

GENEALOGÍA DE LA COLABORACIÓN EN EDUCACIÓN

RESUMEN

En la actualidad, la colaboración aparece como un elemento clave en la nueva retórica educativa internacional compartida, conocida como “Competencias para el siglo XXI”. Este artículo presenta los resultados de un análisis histórico y bibliográfico que indaga la genealogía de la noción de colaboración en educación y su difusión en América latina. Pretende explicar cómo se despliega la noción de colaboración en el tiempo, qué significa en los distintos enfoques y en qué tradiciones se anclan. Primero, se distinguen los modelos de aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo desarrollados por los psicólogos sociales en la segunda mitad del siglo XX, como métodos de enseñanza. Luego, se presenta el universo de las pedagogías cooperativas que surgen desde el siglo XIX en Europa, sobre todo conocidas a través del movimiento de la Escuela Nueva, y que cuestionaron la enseñanza tradicional. Tercero, el artículo se focaliza en el modelo de la Escuela Moderna creado por el pedagogo francés Célestin Freinet, que sigue vigente en la actualidad. Su movimiento pedagógico se ancla en una crítica política heterodoxa donde articula la perspectiva marxista con la tradición anarquista. Su fuerza reside en el isomorfismo entre prácticas de los estudiantes y de los docentes, construyendo redes de trabajo cooperativo a nivel local e internacional.

PALABRAS CLAVE

Colaboración - pedagogías cooperativas - Escuela Nueva - Escuela Moderna - Freinet.

GENEALOGY OF THE COLLABORATION IN EDUCATION

ABSTRACT

Nowadays, collaboration appears as a key element in the new shared international educative rhetoric, known as “21st Century Competencies”. This paper presents the results from an historical and bibliographical analysis that investigates the genealogy of the notion of collaboration and its spread through Latin America. It aims to explain how does the notion of collaboration unfold through time, what does it mean for various approaches and in which traditions does it anchor. First, we distinguish cooperative

Muriel Armijo Cabrera.
Doctora en Educación (c)

Correo electrónico:
murielarmijo.c@gmail.com

Programa de Doctorado en
Educación.
Universidad Alberto Hurtado.
Santiago de Chile.

Universidad Paris 8 –
Vincennes – Saint-Denis
Paris, Francia.

learning and collaborative learning models, developed by social psychologists in the second half of the 20th century, as teaching methods. Then 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, and that questioned the traditional teaching. Third, this paper focuses on the model of the Modern School created by the French pedagogue Célestin Freinet, which is still relevant today. His pedagogical movement is rooted in a heterodox political critic where he articulates the Marxist perspective with anarchistic tradition. Its strength lies in the isomorphism between students and teachers practices, building cooperative networks at local and international levels.

KEY WORDS

Collaboration - cooperative pedagogies - New School - Modern School - Freinet.

Introducción.

En la actualidad existe consenso a nivel internacional y en las políticas de educación latinoamericanas (UNESCO, OCDE, Banco Interamericano de Desarrollo) sobre las habilidades que deberían manejar los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. Entre estas “habilidades y competencias para el siglo XXI” se encuentra la **colaboración**. La noción de colaboración o de trabajo colaborativo aparece como una forma de enfatizar la importancia de lo colectivo. Desde estas perspectivas en educación, se declina también a través de las preguntas relativas a la “convivencia”, el “clima de aula” y la “inclusión” en las escuelas, que contribuyen en forjar una retórica educativa común.

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 la finalidad de aclarar las distinciones entre los enfoques y entender la difusión de la noción de colaboración y cooperación pedagógica en América latina. A través de un análisis histórico y bibliográfico, este estudio indaga la genealogía del concepto de colaboración y su difusión en el mundo educativo latinoamericano, para establecer un mapeo de la idea de colaboración en educación, una “cartografía para el futuro”.

Varios pensadores contemporáneos han subrayado la importancia de la interacción y de la cooperación en el desarrollo humano. Por ejemplo, el filósofo Tzvetan Todorov (2009) considera que el refrán “el hombre es un lobo para el hombre”

presente en la larga tradición “realista” que considera la naturaleza humana como intrínsecamente competitiva, no es adecuado. 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 Varela (1984) definen la cooperación 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 cómo aparece históricamente el lenguaje, y a través de él, lo propiamente humano. Así, los seres humanos son seres intrínsecamente sociales, “no existe humano fuera de lo social” (p.33), y no existe 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 integra (p.131).

La noción de colaboración y de cooperación en educación se asocia frecuentemente con modelos de aprendizaje: el **aprendizaje cooperativo** y el **aprendizaje colaborativo**. Mas estos distintos modelos de aprendizaje, variaciones sobre el tema de la cooperación, 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” (1993, p.12). Así recientemente se desarrollan estudios experimentales de psicología y de neurociencias que indagan los efectos de las prácticas cooperativas reales o “imaginadas” (Kuchenbrandt, Eyssel y Seidel, 2013; Osés, Duarte y Pinto, 2016). Varios estudios también evidencian el efecto positivo de las prácticas cooperativas en los aprendizajes de los estudiantes, según un informe reciente del gobierno francés (Cusset, 2014).

La noción de **pedagogías cooperativas** es un término genérico, usado en plural para abarcar las distintas tradiciones que la componen (Connac, 2009). 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” aparecen en Europa desde finales del siglo XIX y se difunden en todo el mundo. 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? ¿Cuál es su vigencia y su actualidad en América latina? Se presentarán brevemente los modelos de aprendizaje, para después describir el universo de las pedagogías cooperativas y finalmente profundizar en el enfoque 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. Cabe destacar que estos modelos de enseñanza-aprendizaje se focalizan en las tareas realizadas por grupos en el aula para adquirir ciertos conocimientos determinados por el profesor. El investigador francés Alain Baudrit dedicó diversas publicaciones al estudio de la psicología social de los aprendizajes y evidenció varias distinciones entre estos modelos (2005; 2007; 2009). 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 definen por una transferencia de la autoridad desde el maestro hacia el grupo, que es más marcada en el aprendizaje colaborativo, modelo de más autonomía que debería prevalecer con los adultos. En el mismo sentido, 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.

El aprendizaje cooperativo originado en Estados Unidos descansa en la teoría de la interdependencia social elaborada por el psicólogo social Morton Deutsch (1973) que expandió la dinámica de grupos de Kurt Lewin (1947) y la línea de psicología de la Gestalt. También recoge los hallazgos de Sherif (1967) 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 Johnson (1975) y el modelo **motivacional** de Slavin (1977). En cambio, nos dice Baudrit (2009), el aprendizaje colaborativo tiene orígenes diferentes que se encuentran por ambos lados del Atlántico, puesto que tiene 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**. 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.

En paralelo, la socióloga Elizabeth Cohen desarrolló el modelo cooperativo del **aprendizaje complejo** en los años 1960 y 1970. 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 psico-pedagógicos anteriores. La primera está ligada a la mirada holística propuesta, que no se focaliza solamente en la escuela o en el aula, sino que abarca la sociedad en su conjunto. No le parece suficiente desarrollar grupos de trabajo cooperativos, sino que los estudiantes deben entender intelectualmente la importancia de la cooperación en la

sociedad, porque las estructuras que experimentan son las que privilegiarán en su futuro (Cohen, 2002). La segunda diferencia tiene que ver con el modelo metodológico de cooperación elaborado, 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 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).

Estos distintos modelos de aprendizaje, colaborativo, cooperativo y complejo, resultan de la indagación de psicólogos sociales y de sociólogos interesados en los aprendizajes y en la ciudadanía en la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, la colaboración en educación tiene orígenes más antiguos, con el desarrollo de las pedagogías cooperativas desde finales del siglo XIX. Éstas se anclan en prácticas de maestros y educadores, y en movimientos políticos y sociales que se presentarán a continuación.

El universo de las pedagogías cooperativas.

La idea de colaboración se expresa en las pedagogías cooperativas que surgen con un enfoque económico y político, y se experimentan desde el siglo XIX en el movimiento mutualista (1); este se extiende al cooperativismo y se confunde con la Educación Nueva entre las dos guerras (2); hasta que las pedagogías cooperativas terminen su recorrido en los años 1960 con una última variación notable, la pedagogía institucional (3).

Mutualismo y cooperativismo escolar.

El movimiento cooperativo y mutualista desarrollado en Europa durante el siglo XIX en paralelo al proceso de industrialización, elaborando una concepción económica alternativa al capitalismo, despliega una rama en el mundo de la educación. 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 común (Savoye y Guey, 2011). 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, justificando el despliegue de estrategias cooperativas para mejorarlas. 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”, es la escuela 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” (Profit, 1932, citado por Savoye y Guey, 2011, p.3).

Aunque el mutualismo y la cooperación se originen en una preocupación económica y material, 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 (FNCC), se convierte en un organismo autónomo, la Oficina Central de la Cooperación en la Escuela (OCCE) que colabora con el Ministerio de Educación de Francia hasta la fecha. Entre las dos guerras, el movimiento cooperativista se acerca del movimiento de la Educación Nueva que se está constituyendo en Europa.

Pedagogía activa y Educación Nueva, 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 los pedagogos contemporáneos, 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, también 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.

No obstante, 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

alero del cooperativismo se desarrolla desde el siglo XIX este movimiento heterogéneo y polimorfo 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” (Poujol, 2000, p.20). Así el informe de Condorcet (1792) durante la Revolución Francesa, de carácter mítico para la Educación Popular (Richez, 2004), 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 esclavos. (Condorcet, 1792, s/p)

Hay que formar “mayorías conscientes”, según la expresión usada por Gambetta en 1881, en referencia al mundo obrero. Poujol (1981) 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” (p.109). Así la primera asociación de Educación Popular, la Liga de la Enseñanza creada en 1866, moviliza los votantes en una petición nacional hasta obtener las leyes escolares de los años 1880 que fundan la escuela republicana. En otros países se encuentran movimientos equivalentes a la Educación Popular bajo otros nombres: *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 en sus principios, luego el escutismo y los movimientos de juventudes católicas y laicas (Prost, 2004). 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 y cooperativas aparecerían así primero en los movimientos de Educación Popular antes de ser introducidas en la escuela por el movimiento de la Educación Nueva (Poujol, 1981).

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, se trata de la pedagogía institucional.

Pedagogía institucional.

Esta variación de la 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 Fonvieuille 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 más bien a niños de las ciudades (Ardoino y Lourau, 1994; Boumard y Lamih, 1995):

- || Una 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.
- || Otra corriente llevada por Raymond Fonvieuille, de inspiración psico-sociológica y autogestionaria, que está ligada a sociólogos (Georges Lapassade, René Lourau, Michel Lobrot). En este caso los estudiantes provienen de contextos pobres y en situación de fracaso escolar, por lo que el énfasis está en la dimensión socio-política.

De la misma manera que la Educación Nueva, la pedagogía institucional marca el desarrollo de los sistemas educativos contemporáneos, que integran algunos elementos y prácticas pedagógicas en sus reformas. No obstante, la pedagogía institucional aparece más bien restringida a ambientes donde se concentran muchas dificultades psicológicas o socio-económicas.

Así la historia de las pedagogías cooperativas atraviesa los siglos XIX y XX para ir construyendo un conjunto heterogéneo de prácticas escolares que cuestionan la tradición pedagógica, la autoridad de los adultos y de las instituciones sociales. Ponen los niños en el centro de la experiencia educativa, en contacto con la naturaleza, y favorecen las actividades grupales que permiten desarrollar sus habilidades sociales, la solidaridad y la autogestión. Entre estas pedagogías cooperativas destaca en particular el movimiento de la Escuela Moderna iniciado por Célestin Freinet, que se difunde en el mundo entero y sigue existiendo en la actualidad como bandera de la cooperación en educación.

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 ésta, sintetiza un modelo escolar que llama Escuela Moderna para distinguirlo del anterior. El modelo alternativo elaborado por Freinet se inspira en los aportes de los debates y experiencias escolares de su época, y descansa en una doble reflexión, tanto pedagógica como política, para ofrecer un modelo de colaboración en todos sus niveles.

Una crítica pedagógica de la “escolástica”.

La crítica pedagógica formulada por Freinet se asemeja a los principios de la Educación Nueva, es decir reivindica 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 Freinet denuncia como “enfermedades escolares” (González-Monteagudo, 1988, p.53). Critica el individualismo, el enciclopedismo, el verbalismo, la uniformidad y el autoritarismo de la escuela tradicional o, en sus propios términos, “escuela de la saliva” (p.53). Todo el esfuerzo de Freinet está orientado hacia el desarrollo de una enseñanza que rompa con ese modelo. Su biografía y su trayectoria personal refuerzan la necesidad de proponer otra forma de enseñanza. En efecto, Freinet tiene una inclinación particular por la naturaleza, siendo hijo de una familia campesina radicada en las montañas del sur de Francia, allí pastoreó ovejas durante su infancia. Por otro lado, después de graduarse de maestro, tuvo que combatir en la Primera Guerra mundial, donde fue herido gravemente en los pulmones. Esa experiencia influye en su práctica profesional, ya que su discapacidad le impide hablar mucho rato, y por tanto realizar las clásicas clases magistrales tradicionales de esa época (Acker, 2000; González-Monteagudo, 1988; Imbernon, 2009; Jacomino, 2014; Boumard, 1996; Peyronie, 1994; Legrand, 1993).

La filosofía de Freinet se basa en las enseñanzas de un sentido común rural, encarnado en sus escritos por el “*Père Mathieu*”, viejo campesino que transmite principios pedagógicos fundados en su experiencia del mundo natural, en una suerte de “ruralismo naturalista” que lo acerca a un ecologismo precursor (González-Monteagudo, 2013). 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 inerte (Jacomino,

2014). 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. Empero estos límites también son puntos de apoyo para su pedagogía, recuperando la noción de vitalismo de Bergson, que impulsa naturalmente a los seres humanos hacia el descubrimiento (González-Monteagudo, 2013).

Esta noción determina los conceptos claves de su pedagogía: “tanteo experimental”, “método natural de lectura”, “expresión libre” y “complejos de interés”. 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 teorización de la 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 llevarlo 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 entonces los relatos orales libres de los niños creando soportes para la enseñanza de la lectura y escritura (Legrand, 1993). Según José González-Monteagudo (2013) “representa un cambio de paradigma en cuanto a la concepción del papel de la escritura de los niños en contextos escolares” (p.17). 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 así un elemento clave en la pedagogía de Freinet, asociada con la noción de **complejos de interés** de los niños, que remplaza el concepto de “centros de interés” forjado por Decroly. La noción de Decroly definía supuestas etapas de desarrollo de los niños que determinaban sus intereses en función de su edad. Freinet considera que el interés de los niños depende antes que todo de su entorno y de su personalidad, razón por la que prefiere el concepto de “complejos de interés”, que sólo se pueden acercar mediante la expresión libre de los niños. Para Freinet 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 espontaneísta propuesta por Rousseau, sino que enfatiza el papel del pedagogo en la educación de los niños. No obstante, el maestro no es más concebido 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” (González-Monteaquedo, 1988, p.59). El maestro tiene entonces 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” (p.56). 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 cambio, las “técnicas de vida” o “técnicas liberadoras” son dinámicas, cambiantes y adaptables en función de las situaciones.

Las técnicas de Freinet presentadas como una alternativa basada en una crítica pedagógica aparecen estrechamente relacionadas con el movimiento de Educación Nueva y determinadas por el “ruralismo naturalista” propio del pedagogo francés. Más allá de las pedagogías activas, la “pedagogía social” de Freinet sería una pedagogía “del autor” que pone todo su énfasis en los estudiantes (Cazottes, 2012; Acker, 2000; González-Monteaquedo, 1988). Asimismo, desde su crítica de la “escolástica” se adivina una crítica política subyacente anclada en su rechazo al autoritarismo en la escuela y que se amplía a una concepción más global de la vida.

Una crítica política heterodoxa del capitalismo.

La pedagogía de Freinet se define como una pedagogía comprometida, que se enfrenta con los problemas sociales y políticos de su tiempo, a diferencia del movimiento de la Escuela Nueva que Freinet califica de elitista. La escasa difusión de la pedagogía freinetiana en el mundo anglo sajón se debe probablemente a este compromiso político y explícitamente ideológico que choca con su tradición pragmática (Acker, 2000; Temple y Rodero, 1995). La filosofía política de Freinet es pacifista y antiautoritaria, con una visión anticapitalista que identifica al capitalismo como explotador y belicista (Legrand, 1993) y se asocia con un anticlericalismo. Freinet se inscribe en el Partido Comunista donde milita durante más de veinte años (oficialmente entre 1927 y 1952) y adhiere a los principios marxistas y socialistas. No obstante, no es ortodoxo y su pedagogía refleja una inspiración ecléctica, que se conforma con su ética propia. Eso le merece una condena tajante del Partido Comunista en los años 1940-50, que lo rehabilita solamente en 1996 (Acker, 2000). 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-privado (Takao, 2014). Su concepto marxista de “educación proletaria” y de “educación por el trabajo”

evoluciona hasta el de “Escuela del pueblo”, “Escuela-trabajo” y “Escuela moderna”, en homenaje al pedagogo catalán anarquista Francisco Ferrer (1859-1909). El proyecto político y pedagógico de Freinet se puede descomponer en una vertiente marxista que define su concepción del materialismo pedagógico o materialismo escolar, y una vertiente anarquista sindicalista que se refleja en su concepción del cooperativismo en todos los niveles de la vida.

Desde el principio de los años 1920, Freinet empieza a interesarse en la filosofía marxista, que lo lleva a adherir al Partido Comunista en 1927. En 1925 visita la Unión Soviética como miembro de una delegación sindical de profesores y descubre las escuelas soviéticas que aplican los principios socialistas de la organización responsable del trabajo para crear el “hombre comunista”. En esas escuelas, la educación y la producción material están reunidas según los principios de la escuela del trabajo desarrollados por el pedagogo soviético Antón Makarenko (1888-1939), una educación politécnica e integral (Vourzay, 1999). Freinet se distingue de muchos de sus contemporáneos, creando 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 capitalista (González-Monteagudo, 1988). El trabajo-juego del niño se distingue del trabajo escolar soviético que tiene efectivamente finalidades productivas, pero también se diferencia del “juego-trabajo”, paliativo espontáneo de los niños para responder a sus necesidades sociales, que tiene su lugar en la escuela moderna. En cambio, Freinet desarrolla y rechaza el concepto de “juego-hachís” referido a la diversión que permite escaparse de la vida real, y al que los pedagogos de la Educación Nueva han otorgado importancia (Jacomino, 2014). “El trabajo y no el juego es lo que es natural en el niño” plantea Freinet en sus *Invariantes pedagógicas* (1964).

El materialismo pedagógico de Freinet se expresa también en la centralidad de la relación con el medio material y social de los niños. Este se refleja en sus técnicas de empirismo experimental presentadas anteriormente (tanteo experimental, clase-paseo, método natural) que se despliegan también 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 correspondencia (Legrand, 1993). Las ciencias sociales se estudian mediante el análisis del medio y una metodología de indagación (observaciones, encuestas, visitas, entrevistas) bajo la apelación de **geografía viva** (Imbernon, 2009). 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 útiles de investigación del medio. Empero el descubrimiento del medio cercano no es suficiente para Freinet, razón por la cual emprende la creación de 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 imprenta, y más tarde la radio y el cine. Junto con el desarrollo del método natural de lectura-escritura centrado en el esfuerzo de comunicación, 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 nuevas (González-Monteagudo, 2013). 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 (BT), 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. Mas esta técnica tiene una finalidad política de alfabetización crítica de los medios de información modernos, centrada en “la liberación del niño de los poderes opresivos y del autoritarismo que lo limitan” (González-Monteagudo, 2013, p.22).

En América latina, dos investigadores brasileños se han interesado recientemente en la pedagogía de Freinet, y en particular en su relación con el marxismo (Takao, 2014; Boleiz, 2015). Por un lado, confirman la influencia marxista observada en la pedagogía de Freinet en tres dimensiones. Primero con la **teoría de la alienación** que se expresa en el rechazo al dogmatismo enunciado anteriormente. Segundo con la **teoría de las relaciones materiales de producción** que se verifica con las técnicas de vida que se aplican en el trabajo y en la apropiación y el uso colectivo de los instrumentos de producción como la imprenta escolar. Finalmente, con la **doctrina internacionalista** que se observa en la correspondencia interescolar, con una noción de solidaridad fundamental de todas las formas de vida, en contraposición con las relaciones competitivas y meritocráticas (Takao, 2014). Por otro lado, recuperan la concepción marxista tradicional del trabajo como actividad productiva de transformación de la naturaleza que les permite a los humanos construirse como sujetos de su propia vida y como seres 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 dialécticamente (Boleiz, 2015). Flávio Boleiz avvicina la pedagogía de Freinet con la pedagogía de Paulo Freire (1921-1997), considerando el trabajo como categoría central del proceso educativo para ambos autores, *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” (Boleiz, 2015,

p.53). Incluso esta concepción lleva Freinet a considerar a los estudiantes como partícipes en la producción de conocimiento, como trabajadores produciendo bienes útiles para sí y para los demás.

Además, Takao (2014) plantea que Freinet hace una síntesis articulada de tres corrientes filosóficas: primero el materialismo dialéctico propio del marxismo y la centralidad del trabajo como actividad vital y libre que acabamos de desarrollar. Segundo, la autonomía, la libre expresión y la creatividad provenientes de la Ilustración Rousseauista y presentes en el movimiento de la Educación Nueva que fueron explicitados anteriormente. Tercero, Freinet integra el cooperativismo y la autogestión anarquistas expresadas por Proudhon en su pelea contra Marx, que rechaza la cooperación como una forma de trabajo capitalista. Esta corriente se expresa en una forma de organización libre que debe caracterizar la escuela moderna. Esta última vertiente cooperativa anarquista evidencia el carácter ecléctico de la pedagogía freinetiana.

En la línea del mutualismo y del cooperativismo escolar expresados por Barthélémy Profit (Savoye y Guey, 2011), para Freinet no se trata de fundar un agrupamiento formal en el papel, sino que una “verdadera sociedad de niños” (Freinet, 1969, citado por Takao, 2014). Implica una necesaria horizontalidad en las relaciones que se establecen entre educador y educandos, libre relación de trabajo entre pares. Esto justifica tres de los principios pedagógicos llamados “*Invariantes*” elaborados por Freinet (1964): “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 entonces en base al trabajo y la indagación libre de los niños, con la ayuda del maestro que debe orquestar el trabajo individual y colectivo. La pedagogía de Freinet combina las perspectivas individual y social, transformando el marco institucional para que favorezca la implementación de los **planes de trabajo** individuales elaborados por los niños cada semana y permita las agrupaciones colectivas ocasionales, así como los momentos de trabajo del grupo en su conjunto. Los estudiantes trabajan individualmente sobre el programa escolar gracias a las técnicas de autoevaluación, con los **ficheros autocorrectores** que rellenan 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, lo que la distingue de la Escuela Nueva que se inscribía en la teoría liberal de la “escuela-laboratorio” ideal experimentada por John Dewey (Takao, 2014).

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” (González-Monteaudo, 2013, p.16). Implica un cuestionamiento de 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 colaboran todos los actores implicados. La **escuela-taller** de Freinet recupera el pensamiento anarquista elaborado por Joseph Proudhon (1809-1865) que consideraba 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” (Vourzay, 1999). En el marco de la Escuela moderna, Freinet define dos tipos de talleres que estarían dedicados al trabajo manual de base y a las actividades evolucionadas, socializadas e intelectualizadas (**ver Cuadro 1**). Diseña ocho talleres que corresponden casi perfectamente con las siete funciones industriales definidas por el filósofo comunitarista cooperativo francés Charles Fourier (1772-1837).

Cuadro 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 *La Educación Emancipada*. Desde 1927 empieza a realizar un congreso propio al margen de la convención del sindicato docente, que se autonomiza en 1935 cuando Freinet deja la enseñanza pública debido a sus conflictos con la jerarquía institucional y con los notables del pueblo. En 1926 nace una primera cooperativa destinada a favorecer la ayuda y publica una revista regular, *La Imprenta en la escuela*, 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, que formaliza el movimiento formado en las convenciones. La CEL pone a disposición de sus miembros el material necesario a la implementación de las técnicas Freinet: ficheros autocorrectivos, revistas pedagógicas (Biblioteca del Trabajo – BT, Boletín de la Educación Nueva Popular – BENP, Boletín de la Escuela Moderna – BEM), diario estudiantil interescolar (*La Gerbe*) y herramientas audiovisuales producidas por el movimiento. En 1932, *La Imprenta en la escuela* se convierte en *El Educador proletario* y evoluciona varias veces hasta su versión actual, *El Nuevo Educador*, revista destinada a los miembros del movimiento y los que se inspiran en ello.

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 materiales (Imbernon, 2009). La idea de colaboración se extiende así al mundo de los educadores además de las prácticas escolares pensadas para los niños, como marca y fuerza de la Educación Moderna.

A modo de conclusión: difusión de las pedagogías cooperativas en América latina.

El análisis histórico y bibliográfico realizado en este artículo permite evidenciar la genealogía de la noción de colaboración en la retórica educativa internacional. Su recorrido nace antes de los estudios positivistas de la segunda mitad del siglo XX en los laboratorios de psicología social y de sociología estadounidense. Específicamente, se encuentra un origen en los movimientos pedagógicos que se despliegan con la creación de los sistemas de educación modernos en Europa y en Estados Unidos. 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. En particular la pedagogía de Célestin Freinet o Escuela Moderna inicia un movimiento pedagógico cooperativo que pone en relación los 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 Herbart (Reyes, 2010). 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 anarcosindicalistas y anti-partidarias obreristas ajenas a la influencia prosoviética (Reyes, 2010).

Más tarde, la pedagogía de la Escuela moderna ha sido vulgarizada en el mundo entero mediante la realización de 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*" (1949), escrita por la esposa de Freinet, Elise, es financiada por el Partido Comunista. Tiene éxito y es difundida en varios países del mundo, en particular en los países de Latinoamérica donde existe una versión subtitulada en línea.

Célestin Freinet muere el año 1966, y tres años después, en 1969, sus seguidores crean una asociación llamada los "Amigos de Freinet", que se reúne anualmente en Francia para mantener viva su herencia. Publican un periódico semestral que contiene artículos sobre Freinet, material de archivos y reflexiones sobre educación propuestas por docentes del movimiento cooperativo Freinet. Según Acker (2000), este periódico se distribuye en Europa, Japón, Chile y Estados Unidos. En Chile, la pedagogía de Freinet fue bien conocida en el medio 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 encontraban pedagogos demócrata-cristianos y radicales. Tras el Golpe de Estado, el CPEIP es desmantelado y sus miembros exonerados, enterrando así el impulso reformador y progresista que empezaba a crecer.

Algunos escasos estudios han evidenciado los beneficios de la pedagogía Freinet en las competencias sociales de los niños (Gasparini, 2001; Pagoni, 2011; Carra & Pagoni, 2007; Roussier-Fusco, 2003), también se han destacado sus efectos didácticos positivos en los resultados de aprendizaje en los niños en un contexto de pobreza (Reuter, 2007; Lahanier-Reuter, 2005; Reuter & Carra, 2005). 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 individuos (Legrand, 1993, p.8). 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), renovando así la dinámica colaborativa de la Escuela Moderna.

Notas.

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

Referencias bibliográficas.

- Acker, V. (2000). Celestin Freinet (1896-1966): A Most Unappreciated Educator in the Anglophone World. Paper presented at the *Annual Conference of the Comparative and International Education Society* (San Antonio, TX, March 8-12, 2000).
- Ardoino, J. & Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris: PUF.
- Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153, 121-149. doi : 10.3406/rfp.2005.3400
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1(40), 115-136. doi: 10.3917/lse.401.0115
- Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique? *Carrefours de l'éducation*, 1(27), 103-116. doi: 10.3917/cdle.027.0103
- Boleiz, F. (2015). Trabalho e práxis e sua relação com as pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire. *Educ. Pesqui.*, 41(1), 49-62. São Paulo. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022015011744>
- Boumard, P. & Lamihi, A. (1995). *Les pédagogies autogestionnaires*. Paris: Ed. Ivan Davy.
- Boumard, P. (1996). *Célestin Freinet*. Paris: PUF.
- Carra C. & Pagoni M. (2007). Construction des normes et violences scolaires. En Reuter, Y. (dir.). *Une école Freinet: fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (pp. 31-62). Paris: L'Harmattan.
- Cazottes, E. (2012). Helena Radlinska, Origines et perspectives de la pédagogie sociale. *N'Autre école*, 33, 20-23. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/000062740cc96a465d20e>
- Cohen, E. (2002). Cooperative Learning and the Equitable Classroom in a Multicultural Society. Plenary Presentation for IASCE Conference. Manchester, England. June 2002.

- Condorcet, N. (1792). *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique* présenté à l'Assemblée nationale législative au nom du Comité d'Instruction publique les 20 et 21 avril.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux, Francia: ESF éditeur.
- Cusset, P.-Y. (2014). *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. Recuperado de: www.strategie.gouv.fr
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Freinet, C. (1964). Les invariants pédagogiques. *Bibliothèque de l'École Moderne (BEM)*, 25. Cannes, Francia: Ed. de l'École Moderne Française, 1964.
- Gasparini, R. (2001). Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle. *Revue française de pédagogie*, 137, 59-69. doi : 10.3406/rfp.2001.2847
- González-Monteagudo, J. (1988). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Aspectos generales de su didáctica. *Investigación en la Escuela*, 6, 51-61.
- González-Monteagudo, J. (2013). 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], 17(40), 11-26. Porto Alegre.
- Imbernon, F. (2009). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En Trilla, J. (dir.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 249-270). Barcelona: Editorial Graó.
- Jacomino, B. (2014). *Comprendre Freinet*. Paris: Max Milo Editions.
- Johnson, D. & Johnson R. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kuchenbrandt, D., Eyssel, F. & Seidel, S. (2013). Cooperation makes it happen: Imagined intergroup cooperation enhances the positive effects of imagined contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16(5), 635-647. doi: 10.1177/1368430212470172
- Lahanier-Reuter, D. (2005). Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet. *Revue française de pédagogie*, 153, 55-65.
- Laurent, P. & Le Chanois, J.-P. (1949). *L'école buissonnière*. [Cinta cinematográfica]. Francia: Coopérative générale du cinéma français (CGCF) et Union générale cinématographique (UGC).
- Legrand, L. (1993). Célestin Freinet, un creador comprometido al servicio de la escuela popular. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII(1-2), 425-441. París: UNESCO – Oficina Internacional de Educación.

- Lewin, K. (1947). Frontiers of Group Dynamics: Concept, method and reality in social science, social equilibria, and social change. *Human Relations*, 1, 5-41. doi:10.1177/001872674700100103.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Osés, R. M., Duarte, E. y Pinto, M. L. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6o. grado de escuelas públicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 176-186. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/886>
- Pagoni, M. (2011). Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative. *Carrefours de l'éducation*, 1(31), 177-192. doi 10.3917/cdle.031.0177
- Peyronie, H. (1994). "Célestin Freinet". En Houssaye, Jean. (dir.), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris: Armand Colin.
- Poujol, G. (1981). *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*. Paris: Les Editions Ouvrières.
- Poujol, G. (2000). *Education populaire : le tournant des années soixante-dix*. Paris: L'Harmattan.
- Prost, A. (2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV : Depuis 1930*. Paris: Ed. Perrin.
- Reuter, Y & Carra, C. (2005). Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif » : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet ». *Revue française de pédagogie*, 153, 39-53.
- Reuter, Y. (2007). *Une école Freinet: fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris: L'Harmattan.
- Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Revista Docencia*, 40, 40-49.
- Richez, J.-C. (2004). La mémoire légendaire de l'éducation populaire. Revue éditée par le GREP, n°181, mars 2004, 106-114. Recuperado de: <http://www.grep.fr/pour/index.htm>
- Roussier-Fusco, E. (2003). Le modèle français d'intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de ta banlieue parisienne. *Revue française de pédagogie*, 144, 29-37. DOI: 10.3406/rfp.2003.2967
- Savoie, A. & Guey, E. (2011). La coopération scolaire selon Barthélemy Profit, une composante de l'Education nouvelle ? *Recherches & éducations* [En línea], 4. Recuperado de: <http://rechercheseducations.revues.org/779>
- Sherif, M. (1967). *Group conflict and co-operation*. London: Routledge & Kegan.
- Slavin, R. (1977). Classroom reward structure: An analytic and practical review. *Review of Educational Research*, 47, 633-650.

- Takao, A. (2014). Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. *Educ. Pesqui.*, 40(3), 767-781. São Paulo. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014005000007>
- Temple, C. & Rodero, M. (1995). Active learning in a democratic classroom: The “pedagogical invariants” of Célestin Freinet. *The reading teacher*, 49(2), 164-167.
- Todorov, T. (2009). La coopération entre les hommes. *CRAP – Les Cahiers pédagogiques*. [En línea]. Recuperado de: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-cooperation-entre-les-hommes>
- Vourzay, M.-H. (1999). L'École-Travail de Freinet : métaphore d'une cité idéale. *Mots*, 61, 137-148. doi : 10.3406/mots.1999.2573