

*La colaboración en educación: trayectorias de un concepto
(siglos XIX – XXI)¹*

Muriel Armijo Cabrera

Universidades Alberto Hurtado y Diego Portales, Chile

Université Paris 8, Francia

Resumen

La noción de educación colaborativa aparece central en la retórica internacional contemporánea, expresada en las “habilidades y competencias para el siglo XXI”. Este artículo tiene el objetivo de indagar de manera histórica las perspectivas y metodologías de colaboración en educación. Se ha realizado un análisis documental y bibliográfico de la noción de colaboración en educación, para evidenciar tres distintos momentos y líneas en esta construcción histórica. Primero se presentan los modelos de aprendizaje colaborativo y cooperativo desarrollados por los psicólogos sociales en la segunda mitad del siglo XX. En segundo lugar, se describe el universo de las pedagogías cooperativas que surgen desde el siglo XIX en Europa, conocidas a través del movimiento de la Escuela Nueva. En tercer lugar, el artículo se focaliza en el modelo de la Escuela Moderna creado por el pedagogo francés Célestin Freinet, movimiento pedagógico anclado en una crítica pedagógica y política que articula los debates de su época. Su fuerza y su actualidad residen en el isomorfismo entre prácticas de los estudiantes y de los docentes, que construyen redes de trabajo cooperativo a nivel local e internacional. A modo de conclusión, se reflexiona sobre las condiciones de difusión de estas pedagogías en América latina.

Palabras clave:

colaboración; pedagogías cooperativas; Escuela Nueva; Escuela Moderna; Freinet.

¹ Agradezco a Natalia Slachevsky y Paulina Araya por su revisión del texto.

Abstract

The notion of collaborative education is a core concept of the contemporary international rhetoric expressed in the “21st Century skills and abilities”. This paper aims to investigate in an historical way the perspectives and methodologies of collaboration in education. We have realized a documental and bibliographical analysis of the notion of collaboration in education identifying three distinctive moments and lines in this historical construction. First, we distinguished the collaborative and cooperative learning models which were developed by social psychologists in the second half of the 20th century. Second, we present the universe of cooperative pedagogies that emerge since the 19th century in Europe most of all known through the movement of the New School. Third, this paper focuses on the model of the Modern School, which was created by the French pedagogue Célestin Freinet, pedagogical movement rooted in a pedagogical and political critic that articulates the debates of his time. Its strength and its relevance lie in the isomorphism between students and teachers practices, which build cooperative networks at local and international levels. As a conclusion, we reflect on the conditions of dissemination of these pedagogies in Latin America.

Key words: collaboration; cooperative pedagogies; New School; Modern School; Freinet.

*Muriel Armijo es Licenciada en Historia y Ciencia Política en la Université Paris 1, Masters en Ciencias de la Educación y en Ciencias Política en las Universités Paris 1 y 5. Doctora en Educación en cotutela entre las Universidades Alberto Hurtado y Diego Portales y la Université Paris 8.
Correo electrónico: murielarmijo.c@gmail.com*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe un consenso a nivel internacional sobre las “habilidades y competencias para el siglo XXI” que deberían manejar los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo². Entre estas en particular se encuentra la colaboración. La noción de colaboración o trabajo colaborativo aparece como una forma de enfatizar lo colectivo. Se declina también a través de las preguntas relativas a la “convivencia”, el “clima de aula”, la “inclusión” y la “educación ciudadana”, contribuyendo en forjar una retórica educativa global que plantea expectativas para la escuela.

No obstante, la noción de colaboración encubre conceptos, modelos y prácticas diversas, que empezaron a surgir de manera precoz en los inicios de los sistemas de educación modernos, desde el siglo XIX. Sin pretender encontrar el origen de una idea, tarea inalcanzable, este artículo tiene el objetivo de aclarar las distinciones entre los enfoques y describir las metodologías de colaboración y cooperación pedagógica. A través de un análisis documental y bibliográfico, este estudio indaga la historia del concepto de colaboración y sus variaciones, indagando las metodologías de cooperación en educación, dibujando un mapeo pedagógico necesario para la formación docente.

Varios pensadores contemporáneos han subrayado la importancia de la interacción y de la cooperación. El filósofo Tzvetan Todorov³ ha cuestionado el refrán realista “el hombre es un lobo para el hombre”, que considera la naturaleza humana como intrínsecamente competitiva. Recuerda que el lobo nunca fue “un lobo” para el lobo, sino que un animal sumamente comunitario y cooperativo. En América latina, los biólogos Humberto Maturana y Francisco Varela⁴ han definido la cooperación

² Linda Darling-Hammond, “Constructing 21st-Century Teacher Education”, *Journal of Teaching Education*, Vol. 57: N° 3, 2006: pp. 300-314; Katerina Ananiadou y Magdalen Claro, “21st Century Skills and Competences for New Millenium Learners in OECD Countries”, *OECD Education Working Papers*, N° 41 (2009); Anastasio Bernal, “Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI”, *Psicothema*, Vol. 5 (1993): pp. 373-91; Şengül Anagün, “Teachers' Perceptions about the Relationship between 21stCentury Skills and Managing Constructivist Learning Environments”, *International Journal of Instruction*, Vol. 11: N°4 (2018): pp. 825-840; Areti Chalkiadaki, “A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education”, *International Journal of Instruction*, Vol. 11: N° 3 (2018): pp. 1-16; Judith Rabacal, Ma. Janet Geroso y Jewel Oliveros. “Developing Students 21st Century Skills Using Project Based Learning.” *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, Vol. 6 : N°2 (2018): pp. 47-53.

³ Tristan Todorov, “La coopération entre les hommes”, *CRAP - Les Cahiers pédagogiques. [En línea]* (2009).

⁴ Humberto Maturana y Francisco Varela, *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1984).

como el mecanismo necesario de “acoplamiento estructural recíproco” que permite la sobrevivencia de los organismos. A partir de la recurrencia de las interacciones cooperativas es como aparece históricamente el lenguaje, y a través de él, lo propiamente humano. Así, los seres humanos serían seres intrínsecamente sociales, “no existe humano fuera de lo social”⁵, y no habría contradicción entre lo individual y lo social. Por tanto, desde la “biología del conocer” de Maturana y Varela (1984), no existe contradicción entre altruismo y egoísmo, porque la realización individual de un organismo incluye su pertenencia al grupo que integra⁶.

La noción de colaboración y de cooperación en educación se asocia frecuentemente con modelos de aprendizaje: el *aprendizaje cooperativo* y el *aprendizaje colaborativo*. Estos modelos, desarrollados en la segunda mitad del siglo XX por psicólogos y sociólogos, repiten una historia escrita por los pedagogos de principio de siglo. Según Louis Legrand (1921-2015), pedagogo, filósofo y pensador francés de la educación, los estudios científicos “objetivos” confirman y “sistematizan las intuiciones de los maestros partidarios de los métodos activos”⁷. Así recientemente se desarrollan estudios experimentales de psicología y de neurociencias que indagan los efectos de las prácticas cooperativas reales o “imaginadas”⁸. Se evidencian también el efecto positivo de las prácticas cooperativas en los aprendizajes de los estudiantes⁹.

La noción de *pedagogías cooperativas* es un término genérico, que abarca distintas tradiciones¹⁰. Su premisa general es un desplazamiento del saber y del poder desde los adultos hacia los niños y las niñas, que se convierten en autores de su proceso educativo a través de la interacción cooperativa. Las pedagogías cooperativas o “activas” han aparecido en Europa desde finales del siglo XIX y se han difundido en el

⁵ Humberto Maturana y Francisco Varela, *El árbol*, p. 33.

⁶ Humberto Maturana y Francisco Varela, *El árbol*, p. 131.

⁷ Louis Legrand, “Célestin Freinet, un creador comprometido al servicio de la escuela popular.” *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII: 1-2 (1993): p.12.

⁸ Dieta Kuchenbrandt, Friederike Eyssel y Sarah Seidel, “Cooperation makes it happen: Imagined intergroup cooperation enhances the positive effects of imagined contact”, *Group Processes & Intergroup Relations*, Vol. 16: N° 5 (2013): pp. 635-647; Rosa María Osés, Efraín Duarte y María de Lourdes Pinto, “Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6o. grado de escuelas públicas”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 18: N° 3 (2016): pp. 176-186.

⁹ Pierre-Yves Cusset, *Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusions de recherches récentes*, Document de travail n°2014-01, France Stratégie. Commissariat général à la stratégie et à la prospective (CGSP) placé auprès du Premier ministre (2014); Sylvain Wagnon, “Les pédagogies alternatives en France aujourd’hui : essai de cartographie et de définition”, *Tréma*, N° 50 (2018).

¹⁰ Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives: démarches et outils pour l'école* (Issy-les-Moulineaux, Francia: ESF éditeur, 2009).

mundo entero. Entre ellas nace y se distingue la Escuela Moderna creada por el pedagogo francés Célestin Freinet, que articula una crítica pedagógica con una crítica política.

¿Cómo despliegan la noción de colaboración, en el espacio y en el tiempo, estos distintos modelos y enfoques? ¿Qué significa la idea de colaboración para los protagonistas de su historia y en qué tradiciones se anclan? ¿Qué metodologías proponen y cómo se difunden? Se presentarán brevemente los modelos de aprendizaje, para después describir el universo de las pedagogías cooperativas y finalmente profundizar en el enfoque y la metodología de la Escuela Moderna. A modo de conclusión se evidenciarán algunos elementos de difusión de las pedagogías cooperativas en América latina a lo largo del siglo XX.

LOS MODELOS DE APRENDIZAJE “COLABORATIVOS”

La idea de colaboración se relaciona a menudo con los modelos de *aprendizaje cooperativo* y *colaborativo* desarrollados en el campo de la psicología genética, científica y social desde los años 1970. Estos modelos de enseñanza-aprendizaje se focalizan en las tareas realizadas por grupos en el aula para adquirir ciertos conocimientos determinados por el profesor, en contextos de escolaridad masiva. El investigador francés Alain Baudrit¹¹ evidenció varias distinciones entre estos modelos. Identifica un aprendizaje cooperativo estructurado hacia la transmisión de los conocimientos fundamentales en la educación básica, mientras que el aprendizaje colaborativo sería un dispositivo más flexible orientado hacia aprendizajes menos escolares. Se distinguen según la transferencia de la autoridad desde el maestro hacia el grupo, más marcada en el aprendizaje colaborativo, modelo de más autonomía que debería prevalecer con los adultos. El aprendizaje cooperativo debería juntar grupos de estudiantes heterogéneos con tareas determinadas, mientras el aprendizaje colaborativo requiere un grupo con cierta simetría o igualdad entre sus miembros.

¹¹ Alain Baudrit, “Apprentissage collaboratif: des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique?” *Carrefours de l'éducation*, Vol. 1: N° 27 (2009): pp. 103-116; Alain Baudrit, “Apprentissage coopératif et entraide à l'école”, *Revue française de pédagogie*, N° 153 (2005): pp. 121-149; Alain Baudrit, “Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif: d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique”, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 40: N° 1 (2007): pp. 115-136.

El aprendizaje cooperativo originado en Estados Unidos, descansa en la teoría de la interdependencia social elaborada por el psicólogo social Morton Deutsch¹² que expandió la dinámica de grupos de Kurt Lewin¹³ y la línea de psicología de la Gestalt. También recoge los hallazgos de Sherif¹⁴ sobre la influencia de la cooperación y la competencia en el funcionamiento de los grupos. Los modelos de aprendizaje cooperativo lo más conocidos son el modelo *cognitivista* de Johnson y Johnson¹⁵ y el modelo *motivacional* de Slavin¹⁶. El aprendizaje colaborativo tiene orígenes que se encuentran por ambos lados del Atlántico, con una vertiente *genética* europea inspirada en Piaget que determina una colaboración *contradictoria*, y una vertiente *funcionalista* estadounidense inspirada en Vigostky que preconiza una colaboración *constructiva*¹⁷. La primera está basada en el conflicto cognitivo o socio-cognitivo individual del niño y en la interacción sujeto-objeto, mientras que la segunda se caracteriza como co-construcción e interiorización de la interacción sujeto-sujeto (ver figura 1).

En paralelo la socióloga Elizabeth Cohen desarrolló el modelo cooperativo del *aprendizaje complejo* en los años 1960-70. Esta investigadora utilizó los aportes de la sociología para elaborar un modelo de enseñanza que permita trabajar con la heterogeneidad étnica, lingüística, socioeconómica y de género. Aquí se encuentran dos diferencias fundamentales con los modelos psicopedagógicos anteriores. La primera está ligada a su mirada holística, que no se focaliza solamente en la escuela o en el aula, sino que abarca la sociedad en su conjunto. Los estudiantes deben entender intelectualmente la importancia de la cooperación en la sociedad, porque las estructuras que experimentan son las que privilegiarán en su futuro¹⁸. La segunda diferencia tiene que ver con la metodología de cooperación, que no se restringe a dispositivos organizacionales sino que contempla mecanismos de participación y de distribución del poder. Considera que el aprendizaje cooperativo no es un mero

¹² Morton Deutsch, *The resolution of conflict* (New Haven, CT: Yale University Press, 1973).

¹³ Kurt Lewin, "Frontiers of Group Dynamics: Concept, method and reality in social science, social equilibria, and social change", *Human Relations*, N° 1 (1947): pp. 5-41.

¹⁴ Muzaref Sherif, *Group conflict and co-operation* (London: Routledge & Kegan, 1967).

¹⁵ David Johnson y Roger Johnson, *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1975).

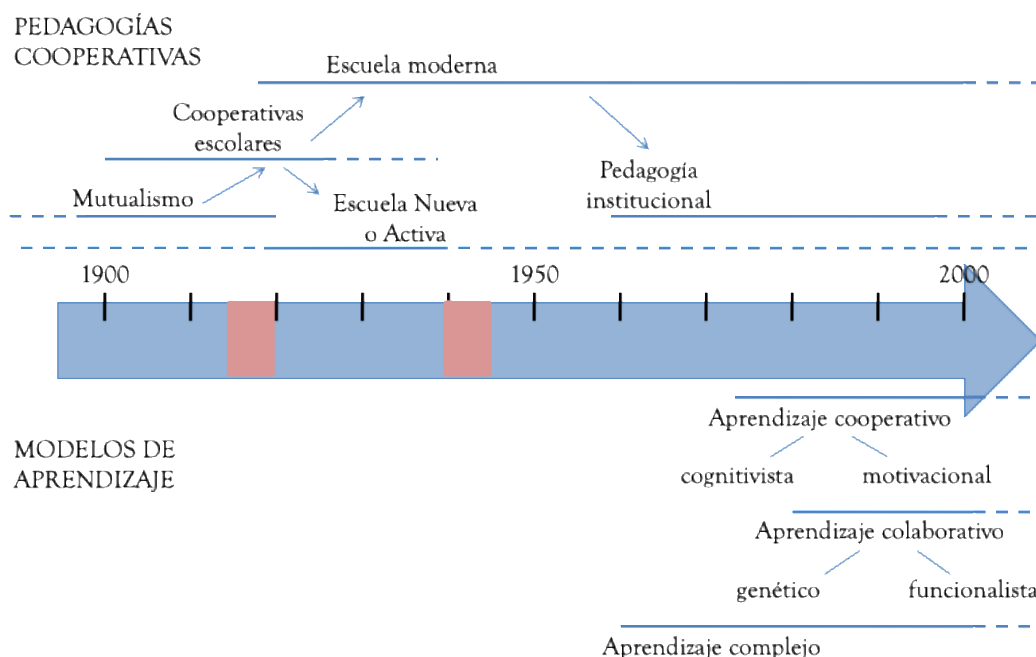
¹⁶ Robert Slavin, "Classroom reward structure: An analytic and practical review", *Review of Educational Research*, Vol. 47: N° 4 (1977): pp. 633-650.

¹⁷ Alain Baudrit, "Apprentissage collaboratif".

¹⁸ Elizabeth Cohen, "Cooperative Learning and the Equitable Classroom in a Multicultural Society", *IASCE Conference*. Manchester, England, 2002.

proceso escolar, por lo cual propone prácticas de ecualización de los estatus para desarrollar la cooperación como una forma de ciudadanía dentro de las sociedades contemporáneas plurales (decisión colectiva de las reglas y resolución de conflictos, evaluación diferenciada, tareas cooperativas).

Figura 1
Pedagogías cooperativas y modelos de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Los modelos de aprendizaje —colaborativo, cooperativo y complejo— provienen de psicólogos sociales y sociólogos interesados en los aprendizajes y en la ciudadanía en la segunda mitad del siglo XX, cuando la masificación escolar ya está realizada. Sin embargo la colaboración en educación tiene orígenes más antiguos, con el desarrollo de las pedagogías cooperativas desde finales del siglo XIX, en paralelo a la instalación de los sistemas educativos modernos.

EL UNIVERSO DE LAS PEDAGOGÍAS COOPERATIVAS

La idea de colaboración se expresa en pedagogías cooperativas experimentadas desde el siglo XIX en el movimiento mutualista, con un enfoque económico y político (1); se

extiende al cooperativismo y se confunde con la Educación Nueva entre las dos guerras (2); termina su recorrido en los años 1960 con la pedagogía institucional (3).

Mutualismo y cooperativismo escolar

El movimiento cooperativo y mutualista se desarrolla en Europa durante el siglo XIX en paralelo al proceso de industrialización. Elabora una concepción económica alternativa al capitalismo, desplegando una rama educativa. La aplicación de los principios cooperativos en el ámbito escolar se expresa a través de la institución de una solidaridad orgánica entre estudiantes, mediante la realización de tareas colectivas y la gestión del bien común¹⁹. En Francia, entre los años 1880 y la Primera Guerra mundial, la mutualidad escolar se implementa ampliamente, convirtiendo los estudiantes en cotizantes. Permite inculcar así concretamente a los niños los principios de solidaridad y de previsión social que ya existen en el universo de los trabajadores. La mutualidad se transforma después de la Primera Guerra en cooperación escolar, que consiste en extender la transmisión del principio de solidaridad a largo plazo a la gestión directa de la vida de la clase y de su equipamiento material. Además en el contexto de post-guerra, las escuelas carecen de condiciones materiales y de la ayuda del Estado. Según Barthélémy Profit, administrador de la Educación pública y promotor de la cooperación escolar, la escuela cooperativa es “el grupo social nuevo constituido entre la familia y la sociedad”, es “una escuela transformada políticamente”, donde

*la instrucción no es más el objetivo exclusivo, empero se orienta a formar, mediante una práctica particular facilitada, el ser pensante, que sabe escuchar la voz de la razón, el ser moral y consciente y responsable, el ser social más interesado en el cumplimiento de sus deberes que en la reivindicación de sus derechos*²⁰.

El cooperativismo escolar de Profit se focaliza en su dimensión educativa y moral y promueve la organización del “*self government*” de los niños en las escuelas. En 1929, la Comisión permanente para la enseñanza de la cooperación, parte de la Federación Nacional de las Cooperativas de Consumidores, se convierte en un organismo autónomo, la Oficina Central de la Cooperación en la Escuela (OCCE)

¹⁹ Antoine Savoye y Emmanuelle Guey, “La coopération scolaire selon Barthélemy Profit, une composante de l'Education nouvelle ?” *Recherches & éducations [En línea]*, N° 4 (2011).

²⁰ Profit (1932), citado por Antoine Savoye y Emmanuelle Guey, “La coopération scolaire selon”, p.3.

que colabora con el Ministerio de Educación francés hasta la fecha. Entre las dos guerras, el movimiento cooperativista se acerca del movimiento de la Educación Nueva que se está constituyendo en Europa.

Pedagogías activas y Educación Nueva, en paralelo a la Educación Popular

El movimiento de las Escuelas Nuevas aparece en Europa desde el siglo XIX y se desarrolla como una nebulosa reformadora que abarca el cooperativismo, y que se formaliza en 1921 con la creación de la Liga Internacional para la Educación Nueva (LIEN) bajo la iniciativa del pedagogo suizo Adolphe Ferrière. Entre las dos guerras realiza varios congresos donde se reúnen pedagogos en ruptura con la educación tradicional, que promueven una educación activa centrada en la actividad de los niños como sujetos integrales en armonía con la naturaleza. Entre ellos se encuentran médicos y psicólogos, el belga Ovide Decroly, la italiana María Montessori, los suizos Jean Piaget y Edouard Claparède, pedagogos como los británicos Beatrice Ensor y Alexander Neill, el alemán Paul Geheeb, los franceses Roger Cousinet, Barthélémy Profit y Célestin Freinet, y filósofos como el estadounidense John Dewey. El movimiento de Educación Nueva se funda en un ideal naturalista inspirado en Rousseau (1712-1778) y sus seguidores Pestalozzi (1746-1827) y Fröbel (1782-1852), que desarrollan las primeras pedagogías activas. Además la Educación Nueva se define como la reunión de intelectuales internacionalistas y pacíficos en ruptura con el belicismo y el patriotismo que atraviesan ese período. El movimiento de Educación Nueva se inscribe en el mundo escolar pero suele dirigirse hacia una cierta élite intelectual, desplegándose en escuelas privadas y muchas veces rurales, centrándose en la experimentación de una pedagogía activa y de auto-gobierno de los niños, como una utopía al margen de los conflictos políticos y sociales.

La Educación Nueva se construye en diálogo con la Educación Popular, movimiento que se despliega en el ámbito de la educación no formal. En Francia, al aro del cooperativismo se desarrolla desde el siglo XIX este movimiento heterogéneo que surge de la necesidad de educar al pueblo soberano, habilitado para votar en 1848. La Educación Popular sería “un proyecto de democratización de la enseñanza llevado por asociaciones con el afán de completar la enseñanza escolar y formar ciudadanos”²¹. Así el informe de Condorcet (1792) durante la Revolución Francesa,

²¹ Geneviève Poujol, *Education populaire: le tournant des années soixante-dix* (Paris: L'Harmattan, 2000), p.20.

de carácter mítico para la Educación Popular²², insiste en la necesidad de una educación para la ciudadanía:

Mientras habrán hombres que no obedecerán a su única razón, que recibirán sus opiniones de una opinión extranjera, en vano todas las cadenas habrían sido rotas, en vano esas opiniones de pedido serían útiles verdades; el género humano no quedaría menos dividido entre dos clases: la de los hombres que razonan, y la de los hombres que creen. La de los maestros y la de los esclavos²³.

Hay que formar “mayorías conscientes”, según la expresión usada por Gambetta en 1881, en referencia al mundo obrero. Poujol matiza el rol del movimiento propiamente obrero, y afirma que la Educación Popular surgió más bien del conflicto entre laicos y católicos, “partidarios de la escuela pública, laica, gratuita y obligatoria contra la Iglesia en su conjunto”²⁴. Así la primera asociación de Educación Popular se moviliza para obtener las leyes escolares que fundan la escuela republicana en los años 1880. En otros países se encuentran movimientos equivalentes: *community centers* y *social centers* en Inglaterra, Italia y Países Bajos, *community organizations* en Estados Unidos, movimiento secundario *Wandervögel* y movimiento de juventud *Jugendbewegung* alemanes.

Por un lado las asociaciones de Educación Popular francesas se inscriben en el sindicalismo cooperativo: participan en la difusión de la lectura mediante la edición, la creación de una red de bibliotecas y el periodismo obrero, desarrollan la educación de los adultos con universidades populares y conferencias, y colaboran en actividades mutualistas y cooperativas en las bolsas sindicales de trabajo. Por otro lado desarrollan actividades para los jóvenes: las colonias de vacaciones higienistas, luego el escutismo y los movimientos de juventudes católicas y laicas²⁵. Estos valoran la experiencia física y la naturaleza en los aprendizajes, así como la vida colectiva y la autogestión entre los grupos de jóvenes, ambos puntos clave en la Educación Nueva. Las pedagogías activas

²² Jean-Claude Richez, “La mémoire légendaire de l'éducation populaire”, *Revue éditée par le GREP*, N° 181 (2004): pp. 106-114.

²³ Condorcet (1792), citado por Richez, “La mémoire légendaire”.

²⁴ Geneviève Poujol, *L'éducation populaire: histoires et pouvoirs* (Paris: Les Editions Ouvrières, 1981), p.109.

²⁵ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV : Depuis 1930* (Paris: Ed. Perrin, 2004).

y cooperativas aparecerían así primero en los movimientos de Educación Popular antes de ser introducidas en la escuela por el movimiento de la Educación Nueva²⁶.

El movimiento de Educación Nueva se descompone con la Segunda Guerra mundial, y no logra reconstruirse en el contexto de radicalización política que acompaña la Guerra fría. En Francia una corriente de la nebulosa reformadora se desprende para formar una pedagogía cooperativa dirigida específicamente a estudiantes con importantes dificultades de aprendizaje.

Pedagogía institucional

Esta pedagogía cooperativa se inspira a la vez en la tradición pedagógica de la Educación Nueva; en los estudios de psicología social sobre las dinámicas de grupo desarrollados en Estados Unidos por Kurt Lewin (1890-1947); y en los aportes del psicoanálisis clínico no-directivo de Carl Rogers (1902-1987). Los maestros y pedagogos Fernand Oury y Raymond Fonvieille crean el Grupo Técnicas Educativas (GTE) en 1961, basado en una reflexión crítica sobre las prácticas educativas y los procedimientos escolares en tres dimensiones (material, social e inconsciente). Además se separan en dos corrientes que se reclaman de la pedagogía institucional en 1964 y que se dirigen a niños urbanos²⁷:

- La corriente de inspiración psicoanalítica llevada por Fernand Oury, ligada a la psicoterapia institucional, donde se encuentran Jean Oury, Félix Guattari y Aïda Vásquez. Estos trabajan con niños con discapacidades y su finalidad es educativa y terapéutica.
- La corriente llevada por Raymond Fonvieille, de inspiración psicosociológica y autogestionaria, ligada a sociólogos (Georges Lapassade, René Lourau, Michel Lobrot). Los estudiantes provienen de contextos pobres y en situación de fracaso escolar, por lo que se centra en la dimensión sociopolítica.

La pedagogía institucional marca el desarrollo de los sistemas educativos contemporáneos, que integran elementos y prácticas pedagógicas en sus reformas. No obstante la pedagogía institucional se restringe a ambientes donde se concentran muchas dificultades psicológicas o socio-económicas.

La historia de las pedagogías cooperativas atraviesa los siglos XIX y XX para ir construyendo un conjunto heterogéneo de prácticas escolares que cuestionan la

²⁶ Geneviève Poujol, *L'éducation populaire: histoires*.

²⁷ Jacques Ardoino y René Lourau, *Les pédagogies institutionnelles*, (Paris: PUF, 1994); Patrick Boumard y Ahmed Lamihi, *Les pédagogies autogestionnaires* (Paris: Ed. Ivan Davy, 1995).

tradición pedagógica, la autoridad de los adultos y las instituciones sociales. Entre estas pedagogías cooperativas destaca el movimiento de la Escuela Moderna, cuya metodología se difunde gracias a una red de cooperación entre educadores.

EL MODELO ALTERNATIVO DE LA ESCUELA MODERNA

El maestro, pedagogo y filósofo francés Célestin Freinet (1896-1966), partícipe del movimiento de la Educación Nueva y a la vez crítico de esta, sintetiza un modelo escolar que llama Escuela Moderna. Su metodología alternativa se inspira en los aportes de los debates y experiencias escolares de su época, y descansa en una doble reflexión, pedagógica y política.

Una crítica pedagógica de la “escolástica”

La crítica pedagógica formulada por Freinet se asemeja a la Educación Nueva, reivindicando la necesidad de considerar a los niños como activos en su aprendizaje y en contacto con la naturaleza. Define la “escolástica” como el método tradicional de educación, donde los niños están encerrados en las aulas escolares y deben aprender a través de la memorización, responsable de lo que llama “enfermedades escolares”²⁸. Critica el individualismo, el enciclopedismo, el verbalismo, la uniformidad y el autoritarismo de la escuela tradicional o “escuela de la saliva”²⁹. Quiere desarrollar una enseñanza que rompa con ese modelo, necesidad reforzada por su biografía y su trayectoria personal. Es hijo de una familia campesina radicada en las montañas, donde pastoreó ovejas durante su infancia. Además, combatió en la Primera Guerra mundial, donde fue herido gravemente en los pulmones. Su discapacidad le impide hablar mucho tiempo, y por tanto realizar clases expositivas³⁰.

La filosofía de Freinet se basa en las enseñanzas de un sentido común rural, encarnado por un viejo campesino que transmite principios pedagógicos fundados en su experiencia, una forma de “ruralismo naturalista” que anticipa el movimiento

²⁸ José González-Monteaudo, “Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Aspectos generales de su didáctica”, *Investigación en la Escuela*, N° 6 (1988): p.53.

²⁹ José González-Monteaudo, “Célestin Freinet, un precursor”, p.53.

³⁰ Victor Acker, “Celestin Freinet (1896-1966): A Most Unappreciated Educator in the Anglophone World”, *Annual Conference of the Comparative and International Education Society*. San Antonio, TX, 2000; José González-Monteaudo, “Célestin Freinet, un precursor”; Francesc Imbernon, “Célestin Freinet y la cooperación educativa”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, eds. Jaume Trilla (Barcelona: Editorial Graó, 2009), pp. 249-270; Baptiste Jacomino, *Comprendre Freinet* (Paris: Max Milo Editions, 2014); Patrick Boumard, *Célestin Freinet*, (Paris: PUF, 1996); Henry Peyronie, “Célestin Freinet.” en *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, eds. Jean Houssaye (Paris: Armand Colin, 1994); Louis Legrand, “Célestin Freinet”.

ecologista³¹. Freinet se opone al cientifismo que prevalece en el movimiento de la Escuela Nueva, donde médicos y psicólogos tratan de establecer métodos científicos de educación, definiendo las etapas de desarrollo de los niños y sus instrumentos de aprendizaje fuera de su entorno natural (Decroly, Steiner o Montessori por ejemplo). Para Freinet, la pedagogía no es una ciencia positiva, sino que es arte o una técnica realizada en la situación única producida en relación con un sujeto singular. Se inspira en la filosofía de Henri Bergson (1859-1941) que critica la ciencia por focalizarse en lo mecánico y general, y dejar de lado lo imprevisible, lo espontáneo y lo singular, tratando lo humano como una materia inerte³². Por el contrario, Freinet insiste en la opacidad y la incertidumbre que determinan el trabajo del pedagogo, en el momento en que se enfrenta con seres libres. La libertad de los niños es un principio fundamental que impide la aplicación de una pedagogía científica intelectualista “de libros”, en situaciones necesariamente singulares y complejas. Recupera también la noción de vitalismo de Bergson, impulso natural de los seres humanos hacia el descubrimiento³³.

Esta noción determina los cuatro conceptos claves de su pedagogía. El *tanteo experimental*, procedimiento calcado del método científico de investigación, consiste en un empirismo experimental de aprendizaje por ensayo y error. Así la “pedagogía experimental” propuesta por Freinet se inspira en el filósofo y pedagogo John Dewey (1859-1952) y su idea de continuidad de la experiencia que permite la transferencia de aprendizajes, integrando el error como parte del proceso educativo. Además utiliza las investigaciones experimentales del médico ruso Iván Pavlov (1849-1936) sobre la relación estímulo-respuesta. De la misma manera, el *método natural de lectura*, inspirado en el método global elaborado por el psicólogo y pedagogo belga Ovide Decroly (1871-1932), parte del entorno y las experiencias de los niños para llevarlos al sentido de la representación gráfica del texto. Considera el texto como el producto de un intento de comunicación, por tanto el aprendizaje de la lectura es inseparable de la escritura de palabras con un sentido para los niños. El maestro plasma los relatos orales libres de los niños, creando soportes para la enseñanza de la lectura y

³¹ José González-Monteagudo, “Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20”, *Hist. Educ. [En línea]*, Vol. 17: N° 40 (2013): pp. 11-2.

³² Baptiste Jacomino, *Comprendre Freinet*.

³³ José González-Monteagudo, “Célestin Freinet, la escritura”.

escritura³⁴. Según José González-Monteagudo “representa un cambio de paradigma en cuanto a la concepción del papel de la escritura de los niños en contextos escolares”³⁵. El método natural también se aplica el aprendizaje de las ciencias naturales y sociales, a través de la innovación de las “clases-paseos” que permiten el descubrimiento y la investigación experimental de los niños en su entorno. La *expresión libre* de los niños bajo todas sus formas (oral, escrita, artística, manual) constituye un elemento clave. Se asocia con la noción de *complejos de interés*, que remplaza el concepto de “centros de interés” forjado por Decroly. La noción de Decroly definía etapas de desarrollo de los niños que determinaban sus intereses en función de su edad. Freinet considera que el interés de los niños depende de su entorno y su personalidad, que sólo se pueden acercar mediante la expresión libre de los niños. El aprendizaje surge con la necesidad y el interés del niño, sujeto libre que nunca es transparente para el educador. Por tanto el esfuerzo del pedagogo debe orientarse a identificar los complejos de interés de sus estudiantes.

La concepción freinetiana de la enseñanza modifica el rol tradicional del profesor. Freinet no adhiere a la visión naturalista y espontaneista propuesta por Rousseau, sino que enfatiza el papel del pedagogo en la educación de los niños. El maestro no se concibe como aquel que todo lo sabe, sino que debe ser un acompañante y guía que facilita el aprendizaje. El buen educador sería entonces un maestro que habla poco, pero hace mucho, organiza, anima y dirige el trabajo del grupo. “La acción educadora surge de la interacción entre el educador, el grupo de niños y el medio estructurado en una determinada dirección”³⁶. El maestro tiene una relación abierta con los niños, es un colaborador y camarada, lejos de la forma autoritaria tradicional. De la misma manera, la pedagogía de Freinet no es concebida como una doctrina acabada, sino como un instrumento que debe ser verificado en equipo. No puede ser un marco inamovible ni un ritual, porque entonces eso llevaría a una nueva forma de “escolástica”. Freinet considera que por naturaleza la perfección es inalcanzable en cualquier tarea, y que el pedagogo debe reconocer sus errores para proponer otros caminos, “sin pretender aportar soluciones definitivas”³⁷. Por tanto Freinet prefiere usar el término de “*técnicas*” más que de “*método*”, ya que este último concepto alude a una construcción estática e ideal que tiende al dogmatismo. En

³⁴ Louis Legrand, “Célestin Freinet, un creador”.

³⁵ José González-Monteagudo, “Célestin Freinet, la escritura”, p.17.

³⁶ José González-Monteagudo, “Célestin Freinet, un precursor”, p.59.

³⁷ José González-Monteagudo, “Célestin Freinet, un precursor”, p.56.

cambio las “técnicas de vida” o “técnicas liberadoras” son dinámicas, cambiantes y adaptables en función de las situaciones.

Las técnicas Freinet están estrechamente relacionadas con la Educación Nueva, pero la “pedagogía social” de Freinet sería una pedagogía “del autor” que pone todo su énfasis en los estudiantes³⁸. Desde su crítica de la “escolástica” se dibuja una crítica política de rechazo al autoritarismo dentro y fuera de la escuela.

Una crítica política heterodoxa del capitalismo

La pedagogía Freinet se define como una pedagogía comprometida, que se enfrenta con los problemas sociales y políticos de su tiempo, a diferencia de la Escuela Nueva considerada elitista. La escasa difusión de la pedagogía freinetiana en el mundo anglosajón se debe probablemente a este compromiso político y explícitamente ideológico que choca con su tradición pragmática³⁹. La filosofía política de Freinet es pacifista y antiautoritaria, con una visión anticapitalista que identifica al capitalismo como explotador y belicista⁴⁰ y se asocia con un anticlericalismo. Freinet se inscribe en el Partido Comunista y adhiere a los principios marxistas y socialistas. No obstante, no es ortodoxo y su pedagogía ecléctica dibuja una ética propia. Eso le vale una condena del Partido Comunista en los años 1940-50, que lo rehabilita solamente en 1996⁴¹. Freinet enfoca su pedagogía hacia los niños populares, ya sea en la escuela pública rural o en su escuela libre experimental con hijos de obreros y maestros, así como niños enviados por los servicios sociales. Busca así construir una esfera pública-democrática popular que supere la polaridad Estado-privado⁴². Su concepto marxista de “educación proletaria” y de “educación por el trabajo” evoluciona hasta una “Escuela del pueblo”, “Escuela-trabajo” y “Escuela moderna”, en homenaje al pedagogo catalán anarquista Francisco Ferrer (1859-1909). El proyecto freinetiano está compuesto por en una *vertiente marxista* que define su concepción del

³⁸ Ewelina Cazottes, “Helena Radlinska, Origines et perspectives de la pédagogie sociale”, *N'Autre école*, N° 33 (2012): pp. 20-23; Victor Acker, “Celestin Freinet (1896-1966)”; José González-Monteaudo, “Celestin Freinet, un precursor”.

³⁹ Victor Acker, “Celestin Freinet (1896-1966)”; Charles Temple & Margaret Rodero, “Active learning in a democratic classroom: The “pedagogical invariants” of Célestin Freinet”, *The reading teacher*, Vol. 49: N° 2 (1995): pp. 164-167.

⁴⁰ Louis Legrand, “Célestin Freinet, un creador”.

⁴¹ Victor Acker, “Celestin Freinet (1896-1966)”.

⁴² Antonio Takao, “Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional”, *Educ. Pesqui.*, Vol. 40: N° 3 (2014): pp. 767-781.

materialismo pedagógico, y una *vertiente anarquista sindicalista* que se refleja en su concepción del cooperativismo.

Desde el principio de los años 1920, Freinet empieza a interesarse en la filosofía marxista. En 1925 visita la Unión Soviética como miembro de una delegación sindical de profesores y descubre las escuelas soviéticas que aplican los principios socialistas para crear el “hombre comunista”. En esas escuelas, la educación y la producción material están reunidas⁴³, según los principios de la escuela del trabajo desarrollados por el pedagogo soviético Antón Makarenko (1888-1939). Freinet crea el concepto de *trabajo-juego* concebido como la versión infantil del trabajo, funcional a las necesidades vitales propias de los niños. La noción de trabajo-juego sugiere una analogía natural entre trabajo y juego, centrada en su aspecto útil, mientras que para el pedagogo francés Roger Cousinet (1881-1973) la observación del funcionamiento del juego del niño permitiría establecer métodos de trabajo adaptados que sean copiados sobre el juego. Freinet aplica la concepción marxista del trabajo, considerado natural para el hombre, que -cuando es libre y libremente consentido- libera el pensamiento. Permite realizar una síntesis entre el cuerpo y el espíritu, una “armonía natural” que constituye el lazo social por excelencia, a diferencia del trabajo coercitivo, alienado e impuesto desde afuera, propio al sistema de producción capitalista⁴⁴. Freinet rechaza la idea de “juego-hachís”, la diversión que permite escaparse de la vida real, y al que los pedagogos de la Educación Nueva han otorgado importancia⁴⁵. “El trabajo y no el juego es lo natural en el niño” plantea Freinet en sus *Invariantes pedagógicas*⁴⁶.

El materialismo pedagógico de Freinet se expresa también en la centralidad de la relación con el medio material y social de los niños. Se refleja en sus técnicas de empirismo experimental desplegadas en el aprendizaje de las matemáticas, con el *cálculo vivo*, aproximación concreta a los números, las operaciones aritméticas y la geometría, a partir de necesidades de resolución de problemas concretos: jardinería, fabricación de objetos, organización de un viaje o envío de correspondencia⁴⁷. Las ciencias sociales se estudian mediante el análisis del medio y una metodología de

⁴³ Marie-Hélène Vourzay, “L'École-Travail de Freinet : métaphore d'une cité idéale”, *Mots*, N° 61 (1999): pp. 137-148.

⁴⁴ José González-Montegudo, “Célestin Freinet, un precursor”.

⁴⁵ Baptiste Jacomino, *Comprendre Freinet*.

⁴⁶ Célestin Freinet, “Les invariants pédagogiques”, *Bibliothèque de l'École Moderne (BEM)*, 25 (Cannes, Francia: Ed. de l'École Moderne Française, 1964).

⁴⁷ Louis Legrand, “Célestin Freinet, un creador”.

indagación (observaciones, encuestas, visitas, entrevistas) llamada *geografía viva*⁴⁸. La escuela moderna le da tanta o más importancia al trabajo manual como a los aprendizajes intelectuales, y desarrolla la cría de animales y un huerto escolar como instrumentos de investigación del medio. Pero el descubrimiento del medio cercano no es suficiente, por tanto crea una red de *correspondencia interescolar* entre estudiantes de distintas escuelas.

Tanto la relación con el medio como la necesidad de producción de material escolar útil llevan al uso de las tecnologías más avanzadas de su época: la *imprensa*, y más tarde la radio y el cine. Freinet recupera una técnica utilizada anteriormente por el belga Decroly y antes que él por el pedagogo francés anarquista Paul Robin (1837-1912) precursor de las Escuelas nuevas⁴⁹. La imprenta justifica un aprendizaje minucioso de la ortografía y de la gramática, al mismo tiempo que permite desarrollar la motricidad fina de los niños. La imprenta escolar facilita la publicación de los *textos libres* escritos por los niños, formando un *diario escolar* que se reparte y se difunde, contribuyendo en la *correspondencia interescolar*. También permite la fabricación de la Biblioteca de Trabajo, fichero de documentación y de autocorrección publicado desde 1932 hasta la fecha y que está disponible para las búsquedas de los niños sobre sus temas de indagación, en particular cuando están encargados de presentar una *conferencia escolar* delante de sus compañeros. Esta técnica tiene una finalidad política de alfabetización crítica de los medios de información modernos⁵⁰.

Dos investigadores brasileños se han interesado en la pedagogía Freinet y su relación con el marxismo⁵¹. Por un lado, confirman la influencia marxista en tres dimensiones: la *teoría de la alienación* expresada en el rechazo al dogmatismo; la *teoría de las relaciones materiales de producción* verificada con las técnicas de vida aplicadas en el trabajo y en la apropiación y el uso colectivo de los instrumentos de producción como la imprenta escolar; la *doctrina internacionalista* observada en la correspondencia interescolar, con una noción de solidaridad opuesta a las relaciones competitivas y meritocráticas⁵². Por otro lado, recuperan la concepción marxista del trabajo como actividad de transformación de la naturaleza, para producirse como sujetos y seres

⁴⁸ Francesc Imbernon, "Célestin Freinet y la cooperación".

⁴⁹ José González-Montegudo, "Célestin Freinet, la escritura".

⁵⁰ José González-Montegudo, "Célestin Freinet, la escritura".

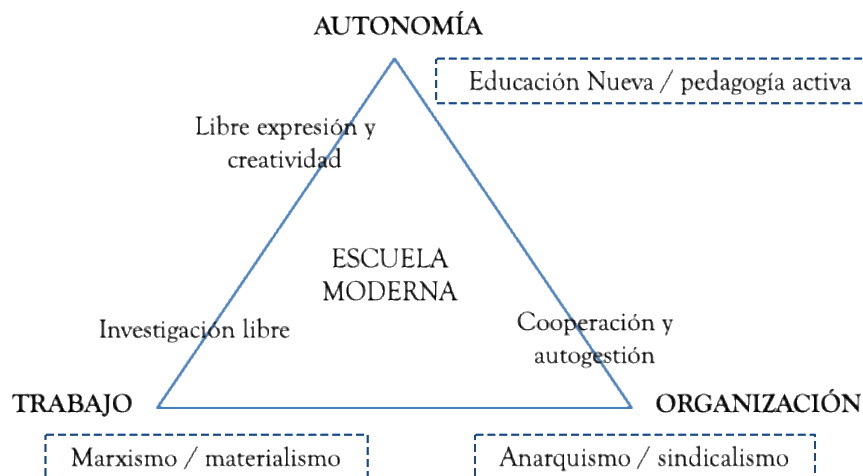
⁵¹ Antonio Takao, "Autonomía, cooperativismo"; Flavio Boleiz, "Trabalho e práxis e sua relação com as pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire", *Educ. Pesqui.*, Vol. 41: N° 1 (2015): pp. 49-62.

⁵² Antonio Takao, "Autonomía, cooperativismo".

históricos. Desde esta perspectiva, la relación del educador al educando se realiza mediante el proceso pedagógico, donde el trabajador y el objeto del trabajo se interrelacionan dialécticamente⁵³. Flávio Boleiz avvicina la pedagogía de Freinet con la pedagogía de Paulo Freire (1921-1997), donde el trabajo constituye la categoría central del proceso educativo, *praxis* que lleva a la autotransformación. Los sujetos transformarían el mundo y se apropiarían a la vez el mundo que construyen, “actualizándose histórica y culturalmente”⁵⁴. Los estudiantes participan en la producción de conocimiento, como trabajadores produciendo bienes útiles para sí y para los demás.

Además, Takao⁵⁵ evidencia el carácter ecléctico de la pedagogía freinetiana y muestra cómo articula tres corrientes filosóficas: el *materialismo dialéctico* propio del marxismo; la *autonomía*, la libre expresión y la creatividad presentes en el movimiento de la Educación Nueva; el *cooperativismo* y la autogestión anarquistas de Proudhon, expresados en una forma de organización libre (ver figura 2).

Figura 2
Las tres influencias político-pedagógicas de la pedagogía Freinet



Fuente: Elaboración propia a partir de Takao, 2014

⁵³ Flávio Boleiz, “Trabalho e práxis”.

⁵⁴ Flávio Boleiz, “Trabalho e práxis”, p.53.

⁵⁵ Antonio Takao, “Autonomia, cooperativismo”.

En la línea del mutualismo y del cooperativismo escolar, Freinet quiere fundar una “verdadera sociedad de niños”⁵⁶. Implica la horizontalidad en las relaciones que se establecen entre educador y educandos, libre relación de trabajo entre pares. Esto justifica tres de los principios pedagógicos de Freinet⁵⁷: “El niño es de la misma naturaleza que el adulto”, “Ser mayor que el alumnado no significa necesariamente estar por encima de ellos” y “A nadie le gusta que le manden de modo autoritario”. En 1922, Freinet visita las escuelas libertarias de Hamburgo que ensayan una enseñanza anti-autoritaria en el sistema de educación público alemán, pero las encuentra demasiado individualistas y poco estructuradas. La Escuela moderna se organiza en base al trabajo y la indagación libre de los niños, con la ayuda del maestro que debe orquestar el trabajo individual y colectivo. Combina las perspectivas individual y social, descansa en la implementación de *planes de trabajo* individuales -elaborados por los niños cada semana-, permite las agrupaciones colectivas ocasionales, así como momentos de trabajo del grupo entero. Los estudiantes estudian individualmente gracias a las técnicas de autoevaluación, con *ficheros autocorrectores* rellenos cada vez que adquieren una nueva competencia para conseguir un *diploma*. Las *asambleas escolares* semanales, lugar de gestión colectiva de la vida escolar, se preparan mediante el *periódico mural* donde se inscriben las felicitaciones, las críticas y las propuestas que serán abordadas en esa reunión. La Escuela moderna se organiza en cooperativa escolar, gestiona su presupuesto y se equipa con materiales y medios de producción. En ese sentido, la Escuela moderna es un centro de comunicación basado en un trabajo cooperativo real, distinto de la Escuela Nueva que se inscribía en la teoría liberal de la “escuela-laboratorio” ideal experimentada por John Dewey⁵⁸.

La Escuela moderna es el lugar de producción y creación colectiva de conocimiento, asumiendo la educación como “un fenómeno social y cultural y no sólo un proceso instructivo y cognitivo que se lleva a cabo en las escuelas”⁵⁹. Implica un cuestionamiento sobre la función y estatuto de la escuela, como lo había planteado el escritor y educador ruso León Tolstoi (1828-1910). En ese sentido, Freinet considera que la escuela debe dejar de ser un templo para convertirse en un taller, donde colaboren todos los actores implicados. La *escuela-taller* de Freinet recupera el pensamiento anarquista elaborado por Joseph Proudhon (1809-1865) que consideraba

⁵⁶ Freinet, 1969, citado por Antonio Takao, “Autonomía, cooperativismo”.

⁵⁷ Célestin Freinet, “Les invariants pédagogiques”.

⁵⁸ Antonio Takao, “Autonomía, cooperativismo”.

⁵⁹ José González-Monteaudo, “Célestin Freinet, la escritura”, p.16.

el taller como la “unidad constitutiva de la sociedad” sustituto de la familia, célula auto-gestionada que a largo plazo debe “reemplazar el Estado-Leviatán por una gestión comunitaria y un federalismo democrático”⁶⁰. En la Escuela moderna, dos tipos de talleres estarían dedicados al trabajo manual de base y a las actividades evolucionadas, socializadas e intelectualizadas (ver tabla 1). Freinet diseña ocho talleres que corresponden casi perfectamente con las siete funciones industriales definidas por el filósofo comunitarista cooperativo francés Charles Fourier (1772-1837).

Tabla 1
Paralelo entre las funciones industriales y los talleres de la Escuela moderna

Funciones industriales de Charles Fourier	Talleres de la Escuela Moderna de Freinet	
Trabajo agrícola	Talleres para el trabajo de base	Taller 1: Trabajo del campo, ganadería
Trabajo manufacturero		Taller 2: Herrería y albañilería
Trabajo doméstico		Taller 3: Hilatura, tejido, costura, cocina, aseo
Trabajo comercial		Taller 4: Construcciones, mecánica, comercio
Trabajo de enseñanza	Talleres de actividad evolucionada, socializada e intelectualizada	Taller 5: Prospectivas, conocimientos, documentación
Estudio y empleo de las ciencias		Taller 6: Experimentación
Estudio y empleo de las bellas artes		Taller 7: Creación, expresión y comunicación gráficas
		Taller 8: Creación, expresión y comunicación artísticas

Fuente: Elaboración propia a partir de Vourzay (1999)

Además Freinet desarrolla el cooperativismo entre educadores, extendiendo su concepción mutualista al trabajo docente. Freinet siempre estuvo comprometido con la militancia sindical y se dedicó a la construcción de redes profesionales. Antes de crear sus propias revistas, escribe regularmente en la publicación de los estudiantes comunistas *Clarté* y en la revista anarco-sindicalista docente *l'Éducation Émancipée*.

⁶⁰ Marie-Hélène Vourzay, “L'École-Travail”.

Desde 1927 empieza a realizar un congreso propio al margen de la convención del sindicato docente, que se autonomiza en 1935. En 1926 nace una primera cooperativa que publica una revista regular, *L'Imprimerie à l'école*, donde Freinet escribe y moviliza a sus compañeros. En 1928 Freinet crea la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL), instrumento de producción didáctica y de difusión de material pedagógico: ficheros autocorrectivos, revistas pedagógicas, diario estudiantil interescolar y herramientas audiovisuales producidas por el movimiento. En 1932, *L'Imprimerie à l'école* se convierte en *L'Éducateur prolétarien* y evoluciona varias veces hasta su versión actual, *Le Nouvel Éducateur*.

En 1947 la CEL se convierte en el Instituto Cooperativo de la Educación Moderna (ICEM) y en 1957 aparece la Federación Internacional de los Movimientos de Educación Moderna (FIMEM) que tiene representantes en América latina. Ésta organiza regularmente, desde 1968, unos Encuentros Internacionales de Educadores Freinet (en francés, RIDEF), que constituye un laboratorio didáctico internacional de la pedagogía cooperativa y popular donde se confrontan ideas y se intercambian experiencias y materiales⁶¹. La idea de colaboración se extiende así al mundo de los educadores además de las prácticas escolares pensadas para los niños, sello y fuerza de la Educación Moderna.

A MODO DE CONCLUSIÓN: DIFUSIÓN DE LAS PEDAGOGÍAS COOPERATIVAS EN AMÉRICA LATINA

El análisis documental y bibliográfico realizado en este artículo permite evidenciar la historia de la noción de colaboración en la retórica educativa internacional. Se han presentado primero los estudios de la segunda mitad del siglo XX, en los laboratorios de psicología social y de sociología estadounidense que producen modelos de aprendizaje colaborativo, cooperativo y complejo. En ese momento la colaboración se desarrolla desde la perspectiva de la mejora de los aprendizajes escolares y de la ciudadanía, generalmente enfocada en el aula, en contextos de masificación escolar, pero su recorrido nace varias décadas antes. La noción de colaboración se origina en los movimientos pedagógicos desplegados con la creación de los sistemas de educación modernos en Europa y en Estados Unidos, desde los finales del siglo XIX. Entonces se ancla en el mutualismo y el cooperativismo escolar, orientados hacia una

⁶¹ Francesc Imbernon, "Célestin Freinet y la cooperación".

transformación social y política. Dentro del universo de las pedagogías cooperativas, el movimiento de la Escuela Nueva se destaca con fuerza e impacta las reformas educativas en el mundo, con su idea central de la actividad del niño en sus aprendizajes, que prefigura el constructivismo pedagógico. En particular la pedagogía Freinet o Escuela Moderna inicia un movimiento pedagógico cooperativo, que recoge los debates de su tiempo, para difundir su metodología de manera horizontal y colaborativa, vinculando educadores del mundo entero.

Las pedagogías activas y cooperativas del movimiento de la Escuela Nueva han sido difundidas en América Latina desde principios del siglo XX. En Chile están en el centro de la Reforma educativa “Radical” e “Integral” de 1928 sostenida por los maestros normalistas de la Asociación General de Profesores (AGP) y por los militantes de la Federación Obrera de Chile (FOCH). Éstos habían elaborado un proyecto educativo para el país que se oponía al Estado Docente clasista, verticalista, centralista y rígido mantenido por las élites tradicionalistas que seguían la línea pedagógica alemana de Herbart⁶². En México sostienen la reforma anti clasista encabezada por José Vasconcelos. En Perú inspiran la concepción de José Carlos Mariátegui que sintetiza la visión indígena de la clase obrera y de los maestros. En Argentina inciden en el movimiento reformista universitario de Córdoba y en toda América latina influyen las corrientes anarco-sindicalistas y anti-partidarias obreristas ajenas a la influencia pro-soviética⁶³.

La Escuela moderna ha sido vulgarizada mediante una película de ficción que relata la llegada de un maestro en una escuela rural del Sur de Francia y sus esfuerzos por implementar una pedagogía inspirada en el proyecto freinetiano. La película “*L'école buissonnière*”⁶⁴, escrita por la esposa de Freinet, es financiada por el Partido Comunista. Tiene éxito y es difundida en varios países, en particular en Latinoamérica dónde existe una versión subtitulada en línea. Célestin Freinet muere en 1966, y en 1969, sus seguidores crean una asociación llamada los “Amigos de Freinet”, que se reúne anualmente. Publican un periódico semestral que contiene artículos sobre Freinet, material de archivos y reflexiones de docentes. Se distribuye en

⁶² Leonora Reyes, “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”, *Revista Docencia*, N° 40 (2010): pp. 40-49.

⁶³ Leonora Reyes, “Profesorado y trabajadores”.

⁶⁴ Jean-Paul Le Chanois y Pierre Laurent, “*L'école buissonnière*”. Cinta cinematográfica, Coopérative générale du cinéma français y Union générale cinématographique, 1:50:29. 1949. <https://www.youtube.com/watch?v=7OnE7tqNJm0>

Europa, Japón, Chile y Estados Unidos⁶⁵. En Chile, la pedagogía Freinet era conocida en el campo de la investigación pedagógica de la época pre-dictadura. En el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo creado en 1967 por Eduardo Frei Montalva para apoyar la reforma educacional del 1965, se discutían juntas las innovaciones pedagógicas de Célestin Freinet y de Paulo Freire en un ambiente internacional donde se juntaban pedagogos demócrata-cristianos con radicales. Tras el Golpe de Estado, el CPEIP es desmantelado y sus miembros exonerados, enterrando ese impulso reformador y progresista.

Algunos escasos estudios han evidenciado los beneficios de la pedagogía Freinet en las competencias sociales de los niños⁶⁶, también se han destacado sus efectos didácticos positivos en los resultados de aprendizaje en los niños en un contexto de pobreza⁶⁷. Sobre todo, la asociación de los maestros tendría un “dinamismo creador y multiplicador” que evidencia la fuerza del colectivo frente a un sistema jerárquico que aísla a los individuos⁶⁸. El cooperativismo isomorfo entre la práctica de los estudiantes y la de los maestros se conforma como un elemento determinante en la especificidad de la Educación Moderna y su existencia hasta la actualidad en más de cuarenta países del mundo. Para América latina, la FIMEM tiene adherentes en Brasil, México, Colombia, Chile y Uruguay, que se constituyen en octubre 2013 en una Red de movimientos Freinet de América (REMFA), actualizando así la dinámica colaborativa de la Escuela Moderna.

⁶⁵ Victor Acker, “Celestin Freinet (1896-1966)”.

⁶⁶ Rachel Gasparini, “Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle”, *Revue française de pédagogie*, N° 137 (2001): pp. 59-69; Maria Pagoni, “Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative”, *Carrefours de l'éducation*, Vol. 1 : N° 31 (2011): pp. 177-192; Cécile Carra y Maria Pagoni, “Construction des normes et violences scolaires”, en *Une école Freinet: fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, eds. Yves Reuter (Paris: L'Harmattan, 2007): pp. 31-62; Elena Roussier-Fusco, “Le modèle français d'intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de ta banlieue parisienne”, *Revue française de pédagogie*, N° 144 (2003): pp. 29-37.

⁶⁷ Yves Reuter, *Une école Freinet: fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (Paris: L'Harmattan, 2007); Dominique Lahanier-Reuter, “Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet”, *Revue française de pédagogie*, N° 153 (2005): pp. 55-65; Yves Reuter y Cécile Carra, “Analyser un mode de travail pédagogique ‘alternatif’: l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie ‘Freinet’”, *Revue française de pédagogie*, N° 153 (2005): pp. 39-53.

⁶⁸ Louis Legrand, “Célestin Freinet, un creador”, p.8.

Referencias

Fuentes primarias

- Freinet, Célestin. *Les invariants pédagogiques*. Bibliothèque de l'École Moderne (BEM), 25. Cannes, Francia: Ed. de l'École Moderne Française, 1964.
- Le Chanois, Jean-Paul y Pierre Laurent. *L'école buissonnière*. Cinta cinematográfica, Coopérative générale du cinéma français y Union générale cinématographique, 1949 (1:50:29), <https://www.youtube.com/watch?v=7OnE7tqNJm0>

Fuentes secundarias

- Acker, Victor. *Celestin Freinet (1896-1966): A Most Unappreciated Educator in the Anglophone World*. Annual Conference of the Comparative and International Education Society. San Antonio, TX, 2000.
- Anagün, Şengül. “Teachers' Perceptions about the Relationship between 21st Century Skills and Managing Constructivist Learning Environments”. *International Journal of Instruction*, Vol. 11, N° 4, 2018.
- Ananiadou, Katerina y Magdalen Claro. *21st Century Skills and Competences for New Millenium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, N° 41 (OECD Publishing), 2009.
- Ardoino, Jacques y René Lourau. *Les pédagogies institutionnelles*. Paris: PUF, 1994.
- Baudrit, Alain. “Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique?”. *Carrefours de l'éducation*, Vol. 1, N° 27, 2009.
- Baudrit, Alain. “Apprentissage coopératif et entraide à l'école”. *Revue française de pédagogie*, N° 153, 2005.

- Baudrit, Alain. “Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique”. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 40, N° 1, 2007.
- Bernal, Anastasio. “Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI”. *Psicothema*, Vol. 5, 1993.
- Boleiz, Flavio. “Trabalho e práxis e sua relação com as pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire”. *Educ. Pesqui.*, Vol. 41, N° 1, 2015.
- Boumard, Patrick. *Célestin Freinet*. Paris: PUF, 1996.
- Boumard, Patrick y Ahmed Lamih. *Les pédagogies autogestionnaires*. Paris: Ed. Ivan Davy, 1995.
- Carra, Cécile y Maria Pagoni. “Construction des normes et violences scolaires”. En *Une école Freinet: fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, editado por Yves Reuter (Dir.). Paris: L'Harmattan, 2007, 31-62.
- Cazottes, Ewelina. “Helena Radlinska, Origines et perspectives de la pédagogie sociale”. *N'Autre école*, N° 33, 2012.
- Chalkiadaki, Areti. “A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education”. *International Journal of Instruction*, Vol. 11, N° 3, 2018.
- Cohen, Elizabeth. “Cooperative Learning and the Equitable Classroom in a Multicultural Society”. *IASCE Conference*. Manchester, England, 2002.
- Connac, Sylvain. *Apprendre avec les pédagogies coopératives: démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux, Francia: ESF éditeur, 2009.

- Cusset, Pierre-Yves. *Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusions de recherches récentes*. Document de travail n°2014-01, France Stratégie. Commissariat général à la stratégie et à la prospective (CGSP) placé auprès du Premier ministre, 2014.
- Darling-Hammond, Linda. “Constructing 21st-Century Teacher Education”. *Journal of Teaching Education*, Vol. 57, N° 3, 2006.
- Deutsch, Morton. *The resolution of conflict*. New Haven, CT: Yale University Press, 1973.
- Gasparini, Rachel. “Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle”. *Revue française de pédagogie*, N° 137, 2001.
- González-Monteagudo, José. “Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20”. *Hist. Educ. [En línea]*, Vol. 17, N° 40, 2013.
- González-Monteagudo, José. “Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Aspectos generales de su didáctica.” *Investigación en la Escuela*, N° 6, 1988.
- Imbernon, Francesc. “Célestin Freinet y la cooperación educativa.” En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, editado por Jaume Trilla (Dir.). Barcelona: Editorial Graó, 2009, pp. 249-270.
- Jacomino, Baptiste. *Comprendre Freinet*. Paris: Max Milo Editions, 2014.
- Johnson, David y Roger Johnson. *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1975.
- Kuchenbrandt, Dieta, Friederike Eyssel y Sarah Seidel. “Cooperation makes it happen: Imagined intergroup cooperation enhances the positive effects of imagined contact”. *Group Processes & Intergroup Relations*, Vol. 16, N° 5, 2013.

- Lahanier-Reuter, Dominique. “Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet”. *Revue française de pédagogie*, N° 153, 2005.
- Legrand, Louis. “Célestin Freinet, un creador comprometido al servicio de la escuela popular”. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII (1-2) (UNESCO - Oficina Internacional de Educación), 1993.
- Lewin, Kurt. “Frontiers of Group Dynamics: Concept, method and reality in social science, social equilibria, and social change”. *Human Relations*, N° 1, 1947.
- Maturana, Humberto y Francisco Varela. *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1984.
- Osés, Rosa María, Efraín Duarte y María de Lourdes Pinto. “Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6o. grado de escuelas públicas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 18, N° 3, 2016.
- Pagoni, Maria. “Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative”. *Carrefours de l'éducation*, Vol. 1, N° 31, 2011.
- Peyronie, Henry. “Célestin Freinet”. En *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, editado por Jean Houssaye (Dir.). Paris: Armand Colin, 1994.
- Poujol, Geneviève. *Education populaire : le tournant des années soixante-dix*. Paris: L'Harmattan, 2000.
- Poujol, Geneviève. *L'éducation populaire: histoires et pouvoirs*. Paris: Les Editions Ouvrières, 1981.
- Prost, Antoine. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV : Depuis 1930*. Paris: Ed. Perrin, 2004.

- Rabacal, Judith, Ma. Janet Geroso y Jewel Oliveros. “Developing Students 21st Century Skills Using Project Based Learning”. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, Vol. 6, N° 2, 2018.
- Reuter, Yves. *Une école Freinet: fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris: L'Harmattan, 2007.
- Reuter, Yves y Cécile Carra. “Analyser un mode de travail pédagogique ‘alternatif’: l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie ‘Freinet’”. *Revue française de pédagogie*, N° 153, 2005.
- Reyes, Leonora. “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”. *Revista Docencia*, N° 40, 2010.
- Richez, Jean-Claude. “La mémoire légendaire de l'éducation populaire”. *Revue éditée par le GREP*, N° 181, 2004.
- Roussier-Fusco, Elena. “Le modèle français d'intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de ta banlieue parisienne” *Revue française de pédagogie*, N° 144, 2003.
- Savoye, Antoine y Emmanuelle Guey. “La coopération scolaire selon Barthélemy Profit, une composante de l'Education nouvelle?”. *Recherches & éducations [En línea]*, N° 4, 2011.
- Sherif, Muzaref. *Group conflict and co-operation*. London: Routledge & Kegan, 1967.
- Slavin, Robert. “Classroom reward structure: An analytic and practical review”. *Review of Educational Research*, Vol. 47, N° 4, 1977.
- Takao, Antonio. “Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional”. *Educ. Pesqui.*, Vol. 40, N° 3, 2014.

- Temple, Charles y Margaret Rodero. “Active learning in a democratic classroom: The "pedagogical invariants" of Célestin Freinet.” *The reading teacher*, Vol. 49, N° 2, 1995.
- Todorov, Tristan. “La coopération entre les hommes”. *CRAP - Les Cahiers pédagogiques [En línea]*, 2009.
- Vourzay, Marie-Hélène. “L'École-Travail de Freinet : métaphore d'une cité idéale”. *Mots*, N° 61, 1999.
- Wagnon, Sylvain. “Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui: essai de cartographie et de définition.” *Tréma [En línea]*, N° 50, 2018.