe reflejar en la escuela, ya que ésta es la institución educativa por excelencia en nuestra sociedad. Aquí algunos nos dicen que Freinet se convierte en un símbolo, ya que hablamos de momentos distintos de la historia, pero que su forma de comprender la unión entre sociedad y escuela, supuso un referente para estos maestros y maestras que buscaban la transformación social.

1.1.2 Implicaciones sociales y políticas

En muchas ocasiones se ha definido la pedagogía Freinet como una propuesta pedagógica vinculada al deseo de transformar la sociedad, por ello se han recogido algunas de las implicaciones sociales y políticas que se han relacionado con ella a lo largo de todas las entrevistas. Se podría empezar por la relevancia que se le ha dado en algunas ocasiones al propio Célestin Freinet, en cuanto a su figura como activista social y pedagógico, hay quien ha afirmado que para Freinet la escuela no estaba separada de su creencia en una determinada estructura política, y ésta no es otra que el comunismo.

Algunas de las personas entrevistadas han hecho referencia a la militancia política de Freinet, la cual dicen que justifica su interés constante por vincular su propuesta pedagógica a la lucha de clases. Como decía antes esto se acaba convirtiendo en un símbolo, ya que son realidades distintas en la que se circunscriben las vivencias de las personas entrevistadas y las del propio Freinet. Sin embargo, la mayoría de docentes entrevistados relacionan esta propuesta educativa con la transformación social, vinculada a la jerarquía socialmente preestablecida con la cual dicen se quiere romper.

Pero no sólo es esto lo que señala de Freinet, sino que estas personas reconocen que en parte se sintieron atraídas por esta propuesta educativa por haber visto en ella un espíritu combativo comprometido con el cambio. Un cambio en todos los sentidos, hablan de cambio en la estructura política, pero también en otras esferas de la sociedad, como por ejemplo dentro del campo profesional, intentando luchar por un mejor reconocimiento de la escuela, así como de la propia profesión de docente.

Por otro lado también se ha señalado el tema de la laicidad. Para algunos de estos maestros y maestras es importante separar la religión de la escuela y ven en la propuesta Freinetiana una propuesta laica, con lo cual en este sentido también exige una implicación que casa con parte de ese espíritu crítico. Sin suponer claro está una ataque contra ninguna religión, simplemente se defiende desvincular el espacio de la escuela como espacio confesional.

Por todas estas cuestiones, las personas entrevistadas reconocen en la pedagogía Freinet una propuesta educativa que va más allá de las fronteras de la escuela, de la cual destacan un espíritu combativo, comprometido con la transformación social. Además se ha reconocido que parte del interés, que despertó en algunos de ellos y ellas la pedagogía Freinet, es motivado por esto, por haber una apuesta social detrás de ella, la cual en algunos casos se ha dicho que es su fundamento.

"[...] esta pedagogía sin esa dimensión social no tiene ningún sentido"
(E04: 7).

1.2 Ruptura del modelo pedagógico tradicional en las aulas

El propio Célestin Freinet más allá de todos los fines sociales que perseguía, también es sabido que fue muy crítico hacia la escolástica y el modelo pedagógico tradicional imperante en la escuela. Pues bien esto también ha sido reflejado en los testimonios de las personas informantes, que han hecho mención de que la propuesta freinetiana suponía además una ruptura con la pedagogía tradicional, practicada dentro de las aulas.

Se ha dicho que a través de la pedagogía tradicional siempre se ha intentado continuar reproduciendo la estructura dominante en cada momento,

es decir que se trataría de un modelo pedagógico al servicio de los grupos de poder, que reproduce una determinada jerarquía social. Este es uno de los motivos por los que la pedagogía Freinet quiere romper con la pedagogía tradicional o escolástica. Esto se va a reflejar en muchas cuestiones, las cuales han sido fuertemente criticadas, por entender que se trata de un modelo reproductor, en contraposición se presenta la pedagogía Freinet como parte de un modelo constructor.

Esta ruptura se encuentra en la forma de generar el conocimiento, esta ha sido una de las cuestiones más señaladas, en relación a este tema, entre los informantes. Por un lado dicen que la pedagogía tradicional practicada en las escuelas, centra su método en la repetición por parte del alumnado y de transmisión de contenidos por parte de los educadores, de esta manera el trabajo se caracteriza por ser puramente memorístico. Esto da lugar a que la escuela parezca un espacio inmóvil, en el sentido de que no es capaz de crear nada nuevo.

Para separarse de esta concepción de la educación y de la escuela, la pedagogía Freinet rompe por completo ese método, para anteponer otro que abre paso a la construcción del aprendizaje, basado en procesos críticos, creativos y respetuosos con las posibilidades e intereses del alumnado, así los educadores se convierten en guías o acompañantes. Para los maestros y maestras entrevistadas esta ruptura supone dejar a un lado el método que ha guiado su propio proceso de aprendizaje dentro de la escuela, el cual no quieren seguir reproduciendo ahora que son docentes.

Otra de las cuestiones que se han señalado como elemento de ruptura con la pedagogía tradicional, se encuentra relacionado con la disciplina. La pedagogía Freinet quiere separarse de esa forma de entender la disciplina basada en el autoritarismo del maestro, para pasar a darle mayor voz y participación al alumnado, tratando así de que el respeto y la mejora de la convivencia sea responsabilidad de todos y todas, reconocer en el grupo el principal órgano encargado del control disciplinario, de manera que la autoridad del maestro o maestra sea ganada y no impuesta.

En general se cambia la forma de ver al niño o a la niña, desde la pedagogía Freinet se defiende que son personas completas, a quienes se les deben respetar sus deseos, opiniones y posibilidades. Por lo tanto se distancia también de la idea de una escuela que homogeniza, para ser una escuela que respeta los ritmos individuales. A la vez algún informante nos dice que esto supone una mayor integración dentro de la escuela frente a la segregación.

Hablan de la propuesta freinetiana como algo innovador, que da lugar a plantearse otra forma de entender la escuela, basada en la cooperación, sustentada en unos principios de democratización, que quiere dar lugar una práctica educativa renovada, que se distancia de lo que se ha vivido hasta entonces y para lo que se les ha intentado formar.

1.3 Otras corrientes o influencias pedagógicas

Para terminar con este apartado de conceptualización de la pedagogía Freinet, partiendo de la idea de aquellos que se comprometen con su práctica, se añade algo muy significativo de lo recogido en sus testimonios. Los informantes no sólo reconocen la influencia de otros pensadores o pedagogos en el propio Célestin Freinet, sino también en su propia experiencia, ya que

reconocen el influjo que muchos autores, corrientes o movimientos ejercen sobre su propia práctica. Para esto hay que saber que muchas de las personas entrevistadas reconocen en Freinet un visionario, pero no se reconocen a ellas mismas como discípulas, por entender que la verdadera valía está en saber seleccionar y contextualizar la práctica pedagógica a la realidad en la que se trabaja.

Por un lado se destacan las aportaciones que otros muchos pedagogos aportaron a Freinet, quienes además estuvieron presentes en la formación de estos maestros y maestras, que les aportaron otra forma de entender la educación y la escuela, entre esto se ha destacado la figura de Pestalozzi, Rousseau, Dewey y Claparède. Especialmente se ha destacado la figura de Montessori, quien también ha servido como referencia a estos docentes para trabajar en educación infantil. Todos ellos han supuesto una gran aportación en la construcción de una alternativa, siempre intentando contextualizarlo con la realidad en la que se está trabajando.

Por otro lado también se ha destacado la figura de Élise Freinet, al reconocer en ella una persona que fue más que una seguidora de Freinet. Por el contrario, tuvo un gran peso su trabajo relacionado con la educación artística, lo cual fue incorporado a la propuesta freinetiana, pero que denota que el propio Célestin Freinet no estuvo solo, sino que su proyecto es fruto de un trabajo compartido, influenciado por otra maestra en este caso.

Varias veces también se hizo mención al trabajo de Lorenzo Milani, a la escuela de Barbiana, como un referente por aportar también una nueva forma de entender el trabajo en la escuela. Otro autor que también fue mencionado varias veces, pero más que por influenciar, fue por la similitud en cuanto a una propuesta educativa crítica comprometida con la transformación social, es el caso de Paulo Freire, que para algunos de estos maestros y maestras también se convirtió en un referente, especialmente relacionado con la educación de adultos.

Por otro lado se establece el origen de la Escuela Moderna en España con Ferrer i Guardia, el cual ha sido considerado como uno de los puntos de partida para que este movimiento se diese a conocer en nuestro país, aunque no estén vinculados, pero sí es cierto que cuando Freinet llegó a España, en cierto sentido ya estaba el camino allanado por otras propuestas anteriores, como es este caso.

Si continuamos concretando en los influjos que llegaron a los maestros y maestras entrevistadas, se destaca no sólo la presencia de otros pedagogos, sino también de movimientos educativos que sirvieron de guía y referencia, algunos de ellos coetáneos, como es el caso de distintos MRP, pero el más destacado en el Movimiento Rosa Sensat, proveniente de Barcelona y que también favorecía la difusión de los principios y estrategias defendidos por Freinet, entre otros.

Finalmente se ha destacado la influencia de otros pedagogos relacionados con el movimiento Freinet, ya que por tratarse de un movimiento internacional ha facilitado que se estableciesen lazos entre distintos profesionales de educación, que ha hecho que su práctica se pudiese retroalimentar gracias al trabajo cooperativo. Entre esto se ha destacado la figura de Mario Lodi, especialmente se ha señalado en varias ocasiones su libro *El país errado*. También se ha mencionado Tonucci, Bruno Ciari o Alfieri, todos ellos vinculados al movimiento Freinet en Italia.

Todo esto lo que nos demuestra es que Freinet fue importante, pero al fin y al cabo su expansión también conlleva la retroalimentación de las aportaciones de otros y otras, ya que los maestros y maestras que han apostado por esta práctica educativa, no se limitan a ser meros repetidores, sino que a su vez van aportando y reconstruyendo lo que para ellos es la pedagogía Freinet, adaptada y contextualizada a su realidad. Tampoco se considera un movimiento de masas, sino todo lo contrario, se ve como un movimiento minoritario, porque exige a los docentes mucha conciencia y capacidad de crítica, para poder continuar construyendo de manera conjunta.

2. Extensión y difusión del movimiento Freinet en España

Esta investigación parte de la pedagogía Freinet, pero se centra en ella como movimiento educativo, a lo que se ha denominado movimiento Freinet. A continuación se exponen los mecanismos por los cuales se le dio difusión a esta propuesta educativa, algo que la hace especial en el sentido de que este trabajo ha sido realizado por los propios docentes que han apostado por esta práctica, la cual se va construyendo de manera conjunta más allá de lo que comenzó el propio Célestin Freinet.

2.1 Internacionalización del movimiento

Sabiendo que el trabajo de Célestin Freinet se desarrolló en Francia, sería interesante contemplar el recorrido hasta llegar a España, máxime si tenemos en cuenta que de todo esto surge un movimiento presente en muchos países del mundo.

De algunos de los testimonios se ha podido extraer que algunos maestros establecieron antes contacto con la CEL en Francia, que con otros grupos en España. Esto puede ser explicado por el hecho de que en España aún se vivían los últimos años de la dictadura Franquista y este tipo de agrupaciones no estaban permitidas, por lo tanto las existentes trabajaban en la clandestinidad y con la mayor discreción.

Para estos maestros la visita a Francia supuso conocer por completo cual era la realidad del movimiento en aquel momento, más allá de las fronteras españolas, pero también dentro, ya que a partir de aquí conocieron que había otros grupos que ya habían comenzado a trabajar también en España. Por tanto en aquel momento de censura, la conexión internacional del movimiento supuso una clave orientadora. Además reconocen que de esa y otras visitas cercanas temporalmente consiguieron materiales que fueron de gran utilidad, como la imprenta.

Hablamos de los comienzos del GT de Granada, hay que destacar una cita que refleja que supuso el movimiento Freinet a nivel internacional, para este pequeño grupo de maestros, que en aquel momento apenas había empezado a organizarse:

“El movimiento internacional que estaba en expansión, empezamos a ir a los Congresos, ese fue el inicio que nos permitió contactar con gente aquí en España, y también nos permitió conocer las técnicas y traer algunos materiales, como las imprentas, porque en España no existían” (E08: 3)

El hecho de que se trate de un movimiento Internacional ha despertado aspectos muy positivos. Algunos de los docentes entrevistados reconocen que hay cierta fusión entre determinados grupos y movimiento, especialmente destacan el caso de Francia y sobre todo el de Italia. Reconocen que a partir de estos lazos se comparten ideas y experiencias, lo cual hace que se enriquezca la práctica gracias a las aportaciones de los demás.

Este tipo de intercambios se hacía a través de distintas vías, la primera y más destacada era a través de los encuentros, a veces internacionales y otras veces nacionales, a los cuales se invita a participar a otros grupos que provienen de fuera. Aquí se vuelve a destacar la afinidad con el movimiento proveniente de Italia, que ha sido nombrado como el grupo con el que se ha tenido mayor contacto, principalmente por la similitud y simpatía que se guardaban ambos movimientos.

Otra de las cuestiones que se han destacado de la dimensión internacional del movimiento está relacionada con la literatura y otras publicaciones. Se ha hablado de intercambios en torno a revistas y publicaciones del MCEP, como por ejemplo la revista Colaboración, que se enviaba también a otros grupos fuera de España, a la vez que se recibían las publicaciones que se elaboraban en otros lugares, se realizaban intercambios. También hubo ediciones que realizaron en España de libros u obras, es decir que ya no sólo del propio Freinet, sino que se comenzó a dar mayor cabida al trabajo que provenía de personas implicadas en el movimiento:

“Cuando la editorial Laia publicó los libros de Freinet, luego también empezaron a aparecer otras publicaciones, que venían del movimiento cooperativo de Italia, al final ya no sólo eran de Freinet, sino que eran del propio movimiento en sí” (E09: 4-5).

En general esta conexión internacional ha sido muy bien valorada por las personas entrevistadas, especialmente reconocen en ello una fuente de motivación, ya que formar parte de un movimiento con una envergadura internacional, no sólo da fuerza y es reconfortante, sino que también es enriquecedor para todos los agentes participantes. Esto se justifica por el hecho de encontrar que hay personas en todo el mundo trabajando por alcanzar una escuela como la que este movimiento defiende.

Aunque esto nos dicen, que no siempre fue así, hay quien ha reconocido que durante los primeros años en los que comenzaba a fraguarse el movimiento Freinet en España, hubo grupos del MCEP que no veían la utilidad de esta conexión internacional y que por lo tanto provocaba una escasa participación en este sentido. Aunque como dice una de las personas entrevistadas poco a poco esta concepción se fue superando y las comunicaciones comenzaron a ser cada vez más fluidas. Hoy en día el movimiento Freinet encuentra representación en los cinco continentes.

2.1.1 Estructura internacional del movimiento Freinet

Todas estas conexiones entre distintos grupos no son el único reflejo existente a escala internacional del movimiento Freinet, también existe una estructura organizada, en cierto modo independiente, que interrelaciona con los distintos movimientos presentes en cada país. En algunos casos puede existir más de una organización en un país determinado, esto depende del número de personas participantes o de otras características.

Todos estos grupos, organizaciones o movimientos confluyen cada dos años en la RIDEF, que es el encuentro internacional entre los docentes que practican la pedagogía Freinet. El país anfitrión va variando, son elegidos en la propia RIDEF con vista a sus futuras celebraciones. En sus comienzos estas celebraciones no tenían una temática concreta, pero durante sus últimas celebraciones se ha intentado elegir un tema central.

Hay quien ha dicho que este encuentro es muy enriquecedor, en la medida en que permitía conocer en qué y cómo se está trabajando en las distintas partes del mundo, sobre cuestiones concretas que son de interés, como por ejemplo en materia de igualdad.

Por otro lado se reconoce la FIMEN como el órgano internacional en el que se hallan representadas las distintas organizaciones de pedagogía Freinet presentes en todo el mundo. Durante los inicios del MCEP la relación de este con la FIMEN se limitaba a la participación y asistencia de las distintas RIDEF. En 1980 se organizó por primera vez en España la RIDEF. Pero no es hasta 1986 que el MCEP comienza a tener representación en el Consejo Administrativo (en adelante CA) de la FIMEN, lo cual conllevó una mayor implicación por parte del movimiento español.

En el CA hay representación de cinco países distintos y su trabajo se centra principalmente en el tiempo entre cada RIDEF, su organización es asamblearia y se conforma a partir de los congresos celebrados cada dos años. Podemos definir la labor del CA de la siguiente manera:

"[...] se encargan de coordinar las diferentes actividades que se realizan; ya sea a nivel de solidaridad, de administrar los fondos de la Asociación, coordinación con el país en el que se realizan los congresos, coordinar actividades de formación que se dan por medio de la cooperación entre países [...]" (E13b: 1).

Gran parte de toda esta información ha podido ser recogida gracias a que una de las personas entrevistadas formó parte de este Consejo durante algunos años, por tanto ha servido como informante clave.

2.2 Causas del surgimiento en España

Es interesante conocer cual fueron las causas que provocaron la llegada y expansión del movimiento Freinet en España. Aunque sabemos que ya durante la II República hubo algunas manifestaciones de esta práctica en España, ya que este movimiento educativo se inicia en Francia con Freinet, aproximadamente entre la primera y segunda mitad del siglo pasado. Pero las personas entrevistadas reconocen el periodo de los 70 y los 80 como el de mayor repercusión.

Estos docentes hablan de un periodo entre los 70 y los 80, en el que coincidía que finalizaban sus estudios de Magisterio, con los últimos años de la Dictadura y los primeros de la Transición. Reconocen que en este momento hubo varias cosas que provocaron ese interés por romper con el modelo

tradicional que reinaba en las aulas. En primer lugar, se trataba de un periodo de agitación general, había muchos grupos desde distintas dimensiones de la sociedad que demandaban un cambio, al igual que pasó con la educación. Por otro lado se quería alejar a la escuela de la educación basada en el autoritarismo, reflejo de la dictadura. Finalmente todos estos maestros jóvenes vieron en la educación y la escuela el instrumento ideal para promover ese cambio social que se demandaba. Todo esto, encajaba perfectamente con lo que la pedagogía Freinet ofrecía, se convirtió en un símbolo para todos estos docentes que demandaban una transformación total de la sociedad.

Otra de las cuestiones que se han señalado, se vincula al movimiento de Rosa Sensat en Cataluña. Hay quien nos ha dicho, que este movimiento sirvió como referencia para otros grupos de maestros y maestras repartidos por todo el país. Se trataba de un movimiento más amplio cuyo trabajo suponía una revolución en el campo pedagógico, con respecto a lo que había en aquellos momentos. Educadores y educadoras nos dicen que este grupo despertaba total simpatía en aquellos que se comenzaban a adentrar en el movimiento Freinet, ya que ellos mismos también se reconocen como un MRP de ámbito nacional.

Por otro lado, coincidió que en aquellos años, tras la reforma educativa de Villar Palasí, hubo una importante incorporación de nuevos maestros y maestras. También fue una causa el hecho de que un importante número de educadores jóvenes, en su mayoría con ideas de cambio, se incorporasen a trabajar en la escuela pública. Esto enlaza con otra cuestión ya mencionada, que desde el movimiento Freinet se demandaba un cambio en la educación, pero que debía partir de la escuela pública, ya que veían esa la única vía para que el cambio comenzase y repercutiese directamente en el pueblo.

Por los testimonios aportados se ha podido saber que tampoco fue fácil el comienzo de este movimiento educativo en nuestro país. Nos dicen que esto tenía un carácter de oposición total al Régimen, con lo cual legalmente no podía ser reconocido. Por ello en un primer momento este movimiento se resguardó bajo el nombre de ACIES (Asociación para la Correspondencia y la Imprenta en la Escuela), por ser un nombre que no tenía ninguna connotación política ni ideológica. No fue hasta 1977 en el congreso celebrado en Granada, ya en el periodo de transición, cuando se adopta el nombre de MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular).

La aparición de este movimiento quería suponer un cambio en la concepción de la educación y de la escuela. Acercarse a la práctica freinetiana, nos dicen que supuso un cambio en su forma de concebir la enseñanza, dicen que se dieron cuenta de que debían escuchar a los niños y niñas. Vieron en esta propuesta una opción transformadora, no sólo de la escuela sino también de la sociedad, todo ello les empujó a tomar parte de este movimiento y de esta forma de vivir la escuela. Se ha dicho que marcaba un fuerte contraste con la educación que reinaba en aquel momento.

2.3 Creación de redes cooperativas de docentes

A partir de ese momento, el MCEP se comienza a extender por toda la geografía española, a conformarse como una red cooperativa, dividida en GT que trabajaban de manera independiente, pero a la vez interconectados. Ha sido definido como un movimiento horizontal, cuyo objetivo fundamental se centra en el apoyo y la retroalimentación entre diferentes grupos, los cuales

hacen sus propias aportaciones para el enriquecimiento de todos. La base está en la unión entre docentes fuera del trabajo de la escuela, pero para mejorar su práctica dentro de la misma. Se ha dicho que la cooperación es lo que le da sentido a este movimiento educativo promovido por los propios docentes, más allá de limitarse a lo dicho por Célestin Freinet exclusivamente.

Como explicaba anteriormente en un principio no fue fácil la creación de estos lazos cooperativos, debido a la situación política en la que se encontraba España. Por ejemplo, cuentan que el grupo que se estaba conformando en Granada, en un comienzo no tenía posibilidad de acceder a otros grupos dentro del país, no fue hasta la segunda vez que viajaron a Francia cuando pudieron conocer, que había más maestros practicando la pedagogía Freinet en nuestro país, y gracias a la CEL pudieron comenzar a contactar con ellos. También es cierto, que reconocen que estos contactos eran difíciles de llevarse a cabo, ya que prácticamente desarrollaban su trabajo en la clandestinidad, España continuaba bajo la Dictadura y este tipo de agrupaciones y actividades no estaban permitidas. Se ha dicho que lo que hacían era ir dejando "pistas" para que se supiese de su existencia, pero que tampoco les comprometiera.

Por un lado esto, por otro la participación en congresos internacionales y por otro, nos cuentan que supieron de un colegio en Barcelona que estaba llevando a cabo las técnicas Freinet, fue lo que les adentró en esta red cooperativa. Del colegio de Barcelona nos dicen que aparte de la unión, también les supuso conocer de primera mano cómo era la puesta en práctica de las técnicas Freinet dentro del aula, gracias a una visita que realizaron a este colegio. Esto no les supuso tanto en cuanto a la participación como parte de un movimiento cooperativo, sino más bien como conocimiento de la práctica pedagógica freinetiana en sí. Nos dicen que esto sería alrededor del año 1969, cuando el grupo en Granada recién comenzaba a formarse.

De aquí pasarían un tiempo hasta que lograron contactar con los primeros grupos que se habían formado en España, con los que luego se conformaría el MCEP. Los primeros grupos con los que entraron en contacto, fueron el de Asturias y el de Valencia. Para entonces algunos grupos ya habían comenzado a conformarse como ACIES, pero el GT de Granada recién empezaba su camino en esta senda.

Entonces empezaron a asistir a unas reuniones que se celebraban en Valencia, se han definido como una especie de asamblea en la que se reunían aquellos docentes que eran socios de ACIES. No será hasta unos años más tarde, cuando se constituye el MCEP y entonces se funde esta asamblea con los congresos nacionales que se celebran.

Comenzaron a celebrarse Congresos, bajo el nombre de Congresos de Escuela Moderna. Los entrevistados hablan de tres de ellos concretamente, que supusieron la eclosión total de este movimiento en España, como son los celebrados en Salamanca, Santiago de Compostela y Granada. De hecho fue en el congreso celebrado en Granada, en 1977, donde el movimiento deja el nombre de ACIES, para tomar el de MCEP. En este congreso dicen que llegó a haber 700 participantes, provenientes de todas las partes de España incluso de movimientos de otros países como Francia e Italia.

Estos congresos siguen celebrándose hoy en día, se realizan cada año a principios de julio, una vez terminado el curso escolar, cada vez en un lugar distinto, de hecho este año se celebra su 43ª edición, que tendrá lugar en Almería. Los congresos sirven para coordinar y difundir el trabajo que se realiza

en los distintos GT. En ellos se trabaja por talleres, a cada uno de los cuales asisten aquellos maestros y maestras interesadas en tal actividad. Aquí confluyen educadores de distintos puntos que ponen en común su trabajo y su conocimiento para que pueda servir de enriquecimiento al resto, y entre todos y todas mejorar la práctica docente.

Aparte de esto se intenta mantener un contacto directo y constante y más allá de ello, este movimiento ha continuado extendiéndose, de hecho llegó a crearse el MCEPA, que es el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Andalucía, el cual también organizaba sus propios congresos.

A su vez toda esta red a escala nacional, y estos encuentros, de alguna manera también confluyen a nivel internacional, ya que como cuentan algunos informantes, cuando se acude a la RIDEF ya no se hace en representación de un GT determinado, sino que se hacen como MCEP en general. Todo este tipo de participaciones seguían y siguen ofreciendo una fuente de mejora y enriquecimiento de la práctica docente para todas las personas participantes. Se realiza un intercambio de actividades, ideas, propuestas e incluso de literatura.

Por ejemplo, uno de los temas más señalados ha sido el de incluir la Expresión Corporal dentro de la escuela. Se ha dicho que esta propuesta en un primer momento fue tomada del movimiento italiano, que la estaba poniendo en práctica. Esta ha sido una de las cuestiones más señaladas de las aportaciones recibidas de este movimiento cooperativo, además de las que proponía Freinet.

Según cuentan la expresión corporal, junto con el teatro, tuvieron gran relevancia para el MCEP, ya que se han utilizado y se siguen utilizando dentro de las aulas como un instrumento clave en la construcción del conocimiento y como parte de los procesos de aprendizaje. De hecho se ha podido llegar a un colaborador del GT de Granada, que concretamente participó sin ser maestro, para aportar sus conocimientos en el campo del teatro y la expresión corporal, con el fin de que estos maestros y maestras tomaran determinadas nociones que les pudiesen ser de utilidad en su trabajo dentro del aula. A la vez esta persona se retroalimentaba del movimiento de cuestiones relacionadas con la enseñanza, que posteriormente le serían de ayuda.

Otro de los campos en los que el MCEP ha trabajado mucho y ha aportado al movimiento, nacional e internacional, está relacionado con la coeducación. Para algunas de las maestras entrevistadas fue algo muy significativo el poder incorporarla en el MCEP, por tratarse de un tema fundamental, que no podía quedar excluido de una propuesta educativa que quería ser transformadora. De tal manera que la igualdad comenzó a introducirse como parte de los congresos nacionales del MCEP. Se ha dicho que en este campo el grupo de Granada fue pionero, del fruto de su trabajo salieron grandes aportaciones hacia el movimiento a nivel estatal.

Finalmente otra forma de establecer conexión entre los distintos grupos fue a través de las publicaciones, aunque son especialmente significativas las revistas que se compartían y distribuían a nivel estatal, pero también internacional. De hecho en las publicaciones de revistas como Colaboración, se incluían artículos de participantes de los distintos grupos del MCEP.

2.4 Significación del MCEP a escala estatal

Después de haber analizado la aparición del MCEP en nuestro país, cómo se integra a su vez dentro de un movimiento internacional, y después de conocer sus formas de organización, me ha parecido importante incluir un breve apartado en el que tratar la significación que este movimiento ha tenido en el campo de la educación en España, después de conocer las referencias que las personas entrevistadas hacían al respecto.

Se ha reconocido la década de los 80 como el periodo de mayor significación para el MCEP, especialmente la primera mitad. Momento en el que coincide con el surgimiento de un importante número de MRP. El valor especial que en aquel momento adquiere el MCEP está no sólo por su expansión a nivel territorial, sino también por la cantidad de participantes con los que contaba. Se ha dicho que esto fue especialmente significativo en Andalucía, donde llegó a ser destacado entre otros movimientos. De hecho después de interconectarse una serie de MRP, el movimiento Freinet se establece como coordinadora. Hay que decir que aunque en ese momento tuviera la máxima representación, se integra entre el resto de movimientos de renovación como uno más.

En aquel momento la significación, no sólo del MCEP, sino de todos los MRP que habían surgido en general, hicieron que la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) se alimentara de su espíritu regenerador y transformador. En este sentido en la Ley de Educación de 1990, se ven reflejadas muchas de las bases e ideas que emanan de la pedagogía Freinet y del movimiento Freinet, dicen que parte de esta influencia se refleja en el lenguaje utilizado para la redacción de dicha ley.

Otro de los temas en los que se ha hecho hincapié, relacionado con la significación que llegó a tener el movimiento Freinet en España es el de la formación permanente de los docentes, en un primer momento a través de las Escuelas de Verano, aunque al final, tras la creación de los Centros de Profesorado (en adelante CEP), estos absorbieron este tipo de formación, que pasaría a ser garante de méritos y puntos que luego podrían ser compensados por los maestros y maestras, para la consecución de plazas laborales.

Finalmente se vuelve a destacar el trabajo del MCEP en torno a temas como el teatro, la expresión corporal y la coeducación, como una propuesta puntera que se consiguió expandir a otros movimientos y propuestas educativas.

Para concluir hay añadir que se ha dicho que lo que hace especialmente significativo al movimiento Freinet, es su filosofía, su forma de organización y la manera de construir de manera conjunta una propuesta educativa y pedagógica, que supone una regeneración del trabajo en la escuela y del sistema educativo en general. Un ejemplo de ello se puede encontrar en los anexos, a través de la reflexión realizada por el GT de Huelva en torno a la necesidad de un acuerdo en educación.

3. Grupo Territorial del MCEP en Granada

Para poder ofrecer un análisis exacto del caso del GT en Granada, desde sus inicios hasta la actualidad, habrá que contemplarlo en dos momentos distintos. Por un lado, estaría el periodo marcado desde sus comienzos, alrededor de 1970, hasta 1990 aproximadamente, periodo en el que es posible ver una ruptura. Por otro lado, nos encontramos en la actualidad con un grupo que vuelve a formarse y que continúa trabajando en la misma

línea y bajo los mismos propósitos que se defiende desde la práctica freinetiana.

En este apartado concretamente me centraré en el primer periodo de surgimiento del grupo en Granada, donde por su activismo y expansión puede ser considerado el momento de mayor esplendor de este grupo. Del segundo periodo se hablará más adelante, cuando se ofrezca una visión del panorama actual, junto con las críticas y propuestas de mejora entorno al sistema educativo en la actualidad.

3.1 Inicio

Para comenzar, aunque antes ya se abordado brevemente el tema, trataré de mostrar los porqués y la forma en que surge este GT del MCEP.

En un primer momento según los testimonios recogidos, se puede establecer el origen en un pequeño grupo de maestros, que al principio no estaban interesados especialmente en la pedagogía Freinet según cuentan, pero que sí que se encontraban inquietos ante el panorama que se les mostraba. Nos dicen que no estaban convencidos de la formación que habían recibido en la Escuela Normal de Magisterio, creían que su papel se estaba viendo limitado al de seguir reproduciendo el mismo sistema de enseñanza que había guiado su propio aprendizaje cuando eran alumnos. Continúan diciendo que su propia inquietud les llevó a buscar otras propuestas o formas distintas de ejercer la docencia, más allá de las que habían conocido durante su formación.

En medio de este proceso, podríamos decir de autoaprendizaje, toparon con un libro de Célestin Freinet, a partir de aquí conocieron otra forma de concebir la vida dentro del aula. Nos dicen que la principal diferencia que encontraron en la obra de Freinet con respecto a las demás, estaba en el hecho de que este aportaba una idea más estructurada, además de que se trataba de un maestro, por lo tanto mostraba una forma más práctica que teórica, lo que les facilitaba la forma de comenzar a trabajar sobre unos determinados principios dentro del aula.

Así también conocieron el movimiento que se había formado y que se continuaba expandiendo detrás de esta propuesta educativa. Esto los llevó a ir Francia y también a visitar una escuela en Barcelona donde vieron la puesta en práctica de las técnicas Freinet. Poco a poco a partir de estas visitas fueron conectando con otros grupos que ya se habían conformado a nivel estatal, aunque como ya dije antes estos primeros contactos fueron difíciles, debido a la situación política que sufría España.

A partir de aquí comenzaron a reunirse ya como grupo estable, también vieron la necesidad de ampliar el grupo y llegar a más maestros y maestras que compartieran sus mismas inquietudes. Entonces continuaron leyendo y compartiendo algunas de las obras que iban saliendo publicadas, relacionadas con la pedagogía Freinet, nos dicen que fue su forma de ir aprendiendo de manera teórica. Así el grupo siguió ampliándose y acabaron por constituirse como ACIES en Granada, ya formando parte del movimiento Freinet.

Todo esto también venía apoyado por la idea que estos educadores tenían de lo que debía ser la educación y la escuela. Entendían que se trataba de unos elementos básicos si se quería llegar a una verdadera transformación social, encontraban aquí una forma de acercar la cultura y el conocimiento a la gente del pueblo, como parte de un proceso de empoderamiento.

"La propia reflexión personal, eso fue lo que nos movió a un grupo de gente, que habíamos empezado a trabajar a finales de los 60, y otros a principios de los 70, que por circunstancias de distinto signo nos llevó a encontrarnos antes de conocer la propia pedagogía Freinet" (E08: 1).

Poco a poco este grupo se fue agrando, y como nos dicen algunas de las entrevistadas, lo que les guiaba a ir allí eran sus propias inquietudes. No obstante, hay un denominador común en la mayoría de los testimonios acerca la forma en que llegaron al movimiento, todos fue a través del boca a boca, y su propio interés por conocer otra forma de entender la escuela les llevó allí. Hay quien afirma que el autoritarismo y la disciplina eran cuestiones que le atormentaban antes de conocer la pedagogía Freinet; otras reconocen que antes de que llegaran a ellas esta pedagogía, ya habían puesto en marcha una forma de enseñanza individualizada y de trabajo cooperativo entre docentes. Es decir, que a estos maestros y maestras los condujo hasta allí su propia conciencia. También hay quien ya había conocido algo sobre la pedagogía Freinet antes de saber que se había formado un grupo en Granada.

Todos estos educadores que fueron pasando por allí, la mayoría gracias a que ya alguien les había dicho de su existencia o porque habían coincidido con alguien que ya formaba parte del grupo, después se acabaron implicando y formando parte de lo que acabó siendo el GT del MCEP en Granada.

"Allí fui, los conocí, y la verdad es que me encantó, porque todo lo que yo creía que tenía que ser la escuela estaba allí" (E15: 1).

También se ha dicho que había mucha gente que simpatizaba o que le interesaba, pero que finalmente no acababa comprometiéndose.

Este grupo se fue expandiendo, hasta que al final acabaron incorporándose maestros y maestras que provenían de todos los rincones de la provincia. Todos con la intención de aprender y conocer sobre lo que ya se estaba trabajando. Para poder poner en práctica las técnicas Freinet de manera conjunta, este grupo organizó una escuela de verano para niños y niñas, y fue la primera actividad que desarrollaron de manera conjunta como grupo freinetiano.

Después de esto, el siguiente proyecto que desarrollaron fue la puesta en marcha del colegio Fuentenueva, que marca el comienzo de la gran expansión de este grupo. Aunque después explicaré con mayor detenimiento lo relativo a este proyecto, ahora es importante mencionarlo porque tuvo gran significación en el surgimiento del MCEP en Granada. Muchas de las personas entrevistadas lo reconocen como el mejor momento del movimiento. Otros han dicho que de él surgió el núcleo, ya que cuando comenzaron a disponer de un espacio, que encima era un lugar gestionado por ellos mismo, y donde se podía ver en primera persona la puesta en marcha de las técnicas Freinet, supuso un atractivo que invitó a muchos docentes a conocerlo.

A partir de entonces, otra de las cosas que comenzaron a hacer, fue impartir cursos de formación o de iniciación a las técnicas Freinet, para aquellas personas que se acercaban con la intención conocer esta práctica. Quienes luego pasaban a incorporarse en grupo. Así poco a poco se fue expandiendo.

Alguna informante ha llegado a afirmar que el grupo de Granada llegó a ser de los más importantes, si no el que más, entre los distintos grupos del MCEP. Por otra parte, otras justifican esto con el hecho de que se concebían como un grupo bien cohesionado, donde había respeto y apoyo mutuo. Eso,

nos dicen que generaba confianza dentro del grupo. Se ha dicho en varias ocasiones que en este grupo se acabó cuajando la amistad entre sus participantes, porque vivían aquello, como algo que iba más allá de lo meramente profesional.

3.2 Participación y extensión

La actividad de este grupo se fue expandiendo, lo que provocó que cada vez más maestros y maestras participasen de ello. La principal vía de difusión fue el boca a boca, pero era el propio interés por buscar una alternativa, lo que llevaba a los educadores a adentrarse en este movimiento. A partir de que pusieron en marcha el colegio Fuentenueva, tuvieron un punto de referencia y de encuentro para los propios docentes, algunos hablan de esto como un hecho que marca un antes y un después en la creación del grupo de Granada, ya que llevó a muchos maestros y maestras a interesarse por lo que en aquel colegio se estaba trabajando.

Entonces, con el aumento de la participación y de los contactos, el movimiento iba tomando cierta relevancia, no sólo por la cantidad de participantes, sino también por la repercusión de su trabajo. La mayoría de las personas entrevistadas reconocen en esos primeros años los de mayor impacto del movimiento Freinet en Granada.

Había grupos de docentes relacionados con el movimiento, diseminados por toda la provincia. Hablan de grupos en la zona de Las Alpujarras, en la Costa, en las comarcas de Los Montes, de Baza, de Guadix, en la zona de La Vega de Granada, así como en los pueblos limítrofes de la capital, en general estaba distribuido por toda la geografía granadina.

Una de las cuestiones que se han señalado como recurso para la expansión de este GT, es el caso de los cursos de iniciación a las técnicas Freinet, para todos aquellos educadores y educadoras interesadas en ponerlas en práctica. Hay quien ha dicho de estos cursos, que tenían una carga política y social relevante, de acuerdo con la situación de agitación por la que pasaba la sociedad española en general. Estos cursos no sólo se impartían en el lugar de reunión del movimiento en Granada, sino que ellos mismos se desplazaban a otros pueblos con la intención de llegar a más docentes.

"Recuerdo que cada fin de semana había que ir en coche a dar el curso de iniciación, porque ya no sólo eran los cursos que se daban aquí [en la ciudad], sino también para los que estaban fuera" (E08: 7).

Pero estos cursos no eran la única forma de difusión y participación del movimiento Freinet en Granada. También nos dicen que para trabajar determinadas cuestiones, como por ejemplo la introducción del teatro y la expresión corporal en las aulas, se invitaba a que personas externas al movimiento, pero conocedoras de estas cuestiones, participasen, abriendo así una especie de retroalimentación entre los distintos agentes participantes. También se ha destacado la participación del grupo de Granada en otras corrientes o dimensiones, como por ejemplo su implicación en los MRP que surgieron coetáneamente, así como en el movimiento sindical de maestros y maestras y comenzaba a tomar fuerza después de acabar la Dictadura.

Finalmente hay que decir, que aunque este movimiento tuvo una gran representación en la provincia de Granada, y fueron muchos los educadores que se implicaron en su expansión, no todas las personas que participaron alguna vez en él, lo hicieron de manera continuada o con el mismo

compromiso. Nos dicen que aunque pudo llegar a haber 200 personas inscritas, había gente que solamente simpatizaba, pero no se implicaba en el trabajo continuo del grupo, ni participaba de forma regular. Además, nos dicen que esta participación era irregular, es decir, que no siempre eran los mismos los que estaban trabajando en el grupo.

3.3 Organización y formas de trabajo

La organización del trabajo dentro del grupo, así como la gestión del propio grupo se hacía de forma horizontal, hay quien la define como una manera de autoorganización. Basado todo en la cooperación, como parte fundamental de la propuesta freinetiana, pero hay quien además añade, que el reparto de las tareas no sólo se hacía de manera cooperativa, sino también de manera igualitaria, para este grupo la igualdad fue algo prioritario.

La gestión y la organización principalmente se llevaban a cabo a través de grupos de trabajo, los cuales luego se iban coordinando. Las personas que componían estos grupos, nos dicen que lo hacían dependiendo de los intereses de cada uno y que cada grupo tenía una forma de trabajar distinta. Pero generalmente el funcionamiento del grupo se basaba en el apoyo mutuo entre maestros y maestras. Algunas de las personas entrevistadas cuentan que cada una aportaba su propio trabajo, lo cual podía servir de ayuda o referencia a otro compañero que encontraba dificultades o no conocían la forma para trabajar o introducir determinadas cuestiones dentro del aula. Otras veces, nos dicen, se intercambiaban material, como por ejemplo fichas de trabajo que habían elaborado ellos mismos, y que compartían con el resto de compañeros por si les podían ser de utilidad.

Otra de las herramientas de organización más mencionadas ha sido la asamblea, nos cuentan que se reunían los sábados, que ahí ponían en común su trabajo a lo largo de la semana y que esto servía como herramienta de retroalimentación entre ellos mismos. Dicen que en las asambleas que celebraban en Granada confluían los maestros y maestras que venían de todos los rincones de la provincia.

Pero no era igual de sencillo para todos y todas acudir a estas asambleas en Granada, para algunos era muy tedioso, dependiendo del lugar donde estuviesen destinados. Por ello también nos cuentan que se conformaron grupos de trabajo comarcales, que facilitaban el encuentro entre los docentes que no podían acudir a Granada con tanta regularidad. Hay quien afirma que llegaban a recorrer 50 kilómetros para poder encontrarse con otros compañeros de la zona, teniendo en cuenta que el estado de las carreteras entonces no es el actual, por tanto se trataba de un esfuerzo añadido el de continuar con este trabajo cooperativo entre educadores. Nos dicen que había grupos repartidos por la gran mayoría de comarcas provinciales, han destacado algunas como la zona de Las Alpujarras, la costa o la de los Montes, entre otras.

Para terminar, de las formas de organización, también se ha destacado la tarea de algunos de los grupos de trabajo que había dentro del GT de Granada, por ejemplo el encargado de las publicaciones, encargado también de la revista Colaboración, en este grupo la gente trabajaba para poder sacar adelante la revista y darle difusión, pero más adelante definiremos el trabajo que realizaron en Granada en torno a este tema. Por otro lado también se ha destacado el trabajo que algunas personas realizaban como parte de la gestión

de cooperativa en sí, es decir que se encargaban de temas relacionados con la contabilidad y la secretaría entre otros. Para terminar, otro de los grupos que se ha mencionado varias veces es aquel que estaba relacionado con la coeducación y la igualdad, del cual surgieron varias investigaciones y proyectos.

3.4 Proyectos

A continuación me he visto obligada a incluir una breve descripción de los principales proyectos que el GT de Granada llevó a cabo durante los primeros años de su formación. Algunos de ellos se han convertido en un símbolo de su historia. En general todos ellos dejan constancia del impacto que este grupo tuvo no sólo dentro del MCEP, sino también la repercusión que generó en su entorno más y menos directo.

3.4.1 Colegio Fuentenueva

El Colegio Fuentenueva se convierte en un símbolo para los maestros y maestras que formaron parte de este grupo freinetiano, especialmente nos dicen porque marcó una diferencia en cuanto a la participación. Para el grupo inicial supuso un proyecto, en cierto modo experimental, que le ayudó a poner en práctica de manera global la propuesta de Célestin Freinet, no sólo de manera digamos didáctica, sino también de administración y gestión de la escuela en su sentido más amplio. Esto a su vez supuso un reclamo para muchos de los que aún no formaban parte de este grupo y dio lugar a su posterior incorporación.

Uno de los informantes, que formó parte activa en la puesta en marcha del colegio, aportó de manera detallada la forma en la que se logró acceder a la gestión de un colegio de manera íntegra, por parte de un grupo de docentes comprometidos con la renovación de entender y vivir la escuela. Todo esto partió de dos vías fundamentalmente. Primeramente realizaron la solicitud explícita al Ministerio para gestionar un colegio, lo cual coincidía con la puesta en marcha de la LGE de 1970, y la entrada en escena de determinados actores que había formado parte en la redacción de esta ley, que veían con buenos ojos nuevas formas de trabajar dentro de la escuela. Por otra parte, se encontraron con un inspector de educación, quien veía con buenos ojos el trabajo que estos maestros y maestras comenzaban a llevar a cabo en la escuela. Se ha definido la actitud de este inspector como progresista y comprometida con la renovación educativa. A partir de esto se les dio la oportunidad para que pusieran en marcha un colegio.

Todo esto coincidió con la apertura de un nuevo centro escolar en Granada, que venía provocado porque la demanda escolar se veía incrementada, y existía la necesidad de dar cabida un número de escolares concentrados en una zona determinada. Para ello el Ayuntamiento de Granada cedió los terrenos, donde se instalaron unos barracones prefabricados, así quedó montada, de manera provisional la escuela.

Nos cuentan que en un primer momento tuvieron grandes dificultades para poder comenzar las clases:

"[...] empezamos a tener problemas por la lentitud de la obra, e incluso querían que comenzásemos a trabajar sin tener conectados siquiera los saneamientos,

ni el agua, ni la luz, en pleno invierno. Nosotros nos negamos en rotundo." (E08: 6).

Una vez solventados estos problemas se pudo abrir la escuela, aunque ya había pasado el primer trimestre del curso académico. Se ha dicho que durante ese trimestre, los maestros y maestras que iban a comenzar a trabajar realizaron su propia preparación, con reuniones para ver como plantear la gestión del centro y el trabajo dentro de las aulas partiendo de la propuesta freinetiana. También comenzaron a conseguir material y prepararon la distribución de las aulas de acuerdo a dicha propuesta.

Esta escuela se abrió en enero de 1975 y estuvo gestionada por este grupo de docentes durante tres cursos académicos seguidos. Nos cuenta que al principio existía cierta preocupación, porque veían que la responsabilidad que tenían era enorme, pero que poco a poco viendo los resultados esta preocupación fue desapareciendo. Se llevó a cabo una puesta en práctica de manera global de las técnicas Freinet. Además, se empezó a trabajar con los padres, algo que le parecía fundamental, ya que estos iban a ver como la estructura de la escuela se organizaba de una forma completamente distinta a lo que era habitual.

En el colegio Fuentenueva trabajaban diariamente un grupo de unos 9 ó 10 docentes, pero también se convirtió en el lugar de encuentro, donde acudían todos los fines de semana maestros y maestras que practicaban la pedagogía Freinet de manera individual en sus centros de trabajo. Además supuso un reclamo para muchas personas que por entonces aún no formaban parte de este grupo. Hay quien ha definido Fuentenueva como *el foco pedagógico* (E02: 4).

En general cuando se ha mencionado la experiencia de Fuentenueva en las entrevistas se ha destacado mucho su relevancia, se dice que marco un antes y un después en la expansión del movimiento Freinet en Granada, que fue una de las experiencias más interesantes desarrolladas por este grupo y que es una de las cuestiones más destacadas de su historia, de no ser por ello, nos dicen, las cosas se habría sucedido de una manera muy distinta.

Después de estar allí durante tres cursos seguidos, se abrió el edificio donde se reubicó la escuela, se eliminaron los barracones y este grupo de docentes tuvo que dejar la gestión del centro, que pasó a organizarse de manera ordinaria. Años más tarde este grupo volvería a tener la oportunidad de gestionar de forma general dos centros educativos, pero fue una experiencia distinta, la cual comentaré más adelante.

3.4.2 Revista *Colaboración* y otras publicaciones

Otro de los proyectos o acciones más destacadas del GT de Granada, es la relacionada con las publicaciones y la gestión y difusión de la revista *Colaboración*, asociada con el trabajo desarrollado por el MCEP de manera global.

Nos cuentan que antes de la revista *Colaboración*, comenzaron imprimiendo otra revista, pero que después fue reemplazada, cuando en uno de los Congresos del MCEP le propusieron al grupo de Granada que se encargara de las publicaciones del movimiento Freinet en España, y con ello se volvió a dar vida a *Colaboración*, que ya se había estado imprimiendo antes de la Dictadura, pero que con la entrada del Régimen de Franco se había visto obligada a desaparecer.

Al comienzo de retomar estas publicaciones, nos dicen que no eran muy trabajosas, que se encargaban de recopilar artículos que les iban llegando y que dependiendo de la temática del número que se iba a publicar incluían unos artículos u otros.

Había un grupo de trabajo dentro del GT de Granada que se encargaba de la publicación de Colaboración. Este grupo al igual que el resto, se organizaba de manera cooperativa. Estas personas se encargaban de recopilar artículos, elegir la temática para cada número y distribuirla entre todas las personas u colectivos inscritos. Nos dicen que los medios de que disponían no eran especialmente buenos, que para las inscripciones disponían de un fichero para organizar la difusión, pero también las fuentes de las que recibían los artículos.

La impresión y la maquetación se lo encargaban a una imprenta, siempre teniendo en cuenta que el coste no fuese demasiado elevado. Luego ellos mismos se encargaban de forrarlo y distribuirlos. Cuentan que al principio no tenían muchas aportaciones, pero que poco a poco fue aumentando el número de artículos que recibía, e incluso les enviaban libros para reseñar.

Colaboración se convirtió en un medio por el cual dar difusión al trabajo que se estaba realizando en el MCEP. Además, esta difusión era de lo que ocurría en los diferentes grupos de todo el país, porque hacían llegar los artículos a Granada, y desde allí se hacían llegar estas publicaciones a lugares de todo el estado, pero también fuera de las fronteras españolas, porque incluso se realizaban intercambios con otras revistas, relacionadas con movimiento freinetianos de otros países. Nos dicen que había muchas suscripciones y que la publicación de la revista se estuvo haciendo durante varios años.

Después aparte de la revista comenzaron también a publicar libros, de hecho hay constancia de la información que hacían llegar a otros grupos, por si estaba interesados en realizar algún tipo de publicación, hay pruebas de ello recogidas en los anexos, también realizaban algunas traducciones de libros procedentes de otros movimientos.

Finalmente hay que añadir que muchos de los informantes reconocen que estas publicaciones, no generaban beneficio económico, en algunos casos tan siquiera llegaba para cubrir los propios gastos de la publicación. Por tanto se costeaba fundamentalmente por las aportaciones que hacían los propios docentes, en forma de cuotas anuales. Además tuvieron una fuente de financiación, que aseguran que les sirvió mucho, y fue que la editorial que se había encargado de publicar la obra de Freinet en España, le dio una cantidad importante de dinero, como parte de los derechos autor. Los cuales fueron cedidos por el ICEM que era el verdadero grupo al que le correspondían.

3.4.3 Colegios en el polígono de Cartuja

Otro de los trabajos más destacados de los que llevó a cabo el grupo de Granada, fue el que realizaron en dos colegios ubicados en la zona del Polígono, uno de los barrios más marginales de Granada. Este trabajo desarrollado por el Movimiento Freinet en Granada nos dicen que se podría encuadrar en lo que después se denominó educación compensatoria. El grupo del MCEP, solicitó estos centros, al igual que en su momento solicitaron el Colegio Fuentenueva. Aunque la diferencia entre ambas situaciones y contextos es enorme, por ejemplo de los dos colegios en los que estuvieron

trabajando aún no se les había asignado siquiera un nombre definitivo, se llamaban Alfaguara 1 y Alfaguara 2.

Nos dicen que podría ser que allí estuviesen alrededor de una veintena de maestros y maestras, en un comienzo todos ellos comprometidos con la pedagogía Freinet. Explican que la gente que allí trabajó lo hizo con la mejor de las intenciones, reconociendo siempre sus puntos débiles y sus puntos fuertes, pero que en general el equipo de docentes que allí había, eran personas comprometidas.

Esto se convirtió en algo especialmente significativo, debido a la situación que caracterizaba estos centros, insertos en un núcleo de población complicado, lo cual nos dicen que provocaba que su trabajo influyese especialmente tanto en el alumnado, como en la comunidad. Dicen que en el momento en que ellos y ellas llegaron allí, el absentismo era una realidad generalizada en todos los grupos, por lo tanto el primer objetivo estaba en hacer que niños y niñas volvieran a la escuela. Por ello este grupo de docentes intentó en todo momento, que el alumnado se sintiese valorado y respetado. Algunos informantes destacan que el fundamento prioritario del trabajo que desarrollaron en el polígono, se encuentra en el alumnado.

Con respecto a su tarea dentro del ámbito académico, comenzó por volver a despertarles el interés por la escuela, algo que pudieron lograr poco a poco, ya que era difícil, teniendo en cuenta que estos niños y niñas provenían de un entorno totalmente desestructurado, y con unas referencias morales y sociales ciertamente negativas. Después otro de los trabajos que lograron, fue el de hacer que los niños y niñas acabasen yendo al curso correspondiente a su edad, y que acabasen obteniendo el título. Esto dicen que fue posible, pero no porque se lo regalasen, sino porque los niños y niñas lo trabajaron, haciendo que se interesasen por las clases y respetando las posibilidades de cada uno. Han llegado a afirmar que incluso comenzaron a realizar talleres por las tardes, a lo cuales el alumnado acudía, con interés por aprender.

Pero conociendo el contexto en el que se encontraba la escuela, algunos de los informantes nos dicen que el trabajo no se ceñía exclusivamente a lo meramente académico, sino que el trabajo y la implicación social eran indisociables de la escuela. Cuentan que consiguieron muchas cosas, como por ejemplo que se instalaran duchas con agua caliente e incluso un año se consiguieron regalos para el alumnado por Navidad. Pero no sólo esto, las relaciones con el centro de salud y con otros agentes sociales eran constantes. Dicen que trataba de un trabajo cooperativo, y que también la actitud ellos y ellas mostraban, hacían que otros trabajadores sanitarios y sociales también se volcaran y les prestasen apoyo. Otra de las cuestiones que han destacado del trabajo que hicieron en estos colegios, lo remarcan en las salidas, nos dicen que hacían continuas salidas, a diferentes lugares, con ello daban a estos niños y niñas la oportunidad de asistir a lugares, que de lo contrario difícilmente lo habrían podido hacer. Finalmente habría que señalar, que también trabajaron con las familias y que incluso llegaron a crear una escuela de padres.

Este trabajo, nos dicen que duró aproximadamente cinco años, la segunda mitad de la década de los 80 hasta principios de los 90. Estas circunstancias difíciles y la diversidad de opiniones, provocaron ciertas debilidades, que luego también generarían conflictos dentro del GT.

3.4.4 Librería y cooperativa educativa

Otra de las cuestiones destacadas en el trabajo que realizó el grupo freinetiano en Granada, es la creación de una cooperativa educativa, que entre otras cosas dio lugar a la apertura de una librería, la librería Escuela Popular, aún hoy abierta pero ya con una gestión independiente, no vinculada al MCEP ni al GT de Granada.

La librería se abre en noviembre de 1980, cuando se fundó la cooperativa Escuela Popular, se comenzó un trabajo que ya quedaba fuera del ámbito de la escuela. La utilidad y el significado fundamental que se le ha dado a la creación de la cooperativa y de la librería, está en el hecho que les permitió obtener materiales y libros novedosos, o de gran utilidad para trabajar dentro del aula.

"La librería nos facilitaba la selección de libros de literatura infantil, como libros de pedagogía, siempre ligado con todo lo que estábamos haciendo" (E08: 8).

Por ejemplo, se destaca la elaboración y venta de imprentas, un elemento muy significativo en la pedagogía Freinet. SE encargaron de buscar una persona que fabricase imprentas de tipo, a partir de un modelo que habían traído de Francia. Luego comenzaron a vender prensas, dicen que a veces se vendieron a otros grupos del MCEP, fuera de Granada, aunque reconocen que tampoco se vendió un gran número. Pero también distribuían otro tipo materiales para realizar otras formas de impresión, como por ejemplo la que llaman la "vietnamita" o la impresión con glicerina, son otro tipo de materiales que también distribuyeron gracias a la cooperativa.

Nos cuentan que con lo que ganaban difícilmente cubrían los costes, por ello tenían que aportar una cuota anual, para poder mantener la cooperativa. De todas formas nos dicen la intención de su creación no estaba en la de hacer un negocio, sino en que les diese la posibilidad de acceder y distribuir material que era de utilidad en su práctica docente.

Finalmente la creación de la librería también les resultó válida en la medida en que establecieron allí su sede, con lo cual también les ofrecía un lugar de trabajo y de reunión para el propio grupo.

3.4.5 Patronato de Escuelas Infantiles

La creación del Patronato de Escuelas Infantiles en Granada, no es un proyecto impulsado únicamente por este grupo del MCEP, sino que fue gestionado por el Ayuntamiento de la ciudad pero con el apoyo y colaboración de otros grupos, entre los cuales se encontraban miembros del MCEP. Este Patronato estaba compuesto por varios centros de educación infantil, en algunos de esos centros estaban trabajando maestros y maestras del movimiento Freinet en Granada.

Por tanto en estas Escuelas Infantiles estaba muy presente ese espíritu comprometido con la renovación pedagógica, hasta el punto, que a partir de este proyecto se decidió adoptar el nombre de Educación Infantil y Escuelas Infantiles, por considerar que se trataba de una etapa clave en el desarrollo de todas las personas. Parte de ese logro se debió también a algunos de los educadores que formaban parte del MCEP en Granada y que se dedicaban a dicha etapa.

Nos cuentan que estas Escuelas Infantiles estaban muy bien organizadas, que en ellas era posible encontrar muchísimo material educativo, adaptado y especializado para esta etapa, de hecho algunos de los informantes

reconocen que su paso por estas escuelas les fue de gran ayuda, que allí pudieron aprender otras formas de organizar el aulas y de entender la educación dentro de las escuelas.

Además, hay quien añade, que por entonces esta etapa escolar era ciertamente desconocida, incluso dentro de la pedagogía Freinet, de hecho las técnicas Freinet están planteadas para ser utilizadas en la Escuela Primaria, y algunas de ellas, muy significativas como por ejemplo la imprenta, no podían ser incluidas en estas escuelas. En general nos dicen que se trataba de una etapa de la que se hablaba poco y sobre la que se trabajaba poco. Por tanto estos maestros y maestras utilizaron a Freinet como un referente, pero más desde su filosofía y el significado que otorgaba a la educación, pero la práctica dentro de las escuelas la tuvieron que diseñar ellos mismos prácticamente. Finalmente, se ha destacado el juego como técnica fundamental para trabajar en estas Escuelas Infantiles, nos dicen que porque a través del juego se podía descubrir la vida, siendo esta también una de las bases en Freinet, partir de la vida para construir el conocimiento.

3.4.6 Otros proyectos o actividades

Para terminar con este punto, se pueden mencionar algunos proyectos o acciones más, llevadas a cabo por este grupo del MCEP, las cuales han sido destacadas también por algunos de sus miembros. Todo lo que se hacía estaba relacionado con la educación. En primer lugar destacan las escuelas de verano para niños y niñas, especialmente la primera que organizaron, nos cuentan que este proyecto les sirvió para poder poner en práctica las técnicas Freinet, en las cuales estos maestros se estaban iniciando.

Otro de los campos en los que este grupo ha trabajado es el de la sexualidad, intentando introducir esta área dentro del trabajo del aula. Esto fue ciertamente progresista e innovador en un momento en el que prácticamente era un tema tabú, hablamos de los años 70, principios de los 80.

Finalmente uno de los campos sobre los que más se ha trabajado en este GT, además de diversas formas y realizando distintas acciones, es el campo de la coeducación y la igualdad. Este se convirtió en una de las dimensiones de trabajo principales en el grupo, de hecho se propuso incluirlo como un tema más en los congresos estatales del MCEP. Incluso, realizaron investigaciones que luego fueron publicadas, por las cuales también se interesaron otros organismos.

"En el tema de Coeducación ha habido mucha fuerza en Granada, ya antes del 85, he encontrado seminarios y documentos sobre el tema. Se puede decir que fue un buen puntal, que luego aportó sus experiencias y sus ideas en los Congresos estatales del MCEP" (E13b: 2).

3.5 Un momento de ruptura

Para terminar con esta descripción del caso de del GT de Granada hay que decir, que la historia de este grupo se enmarca en dos tiempos. El primero que es el que nos ocupa, que marca el periodo entre 1970 y 1990 aproximadamente. Un segundo periodo que podríamos decir que es el actual, donde comienza a formarse un nuevo grupo, en el que se encuentran maestros y maestras jóvenes, que comienzan en la práctica freinetiana, y otros y otras que estuvieron presentes en ese primer período del grupo en Granada.

Entre ambos se encuentra un periodo de vacío, en cuanto a la representación del movimiento Freinet en Granada. Aunque siempre hubo una parte de estos maestros y maestras interesados en continuar con el mantenimiento del grupo. Por su parte otros grupos continuaron con este trabajo que había comenzado bajo el amparo del MCEP, pero que se acabaron diseminando por toda la provincia, adoptando otros nombre.

También es cierto que la gran mayoría de los informantes reconocen haber continuado practicando la pedagogía Freinet dentro de las aulas, pero sin formar parte del MCEP. Esto viene provocado por una ruptura del grupo a principios de los 90, de lo cual se han podido conocer posibles causas.

La principal causa se establece, por haber encontrado varias coincidencias, en relación con la experiencia desarrollada en el polígono de Cartuja. Hay quien dice que se trataba de una situación complicada, que exigía demasiada energía, y a partir de aquí se suceden distintas cuestiones. Por un lado la gente que venía de los pueblos a las asambleas, comienza a desvincularse, por el trabajo que suponía y porque comienza a volcarse todo el esfuerzo y trabajo del MCEP en la experiencia del polígono de Cartuja únicamente; por otro lado, comienza a surgir opiniones encontradas, algo que nos dicen es normal, como parte de las relaciones humanas, máxime hablando de un movimiento crítico como este. A partir de aquí, nos dicen, surgen algunas rivalidades y hay quien reconoce que no hubo nadie que ocupase el papel de mediador o de reconciliador, con lo cual el movimiento se fue fragmentando hasta que su existencia se difuminó.

Otras de las causas que se han mencionado, que coinciden en el tiempo con la anterior, son: por un lado la aparición de los CEP, los cuales absorbieron la formación permanente de los docentes, a través de la baremación de cursos, con lo cual parte de el significado de este tipo de movimientos, se vio abocado a la desaparición. Finalmente, esto coincide con el comienzo de un periodo de apatía social y política, en el que el activismo a nivel general va perdiendo fuerza, y por consiguiente también se ven afectados este tipo de movimientos. Aunque hay que decir que esta ruptura hace referencia exclusivamente al grupo de Granada, sin guardar relación, en este sentido, con la realidad del MCEP a nivel estatal.

4. Técnicas Freinet

Llegados a este punto entramos directamente en lo referente a la práctica de la pedagogía Freinet dentro del aula. Una vez realizadas todas las entrevistas, resulta fundamental hacer mención a las técnicas Freinet, por la significación que se ha dado a las mismas como parte fundamental de la labor de estos docentes dentro del aula.

Hay quien ha afirmado que en las técnicas se encuentra la esencia de la pedagogía Freinet, se convierten en herramientas que resultan de gran utilidad para poder desarrollar la labor docente dentro del aula, de una manera completamente distinta a lo que se está acostumbrado. Las técnicas son instrumentos que favorecen la autonomía y la libertad en la construcción del conocimiento por parte del alumnado, a la vez que la motivación se convierte en su razón de ser, como motor del proceso educativo.

Ven las técnicas como un elemento innovador, ya que dan la facilidad de poder entender el trabajo dentro del aula asociado al cambio y la renovación de la escuela, en tanto que éstas encuentran en ello su razón de ser, de lo contrario, las técnicas como instrumento pueden ser utilizadas pero sin llegar a profundizar en su verdadero significado. Por tanto las técnicas Freinet son una manifestación práctica de los principios que promueven esta propuesta educativa. Es aquí donde se convierte en algo clave el papel de los maestros y maestras.

Las técnicas no pueden ser reproducidas de manera sistemática, nos dicen que es fundamental partir de la contextualización, por tanto es el educador el que debe de saber cómo, cuándo y para qué ponerlas en práctica. Algunos de los informantes afirman que este tipo de herramientas exigen de personas concienciadas y comprometidas con su trabajo, ya que demandan de la persona mucha preparación, más de la que puede exigir cualquier otra práctica o método tradicional. También afirman que las técnicas se convierten en un símbolo, en la medida en que son una manifestación de una práctica renovadora, que se pone en marcha con unos objetivos concretos, por tanto se puede afirmar que las técnicas Freinet no pueden ser entendidas aisladas de su razón de ser, de la filosofía que sustenta la propuesta Freinetiana.

Otra de las cuestiones que se ha señalado en relación con las técnicas Freinet está en el hecho de que se sustenta sobre los métodos naturales, defendidos por el propio Célestin Freinet, o el método global en el caso del aprendizaje de la lectoescritura.

Finalmente añadir que la mayoría de los maestros y maestras entrevistadas han afirmado haber estado utilizando estas técnicas a lo largo de toda su vida laboral, incluso habiendo cambiado de etapa, es decir que han buscado la fórmula de integrarlas, o por lo menos aquellas que se prestaban, en la Educación Secundaria. Principalmente porque son técnicas motivadoras que invitan al aprendizaje autónomo, además de tener un significado especial en lo referente a la disciplina y la autoridad, porque ya no es sólo una cuestión del educador, sino que se convierte en una responsabilidad grupal y compartida, que hace que la clase se convierta en un espacio democrático.

De todas las entrevistas realizadas, ha sido posible extraer una definición de aquellas que han sido más utilizadas por estos maestros y maestras en clase, aportando a su vez su significatividad y su utilidad.

□ Texto y dibujo libre

Planteo el dibujo junto al texto libre principalmente por dos cuestiones. La primera, es que algunos de estos docentes reconocen que el dibujo es el antecesor de la escritura, por tanto dar lugar al dibujo libre como forma de expresión, después favorecerá la aparición de la escritura como manifestación de la misma. Por otro lado, se relaciona el dibujo con el texto libre, porque nos

cuentan que en muchos casos los textos iban acompañados de una ilustración, que realizaban los propios niños y niñas.

El texto libre es una de las técnicas Freinet más reconocidas y valoradas, es más se ha hablado de ella como un técnica fundamental. Se convierte en una herramienta cuyo sentido se encuentra en la expresión libre, además nos dicen que es una forma de alimentar la creatividad. A través del texto libre se intenta que el alumnado tenga un espacio en el que expresar sus emociones, sus sentimientos y sus vivencias, a la vez que las comparte con el resto del grupo. Es una forma de poder acercarte a la visión del mundo que tienen niños y niñas.

Nos dicen que este trabajo es libre, no sólo en cuanto a la elección del tema, sino también en cuanto al momento de su elaboración, es decir, que los educandos eligen libremente cuándo elaborar sus propios textos y sobre qué hacerlo. Alguno de estos educandos nos dicen recordarlo como un trabajo íntimo. Esto es a la hora de elaborarlo, pero después el texto se comparte con el resto de compañeros, por tanto también demanda de un trabajo de lectura y de expresión oral ante el grupo de pares.

Una vez hecho esto se concurre en un trabajo puramente democrático y valorativo, y es que entre todo el grupo se elige de entre los textos que se han leído y presentado, aquel con el que se trabajará en clase. Una vez hecho esto el texto seleccionado se copia en la pizarra, y de manera colectiva se corrigiendo y mejorando, para finalmente poder pasarlo por la imprenta.

"El texto seleccionado lo escribían en la pizarra, se perfeccionaba y enriquecía con la aportación de todos, después cada uno lo copiaba en su cuaderno y lo imprimían" (E06: 1).

A través de esta técnica se iba trabajando la Ortografía y la Gramática, era una técnica fundamental para trabajar el área de Lengua, ya que abría la posibilidad de trabajar en dicha área, partiendo de la vida de los propios niños y niñas, lo cual aumentaba la motivación. Además nos dicen, que estos textos eran muy diversos, había poesías, relatos, cuentos, e incluso en algunas ocasiones se prestaba a ser utilizado para el teatro, otra técnica de la que hablaremos más adelante. Entre los anexos es posible encontrar algunos ejemplos de textos libres.

□ Asamblea

La asamblea ha sido una de las técnicas mejor valoradas por los informantes, reconociendo su utilidad en distintos ámbitos. Principalmente se reconoce en ella una técnica relacionada con la educación en valores por un lado. Junto a esto también se fomenta la educación moral, en el sentido de que la asamblea se convierte en el espacio idóneo para trabajar la disciplina, no como algo basado y controlado por la figura autoritaria del maestro, sino como una responsabilidad compartida de todo el grupo, con lo cual ejerce mayor impacto en los educandos, ya que forman parte activa en la resolución de conflictos.

Para ello en la asamblea se hacen dos cosas muy importantes. Lo primero es que se establecen las normas de clase de manera consensuada y democrática:

"[...] en las asambleas establecíamos las reglas de clase de manera asamblearia, [...]" (E07: 1).

Por otro lado las sanciones dejan de ser impuestas por el maestro o maestra, con lo cual se rompe con el papel del docente autoritario, se pierde el miedo a los castigos, que ahora son implantados por el grupo de pares. Nos cuentan que en algunos momentos el educador toma el papel de conciliador, por entre el alumnado en algunas ocasiones los castigos son mayores a los que podría imponer el propio educador. Evidentemente, los castigos nunca podían ser físicos.

La asamblea por tanto se convierte en el espacio para la resolución de conflictos, a través del diálogo, la comprensión y la empatía, nos dicen que es una forma de aprender el respeto de una manera muy emocional. Además es una herramienta fundamental en la organización del aula de manera cooperativa, una de las bases fundamentales de la propuesta freinetiana.

Se pueden distinguir varios tipos de asambleas. Por un lado nos han hablado de una especie de asamblea diaria, realizada al comienzo de la mañana, basada en abrir el debate entre los niños y niñas, que comentasen aquello que les hubiese ocurrido más significativo el día anterior, también había quien dejaba espacio para que comentasen las noticias o sucesos, que habían leído o escuchado y que les había llamado la atención. Además esta asamblea servía para repartir el trabajo diario, algunos la llamaban coloquio.

Por otro lado hablan de asambleas que podían surgir, sin estar previamente planteadas, debido a algún conflicto importante que se hubiese dado, por tanto la clase se detenía, para dar lugar a este tipo de asamblea, con la intención de solucionar cualquier tipo de problema, conflicto o duda que hubiese surgido. Finalmente, otro tipo de asamblea, que ha sido la más destacada, era la que se realizaba una vez en semana. Se trabajaba en ella a través de las tarjetas que recogían bajo tres ámbitos (felicitó, crítico y propongo). Durante la semana, niños y niñas iban dejando sus felicitaciones o críticas a otros compañeros, así como sus propuestas a la clase. Después se debatía en torno a ello y las propuestas se decidían por votación si se que podían llevar a cabo o no.

En general esta técnica ha sido muy bien valorada por las personas informantes, hay quien incluso ha reconocido utilizarla en Educación Secundaria, demostrando ser igual de útil que en la Primaria.

"Ese tipo de enseñanza moral, pero a la vez emocional, a mí me pareció un invento extraordinario de Freinet, [...]" (E12: 8).

Finalmente he de añadir que muchos de los docentes entrevistados, han afirmado que la asamblea es útil, pero que requiere de un esfuerzo y de una continuidad. Porque no siempre es fácil, o por lo menos no desde el principio, siempre aparecen conflictos difíciles de resolver, o entre el alumnado se dan casos en los que no se acepta esta forma de trabajo, hay quienes se rebelan. Por tanto es imprescindible ser constante e ir trabajando a través de la asamblea la educación en valores, para poder continuar avanzando en esta línea de aprendizaje democrático.

□ La imprenta

La imprenta como técnica, es una de las señas de identidad de la propuesta realizada por el propio Célestin Freinet. Además puede considerarse una herramienta transversal, relacionada estrechamente con otras técnicas, como por ejemplo el texto libre, el diario o periódico escolar o el libre de vida

entre otras. También la imprenta puede ser utilizada en el aprendizaje de la lectoescritura, como parte de método global utilizado para dicho aprendizaje.

El valor fundamental de la imprenta recae en el hecho de que da la oportunidad de difundir el trabajo de los niños y niñas, así como sus descubrimientos, sus vivencias y sentimiento. Por tanto, permite acercar la escuela al entorno en el que se desarrolla. También es una forma de dar valía al trabajo manual, relacionado directamente con el trabajo intelectual.

Nos cuentan que existen varias técnicas de impresión. La primera, podríamos decir la que sigue la tradición freinetiana, es la imprenta de tipos, la cual nos han dicho que por su elevado coste, no podía ser utilizada por todos, con lo cual eran pocos los que podían disponer de este tipo de imprenta en el aula. La primera imprenta de este tipo que hubo en Granada, la trajeron de Burdeos, cuando acudieron para conocer la CEL.

Otra técnica de impresión es la impresión con gelatina, o como muchas de las personas entrevistadas la han definido, la *pasta de imprimir*. Nos dicen que se trataba de una técnica muy económica y que permitía realizar entre unas 20 ó 30 copias. Esto no sólo permitía imprimir los trabajos infantiles, sino que también facilitaba a los docentes la impresión de fichas para el trabajo en el aula, algo muy importante, si tenemos en cuenta que no se utilizaban libros de texto.

Otras de las técnicas de impresión que también han sido utilizadas son el limógrafo y el linóleo. Éstas como las dos anteriores pueden encontrarse bien descritas en los anexos, bajo el nombre de técnicas de impresión, este documento ha sido recogido de la Librería Escuela Popular, antigua sede del GT de Granada del MCEP. Este documento se explica el funcionamiento, los materiales necesarios para poder realizar la impresión, así como sus utilidades.

Finalmente hay que añadir, que con el paso del tiempo se ha recurrido a la utilización de recursos más actuales, como la multicopista, de manera la utilización de la imprenta dentro del aula ha quedado, en algunos casos, suprimida.

□ Cálculo vivo

El cálculo vivo es una técnica destinada al aprendizaje de las Matemáticas, ha sido definida como "*las matemáticas ligadas a la vida diaria del niño*" (E09: 7). De esta manera se va introduciendo e planteamiento matemático de una manera en cierto modo tangible, con lo cual se van asentando las bases, para posteriormente pasar al planteamiento abstracto. Se entiende como una técnica respetuosa con el desarrollo del niño, ya que paulatinamente se va trabajando la construcción del conocimiento de acuerdo con sus posibilidades e intereses. Al mismo tiempo sirve como un elemento de motivación para el aprendizaje.

"[...] si vamos a sumar, restar, multiplicar y dividir, hay que partir de su vida diaria, de lo que ellos pueden aplicar en su cotidianidad" (E09: 7).

Los problemas que se plantean en clase, como parte de esta técnica, son realizados por el propio alumnado, en base a lo que se conoce o se ha vivido, como por ejemplo sobre las compras o cuestiones que ellos veían en su día a día. Algunos de los docentes entrevistados nos cuentan que tenían una caja donde los niños podían ir depositando los problemas que se le habían ocurrido, después, a lo largo de la semana, durante las clases, se iban sacando, se escribían en la pizarra y se dedicaba tiempo para resolver estos

problemas. Finalmente nos dicen que esta ha sido una de las técnicas que más se han empleado.

□ Contrato de trabajo

El contrato de trabajo, para Freinet plan de trabajo, es una técnica muy valorada, a la que se le han atribuido muchas posibilidades. Principalmente se ha destacado de ella su utilidad para fomentar la autonomía, la autoorganización, el compromiso y la responsabilidad. Se trata de un instrumento que deja total libertad al alumno para organizar su propio trabajo, de esta manera no se convierte en una obligación o imposición. La pedagogía Freinet es una pedagogía para la liberación, por tanto la autonomía es fundamental para poder hablar de libertad, es aquí donde el contrato de trabajo cobra todo su significado.

En el contrato de trabajo cada niño o niña recoge las investigaciones, fichas, textos, conferencias y demás actividades, que va a ir realizando a lo largo de la semana o la quincena. Por tanto se entiende como una herramienta de autogestión del trabajo, y con ello del aprendizaje. Este contrato es firmado y reconocido tanto por el educador como por el educando. La experiencia de un alumno nos dice que cuando no se cumple este contrato, el sentimiento de haber fallado o no cumplido, no es con el maestro o maestra, sino con uno mismo. Del mismo modo los contratos pueden ser más o menos ambiciosos, dependiendo de las capacidades, intereses y el compromiso de cada niño o niña.

También han reconocido de esta técnica su gran utilidad para la evaluación, no sólo la realizada por parte del profesorado, sino también para la autoevaluación del propio niño o niña. Algunos docentes comentan que disponían de un sistema de colores, por el cual el alumnado podía valorar el trabajo que había realizado y el que le había quedado pendiente, dentro de su contrato de trabajo. Además nos dicen que les servía para poder valorar el esfuerzo que le requería cada actividad realizada. Con todo esto el profesorado también puede llevar un control del ritmo de cada alumno, conocer en qué se ha trabajado y visualizar tanto las cuestiones que quedan pendientes como las que se han superado. Es decir, que el contrato de trabajo también es una herramienta evaluativa, en la medida en que ayuda a conocer el nivel de consecución de los objetivos curriculares.

Finalmente, algunos de estos docentes reconocen haber podido utilizar esta técnica incluso en Educación Secundaria, por todas las posibilidades que ofrece en el proceso educativo.

Entre los anexos se puede encontrar un ejemplo de las plantillas empleadas para el contrato de trabajo.

□ Cooperativa escolar

La cooperativa escolar como técnica, puede ser más bien entendida como una estrategia que como un instrumento en sí. Su razón de ser se encuentra fundamentalmente en el aprendizaje de autogestión, en el trabajo en equipo y en la cooperación. Es una prueba más de ese espíritu crítico y comprometido con la transformación social, parte de la pedagogía Freinet.

A través de la cooperativa escolar, los niños podían vender libros, parte de su material escolar, sus trabajos, e incluso algún trabajo de artesanía que habían elaborado ellos mismos, como una figura de barro, por ejemplo. A partir

de aquí el propio grupo se encargaba de llevar las cuentas, de organizar el trabajo y de elegir la salida que se le daba a lo obtenido. Nos cuentan que generalmente este dinero se destinaba a costear las salidas o excursiones que realizaban, o algunas veces también para adquirir materiales para el aula.

El sentido de la cooperativa es que los propios niños y niñas aprendan a gestionar los recursos, desde una perspectiva de colectivización, a la vez que comprenden que el beneficio repercute en el grupo y no en el individuo.

□ Fichero cooperativo/experimental

El fichero cooperativo, o fichero experimental, se iba construyendo con las aportaciones de todo el grupo, no sólo con las del docente. Se convierte en un instrumento muy importante, especialmente relacionado con el aprendizaje de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales.

Este fichero, por lo que nos cuentan, era muy diverso, tanto por las formas como por la información que albergaba. En algunas ocasiones nos dicen que el fichero se encontraba en cajones con diversas carpetas, en otros casos se trataba de grandes ficheros. No obstante en todos los casos coinciden en que el fichero cooperativo siempre estaba en el aula y servía como instrumento de consulta para los niños y niñas, según sus tareas, sus intereses o sus investigaciones, además de que ellos mismos iban aportando información y documentos que iban agrandando este fichero, lo cual luego serviría a sus propios compañeros.

Finalmente nos cuentan que la información que había en el fichero iba desde las investigaciones que elaboraban los propios niños y niñas, hasta noticias de periódicos, pasando por recortes de revistas o artículos. En general cualquier tipo de información que pudiese ser de utilidad para la clase. Nos dicen que había una gran diversidad de temas dentro de cada fichero, siempre relacionados con las ciencias naturales y sociales.

"Ese fichero se quedaba en la clase, muchas veces yo mismo llevaba a la clase algunos ficheros o recortes de revistas que había encontrado, todo eso se iba archivando, y luego pues si había que hacer un trabajo, buscábamos la información directamente en los ficheros" (E09: 4).

□ Investigación del medio

La investigación del medio como técnica, está relacionada con lo que Freinet denominó tanteo experimental. Su razón de ser se encuentra en la construcción del conocimiento a través del trabajo empírico. Nos dicen que el trabajo de investigación que realizan los niños y niñas es un trabajo científico, más o menos humilde, pero que sigue los pasos de todo proceso empírico, por tanto no pretende ser un plagio o una mera recogida de información en base a lo que han dicho o hecho otros. Por tanto el alumnado es libre de elegir la temática sobre la que investigar, pero se recomienda que sea algo que conozca o algo a lo que pueda tener acceso.

La investigación era una técnica importante en el aprendizaje de las Ciencias Naturales, a través de un método experimental, pero no sólo esto. Hay quien nos ha dicho que a través de la investigación se trabajaba, o por lo menos intentaba, la globalidad de todas las materias, por ejemplo añadiendo cálculos y reglas de tres en determinadas investigaciones se trabajaban las Matemáticas, o si se disponían de un cuaderno de campo para llevar un control

de la investigación, pues servía para trabajar también la Gramática y la Ortografía, estos son algunos ejemplos.

Los temas de investigación nos dicen que a lo abarcaban todo flora, fauna, clima, etcétera. Así como se recurría a diversidad de técnicas, como la entrevista o la observación entre otras. Finalmente estas investigaciones se presentaban a la clase a través de las conferencias. Era la forma en que el alumnado compartía su trabajo y sus resultados con el grupo, así se fomenta también el aprendizaje mutuo.

□ La correspondencia

La correspondencia interescolar es otra de las técnicas que comenzó utilizando el propio Célestin Freinet. Su máximo sentido se encuentra en la motivación, especialmente en el comienzo del aprendizaje de la lectoescritura.

Algún alumno ha calificado la correspondencia como algo fascinante. Además a partir de aquí se abría la posibilidad de realizar encuentros o visitas a otros centros, con lo cual podían conocer a las personas con las que se escribían, estrechar lazos con otros centros e incluso ser partícipes de lo que se estaba trabajando en otras escuelas.

□ Libro de vida

El libro de vida se podría entender como una especie de diario, en el cual queda recogido todo el trabajo realizado por los alumnos. Refleja el esfuerzo de cada niño o niña, a través de diversidad de los textos, dibujos o incluso las investigaciones que el educando ha ido realizando. De esta manera los padres y madres también pueden conocer lo que su hijo hace en la escuela, también sus sentimientos e intereses, ya que estos están reflejados en sus textos libres.

Hay quien además ha añadido que en clase cada día había un escribano, quien iba recogiendo la información de lo que cada día se iba haciendo en el aula. Todo esto luego se incorporaba al libro de vida.

□ Periódico escolar

El periódico escolar se convierte en un instrumento que favorece la expresión libre a través de la información y la comunicación. Esto no sólo llega al alumnado, sino que después se distribuye entre las familias y entorno más cercano.

Nos cuentan que en torno al periódico se crea una gran expectación y motivación por parte del alumnado. Las noticias son elegidas por ellos mismos, las cuales son de todo tipo, de sociedad, deportivas, etcétera. Al igual que la propia elaboración del periódico es totalmente artesanal.

Hay quien ha dicho que lo primero que hacían al comenzar la jornada, después de saludarse, era comentar las noticias que les habían llamado la atención, o sucesos que les habían impresionado. Primero las compartían con el grupo, por tanto estaban trabajando además la expresión oral. Nos dicen que ésta es una forma de fomentar el interés por la prensa y la actualidad.

Finalmente hay quien nos dice que llegaron a realizar el periódico y difundirlo entre las familias, como forma de llevar la comunicación a los hogares, porque en estos no se disponía de libros, ni de ningún otro tipo de material parecido.

□ Salidas

La primera técnica que comenzó utilizando Freinet fueron las que denominó salidas-paseo. Para algunos de los maestros y maestras entrevistadas ha encontrado en ésta, una técnica fascinante.

No se trata de excursiones o salidas sin ningún objetivo educativo. Todo lo contrario, nos cuentan que siempre antes de realizar la salida, en clase se hablaba y se daba información de lo que se iba a ver o a hacer, para que el alumnado estuviese bien informado. En algunas ocasiones estas salidas se hacían con la intención de conocer de primera mano lo que se tenía que aprender en relación a las Ciencias Naturales, por ejemplo para conocer los métodos para la potabilización del agua o los afluentes y los ríos, estos son algunos ejemplos. No siempre las salidas estaban asociadas a visitas, a veces se hacían salidas al campo, para estudiar cuestiones concretas sobre el terreno.

Como parte de esta técnica, también se abría la posibilidad para trabajar otras cuestiones, como por ejemplo las Matemáticas, si el dinero de que disponían para hacer la salida estaba siendo autogestionado por el propio alumnado. Para ello, nos cuentan que en ocasiones nombraban un tesorero.

Finalmente decir, que esta técnica podía compaginarse con otras, como por ejemplo las conferencias.

□ Teatro

El Teatro ha sido una de las técnicas más mencionadas entre los informantes, pero hay que decir que esta herramienta surge como parte de las propuestas del movimiento Freinet, es decir, que no fue diseñada ni planteada por Célestin Freinet, sino que después de ver sus posibilidades, muchos maestros partidarios de la pedagogía Freinet decidieron incorporarla a las aulas. Concretamente, nos cuentan que en el MCEP el teatro tomó mucha importancia, como técnica didáctica.

Se destaca especialmente de esta técnica, las capacidades que aporta en el campo de la expresión, verbal y corporal. Además se considera una herramienta fundamental para trabajar la creatividad. Hay que tener en cuenta, que cuando estos maestros y maestras hablan del teatro, se habla de que cada obra es creada por el alumnado, la preparación la interpretación, el guión, los decorados, el vestuario, etcétera. La obra que se realice es creada y dirigida completamente por el alumnado. En algunos casos, nos dicen que la obra puede surgir a partir de un texto libre.

Finalmente, decir que esta técnica ha sido muy bien valorada por muchas de las personas entrevistadas, hablan del teatro en todas sus dimensiones, y destacan especialmente sus beneficios en la escuela rural, porque potencia la expresividad y puede ser de gran ayuda para trabajar el autoconcepto.

"Hacíamos mucho teatro, y eso para los niños de pueblo, que tienen tanta timidez, que les da miedo hablar en público, a través de esto manifestaban todo lo que tenían dentro" (E15: 6).

□ Otras actividades

Para terminar con este apartado referente a las técnicas empleadas dentro del aula, añadiré otras técnicas que han sido mencionadas, pero sobre las cuales no se ha hecho tanto hincapié como en las anteriores. En primer

lugar se pueden mencionar las Conferencias, a las cuales ya se ha hecho alusión anteriormente en varias ocasiones. Se podría considerar una técnica transversal, ya que servía como parte de la exposición de las investigaciones que niños y niñas realizaban, o para compartir con sus compañeros cualquier acontecimiento, actividad, descubrimiento o interés que fuese oportuno.

Otra actividad o técnica desarrollada son las monografías, también se hacían en función de los intereses del alumno, y partían también de un trabajo de investigación. Estas monografías se imprimían y repartían entre el alumnado, además de dejar una copia en el aula. En muchas ocasiones se elaboraban en grupo, como parte de un trabajo cooperativo. Otra de las características que destacan de las monografías es que estaban ilustradas con sus propios dibujos. Nos cuentan que en algunas ocasiones parte de esas monografías surgían del huerto escolar.

El huerto escolar es otra de las actividades que se han mencionado. El huerto ha sido considerado como un espacio más dentro del centro, que facilita el aprendizaje, a través de una vía diferente a la que ordinariamente se sigue dentro del aula. Nos dicen que en el huerto se estudiaba no sólo lo referente al cultivo, sino también cuestiones relacionadas con la climatología o la meteorología entre otras. Además nos cuentan que también se hacían Talleres, por ejemplo de cocina. El huerto o este tipo de talleres sirven para dar valor al trabajo manual, que muchas veces queda fuera de la escuela.

Otra recurso mencionado han sido la Biblioteca de Trabajo (en adelante BT). Se trata de unos libros donde se recogían investigaciones realizadas por el alumnado o parte de su experiencia, en relación con un aspecto o tema concreto.

Entre los anexos se pueden encontrar algunos ejemplos de las publicaciones infantiles realizadas.

Finalmente hay que destacar dos actividades más que han sido mencionadas a lo largo de las entrevistas que parecen significativas. Por un lado el desarrollo de una radio por parte del alumnado, con un programa a través del cual los niños y niñas daban las noticias. Por último en uno de los casos también se dio al alumnado la oportunidad de pintar las paredes del colegio, para que quedaran decoradas con sus dibujos. Estas técnicas abren la puerta a la libre expresión de los educandos.

"[...] me gusta recordar con la seguridad con la que dibujábamos y pintábamos ¡Nada más y nada menos que en las paredes! Lo hacíamos sin dudar [...]" (Testimonio de una alumna: 1).

5. Propuesta didáctica

5.1 Planteamiento curricular

Los maestros y maestras entrevistadas nos dicen que el planteamiento curricular parte de lo establecido desde la centralidad. Es decir que como para cualquier docente de escuela pública, el currículum básico ya viene preestablecido de manera genérica, a partir de esto ellos y ellas comienzan a trabajar, respetando siempre los objetivos que para cada curso se demandan. Ahora bien, esto se convierte en una referencia, pero la organización, programación y metodología cobra un nuevo sentido, ya que se pone al servicio del alumnado, de sus posibilidades y de sus intereses, de esta manera no se sigue ninguna cronología preestablecida.

Por tanto, nos dicen que sobre lo que se trabaja en cada momento depende del ritmo del alumno o alumna, flexibilizando el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que siempre se pueda volver atrás si existe la demanda, al igual que se intenta no avanzar si los objetivos planteados no se han alcanzado. Además nos dicen que se jerarquizan los objetivos, partiendo siempre de los más básicos y evolucionando en base a los ritmos del alumnado, de quienes nos dicen que siempre pueden llegar más allá de lo que se les plantea, si se les deja el tiempo y espacio.

Para lograr esta flexibilidad, nos dicen que era necesario estar con el mismo grupo más de un curso seguido, es decir, mínimamente un ciclo. También dicen que esto era necesario porque los métodos naturales requieren de un tiempo, especialmente para el aprendizaje de la lectoescritura, por ello es fundamental no trabajar de manera apresurada, dar tiempo a niños y niñas para que el aprendizaje resulte significativo.

Finalmente quiero añadir que en muchos de los casos, los informantes han dejado constancia de la preocupación que tenían, especialmente durante los primeros años en los que comenzaron a utilizar las técnicas Freinet, de que su alumnado no llegase a alcanzar los objetivos mínimos que se le pedían, o que tuviesen lagunas en relación con los que habían aprendido. Es decir que a estos docentes no sólo querían desarrollar una pedagogía para liberación, sino que también querían que ésta le ayudase a adquirir los conocimientos correspondientes para curso escolar. En este sentido, nos dicen que siempre han alcanzado los objetivos que se les demandaban, incluso en algunos casos los han superado.

"[...] los que quisieron seguir estudiando fueron al instituto, y no sólo no tuvieron ningún problema, que es una de las preguntas que hace la gente, sino todo lo contrario, tenían una mente más abierta, y no les costó nada incorporarse" (E14: 6).

5.1.1 Metodología

En este apartado quiero dar cabida a la forma en la que estos maestros y maestras han definido su forma de proceder dentro del aula, cómo se desarrollaban las clases. Lo primero que nos dicen es que este tipo de pedagogía exige de una continua readaptación, porque las condiciones, al igual que los tiempos van cambiando, el entorno también varía, y lo que a veces es válido, en otros casos no lo es, por tanto la metodología empleada requiere de una constante contextualización, renovación y readaptación.

Algo que se ha repetido mucho a lo largo de varios de los testimonios recogidos, es la utilización de la improvisación, existía una organización previa en torno a lo que se quería trabajar, pero a veces la improvisación

surgía, porque había situaciones que lo demandaban, que en base a lo que los propios educandos aportaban servía para introducir algún tema. Para el alumno, no cuentan, parecía que todo fluía de manera natural.

En la metodología evidentemente juegan un papel fundamental las técnicas, de las cuales hablábamos antes, cada una para cada cuestión, por ejemplo el cálculo vivo en las Matemáticas, la investigación del medio para las Ciencias Naturales, e incluso nos dicen que el contrato de trabajo servía para organizar los contenidos que se iban trabajando.

Finalmente añadir que, en la metodología empleada, resultaba fundamental fomentar la expresión del alumnado, invitar a niños y niñas a tomar la palabra, tanto escrita como oral. Para ello se fomentaba mucho la lectura, como recurso básico. Se trata de una metodología respetuosa, que coloca en primer lugar al niño o niña, en la cual el docente se convierte en un guía.

"[...] la clase fue convirtiéndose poco a poco, y con su guía, en un bullidero de ideas y de creatividad" (Testimonio de una alumna: 1).

5.1.2 Programación y horario

Con respecto a la programación se ha dicho que utilizando este tipo de metodología, trabajando con las técnicas Freinet, es difícil trabajar en base a una programación prefijada, o por lo menos acotada cronológicamente de forma estricta. Evidentemente sí que se dispone de una programación basada en unos objetivos, pero ésta no marca unos tiempos.

Por ello, no disponían de un horario prefijado para organizar la jornada escolar, o por lo menos no un horario estricto, disponían de una programación y cronología, pero nos dicen lo que no hacían era temporalizar el proceso de aprendizaje. Especialmente cuando se trabajaba como maestro único dentro del aula, es decir, antes de que se comenzase a parcelar la docencia por materias en la Educación Primaria. De hecho algunos maestros han afirmado que cuando se comenzó a realizar esta especialización, solicitaron agrupar todas sus clases en el horario de cada grupo, para poder disponer de más tiempo para cada clase.

5.1.3 Libros de texto y tareas

En relación a los libros de texto lo que nos han dicho es que no se utilizaban en clase como único recurso y para todo el alumnado a la vez, que se buscaban otras alternativas como las fichas u otros cuadernos, con la intención de sustituirlos por otros recursos y técnicas diversos. A veces, disponían de algunos en la clase, pero como otro libro más para consultar, pero no se utilizaban como guía de la clase. Otras veces los libros de texto podían servirle de orientación para ver lo que se estaba trabajando en otras clases, y en el caso de que hubiese cuestiones que ellos no habían trabajado poder añadirlo.

"[...] si había algo que veíamos que faltaba de lo que venía en libro de texto, que todo el mundo llevaba allí, pues nosotros lo añadíamos, porque yo no era un sujeto totalmente pasivo en mis clases [...]" (E02: 7).

Hay que decir que desde que la Administración, en Andalucía, se han impuesto los libros de texto, a través del sistema de gratuidad que ha establecido, algunos maestros y maestras se han visto obligadas a utilizar libros de texto en sus clases, hacia lo que se han dirigido algunas críticas.

Finalmente, con respecto a los deberes, lo que se ha dicho es que se negaban a enviar tareas concretas para la casa al alumnado. Aunque nos dicen, que lo que sí ocurría es que los niños y las niñas podía hacer en alguna actividad, pero de manera libre y espontánea, sin ser ninguna imposición, por ejemplo escribir un texto libre o preparar una conferencia, sobre un tema que el alumno ha elegido libremente.

5.1.4 Desventajas

En la implementación curricular de la pedagogía Freinet, se han encontrado algunas desventajas por parte de los docentes. Por un lado se ha mencionado el hecho de que en determinados momentos el alumnado demandaba la figura del docente como referente autoritario, sobre todo nos dicen que cuando comenzaban a adentrarse en la dinámica de clase freinetiana. Por ello necesitan de un periodo de adaptación, para comprender las nuevas formas de funcionamiento del aula. Hay que reconocer que es difícil para todos cambiar la forma de ver algo, máxime cuando siempre la has vivido de la misma manera. Finalmente, añaden que cuando el alumnado comprende la nueva forma de organización del aula, todo sale rodado, y el desarrollo de las clases se sucede sin problema.

"[...] ellos no se daban cuenta que eran prisioneros y esclavos de las técnicas tradicionales, del libro de texto, de las cuentas y del autoritarismo del maestro [...]" (E14: 7).

Por otro lado, una desventaja que se ha señalado varias veces, es el miedo a la crítica y al fracaso. A la crítica, en el sentido en que al utilizar recursos diferentes y organizar las clases de manera distinta, muchas veces estos maestros y maestras se encontraban en el punto de mira. Por ello el miedo al fracaso se incrementaba, en primer lugar existe el temor de que los niños y niñas no alcancen los conocimientos o competencias necesarias, lo cual sería un verdadero fracaso. Pero en segundo lugar este temor se incrementaba, por el hecho de saber que había muchas personas esperando que eso ocurriera, para poder atacarles.

Finalmente se ha encontrado una enorme desventaja para la implementación de la pedagogía Freinet, al hecho de la especialización de la docencia por materias, porque al fragmentar el horario, el tiempo se convierte en un elemento de presión. Lo primero que nos dicen es que la práctica de este tipo de pedagogía requiere de tiempo, por tanto la prisa es un elemento muy contaminante.

5.1.5 Evaluación

La evaluación en pedagogía Freinet se integra en el proceso educativo, como una dimensión más, centrada en la mejora. Por tanto pretende ser formativa, para marcar las mejoras posibles en aquellas áreas o dimensiones, en las que el alumno flaquea, a la vez que sirve de refuerzo en aquellas otras en las que se reconocen grandes logros.

El sistema de evaluación se establece como un proceso continuo, es decir que se evalúan los conocimientos y competencias adquiridas, al igual que el proceso seguido para alcanzarlas. Los resultados y el proceso se evalúan de la misma manera. En este sentido se habla de una forma de evaluación cualitativa, que se centra en reconocer el esfuerzo y los logros alcanzados, de

esta forma la evaluación también sirve como elemento de motivación. A esto hacía referencia Freinet cuando hablaba de la pedagogía del éxito.

Por otro lado desde la propuesta freinetiana se defiende dos formas más de evaluación: en primer lugar estaría la autoevaluación, es decir que el propio niño o niñas aprenda a reconocer sus trabajos, a valorar su propio esfuerzo, así como los resultados que ha obtenido, es otra manera de generar conciencia y trabajar la autonomía entre el alumnado, de hecho nos comenta que incluso disponían de cuadernos de trabajo que incluían ficheros autocorrectivos. Por otro lado estaría la evaluación realizada por el grupo, de tal modo que el trabajo dentro del aula, las aportaciones a los compañeros, también cuentan. Cuando en el funcionamiento de la clase se establece el aprendizaje mutuo como un recurso fundamental, la evaluación en este sentido también debe ser crucial. Por tanto en el aula freinetiana la evaluación, al igual que ocurre con la disciplina, no depende únicamente del docente. Además, hay alumnos que han reconocido que conocían perfectamente las notas que iba a sacar, y que tan siquiera se les daba importancia, porque entendían que lo importante era cumplir con el grupo.

Está claro que estos maestros y maestras estaban obligados a poner calificaciones, como establece el sistema educativo, aunque intentan darle otro enfoque. Algunos reconocen que el momento de poner las notas, significaba para ellos un momento tedioso, e incluso lo intentaban evitar. También se han hecho ciertas críticas a las calificaciones numéricas, como método para plantear el resultado de las evaluaciones. Por ello junto con los boletines de notas, muchas de las personas entrevistadas, han reconocido haber incluido referencias cualitativas, en las que definían todo el proceso seguido por los niños y niñas. Estas referencias cualitativas a veces eran verbales y otras se plasmaban en un informe. En ambos casos, se hacían con la intención de dar a los padres y madres más información sobre el trabajo de sus hijos, más que la mera calificación.

Otra cosa que ha quedado vigente en relación a las calificaciones, es que nunca se pretendía hacer de ellas una competición. De hecho hay quien ha reconocido que cuando estas calificaciones se planteaban con enunciados como *Progresó Adecuadamente*, pues esta era la calificación que solía poner de manera general, porque su significado se cumplía.

"[...] hubo un tiempo, cuando se ponía PA (Progresó Adecuadamente), que yo ponía PA a todo el mundo, porque PA en realidad nos decía que esa persona pues ponía de su parte, para mí es lo más importante [...]" (E01: 8).

Una de las cuestiones más significativas de la evaluación desde la óptica freinetiana, está en la gran diversidad de elementos empleados para poder llevarla a cabo. Para ello se tenían en cuenta los cuadernos, la asistencia, los trabajos de investigación, los trabajos en grupo o el vocabulario empleado en las exposiciones, entre otras cuestiones. Nos dicen que el disponer de tanto material facilita la tarea de poder evaluar de manera global.

En este sentido, se destaca la observación directa como técnica de evaluación. Otras técnicas que se han mencionado han sido las fichas de seguimiento y los controles, pero no entendidos como exámenes que requerían de una preparación específica por parte del alumnado, sino que se refieren a preguntas hechas directamente para comprobar que se había entendido aquello sobre lo que se estaba trabajando. Hay quien lo ha definido como pruebas de contraste.

Otros elementos que se han destacado con respecto a la evaluación son: los contratos de trabajo, que facilitan la observación del desarrollo en el trabajo del niño o niñas; la corrección de los textos libres, por un lado de manera grupal en la pizarra, como parte de un trabajo colectivo, por otro lado de manera individual. Muchos coinciden al decir que aunque un texto libre no hubiese sido elegido, y por tanto corregido en clase por todos, la maestra no dejaba que el resto de trabajos fuesen devueltos sin ser corregidos. De este modo se llevaba un control de todo lo que se hace y a partir de ahí se realiza la evaluación.

Finalmente, quiero añadir algunas de las cuestiones que se han mencionado en torno a la repetición de cursos, como parte de evaluaciones negativas. Nos dicen que nunca se ha querido optar por esta medida, de hecho lo fundamental está en intentar que niños y niñas se impliquen, antes de tener que recurrir a esta medida. De igual modo reconocen que en algunos casos ha sido necesario, especialmente en momentos en los que se compartía la docencia del grupo, por tanto no podían imponer sus deseos al resto de maestros o maestras.

"También tienes que tener en cuenta que ahora no estás tú sólo y si los otros maestros no están de acuerdo, pues tú tienes que ceder, porque también quieren que el niño ponga de su parte, entonces muchas veces tenía a los niños que se adaptaban con pedagogía Freinet, pero no lo hacían en las otras clases" (E01: 9).

5.2 Distribución del aula

Parece importante hablar de la disposición del aula, ya que para que esta propuesta curricular pueda funcionar necesita de una organización que se adecúe a la misma. De este modo se rompe con la disposición tradicional del aula, para poder dar lugar a otra de mayor libertad de movimiento.

La distribución del aula varía, según cada informante. Unos dicen que se organizaba en forma de "U", de manera que todos pudiesen verse las caras y nadie se diese la espalda. Otras veces, nos dicen que las mesas se organizaban en grupos, con la intención de favorecer el trabajo en equipo y fomentar la ayuda mutua, dando siempre libertad de movilidad para que los grupos fuesen cambiando, aunque nos dicen que se pedía cierta estabilidad temporal en cada grupo, quizá durante una o dos semanas, hasta que se terminase el tema sobre el que se estaba trabajando.

Además de esta distribución, en la clase freinetiana es posible encontrar "rincones" o talleres. Estos espacios están destinados para el trabajo, principalmente por grupos, zonas de trabajo colectivo en las que se pueden trabajar las Matemáticas, el dibujo, la impresión o la lectura. Esto hacía que la clase también se organizase por espacios o módulos, cada uno destinado a una actividad diferente. Para hacer uso de ellos, es importante destacar que el niño o niña debe disponer de libertad para moverse por el aula, según el trabajo que esté realizando.

Finalmente, en relación con esta distribución, hay que señalar dos cuestiones. La primera es que la mesa del maestro queda desplazada a un lado, para poder trabajar desde la horizontalidad entre educador y educandos. La segunda, es el hecho de que la decoración del aula está compuesta por los trabajos, dibujos y demás aportaciones del alumnado. Lo fundamental es que niños y niñas sientan que la clase es su espacio.

5.2.1 Biblioteca de aula

Un aspecto muy significativo de la organización de la clase, es el hecho de que aparece un elemento común entre las personas entrevistadas, la Biblioteca de aula. Se le ha dado mucha importancia al hecho de que cada clase dispusiese de su propia biblioteca.

Son muchos los beneficios se pueden sacar de un elemento como este dentro del aula. En primer lugar está el fomentar el interés por la lectura, pero también las habilidades para la búsqueda y selección bibliográfica, a partir de lo cual realizar trabajos sobre determinados temas, que luego a su vez puede compartir con sus compañeros.

En estas bibliotecas nos dicen que es posible encontrar todo tipo de libros, los cuales van siendo aportados por el docente, pero también por los propios alumnos, que los traen de sus casas, por tanto se trabaja la cooperación y también la solidaridad.

"En la biblioteca de aula teníamos de todo, libros de poesía, libros de investigación sobre todo, libros de cuentos, diccionarios, etcétera. Fuimos haciéndolo poco a poco, cada año íbamos añadiendo cosas, muchas veces poniéndolo de nuestro propio bolsillo, [...]" (E02: 2).

5.3 Convivencia

Me ha parecido importante incluir lo que se ha dicho en relación a la convivencia, porque refleja parte de esa apuesta educativa, también es una forma de ver cómo la práctica de la pedagogía Freinet influye en las relaciones dentro del aula. Definen el ambiente en general como un ambiente relajado, en el que no hay un silencio total nunca, pero tampoco bullicio, simplemente el ambiente de un espacio en el que se está trabajando, contando con que si es preciso los niños disponen de total libertad para levantarse, lo cual no supone ningún problema. Además añaden que no hay competitividad.

Todo esto se debe comenzar a trabajar desde el primer día, por ejemplo a través de dinámicas que permitan al grupo ir conociéndose, para poder seguir estrechando lazos. Nos dicen que el comienzo no siempre es fácil, que también es difícil para el alumnado romper con el ritmo de clase al que están acostumbrados, para pasar a otro en el que tienen mucha más libertad, pero también más responsabilidades. Hay que entender que esta pedagogía da la palabra al niño o niña, pero tomar la palabra también implica saber escuchar, porque la idea es que se parta de la reflexión común, de manera que entre todos se vaya construyendo el conocimiento.

A partir de aquí también es posible dejar a un lado el autoritarismo docente, porque resolver los conflictos es tarea de todos. De este modo las normas de clase e incluso las sanciones ante un problema de convivencia, no sólo relacionados con la conducta sino también con el trabajo, son establecidas entre el grupo de pares. La armonía dentro del aula es fruto de un trabajo colectivo.

También se dan conflictos, como en cualquier aula ordinaria, sería ilusorio decir que esto no ocurre. La cuestión es que la clase freinetiana, el órgano por excelencia encargado de la resolución de conflictos es la Asamblea. Para ello hay un trabajo basado en el respeto, el diálogo y la escucha. Esto no

quita que en momentos puntuales, el maestro o maestra deba intervenir porque se dé una situación más complicada.

En general se ha definido el clima del aula como muy positivo, basado en el aprendizaje cooperativo y en el respeto. Además hay que añadir la responsabilidad, ya que en el aula freinetiana las tareas se reparten, de manera que los niños y niñas no sólo son parte del grupo, sino que además sienten que el funcionamiento del mismo depende en gran medida de ellos.

5.4 Las familias

Dentro de la propuesta freinetiana, padres y madres adquieren bastante relevancia, por diversos motivos. En primer lugar son tomados en consideración, se requiere de las familias para avanzar en el proceso educativo. Para ello son invitados a participar en el centro, algunas veces como apoyo dentro del aula, otras veces para participar en las actividades que se realizan en el centro. También se le da valor al conocimiento que las familias pueden aportar al grupo, se invita a padres y madres al aula para que hablen sobre su trabajo y su vida en general, pero también a los abuelos, con la intención de volver a dar vida a las costumbres, canciones y juegos populares.

Además nos han dicho que se realizaban bastantes asambleas con los padres y madres, especialmente en sus comienzos como docentes. En estas asambleas, las cuales nos dicen que eran muy numerosas, se trataban todos los temas relacionados con los educandos, así como se les explicaba la forma de proceder dentro del aula. Hay quien dice que esto último era importante, porque suponía un choque para las familias ver como la dinámica de clase, que estaban acostumbrados a ver, cambiaba por completo.

El hecho de acercarse a los padres y las madres, de hacerle partícipes de todo lo que se hacía en el Centro, incluso elaborar actividades de manera conjunta son algunas de las cuestiones más destacadas. Pero también nos dicen que hay interés por parte del docente en conocer el entorno y la vida del alumnado, con lo cual son maestros y maestras cercanas a las familias, y un punto de referencia para éstas dentro de la escuela. Además hay quien ha mencionado, haber llegado a dar clase a los padres y madres, es decir crear una especie de escuela de adultos para las familias. Todo esto hace que el educador se gane el respeto y la confianza de los progenitores, pero esto es algo que hay que trabajar.

De igual modo, por la esencia que emana de la propuesta freinetiana, estos maestros y maestras siempre apoyaron la creación de un órgano de representación, como las Asociaciones de padres y madres, además de los otros órganos de participación, como los Consejos Escolares, que suponían la democratización de la escuela.

En general todo lo que se ha dicho acerca de la relación con las familias es muy positivo, aunque en alguna ocasión también se ha mencionado, que no en todos los casos los padres estaban de acuerdo con la metodología empleada. Hay quien lo ha justificado por el miedo al fracaso, por pensar que este tipo de práctica pedagógica no es capaz de superar los objetivos, que se plantean para cada ciclo o curso escolar.

6. El papel de maestros y maestras

A continuación intento ofrecer una descripción de la figura del docente en la práctica de la pedagogía Freinet, teniendo en cuenta la globalidad de lo

que esto implica. La definición general que se ha encontrado acerca de estos educadores, es como personas especialmente respetuosas con el alumnado, que más allá de la simpatía o las buenas formas, eran amantes de su profesión, educadores vocacionales. De esta manera se definen, o son definidos, como personas que escuchan, que no intentan dirigir el pensamiento del grupo hacia estructuras predeterminadas. En definitiva se reconoce en el docente una persona justa, un referente dentro del aula, comprometida educativa y socialmente, con lo cual, nos dicen que al final este tipo de educadores son una mayoría, porque exige mucho esfuerzo.

Hablo de esfuerzo, porque tanto los docentes entrevistados como los alumnos, hacen mención al hecho de que el maestro o maestra siempre estaba trabajando, es más reconocen que el maestro freinetiano tiene más trabajo que el maestro tradicional, porque participa en interactúa con el alumnado mientras están trabajando y se implica en su actividad, lo cual exige de una formación y renovación constante. De hecho reconocen aprender cada día de los niños y niñas.

"Tú eres también una investigadora, investigas con ellos, aprendes con ellos" (E01: 4).

Entre las funciones que más se han mencionado, como parte del trabajo docente, se destacan (por ser las más repetidas), la de motivar, facilitar el aprendizaje, dinamizar o la de conciliar en casos de determinados conflictos. Éstas son las más repetidas, todas ellas relacionadas con el trabajo del maestro freinetiano, que no es ni más ni menos que ser un apoyo para los niños y niñas, en un camino en el que ellos mismos van construyendo el aprendizaje.

"[...] ella siempre nos animaba a dibujar, a escribir relatos, a experimentar con el teatro y la música, y a participar en todas las actividades [...]" (Testimonio de una alumna: 1).

Otras aptitudes que se destacan de estos educadores son la profesionalidad, la paciencia y la comprensión. Todo esto se debe entender desde la óptica de que el niño o niña es el protagonista, por tanto el trabajo del docente está a su servicio.

"Tu misión es que los niños se impliquen, y a partir de ahí ir construyendo" (E09: 6).

Finalmente hay que añadir, que también es responsabilidad de estos maestros y maestras, abogar porque ningún alumno quede fuera, es decir que deben estar atentos para que todos y todas puedan participar de igual manera, porque si no se corre el riesgo de que alguno quede invisibilizado, por tanto deben tomar la palabra todos por igual.

6.1 Autoridad

Para estos educadores, la autoridad adopta un nuevo significado, con connotaciones distintas al autoritarismo característico del maestro o maestra tradicional. Todos reconocen haberse sentido respetados, además de haber tenido autoridad, pero se trata de una autoridad ganada y compartida, es decir que la autoridad máxima la tiene el grupo en general, pero el docente por su comportamiento, por su actitud ante el grupo, también se gana esa autoridad.

Como nos dicen, se gana, porque el mero hecho de ser el maestro o la maestra no te da la autoridad, se puede emplear el autoritarismo, pero autoridad debe de ser ganada, no impuesta. Parte nace del respeto y la consideración hacia el alumnado y algo también muy importante, nos dicen que

es el hecho de reconocer los errores, demostrar que todos y todas tenemos errores, que nadie posee la razón, ni la verdad absoluta.

Por tanto podemos afirmar que aquí la autoridad se entiende como el fruto de una actitud democrática, más relacionada con el respeto que con el poder.

6.2 Compromiso social y educativo

Cuando se hacía mención antes a que no cualquier docente está dispuesto a comprometerse con este tipo de pedagogía, es algo que también se refleja en el alto compromiso, tanto educativo como social, que demuestran tener los maestros y maestras entrevistadas. La pedagogía Freinet es un tipo de pedagogía que, desde sus inicios, nace ligada a la lucha de clases, es decir con unas determinadas connotaciones sociales y políticas, que van más allá de lo pedagógico. Esto ya se mencionó anteriormente.

Por tanto, entre los objetivos que persiguen estos docentes, con la implementación de la pedagogía Freinet, está la renovación de la escuela y el método de enseñanza empleado en ella, con el fin de evitar seguir reproduciendo un modelo que consideran pasivo e inmóvil, para optar por otro que abogue por la construcción de una sociedad más justa. Es decir se coloca del lado de la transformación social.

Todo esto, nos dicen que hace que los educadores que se interesan por la pedagogía Freinet, conscientes e implicadas en la realidad social, con un fuerte compromiso ético, emocional y profesional, que va más allá de lo pedagógico y de lo meramente académico, aunque evidentemente esto también hace que la preocupación por el alumnado y la escuela sea mayor. Nos dicen que ser maestro o maestra Freinet requiere vocación.

"Nosotros no éramos maestros las cinco horas que estábamos con los niños en clase, estábamos muchas más horas allí, éramos maestros de vocación, cuando llegaba a mi casa seguía preocupada por las cosas del colegio, [...]" (E15: 7).

Para dejar constancia de la implicación de todos estos maestros y maestras, quiero exponer, a modo de ejemplo, algunas de las labores que han realizado, tanto dentro como fuera de la escuela. Dentro, algunas de las cuestiones más significativas podrían ser: primero, el hecho de que algunos ayudaron a formar la asociación de padres y madres en el centro en el que trabajaban; otra maestra abría por las tardes la escuela a los adultos del pueblo, como escuela de adultos, e incluso se comprometió con su alfabetización; otro ejemplo es el de un grupo de maestros que introducían a debate en el aula, los problemas que había en el pueblo, para debatir sobre ellos, como por ejemplo la falta de una red de agua corriente; finalmente otro ejemplo es el testimonio de una maestra, que reivindicó que se unificaran todas las escuelas de un mismo pueblo, para evitar que se marginara a determinados alumnos en función de su zona de residencia.

Por otro lado, también hay ejemplo del compromiso, que estos maestros y maestras han adoptado fuera de la escuela, por ejemplo: una maestra fue jueza de paz de su municipio, otras forman parte de la asamblea de mujeres, los que forman parte de plataformas de acción social o medioambiental, muchos reconocen formar o haber formado parte de algún grupo o movimiento sindical, u otros han militado en partidos políticos.

"La mayoría de nosotros o militábamos, no ya en partidos, que también algunos, pero sobre todo en sindicatos, en movimientos feministas, etcétera. Es decir, que éramos personas que nos preocupaba la sociedad, y con ello la mejora social" (E07: 7).

Para concluir, se puede decir que estas personas estaban comprometidas con la renovación pedagógica, pero porque entendía que esta era la mejor manera de promover la transformación social, a través de acercar el conocimiento y la cultura a todas las esferas de la sociedad.

6.3 Relaciones con el entorno y la comunidad

A partir de ese compromiso social y educativo, se puede entender la relación que estos maestros y maestras intentaban establecer desde la escuela, con su entorno más próximo, con la comunidad y con las familias. Se trata de una relación bidireccional, en la que la comunidad y entorno entran en la escuela, pero a la vez el trabajo en la escuela sale fuera.

Lo primero que nos cuentan, es que la pedagogía Freinet se nutre de la cooperación en todos los sentidos, también es cooperación entre todos los agentes que componen la comunidad educativa. También se da paso a que padres, madres, abuelos y otros agentes sociales entren en la escuela, pero también los talleres y fábricas del municipio, para poder conocer la realidad que hay fuera de las fronteras de la escuela. Esto también se va consiguiendo, porque los temas sobre los que se trabajan en clase, surgen de la vida del propio alumnado. Para que esto se produzca es necesario que el educador lo busque, que abra el trabajo del aula a la comunidad.

Pero también es importante que lo que se hace dentro de la escuela salga a la comunidad. Una de las formas es a través del teatro, que la representación se haga pública. También a través de las salidas o de la realización de otras actividades en la calle. El maestro también se relaciona a nivel particular con la comunidad, estableciendo lazos con el entorno, o por ejemplo, como también se ha dicho, participando en el movimiento vecinal. Lo fundamental es mirar por la comunidad e integrarse en ella. Hay quien ha mencionado que cuando ya trabajaba en niveles superiores, en ocasiones los correctivos que ponía, a nivel de centro, estaban relacionados con hacer trabajos para la comunidad.

En general nos dicen que había mucha conciencia, por tanto estos educadores han dedicado mucho tiempo a las relaciones con la comunidad, así como con otros agentes sociales o sanitarios, también con la administración. Aunque para ello mencionan que es necesario que haya varios docentes implicados, porque para una persona nada más se hace muy complicado.

Finalmente me gustaría añadir que también se han dado opiniones discordantes en este sentido. Hay quien ha señalado lo valioso de estas relaciones del docente con el entorno, pero dejando claro que el principal foco de atención debe ponerse en la escuela y en el aula, que por tanto no tiene el maestro que estar presente en todas las facetas de la vida, y que si se decide hacerlo, no puede ser a costa de desatender el trabajo como docente, siendo este el deber principal del maestro.

6.4 Dificultades

Para concluir con este apartado, dedicado a definir la labor del docente, me parece importante incluir que todos estos maestros y maestras se han

encontrado con grandes dificultades para poder llevar a cabo esta práctica pedagógica. Debido a las constantes referencias que se han hecho a este tema, me veo en la obligación de incluirlas.

En primer lugar, hay que entender que el momento en el que estos docentes comienzan a emplear las técnicas Freinet en la escuela -las cuales son parte de una propuesta educativa con una fuerte carga ideológica- es un momento en el que en España el fascismo sigue aún muy vigente, algunos comenzaron incluso antes de que la dictadura hubiese terminado. Por tanto, en un primer momento la primera dificultad que se encontraron fue la de un fuerte rechazo, por cuestiones ideológicas. Entre ellas también el reclamo de una educación laica, en un momento en el que la iglesia estaba muy integrada en la escuela, lo cual también conllevó sus críticas y ataques.

Si nos vamos a otras cuestiones, también estaba el rechazo por parte del resto del profesorado, que rechazaba esta metodología por no considerarla válida, con lo cual se criticaba todo, la metodología, el hecho de no querer utilizar libros de textos, etcétera. Hasta el punto de que en algunos casos el director les llegó a prohibir trabajar así. En general se ha hecho mención a los ataques sufridos, por haber querido trabajar en el aula de una forma diferente.

Otras de las dificultades que se han señalado, están relacionadas con el hecho de que se trata de una práctica minoritaria entre los docentes, con lo cual, muchas de las personas entrevistadas reconocen haberse sentido solas en sus centros, por no haber encontrado apoyo. Esto, por un lado, demanda de mucha valentía y seguridad, de saber que se está haciendo lo correcto. Por otro lado, hace que el trabajo que se realice no tenga tanta repercusión en la comunidad, como podría ocurrir si hubiese más unidad entre el claustro de profesores, o por lo menos más docentes implicados.

Nos cuentan que otra dificultad con la que se han encontrado, independientemente de las críticas o ataques, está en la propia práctica. Es decir, hay quien reconoce haber tenido dificultades para encontrar la forma correcta de llevar a la práctica este tipo de pedagogía, más allá de la implementación de una serie de técnicas.

En general, es difícil que esta práctica se generalice entre el profesorado, porque requiere de mucha conciencia, responsabilidad, confianza e incluso valentía, por parte de aquellas persona que decidan adentrarse en la pedagogía Freinet, a la vez que se puede encontrar el rechazo o la crítica, por no considerarla válida o eficaz. Por ello se convierte en un movimiento minoritario. De igual modo nos dicen que la seguridad la da la felicidad y las ganas que demuestra el alumnado, cuando se decide dar un vuelco al aula, darles la palabra.

7. El papel de niños y niñas

Es importante definir la figura del educando para la pedagogía Freinet, ya que ocupa un papel fundamental. Se entiende que el niño o la niña es el principal protagonista del aula, es quien da sentido a la labor del docente. Por tanto, estos maestros y maestras entienden que el alumnado está en el centro de todo, que son ellos mismos quienes deben de guiar su propio proceso de aprendizaje, su desarrollo, el cual no puede ser forzado o impuesto. Niños y niñas son seres completos, los cuales crecen y se forman, pero demandan no

ser dirigidos hacia otros que no sean sus intereses, ni forzados más allá de sus posibilidades.

Además, a los menores se les atribuyen una serie de cualidades, que desde la perspectiva tradicional han sido obviadas, lo cual resulta nocivo para el propio desarrollo y crecimiento de niños y niñas. De estas cualidades se destaca el sentido de la dignidad, algo que muchas veces es pasado por alto por los adultos, lo cual supone un claro ataque a la libertad e integridad del niño o niña. Además nos dicen que tienen altas capacidades creativas, las cuales hay que dejarles manifestar libremente si no se quieren ahogar. Por otro lado también se menciona la seguridad que tienen los niños, para ello deben de potenciarse sus habilidades y no ponerles límites en determinadas cuestiones frente al fomento de otras, en función de consideraciones establecidas por los adultos. Por otro lado, también nos dicen que los niños son autónomos y responsables, pero para ello se les debe dar libertad y confianza.

Con lo cual, desde la pedagogía Freinet, lo que se pretende es dar voz al alumnado, para que pueda expresarse libremente, además de dar cabida a los intereses e inquietudes del mismo, introduciéndolo dentro del aula, y dándole la importancia que le corresponde. De igual modo se deben respetar los ritmos individuales de cada niño o niña, siendo respetuoso con su persona.

Con esto lo que se consigue es que el alumnado se sienta apreciado y valorado, lo cual les da la seguridad para poder desarrollar todas sus capacidades creativas, trabajar en clase de manera relajada, sin que exista el miedo al fracaso. Al igual que se consigue que cada uno se sienta útil, sin dar lugar a discriminación, respetando la diversidad y la cualidades individuales de todos y todas, sabiendo que son importantes para el grupo.

“[...] son precisamente ese tipo de cosas que pueden parecer insignificantes, las que fijan las bases de nuestra seguridad y autoestima para el resto de nuestra vida” (Testimonio de una alumna: 1).

7.1 Autonomía

La autonomía es algo que está muy presente dentro del aula freinetiana, vinculada estrechamente con la libertad. Desde la pedagogía Freinet se pretende que el alumnado sepa valerse por sí mismo. El docente se convierte en un apoyo dentro de la clase, pero la intención es que niños y niñas vayan trabajando solos, construyendo su propio conocimiento, siendo el motor en su propio desarrollo.

Para ello se les debe dejar espacio para la iniciativa y la libre expresión. Esto está muy presente en muchas de las técnicas Freinet, algunas muy señaladas como el texto libre o la investigación del medio, la cual se realiza según los intereses del niño. También se destaca otra técnica como el contrato de trabajo, que favorece la autoorganización. Finalmente, también hay que decir que es fundamental dejar el tiempo y el espacio, para que el trabajo autónomo se pueda realizar, es decir que el maestro o la maestra no tiene que estar constantemente dando instrucciones sobre el trabajo que se debe realizar.

7.2 Compromiso y responsabilidad

Desde la pedagogía Freinet otra de las cosas que se reconocen es la responsabilidad y compromiso que niños y niñas pueden adoptar, si se les deja

el espacio para ello y se fomenta. Esto es algo que se trabaja dentro y fuera de la escuela. Dentro, nos dicen que se manifiesta de muchas formas. Por un lado está la distribución de las tareas y responsabilidades, relacionadas tanto con la organización y el mantenimiento del aula, como con la colaboración y ayuda mutua, por ejemplo una maestra de escuela unitaria, nos cuenta cómo fomentaba el hecho de que unos aprendiesen de otros, nombrando un “enseñante” cada semana, estamos hablando de una escuela unitaria en la que había más de 30 niños, con lo cual esto era un gran recurso. A través de este tipo de acciones se consigue que todos se sientan responsables del funcionamiento del aula, es forma de generar compromiso, además de sentimiento de grupo.

Fuera de la escuela también se fomenta ese compromiso, con respecto al medio y a la comunidad. Nos dicen que para esto generalmente se recurre a las salidas, aunque también se hace a través de las visitas e invitaciones al aula de personas externas, que aportan al grupo sus vivencias, de las cuales se puede aprender. En este sentido, toma mucha relevancia la Educación Ambiental y la Ecología. El respeto al medio es una de las cuestiones sobre las que más se trabaja, pero también se intenta generar conciencia social, favoreciendo la adopción de una visión crítica ante la vida.

Para concluir añado que, según los testimonios aportados, parte de la razón de ser de la pedagogía Freinet está en el hecho de generar conciencia entre el alumnado, de manera que sean personas comprometidas, con un modelo social más justo y respetuoso con el medio. De ello depende el éxito de esta pedagogía, ya que su objetivo final sobrepasa las fronteras de la escuela, y se compromete con la transformación y el cambio social. Esto sólo será posible si los niños y niñas que pasan por un aula freinetiana verdaderamente se nutren de su espíritu, algo que dependerá de la práctica docente.

“[...] ahora me encuentro con muchos alumnos, que me recuerdan que aprendieron a ser mejores personas [...]” (E06: 7).

8. Críticas al sistema educativo e implicaciones de la pedagogía Freinet para superarlas

De la información obtenida ha sido posible extraer una serie de críticas hacia el sistema educativo, en torno a las cuales se puede orientar un debate e incluso buscar propuestas para superarlas. Todo ello servirá de orientación para la redacción de las próximas páginas. Para ello también es importante conocer cuál es la situación actual del MCEP, especialmente de GT de Granada, que vuelve a resurgir.

8.1 Críticas al sistema educativo

Muchas de las personas informantes han reconocido las dificultades que han tenido en los últimos años para poder llevar a la práctica la pedagogía Freinet, la cual muchas veces ha sido criticada o desmerecida, por considerarla desfasada. La imposibilidad para poder desarrollarla de manera integral, como sí era posible antes, se atribuye a diversas causas.

Me parece importante comenzar mencionando la cantidad de alusiones que se han realizado, en torno al cambio de sentido que se le ha dado a la educación y a la escuela. Destacando las influencias negativas que han llegado a la escuela provenientes de la sociedad contemporánea. Por ejemplo, la prisa que ha llegado a la escuela, siendo un elemento negativo por anteponer el tiempo en

el aprendizaje, antes que la calidad del mismo. Se hace mención también a una crisis de valores en la sociedad, reinando el individualismo, alejándose así de las posibilidades relacionadas con la cooperación que defiende la pedagogía Freinet. Influencias negativas son también las que han dejado que la economía influya en la escuela, hasta el punto de entender la educación como la vía para formar futuros trabajadores. Esto hace que se olvide la naturaleza del niño, y el resto de dimensiones que afectan a la persona, más allá de lo económico. En general nos dicen que todo esto ha llevado a un proceso de involución escolar y educativa, y ponen como ejemplo la nueva ley de educación, LOMCE, la cual catalogan como una aberración hacia lo que realmente debe ser la educación. Pero aparte de hablar de estas influencias negativas, también se han criticado algunas cuestiones concretas, presentes en el sistema educativo y de las acciones llevadas a cabo por las administraciones. Por ejemplo es el caso que desde la administración se distribuyan, de manera general para todos los escolares, los libros de texto. Esto implica una gran determinación por parte de los órganos administrativos, ya que impone el libro de texto, sin tener en cuenta el deseo de los propios docentes de emplearlo o no. Esto sirve para consolidar más aún el libro de texto como herramienta esencial en la enseñanza.

“[...] eso de repartir los libros de texto por parte de la administración me parece de una determinación horrorosa, porque lógicamente, tú estás fuera de lugar, tienes que tener muy claro, pero muy claro de tu propia experiencia y de tu propio conocimiento, que realmente no los necesitas” (E01: 8).

Esto casa con otra de las críticas más extendidas entre todas las personas entrevistadas, relacionada con la excesiva burocratización de la enseñanza, que en ocasiones obliga a maestros y maestras a prestar más atención a la cumplimentación de informes, que a su propio trabajo dentro del aula. Eso, a su vez, también reflejado en planes de educación diseñados, sin tener en cuenta la realidad de la escuela, sin entender la diversidad de la misma, la diversidad de cada comunidad, hoy más que nunca. Hablan de una burocratización que cada vez deja menos flexibilidad a la labor docente, lo cual es fundamental si se quiere llevar a cabo una propuesta como la de la pedagogía Freinet.

Por otro lado, también se ha criticado en varias ocasiones la especialización del profesorado en Primaria. Nos dicen que de aquí pueden derivar varios problemas, por ejemplo que el cambio constante de maestro puede provocar mucha dispersión, dando lugar a que en la clase se esté trabajando a contrarreloj. Hay quien afirma que la especialización ha llegado a la sobresaturación. Esto también provoca que sea más difícil que se establezcan lazos entre educador y educandos, ya que el primero no permanece más de dos horas seguidas en el aula.

Otra crítica, también mencionada, está relacionada con la inclusión del bilingüismo en las escuelas, ya que nos dicen que este ha sido instaurado bajo un método que deja grandes lagunas en el aprendizaje del idioma, además en detrimento de la lengua materna, la cual puede quedar desplazada.

Por otro lado, no se deja fuera de estas críticas la responsabilidad de los propios docentes, aunque se reconoce la falta de protección que sufren, así como la cantidad de responsabilidades que les han sobrevenido, dejando a un lado el trabajo directo con el alumnado. También se reconoce que en muchos casos se han acomodado y no han intentado salir de ese sistema que les ha sido impuesto. Lo cual también encaja con la crítica hacia la formación de los

mismos, de la cual también nos dicen que sigue siendo deficitaria, sin llegar a adaptarse a los cambios que ha sufrido la sociedad.

Finalmente nos dicen que sí que es cierto que hoy vuelven a aparecer voces críticas dentro de la escuela, que vuelve a existir el interés por llevar a cabo una práctica distinta, pero hablan de la necesidad de que ese interés por renovar la escuela, esté también unido al interés, o por lo menos la preocupación, por cambiar la realidad. Entendiendo que las influencias negativas que afectan hoy a la escuela deben desaparecer para que ésta pueda cambiar.

8.2 El MCEP en la actualidad

Para acabar haré una mención sobre la situación actual del MCEP y del GT de Granada, lo cual va a ser un punto de partida para las conclusiones y futuras propuestas. De las personas entrevistadas algunas siguen participando hoy día en el grupo de Granada, el cual volvió a tomar vida después de unos años de parón y que poco a poco se afianza. Han entrado en él nuevos maestros y maestras jóvenes, que adaptados al momento actual, intentan poner en marcha la práctica freinetiana, continuando con el espíritu que emana de dicha práctica. Hoy en día las asambleas de este grupo de realizan cada mes. En éstas se trata diversos temas, por un lado cuestiones relacionadas con la propia gestión y organización del grupo, por otro se realizan reflexiones sobre la obra de Célestin Freinet, a nivel teórico. También se debaten las cuestiones relacionadas con la práctica diaria de estas maestras y maestros. Además, en cada asamblea se trabaja sobre una técnica concreta, que después podrá ser incorporada al trabajo dentro del aula.

Finalmente decir que en España el MCEP sigue existiendo como movimiento educativo, celebrando cada año un congreso, que reúne a los docentes interesados por la pedagogía Freinet. Siendo este año, 2016 su 43ª Edición. Evidentemente, nos dicen que el MCEP ha pasado durante los últimos años por las mismas crisis que la mayoría de movimientos sociales, pero pese a las afirmaciones que se puedan haber hecho, se trata de un movimiento que hoy en día continúa existiendo, y sigue defendiendo los valores y principios que guiaron su nacimiento.

Capítulo V. Conclusiones y propuestas futuras

Al comenzar la descripción del estudio empírico, se planteaban una serie de preguntas que servirán ahora para desarrollar las conclusiones, con la intención de darles respuesta a las cuestiones que dan sentido a este estudio, a lo cual hay que sumarle el planteamiento de los objetivos, generales y específicos, de la investigación.

Las preguntas de la investigación, para las cuales se plantean las repuestas, son:

- ¿Fomenta la pedagogía Freinet una propuesta educativa a través de la cual transformar la realidad?
- ¿Puede ser la escuela el lugar principal donde fraguar esta regeneración?
- ¿Qué papel jugaron los maestros y maestras freinetianas en esto? Y ¿Qué herramientas utilizaron?
- ¿Sigue siendo válida esta praxis hoy en día?

Por otro lado, los objetivos generales, por los que se rige esta investigación, y que quedan cubiertos gracias a los resultados obtenidos del análisis de la información, son los siguientes:

- Conocer los principios y las bases sobre las que se apoya la pedagogía Freinet y qué implicaciones tiene dentro de las aulas, a través del caso del MCEP en Granada.
- Visualizar el alcance del movimiento Freinet, como movimiento educativo, a través del análisis del caso del GT de Granada.

De estos objetivos surgen otros específicos, que facilitan la estructuración tanto de la recogida y análisis de la información, como de los resultados obtenidos. Los objetivos específicos son:

- Desarrollar las causas del surgimiento, desarrollo y expansión de la pedagogía Freinet en España y especialmente en Granada, como movimiento cooperativo de educadores.
- Mostrar cuáles fueron los supuestos sociales y educativos desarrollados por el MCEP.
- Contemplar las ventajas o desventajas del modelo de escuela freinetiano frente al modelo de escuela tradicional.
- Descubrir cómo fue la integración de la propuesta freinetiana de las "Escuelas Populares" dentro de las aulas, y su adaptación en el currículum nacional.
- Conocer el papel y las tareas de educadores y educandos dentro del aula freinetiana.
- Recoger la opinión de aquellos maestros y maestras que formaron parte del MCEP en Granada, acerca del estado actual de la escuela y su relación con la Pedagogía Freinet.

Como punto de partida se toma la primera pregunta, cuya respuesta se encuentra vinculada a algunos de los objetivos previamente planteados. Para saber si *la pedagogía Freinet se compromete con la transformación social*, es muy importante conocer cuáles son los principios sobre los que se apoya, así como las implicaciones sociales y educativas que concurren en la práctica de la pedagogía Freinet.

En este sentido, lo primero que se debe tener en cuenta es que esta propuesta educativa descansa sobre los principios de la pedagogía crítica, partiendo por tanto de la reflexión. Se entiende que la escuela se integra en la

sociedad, con lo cual la práctica educativa dentro de la misma debe verse reflejada en la mejora social.

Esto sucede gracias a que entre los supuestos que subyacen a la propuesta freinetiana, se encuentra el hecho de reconocer que la escuela es un espacio a través del cual se acerca el conocimiento al pueblo, sin hacer distinciones sociales. Por ello se sustenta en principios válidos para la promoción de un modelo social más justo, de los cuales se destaca la democratización de la educación, la cooperación, la solidaridad, el respeto y la libre expresión. En base a esto se va construyendo la práctica de la pedagogía Freinet dentro de las aulas.

En primer lugar se habla de democratización de la práctica educativa, porque se rompe con los autoritarismos y la verticalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque se abre dicho proceso a la participación de todos los agentes de la comunidad educativa. Aquí toma su fuerza la cooperación, fundamental en la propuesta freinetiana, ya que se trabaja en todas las dimensiones, dentro del aula y también fuera, de hecho la base del movimiento Freinet, surgido de esta propuesta educativa, se sustenta en el trabajo cooperativo entre docentes.

Esta cooperación a su vez se sustenta en el apoyo mutuo, dando lugar a un la creación de redes solidarias, cuyo objetivo fundamental se entronca en la construcción del aprendizaje colaborativo, donde todas las personas tienen cabida. De esta manera son reconocidas todas las habilidades y limitaciones de las personas que participan en la práctica educativa, dando a las primeras todo su valor y poniéndolas al servicio de los demás, a la vez que las limitaciones son reconocidas para trabajar en su superación, sin convertirse en una traba, ni objeto de crítica. Se respetan así las capacidades individuales de cada persona. Se trata de una pedagogía altamente respetuosa con la naturaleza del niño o niña.

Finalmente, la libre expresión se convierte en el punto de partida del proceso educativo, ya que a través de ésta se dan a conocer los intereses y las necesidades de quienes se están formando, para que la educación pueda convertirse en un instrumento básico en el crecimiento de la persona.

Para poder poner en marcha esta propuesta educativa, se debe romper con el método tradicional imperante en la escuela. Por tratarse de un modelo centrado en la reproducción sistemática, que no deja lugar a nuevos planteamientos. Se critica de la pedagogía tradicional el hecho de que se fundamenta en un método memorístico y reproductivo, que no tiene en cuenta ni los intereses, ni las necesidades del alumnado, sino que sólo se preocupa por las cuestiones academicistas. Lo cual va a chocar enormemente con la pedagogía Freinet, ya que ésta parte de la idea de que a través de la escuela se puede transformar la realidad, con lo cual debe partir de la misma, poniendo la vida como punto de partida en la construcción del aprendizaje, sin olvidar ninguna de las dimensiones de la misma.

Por todo esto, se puede concluir que la pedagogía Freinet sí que se compromete con la transformación social, para lo cual plantea una propuesta educativa afín a su objetivo, poniendo en un lugar prioritario dentro de su práctica los principios que deben guiar dicho cambio.

Ahora, de acuerdo con la segunda pregunta planteada para la investigación, cabría ver de qué manera *la escuela puede convertirse en un espacio donde promocionar la creación de un modelo social más justo.*

Partimos de la idea de que la escuela es reconocida como la institución educativa por excelencia. Pero si tomamos como referencia la escuela defendida por la pedagogía Freinet, esta toma una significación especial, por considerarse una herramienta generadora de igualdad, válida para la transformación social si el proceso educativo se halla comprometido.

La propuesta freinetiana se basa en ello, por lo cual promueve un modelo de escuela participativa, abierta a la comunidad, respetuosa con la naturaleza del niño o la niña, que además parte de su propia motivación como motor para el desarrollo del proceso educativo. Por otro lado, el trabajo educativo no se limita a lo meramente académico, sino que presta igual importancia a la educación emocional y moral, ya que entiende que la escuela debe trabajar desde la globalidad, respetando así todas las dimensiones humanas del mismo modo.

Pero para que todo esto pueda influir en la realidad social, hay que tomar en consideración una de las cuestiones básicas de la propuesta freinetiana, como es la demanda de que esta sea puesta en práctica dentro de la escuela pública, ya que es la única manera de que todos y todas puedan tener acceso a ella, especialmente las clases más desfavorecidas. Este fue una de las demandas del propio Célestin Freinet, de ahí que su propuesta escolar tome el nombre de *Escuela Popular*, teniendo en cuenta que desde su origen, el maestro francés encuadraba su propuesta educativa dentro de la lucha de clases.

Aunque hay que reconocer que siendo Freinet el precursor de dicha propuesta, se va a convertir en un símbolo dentro de lo que supone la propia pedagogía Freinet, ya que la expansión y difusión de esta propuesta educativa, se ha debido a lo que se denomina movimiento Freinet, lo cual hace referencia a otra de las cuestiones de la investigación, interesada por conocer qué papel han jugado y juegan los docentes en la divulgación de la pedagogía Freinet.

Se trata de un *movimiento educativo impulsado por maestros y maestras* de todo el mundo, *interconectados a través del establecimiento de redes cooperativas de educadores*. Este continúa defendiendo la idea de que el cambio social debe ir unido a la renovación educativa, lo cual además debe verse reflejado en la escuela.

Una parte fundamental de la investigación recae en este movimiento educativo, por tratarse de una de las cuestiones más importante de la propuesta freinetiana, actualmente difundida por los cinco continentes. *En España concretamente toma el nombre de Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)*, desarrollado gracias al trabajo y la implicación de un gran número de maestros y maestras, fundamentalmente de la escuela pública.

El MCEP se convierte en la representación del movimiento Freinet en España, pero internacionalmente este movimiento dispone de una estructura que permite interconectar a los distintos grupos o movimientos presentes en todo el planeta. Esta red internacional, principalmente reflejada en la FIMEM se basa en el apoyo mutuo entre docentes de todo el mundo, a la vez que facilita el compartir ideas y experiencias. Una de las manifestaciones de estos intercambios se refleja en los encuentros bianuales, donde participan los diferentes movimientos existentes en distintos países. Estos encuentros reciben el nombre de RIDEF.

La pedagogía Freinet llegó a España hace bastantes años, durante la II República, aunque no fue hasta comienzos de los años 70 aproximadamente

cuando empezó a formarse el movimiento. El motivo de esto fue que con la Guerra Civil y la posterior Dictadura, toda esta corriente de renovación educativa se vio obligada a desaparecer.

La reaparición en España de la pedagogía Freinet, vino unida a un periodo en el que existía una demanda generalizada de renovación y cambio social, donde la propuesta freinetiana encajó perfectamente. Durante los últimos años del Franquismo las reivindicaciones sociales y políticas eran más que una realidad, unido a ello también se demandaba una renovación educativa y de la escuela, que se desvinculase de la enseñanza basada en el autoritarismo. Aquí es donde el movimiento Freinet ubica su demanda y su trabajo, en un periodo en el que comenzó a expandirse por todo el país.

Pero debido a la situación política y social, también a la censura, este comienzo no fue fácil. Un ejemplo de ello es que dicho movimiento no pudo tomar el nombre de MCEP hasta 1977, ya durante el periodo de la Transición. Antes había tenido que tomar el nombre de Asociación para la Correspondencia e Imprenta Escolar, por no tener ninguna connotación ideológica ni política. Otra de las dificultades con las que estos maestros y maestras se encontraron durante el comienzo, fue el hecho de que era complicado establecer lazos y conexiones con otros grupos, debido también a la situación de opresión del momento.

Poco a poco este movimiento se fue expandiendo, llegando a tener grupos esparcidos por todo el país, los cuales recibían el nombre de grupo territoriales (GT). Se trata de una forma de organización a través del establecimiento de redes, entre los distintos grupos de docentes, quienes trabajan de una manera cooperativa e interconectada. Anualmente en España se celebra un Congreso del MCEP, este año 2016 tiene lugar el número 43.

El papel que han jugado los maestros y las maestras en la expansión y difusión de la pedagogía Freinet ha sido fundamental. Gracias a estos se ha conformado un movimiento educativo, promovido por aquellas personas que se integran dentro del aula, que hacen de su trabajo un compromiso con la renovación educativa. La relevancia que el MCEP llegó a tener a nivel estatal fue muy significativa, convirtiéndose en uno de los MRP con mayor representación y fuerza, que llegó a ser influyente incluso en la reforma educativa de 1990, la LOGSE. Otro de los temas en los que ha destacado el MCEP a escala estatal, ha sido en lo relativo a la aparición de la formación permanente, un tema en el que este movimiento llegó a ser pionero y gran impulsor en el país.

En el caso del GT de Granada, se han encontrado muchos ejemplos del trabajo que estos maestros desarrollaron, relacionado con la renovación pedagógica, pero yendo más allá del trabajo dentro del aula. Como por ejemplo el trabajo editorial y de publicaciones, la puesta en marcha de diversos proyectos relacionados con la educación compensatoria o con la Educación para la Igualdad. Hablamos de un grupo que tuvo una enorme actividad durante las décadas de los 70 y de los 80. Hoy en día sigue existiendo este grupo, aunque la participación ha disminuido, pero vuelve a tomar vida después de un periodo en suspensión.

En definitiva, el movimiento Freinet se define como un movimiento impulsado por los propios educadores implicados en la renovación educativa, como vía para la transformación social. En este sentido, estos maestros y maestras entienden la práctica de la docencia de una forma innovadora, dándole

un nuevo sentido al trabajo dentro del aula. Aunque el planteamiento curricular parte de lo establecido por la administración a nivel general, compartiendo así sus objetivos, lo que hace es *cambiar la metodología empleada tradicionalmente, para adoptar otra que se ponga al servicio del alumnado*, adaptándola a sus necesidades e intereses, dándole la palabra al niño o niña. Por ello es necesario dejar mayor flexibilidad para las programaciones de aula.

Además, el planteamiento curricular puesto en marcha en el aula freinetiana, se encuentra dentro de un proceso de constante readaptación al contexto y a las circunstancias que lo rodean. Esto se debe a que la construcción del conocimiento parte de la cotidianidad de los educandos. Otro hecho significativo es el hecho de prescindir de los libros de textos, teniendo siempre en cuenta que pueden servir como recursos, pero lejos de convertirlos en el único instrumento para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario se busca la construcción de nuevos materiales y el empleo de técnicas alternativas, más características de una pedagogía activa como ésta.

En este sentido toman todo su significado *las técnicas Freinet, éstas forman parte de la labor docente, y están impregnadas por de la esencia de la pedagogía Freinet*. En estas técnicas se reconocen grandes logros en el fomento de la motivación, el compromiso, la autonomía y la libertad entre el alumnado, que toma un papel prioritario en la construcción de su propio aprendizaje. Se trata de herramientas que sirven de guía en el trabajo diario dentro del aula, cuyo diseño se apoya en unos principios característicos de una pedagogía para la liberación.

Por otro lado, hay que añadir que el empleo de las técnicas Freinet debe estar contextualizado y adaptado a las características del espacio en el que se está trabajando. Es cierto que el propio Célestin Freinet planteó una serie de técnicas, que pretendían servir de ayuda a los docentes en su labor diaria dentro del aula, algunas de ellas muy significativas y de las que se ha reconocido su valor, como el texto libre, el contrato de trabajo, la imprenta o la asamblea, entre otras. Pero todas ellas deben ser adaptadas al trabajo diario e ir reconvirtiéndose si la situación lo demanda. También han aparecido nuevas herramientas, que no estaban entre los planteamientos de Freinet, pero que han sido muy valoradas, como es el caso del teatro. Todo esto demanda mucha preparación y trabajo por parte del profesorado, ya que son los propios maestros y maestras los encargados de ponerlas en marcha dentro de la clase.

Otra cuestión en la que esta propuesta educativa también va a tomar un significado diferente, es en torno a la evaluación. Para el maestro freinetiano, la evaluación se convierte en un proceso continuo, cuyo carácter es cualitativo y su sentido, constructivo. Principalmente se basa en el reconocimiento de los logros, de ahí que se hable de la pedagogía Freinet como la *pedagogía del éxito*. En la evaluación se parte del reconocimiento de las habilidades y potencialidades del niño o niña, lo que supone un refuerzo para su trabajo diario, al mismo tiempo que se presta atención a las necesidades o dificultades, para trabajar en su superación y mejora, pero partiendo del reforzamiento positivo. Además se da cabida a la autoevaluación, así como a la valoración del grupo, la evaluación entendida como parte de un trabajo cooperativo y de apoyo mutuo.

Son más las diferencias que se encuentran en el aula freinetiana, como por ejemplo la distribución del espacio y la organización del mobiliario. Se

propone una disposición en el aula que favorezca por un lado la comunicación entre el alumnado, y por otro lado el trabajo en equipo. Además se pone un interés especial en dejar libertad de movimiento a niños y niñas dentro de la clase, para que desarrollen su autonomía. Finalmente hay que decir que la biblioteca de aula se convierte en un espacio muy importante dentro de la misma.

Todo esto da lugar a que el clima dentro del aula se convierta en un ambiente cordial de trabajo. Para esto *la convivencia se transforma en una responsabilidad compartida*, el orden ya no depende exclusivamente del educador. Se deja a un lado el autoritarismo en su figura, para dar voz a los niños y niñas, que a través de la asamblea son los encargados de gestionar los conflictos que vayan apareciendo, así como son quienes establecen las normas de clase. Además, se deja el espacio para que las familias puedan participar en el aula aportando su experiencia, trabajo y conocimiento a proceso de enseñanza aprendizaje.

En general, la pedagogía Freinet da un vuelco al significado de la escuela, lo convierte en un espacio democrático, solidario y comprometido. Para ello los agentes que participan en ella toman un nuevo rol, distinto al que el método tradicional les tiene asignados. Los maestros y las maestras dejan de ser meros enseñan, divulgadores de contenido, para convertirse en dinamizadores, motivadores y un apoyo para el alumnado. Su autoridad se distancia del autoritarismo, para acercarse al respeto ganado, reflejo del mismo trato que da y fomenta dentro de la clase.

Además, es un denominador común entre todos *los maestros y maestras entrevistadas un alto compromiso tanto educativo como social*. Ésta es una pedagogía que no resulta atrayente para cualquiera, ya que demanda del docente una sensibilidad especial, además de un esfuerzo añadido, es por ello que son pocas las personas que se comprometen con este tipo práctica educativa.

Por su parte el alumnado toma todo el protagonismo, se convierte en el centro de la clase y en torno a él se desarrolla el proceso educativo. *La pedagogía Freinet es un pedagogía altamente respetuosa con el niño o niña*, que pone sus intereses, emociones y vivencias en el núcleo del aula, como punto de partida para la construcción del aprendizaje, lo cual gracias a la alta motivación se convierte en un proceso que va desarrollando de manera libre y autónoma, pero a la vez consciente. La pedagogía Freinet demanda también de un mayor compromiso por parte de los educandos, son responsables de su propio éxito. Se trata de una forma en que la educación en la escuela, debe servir para formar personas conscientes y con capacidad de crítica, en definitiva, es una escuela que educa para la vida.

Pero también es posible encontrar desventajas o dificultades en esta práctica pedagógica dentro del sistema educativo. Por ejemplo, la pedagogía Freinet, *requiere de mayor flexibilidad temporal*, por diversos motivos. Por un lado, se necesita de un tiempo de adaptación, para que niños y niñas se habitúen a la nueva forma de proceder en el aula, ya que exige de ellos mucha más participación de lo que lo hace en método tradicional. Pero por otro lado, la pedagogía Freinet también demanda más tiempo, porque el propio proceso de construcción del conocimiento requiere de un espacio más amplio que la mera transmisión de contenido. En este sentido la especialización y parcelación de la

enseñanza supone un impedimento para la práctica de la pedagogía Freinet en nuestras escuelas.

Por otro lado, este tipo de pedagogía en cierto modo no cuenta con el respaldo de la administración, en el sentido de que rompe con las normas. Un ejemplo es el de los libros de texto, que para esta pedagogía son prescindibles, pero en la actualidad, algunas administraciones para garantizar su gratuidad, lo que han hecho es generalizar su distribución y con ello su utilización, con lo cual la opinión del docente respecto a la elección o no del empleo de los libros de textos queda completamente al margen.

Otro inconveniente con el que se encuentra la pedagogía Freinet, está en el hecho de que no promueve un movimiento de masas, sino más bien todo lo contrario, ya que *por el alto esfuerzo que requiere del docente, hace que sean pocos los que se acercan a esta práctica*. Esto da lugar a que el maestro o maestra que decide enfocar su trabajo en el aula bajo los supuestos freinetianos, en muchos casos acaba por convertirse en una isla, lo cual hace que los logros que pudiesen lograrse gracias a ello no sean tan significativos. Esto además se suma a que la determinación, por parte de aquellos y aquellas que se adentran en esta práctica educativa debe ser mayor necesariamente, ya que se exponen a más críticas.

Llegados a este punto cabe preguntarse sobre la viabilidad de la práctica freinetiana en la escuela del siglo XXI. Una escuela, que al igual que la sociedad en general, se ve envuelta en continuos cambios, muy diferente a la que conoció el propio Célestin Freinet. Desde la primera vez que Freinet entró en un aula han pasado casi cien años, por tanto la práctica que ahora se haga de su propuesta no puede ser una réplica exacta de la misma, ya que de nada valdría teniendo en cuenta que la realidad de aquel momento en poco se parece a la que vivimos hoy en día.

Pero esto no significa, que la pedagogía Freinet haya quedado desfasada o que no pueda servir como referente en la actualidad. Como ya han dicho anteriormente quienes han trabajado dentro del aula bajo las premisas freinetianas, afirman que no es tanto la utilización de unas técnicas determinadas, como sí el hecho de adoptar una nueva visión de la labor docente y de la vida en general. Además, hay que recordar que desde la pedagogía Freinet, siempre se ha demandado la necesidad de adaptar el trabajo diario dentro del aula al contexto en el que se desarrolla. Por tanto hablamos de una propuesta educativa que se presta a una readaptación continua, que obliga siempre a avanzar porque parte de la experiencia y a partir de ella busca el perfeccionamiento.

Es por ello que este tipo de pedagogía sigue siendo totalmente válida, porque sus principios más básicos emanan de una propuesta educativa basada en el respeto a la naturaleza del niño o niñas, además de vincularse con los de una pedagogía crítica, o una pedagogía para la liberación, que se compromete con la sociedad en la que se integran. Hoy en día, hablamos de una sociedad globalizada, en la que cada vez es más fácil relacionarse con personas de todo el mundo, la interconexión es una realidad, pero a la vez el individualismo sigue ganándole terreno a la cooperación. Por tanto una pedagogía como esta toma un gran significado en la actualidad, por ser capaz de generar lazos grupales fomentando unos valores comunitarios que hoy en día pueden ser extrapolados fuera de las aulas con gran facilidad.

Todo esto, inevitablemente, requiere del compromiso de toda la comunidad educativa, pero especialmente del profesorado. Son los maestros y maestras quienes deben continuar siendo los propulsores de cualquier práctica educativa que se pretenda desarrollar en la escuela. Esta es otra cuestión que encaja perfectamente con el planteamiento de la pedagogía Freinet, son los propios docentes quienes deben de llevar la renovación pedagógica a las aulas, la cual inevitablemente debe estar vinculada con la realidad en la que se desenvuelve. Pero para que esto suceda antes deben tenerse en cuenta otras premisas, como el hecho de que ya desde la universidad se debe comenzar a fomentar una escuela viva, donde los docentes sean algo más que enseñantes, así como entender que el alumno es una persona y no un recipiente que llenar de contenido. A la vez, desde la universidad se debe perseguir la excelencia y la calidad educativa en la formación de los que serán futuros maestros y maestras, que desempeñaran una labor esencial en la sociedad.

Por otro lado, desde la administración se debe comenzar a tener en consideración la opinión del profesorado, quien trabaja día a día dentro de la escuela. No pueden establecerse normativas y leyes desde la centralidad, que no tengan en cuenta la experiencia y la opinión de las personas que cotidianamente hacen que la escuela funcione.

Hoy en día maestros y maestras se ven ahogados por la burocratización a la que se ha sometido la práctica docente, a la cual cada vez dejan menos margen de flexibilidad. La legislación educativa debe partir de la realidad social que se refleja en las aulas, y quienes mejor conocen esa realidad son las personas que se integran día a día en ella. La generalización, centralización y homogeneización que fomenta el sistema educativo actual, tal y como se está planteando no hace más que generar desigualdad, ya que aquellos que por diversas cuestiones no llegan a alcanzar los objetivos planteados, quedan fuera de un sistema o una norma que quiere representar a la mayoría pero que acaba excluyendo.

Un claro ejemplo de esto lo tenemos en la última ley de educación puesta en vigor, LOMCE, una ley que integra en la escuela conceptos como la competitividad, que centra sus objetivos en logros relacionados con la productividad, alejándose del verdadero sentido de la educación. Hay que reflexionar sobre la idea de que la escuela debe favorecer el desarrollo integral de la persona, no centrarse en la creación de futuros trabajadores que sirvan para reproducir un modelo preocupado únicamente por cuestiones económicas ¿a caso es esa la dirección que le queremos dar a la educación?

En este sentido, la pedagogía Freinet se convierte en una alternativa válida para dar un giro a la labor de la escuela, que se convierta en un espacio donde trabajar para la mejora social, a través de una pedagogía activa y crítica, capaz de generar conciencia. Encontramos aquí una vía para la transformación social, trabajando por un mundo mejor y en definitiva por una sociedad más justa y respetuosa. Para ello la realidad social y ambiental debe formar parte de la educación.

A partir de aquí, con vistas a futuras investigaciones o proyectos, surgen cuestiones que sería interesante abordar más adelante.

- De qué manera pueden utilizar las TIC, como un recurso tener en cuenta dentro de la práctica de la pedagogía Freinet. Cómo pueden utilizarse o vincularse con las técnicas Freinet, incluso cabría

- preguntarse si pueden dar lugar a nuevas técnicas, que contextualicen dentro las nuevas formas de comunicación.
- De qué forma puede plantearse desde la administración la gestión de la escuela, de manera que favorezca una mayor flexibilización en la labor docente. Sería interesante acercarse a nuevos planteamientos o formas de concebir el sistema educativo, que permitiesen el uso de pedagogía alternativas dentro de la escuela pública, dotando de mayor margen de actuación a la comunidad educativa, descentralizando algunas de las competencias o cuestiones que influyen en el planteamiento educativo de las escuelas.
 - Sería interesante conocer de qué manera se están abordando los nuevos retos a los que se enfrenta la sociedad actual, si estos forman parte de la educación en las escuelas, y de qué manera su labor puede repercutir en una mejora social, favoreciendo el desarrollo de actitudes, comportamientos o herramientas que impliquen dicha mejora.
 - Finalmente, una cuestión de análisis o de investigación, podría ser la búsqueda de posibles alternativas, que den lugar a una mejora de la labor que los maestros y las maestras realizan diariamente. Implicando esto también mayor reconocimiento social de su tarea. Para ello habría que realizar un estudio transversal, partiendo de la propia formación, reconociendo que se trata de una profesión que exige determinadas cualidades que no podrán ser asumidas por cualquiera, que desde la universidades se debe favorecer la excelencia y la calidad en la formación de los que en un futuro llevarán sobre sus hombros el peso de la educación.

Para concluir, a modo de valoración me gustaría destacar las debilidades y fortalezas que encuentro en este estudio, a partir de una reflexión posterior a la realización de la investigación. En primer lugar haré referencia a las debilidades que encuentro en la investigación, las cuales servirán de aprendizaje para futuros estudios. Por un lado, reconozco un punto débil en el hecho de que ha habido poca variación en el perfil de los informantes. Aunque es cierto que la investigación se centra en el estudio de la práctica docente, hoy veo la necesidad de haber recabado mayor información de otros agentes que vivieron o viven esta realidad, como por ejemplo más relatos de alumnos o el de algún padre o madre, que pudo ver como su hijo o hija disfrutaba de esta pedagogía en la escuela. Por otro lado, veo otra flaqueza en la temporalidad y contextualización del estudio, ya que podría haber sido de gran valía incluir información relativa al desarrollo que el movimiento Freinet tuvo en otros lugares, durante otro tiempo. Porque aunque esta investigación se centra en el estudio de casos, podría haber sido muy enriquecedora la comparativa con otros casos con los que guarda relación.

Para concluir mencionaré las fortalezas de esta investigación. La primera reside en los informantes en los que se ha centrado la recogida de información, por tratar de informantes primarios, que prestan su relato sobre una realidad que han vivido en primera persona, esto hace que la información no haya sufrido alteraciones, por no haber pasado por diferentes fuentes.

La segunda fortaleza, se encuentra en el hecho de que se trata de una realidad relativamente reciente, que hace que no sea especialmente

complicado recabar información gráfica o documental, a la vez que también se ha permitido que pase un tiempo, el cual ha dado lugar a una reflexión y a que la realidad estudiada tenga cierta estabilidad, por no estar sometida a cambios radicales, ya que ha pasado un periodo de tiempo desde su comienzo hasta la actualidad.

Finalmente, reconozco una fortaleza en el hecho de que el objeto de estudio guarda afinidad con las causas que guiaron la investigación, que desde su origen pretendía buscar una forma alternativa de entender y vivir la escuela, que trabajase por educación transformadora, comprometida con el bien común.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERT GÓMEZ, M. J. (2006): *la investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid. McGraw Hill
- ALMENDROS, H. (1985): *La Escuela Moderna ¿reacción o progreso?*. La Habana. Ed. de Ciencias Sociales
- ANGROSINO, M. (2012): *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid. Ed. Morata
- ARMIÑO, M. (2001): Prólogo. En Rousseau, J.J.: *Emilio, o de la educación*. Págz. 7-26. Madrid. Alianza Editorial.
- BALESSE, L. y FREINTE, C. (1979): *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*. Barcelona. Editorial Laia (BEM)
- BEAUGRAND, M. y FREINET, C. (1976): *La enseñanza del cálculo*. Barcelona. Editorial Laia (BEM)
- BUENFIL BURGOS, R. N. (1993): Análisis del discurso y educación (Conferencia presentada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara, el 28 de octubre de 1991). México. Rescatado en: http://www.academia.edu/11978745/An%C3%A1lisis_de_discurso_y_educaci%C3%B3n (31 de Marzo de 2016)
- CALLEJO, J. (2010a): El nivel tecnológico de la investigación social. En CALLEJO GALLEGO, J. (Coord.) *Introducción a las técnicas de investigación social*. Págs. 17-42. Madrid. Ed. Ramón Areces
- CALLEJO, J. (2010b): Introducción a las técnicas sociológicas de análisis de documentos. En CALLEJO GALLEGO, J. (Coord.) *Introducción a las técnicas de investigación social*. Págs. 213-243. Madrid. Ed. Ramón Areces
- CAMAS BAENA, V. (2008): *Nuevas perspectivas en la observación participante*. Madrid. Ed. Síntesis
- CASADO, J. Y VILLALBA, C. (2012): "La práctica de pedagogía Freinet ayer y hoy. De la imprenta a la Web 2.0" [en línea]. Material empleado en la Escuela de Verano del Colectivo de Renovación Pedagógica de Getafe (Madrid) en 2012 [Rescatado en: <https://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2012/02/freinet-ayer-y-hoy-definitivo.pdf>] [1 de julio de 2015]
- CHOURIO MUÑOZ, J. A. y SEGUNDO MELEÁN, R. (2008): "Pensamiento e ideas pedagógicas de Cèlestin Freinet" [en línea] *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, Año 3, N.º. 4, págs. 48-55 Rescatado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717951> (1 de julio de 2015)
- COHEN, L. Y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid. Editorial la Muralla
- COSTA RICO, A. (2010): *D'Abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975)*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela
- DAVINI, M.C. (2008): *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana
- ERRICO, G. (2014): "La Pedagogía Freinet en España: Importancia del MCEP" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria*. N.º 12 Rescatado en:

<http://revista.muesca.es/index.php/articulos12/316-la-pedagogia-freinet-en-espana-la-importancia-del-movimiento-cooperativo-de-escuela-popular-mcep> (1 de julio de 2015)

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985): *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid. Akal Universitaria.

FINKEL, L., PARRA P. Y BAER, A. (2008): La entrevista abierta en investigación social: trayectorias profesionales de ex deportistas de élite. En Gordo López, A. y Serrano Pascua, A. (coord.): *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson. Madrid (pp.127-154)

FLICK, U. (2014): *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid. Ed. Morata

FONTEVEDRA CARREIRA, P. (2013): El movimiento Freinet en el mundo [en línea]. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 433, Sección Tema del Mes, Abril 2013, Editorial Wolters Kluwer España Rescatado en:

<http://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?>

params=H4sIAAAAAAAEAO29B2AcSZYIj9tynt/SvVK1+B0oQiAYBMk2JBEOzBiM3mkuwdaUcjKasqgcplVmVdZhZAzO2dvPfee+

+999577733ujudTif33/8/XGZkAWz2zkZ4hgKrlHz9+fB8/ltps0ny28wuzabvOyqfV9LNd/F5c5m+yCX2+ytr5SVIM33725hcWs9lnT9/s0LP78OD+/r1feJnXTVetP9vb2b23c293Dx8U59cE5c31Kv/sPCub/Bfmk6p6G7z3+5v2/w+qfz2XfAAAAA==WKE (1 de julio de 2015)

FREINET, C. (1974a): *La educación por el trabajo*. México D. F. Fondo de Cultura Económica

FREINET, C. (1975): *El texto libre*. Barcelona. Editorial Laia (BEM)

FREINET, C. (1977a): *Ensayo de psicología sensitiva. Reducción de las técnicas de vida sustitutivas*. Madrid. Editorial Villalar

FREINET, C. (1977b): *La formación de la infancia y de la juventud*. Barcelona. Editorial Laia (BEM)

FREINET, C. (1977c): *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona. Editorial Laia (BEM)

FREINET, C. (1978a): *Consejos a los maestros jóvenes*. Barcelona. Editorial Laia (BEM)

FREINET, C. (1978b): *El método natural de lectura*. Barcelona. Editorial Laia (BEM)

FREINET, C. (1978c): *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México. Siglo veintiuno editores.

FREINET, C. (1979a): *La educación moral y cívica*. Barcelona. Editorial Laia (BEM)

FREINET, C. (1979b): *La enseñanza de las ciencias*. Barcelona. Editorial Laia (BEM)

FREINET, C. (1979c): *La salud mental de los niños*. Barcelona. Editorial Laia (BEM)

FREINET, C. (1979d): *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona. Editorial Laia (BEM)

FREINET, C. (1979e): *Las técnicas audiovisuales*. Barcelona. Editorial Laia (BEM)

FREINET, C. (1979f): *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la Lengua*. Barcelona. Editorial Fontanella

FREINET, C. (1979g): *Los métodos naturales II. El aprendizaje del dibujo*. Barcelona. Editorial Fontanella

- FREINET, C. (1979h): *Los planes de trabajo*. Barcelona. Editorial Laia (BEM)
- FREINET, C. (1981a): *El diario escolar*. Barcelona. Editorial Laia (BEM)
- FREINET, C. (1986a): *Los métodos naturales III. El aprendizaje de la escritura*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca
- FREINET, C. (1986b): *Por una escuela del pueblo*. Barcelona. Editorial Laia (BEM)
- FREINET, C. y SALENGROS, R. (1976): *Modernizar la escuela*. Barcelona. Editorial Laia (BEM)
- FREINET, E. (1974b): *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna*. Barcelona. Editorial Laia
- FREINET, E. (1978d): *La trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la Pedagogía Freinet*. Barcelona. Gedisa
- FREINET, E. (1981b): *La escuela Freinet. Los niños en un medio natural*. Barcelona. Ed. Laia.
- FREINET, E. (1982): *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?* Barcelona. Editorial Laia (BEM)
- FREINET, E. (2004): *Pedagogía Freinet. Los equipos pedagógicos como método*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla). Ed. Trillas.
- GADOTTI, M. (2008): *Historia de las ideas pedagógicas*. México, D.F. Siglo XXI editores
- GERRING, J. (2014): *Metodología de las ciencias sociales*. Madrid. Alianza Editorial
- GIRARDIN, J.C. (1979): Célestin Freinet, pedagogo revolucionario. En MCEP (1979): *La Escuela Moderna en España*. Págs.11-25. Madrid. Zero zyx
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1988): *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencias*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2011): Naturaleza, ruralidad y educación en Célestin Freinet [en línea] *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 69-78. Rescatado en: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/300/250> (1 de julio de 2015)
- GROVES, T. (2010): ¿Quién engaña más la memoria o los documentos? Experiencia de la pedagogía Freinet en la escuela rural de los años setenta. En *Foro de educación*. Núm. 12, pp. 171-183. Rescatado en <http://unex.academia.edu/TamarGroves> (31 de Marzo de 2016)
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2011): La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). En *Educació i història: Resvista d'Història de l'Educació*. Núm. 18, pp. 81-105. Rescatado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172777> (31 de marzo de 2016)
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. Y HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (2007): Bosquejo histórico del movimiento Freinet en España. 1926-1939. En *Foro de Educación*. Núm. 9, pp. 169-202. Rescatado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2490900> (31 de Marzo de 2016)
- HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (2005): *La influencia de Célestin Freinet en España durante la década de 1930. Maestros, escuelas y cuadernos escolares*. Salamanca. Globalia

IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2001): Célestin Freinet y la cooperación educativa. En TRILLA, J. (Coord.): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona. Editorial Grao

IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2010): *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona. Ed. Graó

ICEM (1981): *Perspectivas de educación popular*. Barcelona. Ed. Fontanella

ICEM (2004): *¡Ya no estamos solos! correspondencia escolar y viaje-intercambio: los por qué-cómo de la Pedagogía Freinet*. Morón (Sevilla). Publicaciones MCEP

JIMÉNEZ MIER TERÁN, F. (1996): *Freinet en España: La revista Colaboración*. Barcelona. Universidad de Barcelona

KINCHELOE, J. L. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, Ed. Octaedro

LATIF MAKAREM DE SOUKI, M. A. y GONZÁLEZ DE PORTILLO, N. (2007) Impacto de los principios de Freinet en la pedagogía contemporánea. REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, Vol 2, Nº. 3, (págs.39-44) Rescatado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2719541> [31 de marzo de 2016]

LE GAL, J. (2005): *Los derechos de los niños en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona. Ed. Graó

LOURENÇO FILHO, M. B. (1974): *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz

LUCIO, R. (1989): Educación, pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*. Vol. 11, Núm. 17. Rescatado en: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/Mis%20documentos/Downloads/Lucio_1989_Pedagogia,Didactica%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/Mis%20documentos/Downloads/Lucio_1989_Pedagogia,Didactica%20(1).pdf) (31 de Marzo de 2016)

MANEN, M.V. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona. Idea Educación

MARINAS, J. M. (2007): *La escucha en la historia oral. Palabra dada*. Madrid. Editorial Síntesis

MARTÍNEZ CARAZO, P C; (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20) 165-193. Rescatado en: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=64602005> (20 de enero de 2016)

MARX, C. y ENGELS, F. (1978): *Textos sobre educación y enseñanza*. Madrid. Comunicación.

MCEP (1979): *La Escuela Moderna en España*. Madrid. Zero zyx

MCEP Cantabria (2009): Freinet, una pedagogía para el Siglo XXI [en línea] Material empleado en el taller impartido por MCEP Cantabria en la Facultad de educación de la Universidad de Cantabria Rescatado en: <http://www.mcep.es/uploads/files/04fec8fff6b6513dcc2444872c0b64085.pdf> (1 de julio de 2015)

MCMILLAN, J. M. Y SCHUMACHER, S. (2012): *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley

MUÑOZ JUSTICIA, J. (2005): *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Barcelona. Universidad de Autónoma de Barcelona

OLVERA LÓPEZ, F. (1986): *La investigación del medio en la escuela*. Madrid. Penthalon.

PÉREZ SIMÓN, E. (2013): El movimiento Freinet en España [en línea]. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 433, Sección Tema del Mes, Abril 2013, Editorial Wolters Kluwer España Rescatado en: <http://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAAAEAO29B2AcSZYIji9tynt/SvVK1+B0oQiAYBMk2JBAE0zBiM3mkuwdaUcjKasqgcplVmVdZhZAzO2dvPfee++999577733ujudTif33/8/XGZkAWz2zkrayZ4hgKrlHz9+fB8/ltps0ny28wuzabvOyqfV9LNd/F5c5m+yCX2+ytr5SVIM33725hcWs9lnT9/s0LP78OD+/r1feJnXTVEtP9vb2b23c293Dx8U59cE5c31Kv/sPCub/Bfmk6p6G7z3+5v2/w+qfz2XfAAAAA==WKE> (1 de julio de 2015)

PETTINI, A. (1977): *Célestin Freinet y sus técnicas*. Salamanca, Ed. Sígueme.

PIATON, G. (1976): Freinet y la escuela nueva [en línea] *Revista de Educación*, núm. 242, enero-febrero 1976, pp. 43-51 Rescatado en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1976-242/re24203.pdf?documentId=0901e72b8181d90e> (1 de julio de 2015)

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ªed.). Madrid, España. Rescatado en: <http://www.rae.es/> (1 de julio de 2015)

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ. A. (2006): Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. En *revista Tendencias Pedagógicas*. Núm. 11, pp. 31- 54. Rescatado en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1866> (1 de abril de 2016)

SAINT-LUC, F. (2013): La formación docente en el movimiento internacional de la Escuela Moderna [en línea] *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 433, Sección Tema del Mes, Abril 2013, Editorial Wolters Kluwer. España. Rescatado en: http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/TemaMes.aspx?params=H4sIAAAAAAAAAEAO29B2AcSZYIji9tynt_SvVK1-B0oQiAYBMk2JBAE0zBiM3mkuwdaUcjKasqgcplVmVdZhZAzO2dvPfee--999577733ujudTif33_8_XGZkAWz2zkrayZ4hgKrlHz9-fB8_lorZ7LM379o3-SL7Im9-YZ2vqqZ0q_r6ZdbOP2varC2mv7BojlerurrMZ5_t7eze33mws7v7YG_3F05XxWfF4mW9-7vfy_gnfTKzn5zVn2SfAPAns7z8ZJE3_w-Y3LGWbAAAAA==WKE (1 de julio de 2015)

TONUCCI, F. (2004): *Cuando los niños dicen ¡Basta!* Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez

VALLES, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis sociológica. Madrid

VARELA FERNÁNDEZ, J. (2008): Historias de vida: La crisis del mundo rural. En Gordo López, A. y Serrano Pascua, A. (coord.): *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson. Madrid (pp.189-210)

VIEDMA, A. (2010): Entrevistas. En CALLEJO GALLEGO, J. (Coord.) *Introducción a las técnicas de investigación social*. Págs.: 63-94. Madrid. Ed. Ramón Areces

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista

1. Guión de la entrevista semiestructurada

A) Pedagogía Freinet

- ¿Qué diferencias encuentra con la pedagogía tradicional?
- Qué implica la pedagogía Freinet y la utilización de sus técnicas

B) Cómo y por qué empezó su interés por la pedagogía Freinet

- ¿Cómo llegaron a su conocimiento dichas técnicas? (Formación, compañeros, etc.)

- Qué ideas o principios encuentra más atrayentes de la Pedagogía Freinet
- Cómo fueron sus comienzos en el MCEP

C) Trayectoria (proyectos en los que haya participado: escuelas, trabajo experimental y de investigación, campamentos, etc.)

- Formas de participación en el MCEP
- ¿Cuántos docentes participaban o formaban parte del MCEP en Granada?
- ¿Durante cuánto tiempo de participó en el MCEP?
- Años durante los que utilizó dichas técnicas o si continua en la actualidad.
- Lugares en los que desarrollo dichas técnicas, proyectos en los que participó, etc.
- Qué conoce o recuerda de la dimensión internacional del movimiento
- Organización y formas de trabajo (en la escuela, en la cooperativa)

D) El papel del/a docente

- Cómo concibe su papel didáctico dentro del aula. ¿Qué funciones destacaría?
- Cómo organizaba y programaba el currículum académico
- Mención de las principales técnicas utilizadas dentro del aula
- Formas de evaluación e importancia de los procesos evaluativos ¿cuál era su intención? ¿En qué se basaban?

- ¿Concibe el papel del maestro/a como agente participativo dentro de un proceso de Renovación pedagógica?

- A escala social, cómo influía en la comunidad y el entorno, y qué compromiso existía con la sociedad

- ¿Era el docente un agente de cambio?

E) El papel de niños y niñas

- Qué imagen tenía de los niños y niñas, dentro y fuera del aula.

- Nivel de autonomía

- ¿Qué se esperaba del alumnado? en el caso de tener determinadas expectativas ¿Llegaban a alcanzarse?

- ¿Existía un compromiso de los niños y niñas con su entorno?

- La convivencia dentro del centro y del aula

6) Prospectiva de la pedagogía Freinet y el Movimiento de las Escuelas Populares

- ¿Cómo calificaría el momento actual para la Escuela Popular?

- ¿Cree necesaria en la actualidad la aplicación de un modelo de escuela como las desarrolladas por el MCEP? en caso negativo ¿Por qué? En caso afirmativo

- ¿Lo ve posible? ¿Por qué?

2. Guión para la entrevista sobre la estructura internacional del movimiento Freinet

Cuestiones para el análisis de la dimensión internacional del Movimiento Freinet

A) FIMEN

- ¿Cuál es la estructura de la FIMEN? ¿Cómo se organiza?
- ¿Qué influencia tiene en los distintos movimientos estatales? por ejemplo en el MCEP
- ¿Ocupó u ocupa un papel destacado el Grupo Territorial de Granada dentro de la FIMEN? especialmente entre las décadas de los 70 a los 90

B) RIDEF

- ¿Cuál es su principal objetivo?
- ¿Qué temas se trabajan en ella?
- ¿Qué formas de participación ocupan los diferentes movimientos nacionales? especialmente en el caso del MCEP ¿existe algo especialmente destacable en relación al GT de Granada?

C) Formas de relación e influencias

- ¿Existe una conexión especial entre los distintos movimientos nacionales más allá del que se establece en la FIMEN?
- ¿Influyen unos movimientos con respecto a otros?
- ¿Podría destacar algún tipo de influencia que ejerza o ejerciera el MCEP en otros movimientos? ¿y el GT de Granada?

Anexo 2. Materiales y documentos de ayuda para el desarrollo de la labor docente

1. Plantilla de Contrato de trabajo (Técnica Freinet)

Anexo 3. *Colaboración* y otras publicaciones del MCEP

1. Portadas de algunos números de la revista *Colaboración*

2. Documento de suscripción a la revista *Colaboración*

3. Documento para la difusión del servicio editorial del MCEP

4. Publicaciones infantiles, elaboradas por el alumnado

SUPLEMENTO

1. Imágenes de los inicios del MCEP

Asamblea de maestros y maestras

Congreso de escuela moderna

Talleres elaborados en los congresos de escuela moderna

Presentación de un texto libre

El trabajo en aula

