

Ovide Decroly: Médico y psicólogo belga (Renaix, 1871, Bruselas, 1932). En 1907 funda la «Ecole de l'Ermitage», centro experimental de reconocido prestigio internacional que nace bajo el lema: «école pour la vie et par la vie». Ahí Decroly introduce los centros de interés y va perfilando su teoría sobre la globalización en la enseñanza.

Descripción de las líneas pedagógicas de la Escuela del «Ermitage» creada por Ovidio Decroly. La propuesta pedagógica decrolyana propone una verdadera educación por la acción. Introduce los centros de interés entendidos como «ideas-fuerza» que mueven y motivan a los alumnos. El método global constituye la base de la metodología. Se incluye un vocabulario básico en la pedagogía de Ovide Decroly y una relación bibliográfica co-mentada de sus obras, así como direcciones útiles.

El centro, que acoge a más de 900 alumnos, desde los dos años y medio hasta los dieciocho y más de 50 profesores, está enclavado en un lugar privilegiado de la ciudad de Bruselas. Por un lado, junto al inmenso y maravilloso bosque de Soignes que permite la observación de la naturaleza, las estaciones, el trabajo forestal, los campos,... Por otro, junto a un barrio popular que, poco a poco, se está convirtiendo en residencial por el éxodo hacia el sur de la burguesía francófona. En la época de la fundación esta zona constituía un paraje semirrural, en el que sus moradores se dedicaban a la agricultura y a la artesanía. Aún hoy perviven algunos artesanos, hortelanos y pequeños ganaderos, así como el mercado de los lunes y una feria de ganado en septiembre... Este medio natural y social constituye un valioso recurso educativo que la escuela aprovecha.

UNA ESCUELA LIBRE

Dentro del diversificado abanico de modelos escolares belgas, la Escuela Decroly tiene el estatuto de escuela libre subvencionada no confesional. Esta modalidad le confiere una gran autonomía pedagógica, necesaria para poder llevar a término un ideario, una metodología particular, y para mantener su identidad. Así les es vital reclutar a unos maestros que realmente conozcan y deseen llevar a cabo una pedagogía decrolyana, lo cual sería más difícil si estos fueran nombrados por el ministerio de Educación. Como escuela libre, los títulos y diplomas otorgados deben homologarse a través de una comisión paritaria Estado-Centro, en base a numerosos documentos (copias de exámenes, cuadernos de trabajo, programas de los profesores, etc.).

COGESTIÓN Y PARTICIPACIÓN

La Escuela tiene como uno de sus primeros objetivos la formación de ciudadanos para la democracia, y este objetivo sólo puede conseguirse mediante el ejercicio de una práctica escolar democrática. Decroly advertía que la escuela debe educar para la vida, preparando a los hombres y mujeres para integrarse en la sociedad, comprometiéndoles en la construcción de una sociedad mejor. Por ello, la libertad y la responsabilidad definen una organización dentro de la cual cada uno se esfuerza por ser un miembro consciente y útil de la colectividad. El centro funciona con un régimen de cogestión. Consideran esencial el ejercicio de responsabilidades sociales desde los primeros cursos. Los delegados de gobierno se eligen a través de las asambleas de clase y de escuela, por unos períodos de tiempo limitados. A medida que los alumnos crecen, los cargos se amplían y diversifican. Los delegados velan por los paneles, la librería en forma de cooperativa, la ludoteca, los clubs, la revista escolar... Los mayores de 15 a 18 años se encargan también de organizar la fiesta anual de San Nicolás para recoger fondos destinados a ayudas sociales, o tienen el cometido de invitar a conferenciantes, orquestas, grupos dramáticos y otros de tipo artístico deseosos de ponerse en contacto con su primer público. En la cúspide, y por elección democrática de las bases, se halla el comité organizador, que es el órgano responsable de la gestión general. Está compuesto por dos representantes de padres de los alumnos, dos educadores y dos alumnos de los cursos superiores. A principios de curso, cada grupo establece un calendario y un programa de los puntos organizativos y pedagógicos que se desean profundizar y debatir. De

estas asambleas sectoriales nacen unas propuestas concretas que el grupo presenta al comité organizador para su aprobación. Este régimen paritario es único en Bélgica. La Escuela Decroly lo promueve para conseguir la máxima representación de los sectores implicados en la enseñanza y para obtener un equilibrio entre los intereses y las tendencias de los tres sectores enumerados, aunque ello suponga y les obligue a incrementar el número de reuniones y asambleas sectoriales y generales. La libertad y responsabilidad se practican vinculadas tanto a las actividades sociales como a las de orden físico y cognitivo. Una pedagogía activa y del interés obliga a una libertad de movimientos y de acción. La Escuela favorece las actividades de juego y de movimiento que devienen educativas: explorar, construir, producir... A otro nivel, se fomenta la realización de proyectos y planes de trabajo por los mismos alumnos, eliminándose los programas preestablecidos y, por supuesto, los manuales. El desarrollo de los planes de trabajo implica también libertad física, mental y de expresión. Los soportes del aprendizaje son los cuadernos de los alumnos, las paredes cubiertas de grandes paneles sintetizando las adquisiciones, los libros elaborados por los alumnos sobre una experiencia considerada valiosa, las conversaciones, etc. El uso de tales elementos evidencia un trabajo libre cooperativo. Toda la propuesta pedagógica decrolyniana concede una gran atención a la vida social desde una doble perspectiva: como vivencia escolar que permite el aprendizaje de comportamientos sociales y como medio humano que ofrece recursos para la satisfacción de las necesidades. Se trata de una verdadera educación por la acción. En toda actividad escolar se evitan las clasificaciones, los exámenes y selecciones de alumnos por lo que tienen de competitivo y malsano. Las evaluaciones semestrales se presentan en informes globales sobre la maduración o el nivel físico, intelectual y social del alumno, los tres aspectos de la persona que intentan armonizarse en la práctica escolar cotidiana.

LA PRÁCTICA. LOS CENTROS DE INTERÉS

La Escuela practica una verdadera pedagogía del interés que implica métodos deliberadamente activos, sin someterse a una jerarquización de temas partiendo de lo simple (o de lo que a menudo se cree equivocadamente que lo es) y hacia lo más complejo. La psicología globalista Decroly, que un siglo de investigación ha confirmado, permite partir de los temas propuestos por los mismos niños, con la condición de que el maestro sepa qué técnicas, qué nociones, qué referencias es conveniente introducir en cada momento favorable. De la maternal al segundo curso de primaria (2,5 a 8 o 9 años), los alumnos trabajan unos centros de interés ocasionales a través de las llamadas «sorpresas», es decir, objetos diversos que les han atraído la curiosidad en su medio familiar o en su entorno. Una fruta, un animal doméstico, pueden ser objetos de observación que a través de un examen sensorial proporcionarán datos concretos. En la escuela estos objetos son examinados sensorialmente. En primer lugar se trabaja la observación. Con los ojos cerrados o vendados se profundiza en sus cualidades: se palpan, se pesan, se huelen, si es posible se saborean.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Es obvio que en un breve artículo no puede describirse un sistema pedagógico que, sin duda, cuenta con mil facetas que no hemos podido evocar. A los maestros interesados en documentarse les remitimos a la bibliografía final. Pero somos conscientes también de que esa formación teórica no generalizará el decrolynismo. Es cierto que hoy muchos maestros practican métodos análogos o aspectos particulares del Decroly; pero, en cambio, resulta muy difícil encontrar escuelas en las que los jóvenes equipos lo practiquen de forma integrada. Un método experimental exige entrenamiento. Para ello es menester vivirlo y practicarlo sobre el terreno, ponerlo en marcha en sus escuelas.

DECROLY, O. (1927): «La función de la globalización y la enseñanza», en Revista de Pedagogía, Madrid.

DECROLY, O. y BOON, G. (1965): *Iniciación General al Método* Decroly, Ed. Losada, Buenos Aires, 8ª edic. Libro.

DECROLY, O. (1987): *La funció de globalització i altres escrits*, Ed. Eumo. Col. Textos Pedagògics, núm.

Jean Piaget

Psicólogo suizo (Neuchâtel, 1896. Ginebra, 1980). Uno de los estudiosos más lúcidos de la psicología infantil y evolutiva. En 1951 funda en Ginebra el «Centre International d'Epistémologie Génétique». Su aportación fundamental ha sido la investigación –desde una perspectiva biológica, lógica y psicológica– de la génesis y desarrollo de la inteligencia en el niño.

Los principios de epistemología genética de Jean Piaget han tenido gran repercusión. La Pedagogía Operatoria constituye una proyección del pensamiento piagetiano en el aula. A partir de un concepto de aprender amplio, que se extiende al conjunto de actividades que individual y colectivamente se realizan en el aula, se incluye una experiencia desarrollada en el aula de Preescolar en torno al fútbol. Este nuevo concepto de aprender supone un cambio de los papeles del maestro y del alumno.

La aplicación de una teoría en un ámbito nuevo requiere un trabajo de investigación y experimentación que sea capaz de reformular sus presupuestos iniciales, ampliándolos y enriqueciéndolos. Este es el caso de la teoría de Piaget, cuyas repercusiones en la educación, todavía hoy, no se han agotado. Los trabajos de este autor, realizados desde una perspectiva epistemológica, no fueron elaborados con la intención de proporcionar soluciones a problemas concretos y prácticos como los que plantea la educación, sino como un intento de dar explicación a cuestiones de tipo teórico. Para que el pensamiento piagetiano tuviera una proyección social ha sido necesario que los profesionales de la educación, dentro y fuera del aula, se plantearan interrogantes para cuya respuesta vieran la utilidad de sus explicaciones. Nace, de esta forma, un diálogo enriquecedor entre las concepciones teóricas y los fenómenos que acontecen en este campo del quehacer social, modificándose ambas perspectivas, la teórica y la práctica. La influencia de la obra piagetiana en la educación ha sido extensa en el espacio y en el tiempo. Educadores de todo el mundo se han interesado de una forma u otra por sus planteamientos teóricos.

EL PENSAMIENTO PIAGETIANO Y LA ESCUELA

Existen, a nuestro modo de ver, algunas cuestiones que enfrentan al profesional de la educación con serias contradicciones. La ampliación del número de niños que asisten a la escuela y de las edades de la enseñanza obligatoria defiende la idea de que la mayoría de la población se beneficie de este servicio. Sin embargo, junto al cumplimiento de este deseo de bienestar social, el maestro recibe de la sociedad una demanda contradictoria con su realización: abrir las puertas del aula a la diversidad e inmediatamente transformarla en uniformidad o seleccionarla (niños difíciles, enseñanza especial, etc.). Es decir, se le pide que contribuya en la conversión del conjunto de niños vitalmente activos en escolarmente obedientes, o bien que los rechace. Para ello cuenta con diferentes instrumentos, desde los más infraestructurales, que parecen ingenuos (los mismos pupitres, horarios, materiales, etc.). El buen alumno–el mal alumno, aprobar–suspender, portarse bien–portarse mal, etc. Frente a la dificultad de transformar en homogéneo lo que es diverso y en absoluto lo que es relativo, el profesional de la educación comienza a cuestionarse lo que está sucediendo en el aula.

La institución renovadora, frente a este dilema reformula sus objetivos rescatando aquéllos que le parecen más liberadores y que le permiten transformarse en cualitativamente útil para la mayoría de la población. «Concebimos la educación como un proceso mediante el cual los alumnos van creciendo en autonomía moral e intelectual, cooperando con sus semejantes y en interacción con el entorno sociocultural en el que viven.» (...) «Nos proponemos como fin educativo potenciar el desarrollo de personas felices, libres, creativas y solidarias, capaces de comprender e intervenir en el mundo haciendo posible la construcción de una sociedad mejor.» (1) La nueva formulación de objetivos establece como prioritaria la idea de autonomía personal frente a la dependencia cultural e ideológica del alumno, el desarrollo intelectual frente al mero rendimiento académico, la cooperación frente al individualismo; entendiéndose así la educación como un proceso de crecimiento del que el alumno es protagonista y a través del cual va ampliando la comprensión del

entorno para mejorarlo. Hemos podido comprobar que para alcanzar estos objetivos no es suficiente con modificar algunas características del entorno escolar, ni tampoco con que el adulto diseñe unas nuevas estrategias en función de su cambio pedagógico. Los trabajos del IMIPAE, en relación al análisis de los resultados de los sistemas pedagógicos en el alumno, han sido uno de los elementos que han aportado datos a estas cuestiones. (2) Entre otras causas, las propuestas pedagógicas que se basan en la uniformidad y en los resultados cuantitativos, se sustentan en explicaciones del funcionamiento psíquico del ser humano y de las estáticas relaciones con el entorno, que están profundamente arraigadas en sus métodos. La inteligencia como función dada al nacer, sin posibilidades de ser modificada, y el conocimiento como algo absoluto que proviene del entorno y al que el sujeto se somete, son sus conceptos básicos, que hacen del ser humano una persona totalmente definida por la herencia, por el determinismo biológico, por su pasividad al asimilarse al entorno y por un determinismo cultural. Esta visión condiciona inconscientemente el papel del maestro, que aunque trata de modificar sus objetivos, continúa actuando desde una perspectiva inmovilista, dando las respuestas al alumno y en general sustituyendo sus procesos de crecimiento personal por sus intervenciones como adulto. La pregunta es: ¿cómo se manifiesta la actividad del sujeto y cómo hacer realidad los nuevos objetivos? Y es en este punto donde hemos sentido la necesidad de un cambio de perspectiva teórica, que nos permita explicar los procesos del sujeto desde una perspectiva dinámica, y sea ésta a la vez un medio para modificar profundamente las relaciones epistemológicas entre el sujeto y su entorno. El conocimiento de las leyes que rigen estos intercambios permitirá al maestro incorporar su actividad pedagógica y constructivista piagetiana. La perspectiva interaccionista y constructivista piagetiana devuelve al sujeto su protagonismo como regulador de sus relaciones con el entorno, construyendo en el curso de su desarrollo una explicación del mundo a la vez que de las propias funciones intelectuales que la posibilitan. Lo que hasta ahora se ha venido denominando «inteligencia» aparece bajo la óptica piagetiana como una función más general, propia de los organismos vivos, que en el ser humano cobra unas formas particulares.

LA PEDAGOGÍA OPERATORIA: UNA PROYECCIÓN DEL

PENSAMIENTO PIAGETIANO EN EL AULA

Del interés teorico-práctico de explicar y renovar lo que sucede en el aula surge la Pedagogía Operatoria. Se propone como objetivo formar personas capaces de desarrollar un pensamiento autónomo, con posibilidad de producir nuevas ideas y capaces de avances científicos y culturales, sociales en definitiva. La formación no debe limitarse a los aspectos científico culturales, sino también a todo lo que concierne a las relaciones interpersonales. Es necesario que estas últimas sean objeto de reflexión y de transformación. La pedagogía operatoria busca un cambio de paradigma educativo. No es suficiente con modificar el sujeto que enseña, el ambiente que rodea al niño y las técnicas de aprendizaje, sino que todo ello ha de partir de las características del sujeto que aprende. Todo aprendizaje, desde sumar, escribir una palabra, modificar una actitud para poder cooperar en el grupo, requiere de un esfuerzo constructivo por parte del niño, sin el cual los nuevos conocimientos serán más aparentes que reales, y se desvanecerán rápidamente. Por el contrario, el proceso constructivo da lugar a una toma de conciencia por parte del sujeto no sólo del resultado de su conducta sino, y sobre todo, del camino que ha requerido para elaborarla. Este camino, que es el que irá configurando su organización intelectual y personal, será el que podrá generalizar a nuevas situaciones y modificar en función de las características peculiares de cada una de ellas. Un ejemplo concreto nos remite a aquellos niños que como conclusión de su práctica asamblearia nos dicen que: «Una asamblea es un lugar en que todos se sientan en redondo» ¿Para qué sirve?, le preguntamos. «Para estar todos juntos.» Y a ti, ¿para qué te sirve? «La hacemos en la escuela.» Estos niños, con sus respuestas, indican que no han reflexionado «el porqué» de su uso, ni han participado en su elaboración, y de esta forma no han cambiado sus concepciones al hacer suyos los razonamientos del maestro sobre los que se apoya esta técnica. Estos razonamientos son sólo del maestro, pero no han influido en los sistemas de conocimientos del niño y, por tanto, será difícil que pueda utilizar un instrumento similar en su vida cotidiana. A continuación trataremos de exponer, a través de una experiencia en el aula, una concreción de la dinámica real que genera este cambio de perspectiva.

UNA EXPERIENCIA DE PEDAGOGÍA OPERATORIA EN EL AULA

Con la experiencia (4) que presentamos a continuación queremos ilustrar algunas de las ideas que hemos expuesto. Partimos de un concepto de aprender amplio que se extiende al conjunto de actividades que individual y colectivamente se realizan en el aula. Aprender es un camino que hace el sujeto para conocerse a sí mismo y conocer el entorno. Proceso intransferible pero que es necesario compartir y construirlo con los demás. · **¿De dónde** partir? El motor que desencadena este diálogo permanente entre el sujeto y su entorno físico y social es el deseo de conocer. Por ello, una de las tareas del maestro en el aula es poner las condiciones para que este deseo se actualice, lo cual tomará formas diversas: la necesidad de comunicar a los demás que es el cumpleaños de un niño y proponer una fiesta; traer y compartir un animal con la clase; estudiar su comportamiento; etc. Las manifestaciones son variadas, puede ser que el deseo esté latente a través de las acciones de los niños y que el maestro le dé forma proponiéndolo a los niños, pero en todas hay algo común, respetar al niño como vitalmente activo y curioso. Partimos con la idea de que el adulto ha de recoger todas las iniciativas de los niños en este sentido, pero no ha de permanecer de forma pasiva. Hemos elegido, para exponer nuestro punto de vista, un tema que a los ojos del maestro puede presentarse como conflictivo: el fútbol. Temas de este tipo suelen excluirse de la clase y el maestro los sustituye por otros que le parecen más adecuados para trabajar el programa (las plantas) o bien porque los considera más pedagógicos (¿fiestas populares?). En cualquiera de los dos casos, el adulto–maestro sustituye el entorno del niño–familia (de donde sin lugar a dudas proviene este interés) e impide que el niño se diferencie de los demás, al no darle la oportunidad de transformar su intercambio inicial por otro más rico y reflexivo. El deseo de jugar al fútbol es algo que el niño ha recogido de su ambiente y trae a la clase. Esta experiencia, que se ha continuado desarrollando a lo largo de tres cursos en diferentes momentos del calendario escolar y con los mismos niños, de parvulario a 2º de EGB, revela la importancia del proceso que siga el maestro a la hora de trabajar en la clase, es decir, de cómo trabajar. Recoger el entorno del niño y tomarlo como motor de conocimiento permitirá que los niños construyan una serie de instrumentos de análisis de forma que transformarán sus ideas iniciales (vividas en su entorno) por criterios propios. Comentaremos preferentemente los datos de parvulario, aunque haremos alguna alusión a 2º de EGB. · **¿Cómo jugaban los niños a fútbol?** Es importante que, frente a cualquier asunto, el maestro discuta previamente con los niños. ¿Por qué les gusta el tema? ¿Qué querían saber? ¿Y cómo podrían saber las cosas que se proponen? En el caso de los niños de parvulario, los argumentos iniciales y las actividades que proponen estarán muy ligadas a aspectos concretos y visibles; pueden ser del tipo «quiero saber si todas las pelotas son grandes»... «me gusta el fútbol, quiero jugar con mi hermano»... El intercambio previo es interesante, pues coloca al colectivo de niños y al maestro frente a un proceso que van a seguir conjuntamente y, en la medida de lo posible, el adulto hace intervenir a los niños en los objetos y medios que proponen para conseguirlos. ¿Qué necesitaremos para jugar a fútbol? Estos elementos, junto con la observación de las conversaciones de los niños, la forma de jugar, las relaciones que se establecen en la realidad y en el juego, la diferencia entre niños y niñas en éste, etc, son datos de los que parte el maestro al iniciar un proceso de aprendizaje. A título de ejemplo, citaremos algunas ideas que entresacamos de nuestras observaciones en los niños de 4 y 5 años, cuando se les pidió que jugaran a fútbol. – No constituyen equipos diferenciados. En su juego, todos pueden ser de un mismo equipo. No se aprecian agrupaciones estables ni enfrentamientos entre grupos. – El juego no tiene un carácter competitivo. Todos tratan de meter goles, pero ninguno se siente perdedor. – No hay limitaciones espaciales. El campo se extiende o reduce en función de las necesidades del juego o de los desplazamientos de los jugadores. Las porterías son móviles y dependen de la posición del portero. – No se aprecia una limitación temporal. El partido empieza en el recreo, pero puede terminar en cualquier momento, cuando se cansan, o prolongarse varios días. – Los roles son inestables. Puede haber uno o dos porteros a la vez y cambios durante el juego. – No existe un reglamento explícito. Las faltas dependen de la espectacularidad de la caída más que de la intencionalidad. – En caso de conflicto el adulto es la autoridad máxima. Se dirigen al maestro para que dilucide los problemas, aunque no haya estado presente en las situaciones de juego. – Todos afirman haber ganado al final del partido, independientemente de las circunstancias que se hayan producido. No existe ninguna cuantificación de resultados. Si el resultado es mayor de 4 o 5, no se contabiliza. Utilizan vocabulario «fútbolístico», aunque desconocen el resultado. · **¿Por qué jugaban así?** El egocentrismo infantil, característico de estas edades, puede explicar las conductas descritas. Los niños no constituyen equipos

porque en realidad juegan solos. Cada uno de ellos es su propio equipo, lo cual le permite ser indistintamente portero o delantero. Dado que el juego es individual, aunque aparezca como colectivo, las reglas no tienen más sentido que el de limitar las propias conductas y acomodarlas al juego. El establecimiento de límites temporales (duración del partido, fragmentación en dos tiempos) o espaciales (campos, porterías, etc.) demuestra la característica de muchos conceptos propios de esta edad, a la vez que la comprensión y uso de conceptos logicomatemáticos. (4) · **¿Cómo** interviene el maestro? Hemos introducido ya una de nuestras funciones, estimular y reglar el deseo de conocer del niño. Pero, ¿cómo convertir en objetivos pedagógicos estos inventarios de conductas? El objetivo es que construyan los caminos de razonamiento que les permitan comprender las relaciones lógicas y sociales en las que se apoya un juego. Construyendo este camino estarán en condiciones, no de imitar el modelo adulto sustituyendo el suyo, sino por el contrario de elaborar elementos para regular su propio juego y compararlo con el de otros jugadores. Los niños de 2º dieron muestras, después de trabajar, de su capacidad crítica, al comparar sus propias reglas con las de los adultos. Pero comencemos por los más pequeños, cuyo trabajo consistió en construir las suyas propias, jugar y aprender gran cantidad de cosas. El inventario de propuestas pedagógicas que trabajamos con los de 4 y 5 años fueron: – Aprendizaje de aspectos logicomatemáticos espaciales y temporales que están en la base de sus concepciones y sus respuestas y que se concretan, también, en nociones escolares como contar, temporales (antes y después), etc. – Aprendizaje de las relaciones sociomorales que hacen referencia a la construcción de acuerdos; reflexión sobre su propio comportamiento en el juego, etc. – Utilización de todo tipo de recursos simbólicos: verbales, dibujos, etc, que hicieran posible la representación de sus adquisiciones y la introducción en los códigos convencionales: números, letras, etc. Las sesiones de aprendizaje siguen una dinámica en la que el adulto se involucra en la actividad intelectual de los niños, los estimula a plantear sus recursos, discutirlos, a tomar conciencia de sus errores, etc. Describiremos brevemente cómo se trató el estudio de las reglas de juego. De la propia práctica del juego de los niños surgieron conflictos originados por las diferentes maneras de jugar, y de aquí apareció la necesidad de «acordar» unas normas «mínimas» para jugar en común. Tuvieron lugar varias asambleas para discutir dichas reglas. Los niños empezaron a definir las normas a partir de sus propias interpretaciones de la realidad, confundiendo lo que «yo creo», con «lo que es». El maestro no se dedica entonces a demostrar «lo que es» sino que facilita la creación de sus propias normas, las cuales corresponden a su interpretación de la realidad, y que ellos mismos desechan en el momento en que esta interpretación cambia frente a las contradicciones que el uso y las intervenciones de los compañeros plantean a cada forma personal de jugar. Así, acordaron, con el fin de regular la duración del partido, que se acabara cuando hubiesen marcado 5 goles. Cuando aumentaron sus conocimientos logicomatemáticos en torno al concepto de número, y la práctica les demostró las limitaciones de esta norma, la cambiaron. Con los datos obtenidos se confeccionó un reglamento entre todos, que fue expresado gráficamente (con dibujos, no con letras, que todavía desconocían) y expuesto en un lugar visible de la clase. Se consultaba continuamente, y la falta de acuerdo con respecto a situaciones en el terreno de juego eran traídas a la asamblea y contrastadas con el mencionado reglamento.

. Así, el valor del proceso pedagógico reside tanto en la evolución de los intereses de los alumnos, en las relaciones personales que genera, como en la construcción de conceptos culturales y el camino de autonomía moral e intelectual que posibilita.

UN NUEVO PAPEL DE LOS PROFESORES, ALUMNOS Y PADRES

El nuevo concepto de aprender, que se desprende de las actividades que hemos expuesto, apunta hacia una forma también nueva de entender la dinámica de la clase y, por tanto, un concepto diferente de las relaciones personales. La clase es una unidad abierta, flexible, en que cada persona se reconoce a sí misma y al grupo, donde se exponen los intereses y se construyen los aprendizajes. Un clima nuevo surge cuando el alumno no es un número sino una persona que siente y piensa, que pertenece a un entorno familiar y que, construyendo uno nuevo, el escolar, enriquece su experiencia vital global. Su perspectiva de «escolar» no anula su papel de niño. La clase cuenta con medios para obtener el intercambio social, elemento imprescindible en el desarrollo personal. La asamblea es uno de estos instrumentos de relación entre los niños. Es un espacio de comunicación abierta, donde se exponen ideas, se comentan aspectos de fuera y dentro del aula, se acuerdan

decisiones, etc. Los papeles del maestro y del alumno se ven también profundamente modificados: – El maestro escucha las interpretaciones de los niños, sus propuestas, e interviene estimulando y regulando su comportamiento, buscando soluciones que colaboren a la constitución de conocimiento. – La comprensión de las ideas infantiles le permite elaborar una metodología acorde con el pensamiento infantil. – Articula el deseo de conocer de los niños, desde sus posibilidades individuales y sus necesidades culturales.

– Acostumbra a los niños a un diálogo abierto; no responde criterios de autoridad frente a sus demandas sino que les dota de recursos para que ellos mismos encuentren soluciones a las cuestiones que se plantean. Abre el aula para que los niños consulten diferentes fuentes de información (amigos, libros, hermanos, padres), y no se otorga el papel de único poseedor del saber. Los alumnos también viven esta nueva forma de relacionarse. Una de las primeras vivencias que un alumno puede experimentar en un grupo operatorio es la de la posibilidad de expresar sus ideas, sus opiniones, sus sentimientos, sin el miedo a ser juzgado en función de un criterio de autoridad. El alumno puede concebir los conocimientos como una posibilidad de elección entre variables diversas. Aprender a elegir implica aprender a saber qué es lo que se desea conocer; ello supone un grado de libertad mayor que el de atenerse a un programa con sus contenidos inamovibles. Establecer objetivos y poner medios para conseguirlos. Tomar decisiones y comprobar las consecuencias de éstas, aceptar la responsabilidad de sus logros y de sus errores, y por tanto vivirse a sí mismo como un individuo autónomo. La organización grupal, equipos de trabajo, asambleas, exposiciones en grupo, etc, le facilita aprender a cooperar; establecer relaciones horizontales, y no sólo verticales, con las personas que le rodean; escuchar y valorar la opinión de sus compañeros; proponer y recoger sus sugerencias, y también expresarlas y argumentarlas. Unos alumnos autónomos y cooperadores se plantean la necesidad de unas normas para la convivencia en grupo. El equipo de profesores, lejos de enfrentarse a una concepción rutinaria de la enseñanza, propone alternativas.

La escuela incita a la participación de los padres y de otros sectores sociales. La escuela se transforma, así, en un agente cultural que dialoga con su medio.

(1) CANO y LLEDÓ (1988): «Utilización del espacio en clase», en Cuadernos de Pedagogía, núm. 159, págs. 12-15.

(2) MORENO, M. (1983): La Pedagogía Operatoria, Ed. Laia, Barcelona.

(3) SASTRE, G. y MORENO, M. (1980): Construcción y descubrimiento de conocimientos, Ed. Gedisa, Barcelona. También, de los mismos autores (1980): Aprendizaje y desarrollo intelectual, Ed. Gedisa, Barcelona.

(4) Experiencia original de J. Ramón Jiménez Vicioso y Ana M. Viera Sánchez, presentada y publicada en las 3as. Jornadas de Pedagogía Operatoria, Barcelona, 1985. El título es «La Pedagogía Operatoria Avui», en Estudis i Recerques, Ayuntamiento de Barcelona.

Autores varios. Cuadernos de Pedagogía. nº 163, octubre de 1988

Freinet

Josep Alcobé. Cuadernos de Pedagogía. nº54, junio de 1979

Perfil biográfico y humano de Célestin Freinet. Nacido en Gars (Alpes Marítimos) en 1896, maestro, estudio las ideas de la Escuela Nueva. Estableció una nueva forma de orientar la clase, fundando en Cannes la Cooperativa de la Enseñanza Laica, que constituye la estructura de soporte de la pedagogía Freinet.

UNA VIDA DE LUCHA

Célestin Freinet nace en Gars (Alpes Marítimos) el 15 de octubre de 1896. Sus padres eran campesinos que trabajaban de tejedores. Su madre no sabía leer pero mostraba una auténtica pasión porque su hijo recibiese una buena educación. Gracias a ese interés cursa la carrera de Magisterio. Durante la guerra europea, el año 1916, resulta gravemente herido en los pulmones a causa de la explosión de un obús, en la batalla de Verdún, en el lugar conocido como el «Camino de las Damas». Después, durante cuatro años, va de hospital en hospital para ser curado. En 1920, tras su convalecencia, quiere volver a la vida activa y solicita una plaza como maestro. Es nombrado maestro de un pueblecito del sur de Francia, Bar-sur-Loup. Allí se da cuenta de dos hechos al enfrentarse una clase: el tipo de enseñanza para el que prepara la Escuela Normal no interesa a los niños; de otra parte, tampoco puede realizar la clase como cualquier otro maestro, ya que se halla aún muy endeble a causa de la herida sufrida y no podía estar hablando mucho tiempo porque se fatigaba. El recuerdo siempre presente de la guerra y la visión de los muertos y heridos que cayeron a su alrededor, despertó en él un fuerte sentimiento pacifista. Esa circunstancia, además de la búsqueda permanente de una nueva manera de trabajar en la escuela que, siguiendo las nuevas concepciones psicopedagógicas, se adaptase a esa necesidad de reducir el peso de su trabajo en clase, le indujeron a estudiar todas las ideas y realizaciones de la Escuela Nueva. Busca así una nueva forma de orientar la clase; empieza por hablar menos él mismo, cediendo la palabra a los niños.

Surge así una nueva metodología de la práctica escolar que va diferenciándose del sistema tradicional de hacer clase. Los niños de la escuela Bar-sur-Loup serán los primeros en escribir «textos libres» y en realizar actividades fuera de la escuela, paseando y visitando, observando e investigando. Para dar constancia permanente de la expresión de los niños y de los trabajos derivados de esas clases-paseo, idea la construcción de una imprenta que éstos puedan manejar por sí mismos, con los tipos y componedores adecuados. La recolección de las páginas impresas constituirá el «Libro de vida». Un día el «Libro de vida» de Bar-sur-Loup llega a la escuela de un pueblo de la costa bretona, St. Filibert de Trégunc (Finisterre). A medida que los pequeños de Trégunc pasaban las hojas quedaban maravillados; era como si ellos mismos hubiesen realizado un viaje a la Provenza... Luego compraron la prensa y diariamente hacían impresos que intercambiaban con los niños de Bar-sur-Loup. Fueron los primeros corresponsales en establecer el intercambio escolar» (Élise Freinet, «Nacimiento de una Pedagogía Popular»). A través de una sencilla revista que humildemente editan Freinet y sus compañeros, «L'Educateur Proletarien», se va extendiendo las ideas y las prácticas de lo que venía denominándose Escuela Moderna. El año 1927, en Tours, se reúnen un grupo de educadores que celebran el primer congreso de ese movimiento. Freinet, de ideología muy de izquierdas y social, entiende siempre que la mejor forma de trabajo es la cooperativa. Esa es una norma que mantiene y aplica durante toda su vida: ayuda a los campesinos de su zona a crear cooperativas agrícolas; estimula a los maestros a servirse de la cooperación en la clase, dirigida por los alumnos con la colaboración del maestro. También él, para producir nuevos útiles de trabajo escolar, las revistas y la edición de libros, funda una cooperativa de maestros –la Cooperativa de la Enseñanza Laica (CEL)–, actualmente en Cannes, que constituye la estructura de soporte al movimiento de la Pedagogía Freinet. En 1928 abandona Bar-sur-Loup al ser destinado a S. Paul de Vence. Sigue trabajando al mismo ritmo intenso de siempre: textos libres, encuestas, correspondencia y periódico escolar... Pero su actuación no complace a todos, sobretodo a los que no llevan sus hijos a la escuela pública. Empieza a orquestarse una dura campaña de desprestigio contra la figura de Freinet y su manera de entender la escuela. Se suceden los escritos, las difamaciones y toda suerte de obstáculos para conseguir que los padres dejen de llevar a sus hijos a la escuela de Freinet, llegándose a provocar graves incidentes. Por fin esa presión consigue que Freinet sea privado del derecho a ejercer en Saint Paul. Corre el año 1935... Freinet, sin embargo, no claudica ni acepta la derrota. Se refugia en la enseñanza privada con tal de seguir dando las clases a su manera. En pleno campo, cerca de Vence, adquiere, una casita rodeada de bosque y levanta una escuela con la ayuda de albañiles y jóvenes campesinos y a pesar de todas las dificultades económicas. Esa nueva escuela no se parecerá a ningún centro escolar tradicional; así los niños trabajan, comen y duermen en la escuela. Las paredes y todos los rincones van decorándose con los dibujos y tapices que se realizan. La escuela no está rodeada por muros, sino por el bosque al que los niños pueden acudir libremente, dispone de una piscina y, como el clima es bueno, trabajan a menudo al aire libre, cuidando también del huerto y de los animales del corral.

La escuela, que abre sus puertas en octubre de 1935, acoge desde diciembre del 36 a una veintena de pequeños que escapan de las bombas que caen sobre España. Freinet no trabajaba únicamente por el niño y por la escuela. También militaba en sindicatos, en cooperativas y en un partido político, el partido comunista francés. Poco tiempo después de estallar la 2.ª guerra mundial, el 20 de marzo de 1940, es detenido y permanece encerrado hasta 1941 a pesar de su enfermedad. Luego se incorpora al «maquis», la guerrilla antifascista, llegando a ser dirigente de la Resistencia en la región de Briançon hasta el año 1944. En 1947 vuelve a abrir la escuela de Vence. Célestin Freinet y su esposa y compañera Élise, que siempre lo ha acompañado animándolo y ayudándole, reemprenden la publicación de artículos y libros sobre educación. Freinet nunca trabaja sólo; tiene muchos compañeros con él. Se reúnen, hacen cursillos y congresos, siempre procurando mejorar la escuela en beneficio de los niños y de su formación. Tiene muchos camaradas en Francia, pero también son muchísimos los amigos y seguidores en otros países. Ha creado la CEL, el ICEM y la FIMEM, que reúne educadores de todo el mundo. El 8 de octubre de 1966 muere repentinamente en Vence, siendo enterrado en el pequeño cementerio de Gars, el pueblo donde había nacido.

El Maestro francés (Gars, 1986. Vence, 1966). Expulsado de la escuela pública, funda en 1935 la «École de Vence» donde experimenta un amplio abanico de técnicas didácticas: el texto libre, la correspondencia escolar, el cálculo vivo, la asamblea,... La Escuela Moderna y Popular de Freinet parte de la cooperación y de la educación por el trabajo.

El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular mantiene vivo el impulso creativo y cooperativo de la pedagogía de Célestin Freinet. Desde Andalucía, se describe cómo se organiza, se vive y se trabaja en un aula de Freinet. La estructura de la clase consta de asamblea, cooperativa, planes de trabajo, publicaciones, biblioteca de trabajo y talleres. El vocabulario básico, la selección bibliografía y las direcciones útiles completan el artículo.

¿CÓMO ES UNA CLASE FREINET HOY?

Lo primero que nos apresuramos a desmentir es que sea parecida a una Iglesia, donde se imparte un catecismo. Ni siquiera el «catecismo» de Freinet. Nosotros, continuadores en el tiempo de las ideas de C. Freinet y de la Escuela Moderna, nos encontramos abiertos a cuantas corrientes pedagógicas e innovaciones educativas coinciden con los fines que anteriormente hemos reseñado. Por pura evidencia es fácil comprender que hasta las ideas más nobles y hermosas son retocadas por el paso del tiempo y los progresos humanos. Una clase «freinetiana» es, sobre todo, un lugar donde se trabaja con gusto, con alegría, donde la creatividad es mimada y los niños y niñas, aunque parezca tonto, son lo más importante. Básicamente, la estructura de la clase se corresponde con el esquema 1. La asamblea de clase es el marco de relaciones entre cuantos convivimos en el aula. Responde a un criterio antiautoritario, en el cual la autoridad que la sociedad delega en el maestro es administrada por todo el colectivo. Nuestro papel no se diluye, muy al contrario, se legitima con la fuerza que dan los hechos compartidos y nuestro grado de mayor madurez. Un libro de actas suele recoger los aspectos más relevantes de nuestra vida en clase. La cooperativa es como la concreción del espíritu de la clase. Una vez asumido un marco de relaciones democráticas, es necesario concretar las propuestas que surjan, administrar los recursos y desarrollar proyectos (viajes, publicaciones, fiestas, etc.). Los libros de contabilidad de la cooperativa reflejan todos los hechos comunes del aula. Cooperar es compartir, valorar y respetar las cosas, sus expresiones. Los planes o contratos de trabajo son como la columna vertebral del trabajo escolar. A través de ellos planificamos las tareas a realizar en un determinado tiempo. Los planes de trabajo permiten responsabilizar a cada niño y niña con las tareas que eligen libremente. Al finalizar cada plan de trabajo (suelen ser semanales o quincenales) se valoran colectivamente en clase. Las publicaciones son el resultado de nuestras actividades creativas e investigadoras. Se sufragan con fondos de la cooperativa y se venden en las casas, en el barrio o pueblo e incluso en ciertas librerías. Nuestros corresponsales tienen puntual conocimiento de las mismas. La biblioteca de trabajo es la alternativa que nosotros damos al libro de texto. Nuestras clases no usan normalmente libros de texto; a

cambio, Para realizar los más diversos trabajos de investigación hemos de poseer una amplia biblioteca. Los libros se compran con fondos que aportan los padres a principio de curso (en vez de comprar un mismo libro de texto, repetido en todos, compramos los libros que vamos necesitando en cada investigación).

Los talleres son considerados, en nuestra forma de ver la escuela, no sólo como el desarrollo de aptitudes manuales sino también como el fomento del resto de las actividades educativas. Manos y cerebro se unen de manera natural en un trabajo que pretende ser lo más integral posible. De esta manera, disponemos en clase de: taller de lenguaje, de matemáticas, de investigación y de talleres. A continuación vamos a ir desglosando las actividades más interesantes que desarrollamos en cada uno de ellos.

EL TALLER DE INVESTIGACIÓN

La investigación es, para nosotros, una excelente plataforma de globalización. Globalizar es desarrollar un trabajo que interese a partir de medios naturales. Interdisciplinar es, por el contrario, poner en contacto diversas disciplinas o materias de manera más o menos forzada, en un intento de captar la totalidad de un saber. Globalizamos cuando al investigar una charca hemos de construir diversos aparatos de medidas (listón de profundidad, disco Secchi, etc) o consultamos una determinada información. Ambos gestos educativos son producto de una necesidad.

En este sentido globalizador, las investigaciones se desarrollan en clase en sus formas más diversas. Cada niño o niña opta por el proyecto de investigación que más le interesa. Partir de los intereses de los niños es, para nosotros un principio pedagógico de primera magnitud. ¡Pero..., sólo de los intereses de los niños! Somos conscientes de que los intereses naturales de los niños están con frecuencia suplantados por otros más sutiles (sociedad de consumo, TV, etc.). Dejar el terreno abonado a estos intereses suplantadores sería, por nuestra parte, una gran irresponsabilidad. Una cosa es no ser conductistas, y otra muy distinta ser ingenuos. Es así como aparece el concepto «doble motivación»; motivación de los niños por un tema y papel motivador-animador del enseñante en las sugerencias y desarrollo de otros. ¿Qué investigamos en clase? Nada que sea del interés de los niños escapa a nuestro estudio: – estudio de pequeños ecosistemas; – investigaciones sobre el barrio o pueblo: costumbres, servicios, etc.; – estudio de hechos históricos o monumentos; – la cocina popular, los refranes, los modismos del lenguaje, la prensa, etc. Cada investigación tiene un ritmo y desarrollo diferentes. Los medios y utensilios son, con frecuencia, también distintos. Una vez terminada, se expone en clase a través de una conferencia. Cada trabajo queda recogido en un pequeño librito que es depositado en la biblioteca de clase. A veces se envían a los corresponsales.

EL TALLER DE LENGUAJE

El lenguaje es un medio de expresión, nunca un fin en sí mismo. Su desarrollo proviene de una necesidad, cada vez mayor, de investigar todo lo que nos rodea. Conocer la gramática y la ortografía no debe ser el resultado de una planificación estructural sino del deseo de expresarnos cada vez mejor. Freinet propugnaba dar la palabra a los niños, su palabra. Para ello desarrolló todo un sistema de técnicas y recursos didácticos entre los cuales destacamos la imprenta y los demás medios de impresión. Pero de poco hubieran servido estos instrumentos si hubiera faltado el verdadero sentido animador, la creación infantil en libertad. En clase disponemos de una imprenta de tipos, de linóleo y varias membrilleras. Con todos estos aparatos elaboramos el periódico de la clase, los libros de la vida (donde recogemos todos los trabajos que cada uno hace, reproducimos algunas investigaciones, etc.). Son muy variadas las técnicas que desarrollamos para el fomento de la creatividad y la expresión libre: realización de historietas; textos y poemas libres; poemas acrósticos y tipográficos; trabajo con lenguaje popular (refranes, trabalenguas, canciones, adivinanzas, etc); trabajos con la imagen (fotomontaje, lectura de imágenes, análisis de publicidad, etc); guías de turismo de países imaginarios, de habitantes extraños y parajes maravillosos u horribles; técnicas divertidas como el diccionario loco (sacarle otros sentidos a las palabras), o las máquinas locas (patentes endiabladas que, a pesar de ser diseñadas con lógica, no sirven para nada útil), etc. Los límites de este artículo nos impiden desarrollar cada una de las técnicas aquí insinuadas, ni siquiera podemos extendernos un poco en un recurso inapreciable como es la

correspondencia escolar.

EL TALLER DE MATEMÁTICAS

Las matemáticas, al igual que el lenguaje, son mecanismos para expresar la realidad que nos rodea. Las matemáticas nos son útiles en la medida que queremos explicar de una determinada manera esa realidad. Nos inclinamos, por tanto, por unas matemáticas que respondan a las necesidades y aspiraciones de cada chico. Sus conocimientos, perspectivas, imaginación y creatividad, harán que cada niño cree o elija sus propios axiomas, reglas y símbolos. La generalización vendrá más tarde, a su tiempo, después de una fase de experimentación profunda y diversa. Para ayudar y estimular este proceso trabajamos en clase con diversas técnicas y materiales: – *Fichas de incitación*: son fichas que hemos elaborado y que proponen distintas pistas, con objeto de que se experimente con ellas, pues ofrecen múltiples posibilidades. – *Cálculo vivo*: el cálculo vivo es a las matemáticas lo que el texto libre al lenguaje. Se trata de recoger en clase todas las posibilidades especulativas que son capaces de producir los niños. Normalmente responden a problemas cotidianos. – *Geoplanos y materiales manipulativos*: los primeros permiten trabajar las figuras geométricas a partir de una superficie en la que se clavan puntillas; los segundos son muy diversos y pretenden diferenciarse de los que se venden en los comercios, con la ausencia premeditada de normas y posibilidades. – Trabajos con escalas, croquis y planos. – Experimentación de medidas: peso, longitud, tiempo, etc. – Libritos autocorrectivos: editados por el MCEP, se ocupan de cuestiones operativas o de especulación.

EL TALLER DE TALLERES

Llamamos taller de talleres a las actividades que desarrollamos en apoyo de cualquier actividad de clase, ya sea una investigación o una tarea creativa. De esta manera, el taller de carpintería puede confeccionar desde un decorado para el teatro o un terrario hasta artilugios para experimentar y medir una charca. – El taller de impresión da vida a cuanto queremos expresar en clase: un poema, una investigación, el periódico, etc. El de imagen y sonido realiza decorados, diapositivas, películas o murales. El taller de mantenimiento arregla grifos, mesas, pequeñas reparaciones de albañilería, etc. El concepto de taller intenta superar el trasnochado bagaje de las manualidades, aisladas del concepto globalizador.

FREINET, E. (1975): Nacimiento de una pedagogía popular, Ed. Laia, Barcelona. FREINET, C. (1977): Parábolas para una pedagogía popular, Ed. Laia, Barcelona. FREINET, C. (1971): La educación por el trabajo, Ed. Fondo de Cultura Económica, México. FREINET, C. (1976): Técnicas Freinet en la Escuela Moderna, Ed. Siglo XXI, México.

Nació el 31 de agosto de 1870 en Chiaravalle, provincia de las marcas, Italia; murió el 6 de mayo de 1952 en Noordwijk, Holanda. Consideró siempre que la ciencia debía comprometerse con los problemas y destinos de la humanidad. Por esto, desde sus primeras actuaciones, se entregó a enfrentar serios problemas sociales, no como benefactora sino como científica. Su vocación por los procesos de formación del hombre la llevó desde la antropología pedagógica a los trabajos de recuperación de niños oligofrénicos, punto de contacto entre medicina y educación.

Afirmaba la joven médica dos convicciones que habría de orientar su trabajo futuro: 1) que la pedagogía necesita como base indispensable la psicología, y 2) que los adelantos observados en la educación de los niños deficientes podían aplicarse, con los recursos científicos adecuados, a los niños normales.

Montessori reacciona contra la psicología fisiológica o psicométrica, que tendía a estatizar el dinamismo de la vida psíquica, que sorprendía hechos aislados y pretendía dictar leyes a la educación.

Utilizó el término individualidad para asimilarlo como sinónimo de carácter y para adscribirlo a una tipología, en las que las diferencias personales se homogeneizan en paradigmas abstractos. Los educadores, a quienes para su acción práctica sobre la infancia no se les enseñan otros conocimientos que los que se obtienen

estudiando esta abstracta personalidad, entran en el campo de la escuela con el preconceito de que deben buscar entre todos los escolares, poco más o menos, la encarnación de ese tipo, y así, durante años y años, se hacen la ilusión de haber conocido y educado al niño.

(Nacido en 1871 en White plains, Georgia) fue el pedagogo que realizó el mayor esfuerzo para que el nuevo tipo de educación, tal como se delineaba en la obra de Parker y se articulaba filosóficamente en el riguroso pensamiento de Dewey, pudiera difundirse y desarrollarse con la ayuda de las indicaciones metodológicas que fuesen, al mismo tiempo, suficientemente precisas como para no exigir demasiado de la inventiva de los maestros y lo bastante elásticas como para no coartar su capacidad de iniciativa original.

En Dewey el aprendizaje estaba ligado a la actividad intencional, pero Kilpatrick distingue ulteriormente entre los casos en que esa actividad se organiza en vista de una nueva aclaración cognoscitiva que se estima necesaria, y los casos en que la actividad es más práctica, es decir, en que está enderezada a realizar concretamente algo que agrada e interesa, como es el caso del proyecto del productor (o de quién desea construir algo, trátase de un cometa o papalote, una conejera, o una colección de minerales) o del proyecto del consumidor (que se refiere siempre a un disfrute estético: gozar una música o un paisaje real o reproducido).

El proyecto del problema, que se propone satisfacer una curiosidad intelectual, nace normalmente en el curso de actividades que persiguen proyectos del primero o del segundo tipo, puesto que todo propósito de producir, sobre todo si reviste un carácter educativo, implicará ciertas dificultades que a su vez estimularán el pensamiento.

El proyecto de adiestramiento o de aprendizaje específico que se propone conseguir una cierta forma o grado de pericia o conocimiento, como aprender los verbos irregulares franceses o adquirir una cierta velocidad al sumar columnas de cifras.

En su reciente filosofía de la educación (1951) Kilpatrick insiste en la distinción entre el problema estricto del método y el problema lento del método. El primero se refiere exclusivamente a los diversos aprendizajes que se consideran importantes desde el punto de vista escolar o por su utilidad instrumental en la vida futura; el segundo, en cambio, abarca la formación entera del carácter, es decir, del conjunto de las disposiciones emotivas y prácticas que maduran en un individuo.

Anton Semionovich Makarenko (1888–1934), en el plano educativo, puso manos a la obra para transformar la escuela en sentido socialista, es decir, imponiéndole el carácter colectivista y productivo de la nueva sociedad.

El principio fundamental de Makarenko es que para educar hay que exigir mucho, no tanto de nosotros mismos cuanto de los educados, lo que supone de la aplicación de una sólida disciplina y una actividad intensa no carente de esfuerzo.

Para Makarenko, los adolescentes malos o extraviados, si se exceptúan unos cuantos casos patológicos, lo son por falta de un buen condicionamiento social.

El colectivo este carácter de autenticidad de la vida social de la colonia constituía para ésta un precioso factor educativo: trabajo, disciplina, sentimiento del deber y espíritu de emulación (personal y de equipo).

Makarenko no pretende negar el derecho del niño a la felicidad, pero cree que cualquier niño y que cualquier muchacho, extraviado o normal, no puede ser feliz sino en un ambiente social donde puedan afirmar en igualdad de condiciones su iniciativa y su espíritu de solidaridad.

La única autoridad que se admite es la que llama autoridad de la ayuda. Ni siquiera el padre tiene derechos imprescindibles sobre los hijos y no puede pretender autoridad sin más sobre ellos.

La escuela debía de ser única: después de haber creado prácticamente en todas partes la escuela única de siete años, se decidió prolongarla haciéndola de diez años. La enseñanza revistió un carácter politécnico, es decir, con el propósito no de conferir directamente títulos profesionales sino de familiarizar a los alumnos con las bases científicas y con los aspectos técnico-prácticos.