

MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR

# COLABORACION

COLLABORACIO · COLABOURA · ELKAR LANEAN

# 25

125  
PTA

MONO  
GRAFIA



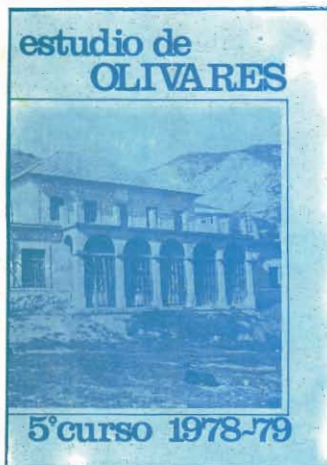
# CORRESPONDENCIA ESCOLAR.

# Editorial ESCUELA POPULAR PUBLICACIONES DEL MCEP Apartado 2.085 Granada

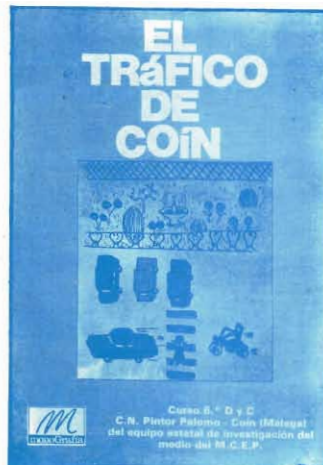


## BT. (BIBLIOTECA DE TRABAJO)

Esta colección es el resultado del trabajo de investigación llevado a cabo por los propios niños en las clases sobre aquellos temas que atraen su atención. Las MONOGRAFÍAS—BT. pretenden ser una biblioteca que responda a las necesidades reales de los niños en cuanto al saber, realizadas por ellos mismos, rompen la actual estructura jerárquica del saber y del aprendizaje. Suponen igualmente una fuente metodológica y sugerente para que los niños de las demás clases lleven a cabo similares trabajos de investigación de su medio, siendo de este modo eminentemente activas.



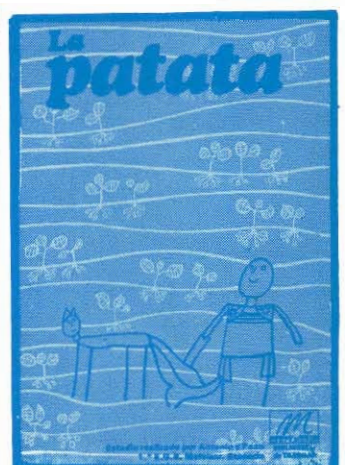
**ESTUDIO DE OLIVARES**  
Alumnos de 5.º de EGB.  
100 ptas.  
Amplia investigación sociológica sobre la vida de un pueblo y sus hábitos culturales, así como el marco físico que le rodea.



**EL TRAFICO EN COIN.**  
Alumnos de 6.º de EGB.  
100 ptas.  
Ejemplo de investigación de un aspecto tan importante en nuestra sociedad actual: el tráfico, así como de recursos utilizados en la expresión-comunicación del mismo.



**LA MATANZA**  
Grupo La Carátula. 2.º de EGB  
100 ptas.  
Resultado de la investigación de estos alumnos sobre la práctica popular del sacrificio casero del cerdo, tal como se vive en un pueblo.



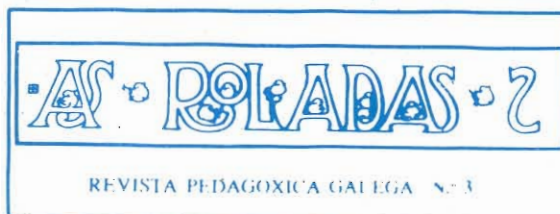
**La patata**  
Acaba de aparecer La **INOVEDAD!**

- OTRAS DE INMEDIATA APARICION:**
- La caña de azucar
  - Los gitanos
  - La vaca
  - La oveja

Para pedidos:  
Publicaciones M.C.E.P. Editorial Escuela Popular. Apartado 2.085 - Granada

El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular Gallego edita la revista AS ROLADAS -2 para una renovación de le escuela popular gallega.

**PUBLICACIONES  
DO  
MCEPG**



Suscripciones:  
4 números al año: 400 ptas. por cheque bancario, o giro postal al apartado 577 de Vigo.

La escuela. ¿Qué es la escuela? ¿Para qué la escuela? ¿Dónde está la escuela? ¿Para qué sirve la escuela?

¿la escuela, un mundo vacío?

¿la escuela, un edificio donde vienen y van los niños?

¿la escuela, un libro debajo del brazo de un niño?

Yo sólo sé que la escuela la componen los niños, que su mentalidad puede alcanzar a saberse muchos libros.

¡Parece mentira, pero es verdad!

Dicen: "Hay que saber mucho y la vida la componen los libros"

Pregunto: ¿Por qué?. -El eco no me responde.

Los padres, perdonan si les ofendo pero es que todo me sale de dentro porque lo vivo y es un candado cerrado que hay que abrirlo pero

¿DONDE ESTA LA LLAVE?

Los padres se quedan aislados, no les interesa la vida en este pequeño mundo, no se dan cuenta de que la escuela es el futuro y sus componentes las raíces. Según se conviva en la escuela así será el futuro. Si una escuela es democrática, si existe la comprensión y colaboración nuestro futuro será comprendido, etc,...

No se dan cuenta, están dormidos, tanto padres como mayores. No entran en ella por miedo a no salir.

A mí mi padre solo me pregunta: ¿Cuándo os dan las notas? Espero que no hayas suspendido alguna.

Yo me callo porque no lo entiendo. No tengo respuesta. Les explico una cosa que me ha conmovido en la escuela y me dicen: ¡Ponte a estudiar!

Me pregunto: ¿Será su pasado? Pero no creo...

Seguro que es porque no quieren que seamos como ellos, pobres campesinos marginados, quieren que hagamos lo que ellos quisieron y no pudieron. El resto del mundo tampoco les da ejemplo.

Sólo saber y saber aunque no sepas comprender.

Espero y confío en algún cambio.

Espero un eco que me conteste,

espero la vida nueva y

la escuela un árbol y

en su rama cante un pájaro.

Una niña de (8 °) 13 años

Ciudad Real

"Periódico Arrea"

enero 80

**PRIMERA PAGINA**

La escuela  
 Una niña de 8 años ..... 3  
**MONOGRAFIA** **CORRESPONDENCIA ESCOLAR**

Escuela abierta ..... 6  
 Grupo de maestros del MCEP LA ZUBIA (Granada)  
 Manolo Quintero  
 Circuito departamental de C. Natural  
 Grupo 91 (ICEM) ..... 11  
 C. Internacional Uruguay-Uganda  
 Miria Bossi Martínez ..... 14  
 Algunas posibilidades de la C.E.  
 Pco Bastida (GT Madrid) ..... 16  
 Una experiencia de intercambio escolar  
 Anamar (GT Asturias) ..... 17  
 Una experiencia de Colaboración entre escuelas  
 Ramón Rubio Cuevas y Enrique Pérez Simón  
 (GT Cantabria) ..... 19  
 Correspondencia Natural y no directa  
 Michel Thomas Estreus-Saint-Denis (Dise) ..... 20  
 La C.E.: una posibilidad poco explotada  
 Paco Bastida (GT Madrid)

**ENTREVISTA**

Fiorenzo Allieri ..... 23

**PREESCOLAR**

Ficha de los niños  
 Pablo G. Túniz ..... 27  
 La Comida  
 Mariano Hernández ..... 28

**COLABORACIONES**

Gianni Rodari ..... 29  
 La "filología viviente"  
 Nicola Siciliano de Camis  
 Cuento, "insentido" y "gramática" en rodari

**EN LA PUERTA DE LA ESCUELA**

Ruben Garrido

**DEBATES**

EL MCEP y las escuelas de verano

Manolo Quintero

**LECTURAS**

**EQUIPO ESTATAL DE PUBLICACIONES:**

ALAVA: Patxi Izagañola. Valladolid, 28-1. C. Vitoria. ALICANTE: Gloria Armengol Guillen. San Carlos, 87 ático izq. ALMERIA: Emiliano Padilla Molina. Diamante, 3. ARAGON: Ana López Hernández. FUENTES CLARAS (Taruel). ASTURIAS: Anamar García. Colegio Nacional Riaño LANGREO. BALEARES: Silvia Clemente Lepena. P. Atanasio, 11-3. PALMA MAYORCA. BARCELONA: Josap Alcobé Biosca, Europa, 185 4. B-28. BURGOS: José Antonio Pérez Saiz. Condado Treviño, 16-1. B MIRANDA DE EBRÓ. CADIZ: Francisco Rodríguez Martín. Quinta de la Paz, Bq. 2. 1. Izqd. SAN LUCAR BARRAMEDA. CANARIAS: Felix Martínez Arencibia. El Cid, 24-2. C LAS PALMAS. CANTABRIA: Enrique Pérez Simón. San Fernando, 72-4. 3. SANTANDER. CIUDAD REAL: José M. Tirado, 18 de Julio, 1. LOS CORTIJOES. CORDOBA: Rafael Requerey. C. N. ALMENDINILLA. EXTREMADURA: José Julio Julián Polo. Avda. Colón, 4-2. dcha. MONTIJO. GALICIA: Mercedes Suarez Pazos. Dr. Fleming, 31-5. B ORENSE. M. Luisa Martín Luaces. Viviendas Marina. G. Santiago Apostol. FERROL. Fernando Domínguez Balmonte. Bda. Las Camelias, 150. B. VIGO. GERONA: Ramón Carda. Vitoria. Ramón Muntaner, 1-4. 4. GRANADA: Equipo de redacción. Publicaciones del MCEP. Apdo. 2.085. GUIPUZCOA: M. Carmen Oihartzabe. Pelota Vasca, 1-6. VILLAFRANCA DE ORDICIA. HUELVA: Manuel González Chaves. Costelazar, 8. T. 225040. JAEN: Alfredo Infantes Delgado. Plaza La Luna Bq. 4. 5. A. LEON: Alberto Centeno. Maestro Urioste, 18-1. B. MADRID: Gloria Lopez. Ponts de Molins, 88 H.4. izda. M-31. Manuela Fernández Díaz. Carlos Fuentes, 3. M-11. MALAGA: Juanjo Trujillo. Bda. José Salamanca, Bc. 2-2. 12. MURCIA: M. Guillermo Díaz. C. N. Carvantes. TORRECOTILLAS. NAVARRA: Isabal Oyarzu. Colegio Comarcal Ulzama. LARREINZARULZAMA. PALENCIA: Melitón López Martín. Cosp. Virgen de la Valle, 22. SALDANA. SEGOVIA: Hernar Olmos Delgado. ZARZUELA DEL PINAR. SEVILLA: Gloria Cabanillas Benítez. Emilio Castelar, 48. ECIJA. SORIA: José M. Gómez Angel de la Guardia, 17-4. SALAMANCA: Alicia Vicente. Cristo de los Milagros, 8 local 23. TOLEDO: Lola García de la Torre. Pamplona, 1. VILLACANAS. VALENCIA: M. Carmen Riveles. Micar Masco, 12-7. VIZCAYA: Jesús Martín Migue. Monseñor Arencibia, 3-3. Izda. LEKITIO. CAMPO DE GIBRALTAR: Juan G. Macías. Consuelo, 8. San Roque. Cádiz.

Editorial Escuela Popular  
 Movimiento Cooperativo de Escuela Popular  
 Redacción, administración y suscripciones: Publicaciones del M.C.E.P.  
 Apartado 2.085 Granada  
 Depósito Legal: Granada 86-1978  
 Diseño: Rubén Garrido  
 Imprime: Ave María Ctra. Murcia s/n Granada

COLABORACION, como instrumento de trabajo e investigación, acoge en sus páginas las experiencias, opiniones y noticias para avanzar en la lucha por la educación popular. Sólo aquellos textos firmados por el M.C.E.P. expresan la opinión del mismo, correspondiendo en los demás casos a los autores de los artículos.

**CAMBIOS DE DIRECCION**

Son muchos los compañeros que debido a los muchos traslados que tenemos en nuestro trabajo cambian frecuentemente de dirección. Rogamos a todos los que se encuentren en esta situación o cambien su domicilio en cualquier momento, que nos notifiquen las modificaciones del mismo.

**ANOMALIAS EN LA RECEPCION DE COLABORACION**

Algunos compañeros se quejan de la recepción de Colaboración. Hemos de aclarar que esto no se debe a nuestra causa pues puntualmente se envían todos los ejemplares del mismo. Rogamos en cualquier caso a los compañeros que tengan anomalías en la recepción de Colaboración que nos lo comuniquen para proceder a reenviar nuevos ejemplares. También hemos de hacer constar que Correos nos devuelve siempre ejemplares con la coletilla "desconocido" por lo que agradeceremos comprueben su dirección con la tarjeta de envío.

**FICHERO - BIBLIOTECA**

Publicaciones del MCEP cuenta con una biblioteca con libros y revistas pedagógicas con una clasificación decimal de todos los artículos aparecidos en las mismas. Si algún compañero necesita información puede solicitarla a Publicaciones del MCEP Apartado 2.085 Granada.

**ARCHIVO DE PUBLICACIONES**

Rogamos a todos los compañeros que envíen materiales de su clase (dibujos, pinturas, textos, problemas, fotografías, periódicos, libros de vida, creaciones manuales, etc.) para el archivo que el Servicio de Publicaciones del MCEP tiene funcionando al servicio de todo el MCEP.

**COLABORA  
 CON  
 COLABORACION**

COLABORA CON LA REVISTA  
 RENUEVA LA SUSCRIPCION O  
 SUSCRIBE A UN COMPAÑERO  
 O AL COLEGIO

Nombre .....  
 Dirección .....  
 Tfn. .... Población .....  
 Dto ..... Provincia .....

Deseo que me suscriban a COLABORACION por un año (6 n.º) por 600 ptas desde el número .....

Otros pedidos .....  
 .....

Forma de pago  
 Cheque adjunto  
 Giro postal, núm. .... fecha ..... al apartado 2.085  
 Giro postal a la c/c 2105876 n.º ..... fecha .....

La presente monografía expresa los verdaderos objetivos del intercambio escolar como útil imprescindible en la Pedagogía Moderna.

Entre los trabajos que la engloban aparecen en primer término aquellas experiencias vivas que tanto a nivel de primera etapa como de segunda y media se han realizado en España y en países extranjeros. Tales son:

- Escuela abierta.- realizada en Granada (La Zubia)
- Circuito Departamental de "Correspondencia Natural" realizado por el grupo 91 del ICEM
- Correspondencia internacional Uruguay - Uganda.- experiencia realizada entre niños de Media
- Algunas posibilidades de Correspondencia escolar.- Grupo Territorial del MCEP Madrid.
- Una experiencia de intercambio escolar (Asturies)

125  
PTA

MONO  
GRAFIA



CORRESPONDENCIA  
ESCOLAR.

- Una experiencia de colaboración entre escuelas
- Correspondencia escolar no directiva

Los motivos teóricos de esta técnica utilizada en nuestras escuelas viene reflejada en el trabajo que Paco Bastida, miembro del G.T. del MCEP de Madrid titula:

"La correspondencia escolar, una posibilidad poco explotada"

# ESCUELA ABIERTA.

“Cuando un colegio, unas escuelas en su quehacer educativo, tienen la vista abierta a todo cuanto rodea al niño, es posible una posible evolución en el desarrollo cultural de la comunidad educativa. Ejemplo claro de esta actitud la muestran en la Escuela N. de la Zubia (Granada) un grupo de maestros del M.C.E.P. que desarrollan a lo largo del año toda una serie de actividades que persiguen la actividad del niño con su localidad. En este ambiente fue posible la convivencia durante una semana que mantuvieron los niños de la Zubia con los niños de la Ikastola Langille (Hernani-Guipuzcua)

## 1. Escuela abierta a la comunidad.

Grupo de maestros del MCEP  
LA ZUBIA  
(Granada)

Esta experiencia se ha llevado a cabo en La Zubia, un pueblo muy cercano a Granada, con un nivel de vida casi de ciudad, donde no existen movimientos culturales de ningún tipo. El Colegio Nacional es de más de 30 unidades repartidas en 4 aularios separados, en el cual no existe la más mínima coordinación pedagógica. La enseñanza es totalmente tradicional. Hay un pequeño grupo de maestros del MCEP, y una Asociación de Padres con un pequeño núcleo de ellos concienciados en los problemas de la escuela.

La experiencia que vamos a contar no se refiere a una actividad sino a todo un conjunto de ellas desarrolladas a lo largo del curso 1979-80, fruto de una colaboración estrecha entre los maestros y ese pe-

queño grupo de padres citado.

En diciembre de 1979 se llevó a cabo una semana de actividades con motivo del Año Internacional del Niño, enfocándolo desde un punto de vista crítico, po-

niendo de relieve que el niño tiene que ocupar un lugar importante todos los días de todos los años. Han sido deportes, juegos, cine, teatro, etc.

Durante todo el curso ha funcionado un taller de teatro integrado por niños y niñas de varios cursos, que ha hecho representaciones en las placetas del pueblo.

También un grupo de niños ha publicado varios números de un periódico escolar que se ha vendido en el pueblo, y que ha supuesto un magnífico vehículo de expresión infantil.

Pero además de todas estas actividades citadas a grosso modo, lo que más ha

## “Había una ebullición de ideas y un ambiente de creación en clase que nos hacía pensar que entonces estaba realmente viva la escuela

supuesto para nosotros ha sido la realización de la II Semana Cultural los días 10 al 14 de mayo, entendida como presentación del trabajo desarrollado a lo largo de gran parte del curso. En ésta queremos detenernos y explicar cómo surgió la iniciativa, los objetivos que nos propusimos y su desarrollo.

Fuimos convocados todos los maestros por la Asociación de Padres a fin de aportar ideas y sacar un proyecto de jornadas culturales que fuese continuación de las celebradas el año anterior.

Acudimos un grupo muy reducido de maestros, pues una gran mayoría están contra la Asociación. Los maestros del MCEP llevábamos un proyecto de semana. Los padres apenas tenían propuestas, aunque su actitud era de total ofrecimiento y colaboración técnica, económica etc.

Se hizo un esquema y empezamos a trabajar un grupo de 10 maestros y otros tantos padres en reuniones semanales durante más de un mes. El grupo se redujo y al final éramos menos.

Los objetivos que nos propusimos fueron:

1.- Que participara el mayor número posible de niños.

2.- Inundar el pueblo y todas sus calles de alegría y ambiente festivo.

3.- Dar a conocer a los padres y al pueblo en general todos los trabajos de los niños para que los valoren.

4.- Iniciar reuniones con los padres de información y concienciación en temas educativos, aunque aquí son muy reacios a charlas y conferencias.

5.- Recreación y recopilación de elementos de cultura popular ya olvidados, como refranes, murgas etc.

6.- Concienciar a la gente de la necesidad de una educación inserta en el pueblo.

Para su desarrollo se constituyó la comisión de padres y maestros con participación y colaboración de niños para ir coordinando técnicamente las distintas actividades del programa. Las responsabilidades fueron repartidas. Tropezamos con el obstruccionismo de maestros y dirección, ya que o bien no informaban a los niños cuando se pasaba a las clases alguna información, o bien los desanimaban o sobrecargaban de trabajo.

Los actos se realizaron por la tarde, después de las cinco. Las clases siguieron normalmente, ya que ante los obstáculos presentados preferimos que fuera así. Sólo el domingo hubo actividad por la mañana y la tarde, así como el cineforum que se hizo por cursos durante la mañana. Es de señalar que todos los maestros del colegio fueron con sus alumnos al cine, que era en horas de clase, mientras que al resto de las actividades no se dignaron pre-

senciarlas.

Vamos a reseñar brevemente las distintas actividades.


1.- **Lema.**- Pusimos un lema a gusto de todos: **Sembramos cultura para reco-**

**ger libertad.** Ha ilustrado una revista de textos y se han hecho con él pancartas de tela que se han colocado en las calles. Suscitó polémica entre los conservadores del pueblo.

2.- **II Concurso literario.**- Se pasó una circular por las clases invitando a los niños a escribir y elegir democráticamente tres trabajos en cada clase. Con ellos se ha elaborado una revista de textos libres. Cada niño escribió e ilustró su trabajo en una cartulina y se hizo además una exposición en la plaza durante toda la semana. Ha habido clases donde los maestros no lo comunicaron y los niños no han participado.

3.- **Recopilación de refranes.**- Los niños preguntaron a sus mayores y trajeron gran cantidad. El grupo coordinador los seleccionó para que no se repitieran y se distribuyeron por clases para su ilustración en gran tamaño. Quedaron muy bonitos y se expusieron en la plaza toda la semana. Esta actividad entusiasmó a los niños.

4.- **Murgas.**- Sabíamos que la Zubia tenía una rica tradición en murgas y carnavales. Los niños preguntaron a sus



**Un objetivo  
que nos  
propusimos  
fué el dar a  
conocer a  
los  
padres y al  
pueblo en  
general.  
todos los  
trabajos de  
los niños.**

## Hay que sacar la escuela a la calle con todas sus implicaciones.

padres y abuelos y grabaron canciones populares satíricas, juegos antiguos, etc. De una forma lógica y natural los niños de 2.ª etapa solían traer murgas y los de 1.ª trajeron juegos. Se han aprendido por los niños y las cantamos todos el día del pasacalles. Esto ha divertido a chicos y grandes y ha cohesionado a niños y niñas de la 2.ª etapa. Creemos que ha ayudado a revalorizar algo que estaba casi perdido.

4.- **Exposición de trabajos infantiles.**- No solo manuales sino toda clase de trabajos que se hacen en la escuela. Cada niño pudo llevar los trabajos que quiso. Bastantes clases no han participado, pues hemos comprobado que la animación del maestro es esencial. Ha sido una muestra de arte infantil y ha encantado a los mayores, ya que ha pasado por la exposición casi todo el pueblo.

5.- **Pasacalles.**- Ibamos todos disfrazados, niños y maestros. Esto respondía a la idea de escuela a la calle y teatro fiesta que tenemos. El objetivo era involucrar todo el pueblo en el gran acontecimiento de la Semana Cultural. Nos repartimos por grupos para recorrer todos los barrios del pueblo y luego confluír en la placeta del ayuntamiento. Se leía un pregón animando a los vecinos a participar y se hacían bailes y juegos. Se cantaban las murgas, que llegaron a emocionar a algunas personas mayores. Esta actividad ha originado el propósito de algunos vecinos de revivir para el año próximo la tradición de los carnavales.

6.- **Festival de la canción.**- Ha roto con la idea clásica de festival, porque ha sido una muestra de canción infantil y juvenil, una exhibición sin más, nada competitiva. Entre las canciones las había inventadas, reelaboradas de otras o simplemente repetidas. La participación ha sido masiva y encantó a todos. El festival no tenía otro objetivo que lo que pudiera ayudar a desinhibirse saliendo a un escenario.

7.- **Taller de modelado.**- Decidimos repetirlo del año pasado, por el gusto que los niños manifestaron en él. Los trabajos fueron expuestos junto a los demás.

8.- **Teatro.**- Se puede decir que la Semana Cultural ha sido principalmente de teatro. Hubo todas las tardes. Teatro preparado, en contraste con el taller de teatro improvisado del año pasado. Las obras han sido muy numerosas.

9.- **Charlas para los padres.**- Ha habido dos: "La familia y la escuela". Ambas han sido dadas por compañeros del MCEP. Las charlas crearon violentas situaciones de ruptura que consideramos necesarias.

10.- **Cineforum.**- Se proyectó "La gran aventura india", todos los días por la mañana, con vivos diálogos al final.

### CONCLUSIONES

-Estas actividades nos han unido mucho más fuerte a los padres, niños y maestros participantes.

-Creemos que los niños han sido intensamente felices. Había una ebullición de ideas y un ambiente de creación en clase que nos hacía pensar que entonces estaba realmente viva la escuela.

-La Semana ha sido tema de alabanzas y críticas en el pueblo. Pensamos que cuando algo se discute y comenta es que merece la pena.

-Esto nos ha distanciado más del otro grupo de maestros.

-Ha cohesionado a niños y niñas mayores que ahora vemos en pandillas por el pueblo jugando y cantando, y que antes veíamos ir para la discoteca.

-Ha sido fuente de creación de otras muchas actividades programadas en estrecha colaboración con la Asociación de Padres como representaciones de te-

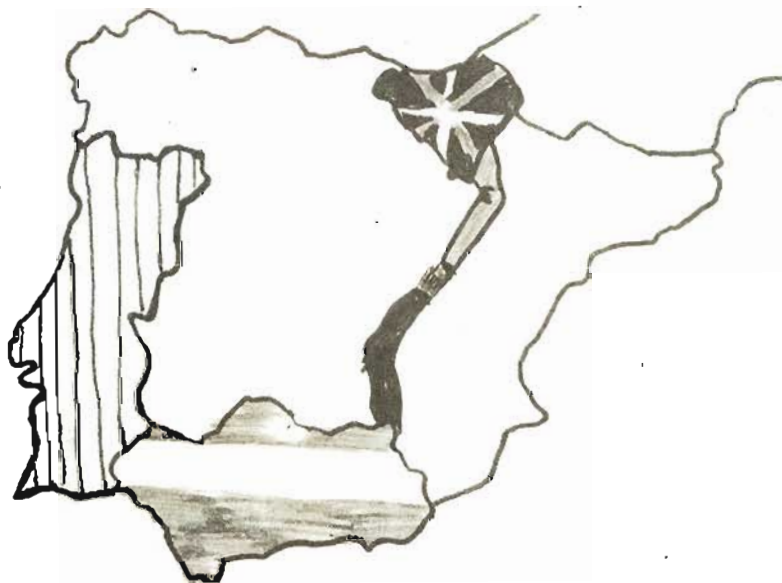
atro en otros pueblos, acampadas, festival de teatro infantil en el Auditorio Manuel de Falla junto otros compañeros del MCEP, y sobre todo la acogida en casas de la Zubia de un grupo de niños vascos, de la ikastola de Languille de Hernani, que ha supuesto un importante cambio en la opinión del pueblo y un inmeso enriquecimiento mutuo, tanto de los niños como de sus familias.

Todo ello nos lleva a proponer como debate a los compañeros de los distintos grupos territoriales tres puntos en los que creemos que el MCEP tendría que profundizar:

- 1.- La necesidad de sacar la escuela a la calle, con sus implicaciones.
- 2.- Posibilidades de desarrollar trabajos conjuntos padres-niños-maestros.
- 3.- Papel de la escuela en la revalorización y recreación de la cultura popular y su participación en los movimientos y grupos culturales de barrios y pueblos.

Manuel Quintero  
(G.T. Granada)

## 2. Convivencia Andalucía-País Vasco.



La educación entendida como resultado de la convivencia y fruto de esta, el desarrollo armónico de todas las potencialidades de la persona, tiene como camino el trasvase de experiencias. Esto, en la escuela, según el M.C.E.P. lo entiende está concretado en la CORRESPONDENCIA ESCOLAR, en el conocimiento directo y vivo de formas de vida diferentes.

En este sentido voy a tratar de narrar una experiencia viva de correspondencia escolar entre niños de la Ikastola Langile y niños de la E. N. de la Zubia (Granada).



## NACIMIENTO DE LA EXPERIENCIA

El Colegio Langile de Hernani en su traducción al castellano significa Ikastola obrera, escuela obrera. Nació de la idea de un grupo de padres que deseaban para sus hijos una educación basada en la libertad sin obstaculización de la evolución natural del niño. De esta forma se constituyó en Cooperativa y comenzó a funcionar con un grupo numeroso de maestros que practicaban la Pedagogía Freinet. La experiencia comenzó con chicos en edad preescolar y hoy engloba ya el sexto nivel y con perspectivas para el próximo curso de fusión con dos Escuelas Infantiles de la misma localidad.

Uno de los aspectos desarrollados en el trabajo cotidiano de la Ikastola es la correspondencia entre niños de escuelas del País Vasco, la experiencia de esta actividad demostró al grupo de educadores que ésta no era suficientemente profunda y la motivación para escribir a chicos que aún no conocían decaía perdiendo interés. Pensaron que el procedimiento debería ser al contrario: después de convivir niños de distintos ambientes, la necesidad de mantener correspondencia tendría suficiente fuerza y motivación. Otra idea que pensaron interesante fue el conocimiento de otras nacionalidades que enriquecieran con un contacto real el conocimiento de los chicos. De esta manera realizaron una experiencia con niños de Cataluña y otra, a la que me voy a referir con más detalle, en Andalucía.

La Zubia, (2) es un pueblo que dista de Granada unos cinco kilómetros, es medianamente industrial y está situado en una zona muy rica, la Vega Granadina.

En este pueblo un grupo de maestros trabaja con bastantes dificultades en la Escuela Nacional llevando a cabo una Pedagogía liberadora, la Pedagogía Freinet. Es importante también decir que formando parte del Colegio Nacional trabaja una Asociación de Padres con enorme interés y participación.

Por las características de una y otra nacionalidad Hernani (País Vasco), con costumbres y mentalidad propios, con una fuerte industrialización y como fruto de éste con un porcentaje elevado de inmigrantes en su gran mayoría andaluces y, la Zubia como pueblo perteneciente a una nacionalidad distinta, con costumbres y mentalidad igualmente propios, así como con una estampa exterior muy distinta a la real, se vio interesante el contacto entre ambos. Por las peculiaridades del pueblo andaluz y la parcial estampa del Pueblo Vasco (Excedencia violencia, inseguridad, se vio mas conveniente que este primer contacto se reali-



Dos niños uno andaluz y otro vasco. En una convivencia de una semana se conocieron para siempre.

La Zubia es un pueblo que dista de Granada unos 5 Km. Es medianamente industrial y está situado en una zona muy rica, la vega granadina. Hernani (abajo). El verde de sus campos, lo oscuro de su cielo contrasta con andalucía.



zara en la Zubia y después fruto del conocimiento personal se trasladara a Euskadi.

## ORGANIZACION DE LA RECEPCIÓN EN LA ZUBIA

Es importante mencionar en la organización de tan preciada experiencia el trabajo realizado por la Asociación de Padres de Alumnos del C.N. de la Zubia, que acogió la idea con un protagonismo nada usual en la vida escolar de Andalucía.

La A. de Padres junto a cinco maestros del Colegio prepararon en las semanas anteriores a la visita todo el entramado

necesario que cumplierse los objetivos previstos:

- alojar a los corresponsales vascos en casas donde hubiese niños de su edad, motivando la comunicación natural.

- organizar una serie de visitas comunes que sirviesen de base para conocimiento del lugar.

- dar opción a los grupos en las actividades que fruto de su contacto, pudiesen surgir.

De este modo la noticia fue pasada al pueblo a través de los niños de la escuela

y a través de los padres en su contacto habitual. La respuesta no se hizo esperar y fueron muchas las familias y niños que brindaban su alojamiento y cariño a los niños vascos.

Las visitas que se organizaron ocuparon solo la mañana, procurando dejar el mayor tiempo posible a la autonomía de los niños en su contacto natural.

Como resumen y muestra más viva de las actividades desarrolladas he aquí los textos que posterior a la visita los niños realizaron:

(traducción al castellano)

## ANDALUZI

Andalucira joatea honela sartu zen. Ikostolaku talde bati ez zitzaion ideia bat ere okurritzen. Andereñoa akusi eta honela galdetu ziaten: andereño bai alduru duzu ideairen bat? ¿Ba igual zar da? Andalucira joatea Ba oso ondo, erantzium zuten talderoak.

Honela beste presentatza ko prestatzen hasi riren. Bileran agertu zuten eta bera izan zen auskeratua. Andaluciri buruz lanean jardun ordoren joateke eguna iritxi zen. Lizarragatik etera ota erdubilitan iritxi ginen La Zubia-ra. Han plaza batera eromanginurtum, eta bakaitza marenkim zen ikusi ondaren, takatu zitzairen extzera joanzen. Arratsaldean jaialde bat egin zinguten abesti eta dantza, saio batekin, eta gero etxera joan, ginen.

Astearte gaizean, bakaitza bere parejakin eskolara jean gine han bere bibuixkak, lanak, ikastola ikusi eta abar, egin genuen. Gero marrazki bat egin eta jolasketara etera ginen. Handik monjen kombentun honetan gerra garaian Españiko Isabel erreguilas egon omen zengardeta. Azkenik, han pixka bat ibilio ondaren, etxera joan ginen Arratsaldean alkartu eta Albaycinera joan gine. Hemendik Granada oso ondo ikusten zen. Hemen meriendatzeko "torta" batzuk eman zizkiguten. Behzakoan taberna batean sartu ginen, dena oso datzare zegoen landare eta larez josia. Gero etxera itzuli gisan.

Asteazken gaizean Alhambra joan gien. Iritxi eta postal bat enosi muer-Barruca sartean horma guztiak grabaturik reudela ikusi genuen

baita ere zenbait eskultura Gero "el patio de los leones" izeko jardin bat ikusi genuen. Oso haundia du palazio han emengo jardin eta bazar guztiak iturri eta bare politez daude. Jazraitu eta pizina batera holdu ginan, hemen harriak zeuden eta bertan bazkaldu genuen. Bazkal ondoren pixka bat jarraitu eta izten egin gisen plaza batera joateko. Plaza horretan abestu eta jolostu ondaren etxera joan ginen autobusak iristean.

Ostegum gaizean Sierra Nabadara. Dexente ibili ondaren autobusetatik jetxi eta bokadiloak jaden hasi ginen. Berrico autobusa haztu eta garago. Han elurretan ibili ahal izan genuen Veleta mendia inguruan ibili ginen.

Ostiral gaizean arratsaldeko jaialdia prestatzea joan ginen gero telar gabrika batera. Hemen 1000000 bat balio zuen alfombra bat ikusi genuen. Nola egiten diren bai eskuz eta baita ere makinaz ikusi genuen. Arratsaldean jaialdia. Hemen abestu eta dantzatu egin ondoren etxera joan ginen.

Agur. ■

## ANDALUCIA

El viaje a Andalucía nació así: A un grupo de la ikastola no se le ocurría ni una sola idea para trabajar en trimestre.

Entonces le vieron a la maestra y le dijeron así: ¿andereño, tienes tú alguna idea? Pues, a lo mejor. ¿Qué es? Ir a Andalucía. ¡Muy bien!, contestaron todos los del grupo. Y así, los del grupo comenzaron a preparar la idea para presentarla a los demás. La idea la presentaron en la Asamblea y fué acogida por todos.

Después de pasar un rato de tiempo trabajando el tema, nos llegó el día de la partida.

Salimos del barrio de Lizarraga a eso de las dos de la tarde. Llegamos a la Zubia. Allí, nos llevaron a una plaza y después de saber con quien le tocaba a cada uno, nos llevaron a sus casas.

Por la tarde nos hicieron un festival, de cantos y bailes y después nos fuimos a casa.

El martes por la mañana, cada uno con su pareja fuimos a la escuela y allí vimos sus textos, folletos, trabajos, etc., hicimos un dibujo y fuimos a jugar.

Y fuimos después a un convento de monjas, donde, nos dijeron, que durante la guerra se había guardado la reina Isabel de España. Por último en

la tarde fuimos al Albayzin todos juntos. Desde este barrio se ve muy bien Granada, y merendamos unas tortas que nos regalaron.

Cuando bajamos del Albayzin nos metimos en una tarbena que estaba repleta de flores y plantas. Después regresamos a casa.

El miércoles por la mañana fuimos a la Alhambra, cuando llegamos allí compramos una postal. Cuando pasamos adentro vi que todas las paredes estaban talladas. Después el "patio de los leones". Este palacio es muy grande y por todos los rincones ves fuentes y flores. Continuamos por allí y llegamos cerca de una piscina con muchos peces y una fuente y allí nos quedamos a comer.

Después terminamos de ver la Alhambra y bajamos a una plaza donde jugamos un rato y después nos fuimos a casa.

El jueves fuimos a Sierra Nevada. Después de caminar bastante bajamos al lugar donde estaba el autobús y comimos un bocadillo. Jugábamos con la nieve y estábamos alrededor del Veleta. ■

## ALGUNAS CONCLUSIONES

Dejemos, igualmente, que sean los textos de los niños quienes nos enseñen el aprovechamiento y las razones filosóficas de estas experiencias que, nosotros como educadores debemos fomentar:

"... Nos despedimos de todos porque son muy buenos y muy trabajadores y lo serán siempre para nosotros. Se han preocupado mucho por nosotros, diciéndonos siempre "come, come", por eso vuelvo a repetir que la gente de allí es buena. Creíamos que por el acento que tenían no valían nada, que eran BASURA, y vale, pero ahora nos hemos dado cuenta de que no son BASURA y también nos hemos dado cuenta de que son como nosotros, gente muy muy buena y MAJA. Adios ANDALUCIA pero no para siempre solo por un momento.

Agur, viva EUSKADI Y ANDALUCIA  
(Iñaki Alkorta)

"... Nik andalucin oso ondo dut eta ineres haundiko gauzak ikusi ditugu neri gehien Alhambra gustatu zitraidan sainan La Zubia ingurunko media ere asko gustatu zitraidan, izan ere lore eta hasto ederrik fraunko baregoen!

Nik ez nuen uste Andaluziko etxeak kortinak adutuko zituzteñik ezta ere hainbest pista egongo zenik. Andaluzi ez zait uste nuen berain beharteva iruditu. Patriotan zaramika asko zagaen: Plater, pote, txarro, lore-antri eta abar denak berdintxua margotiak. Andaluciko jendea salero asko du"

"Yo me lo he pasado muy bien en Andalucía y hemos visto cosas de mucho interés. Lo que más me gusto fue la Alhambra pero también los alrededores de la Zubia. ¡Había tantas flores y hojas!

Yo no pensaba que las casas de Andalucía tuvieran cortinas en sus puertas ni que hubiera tantas piscinas.

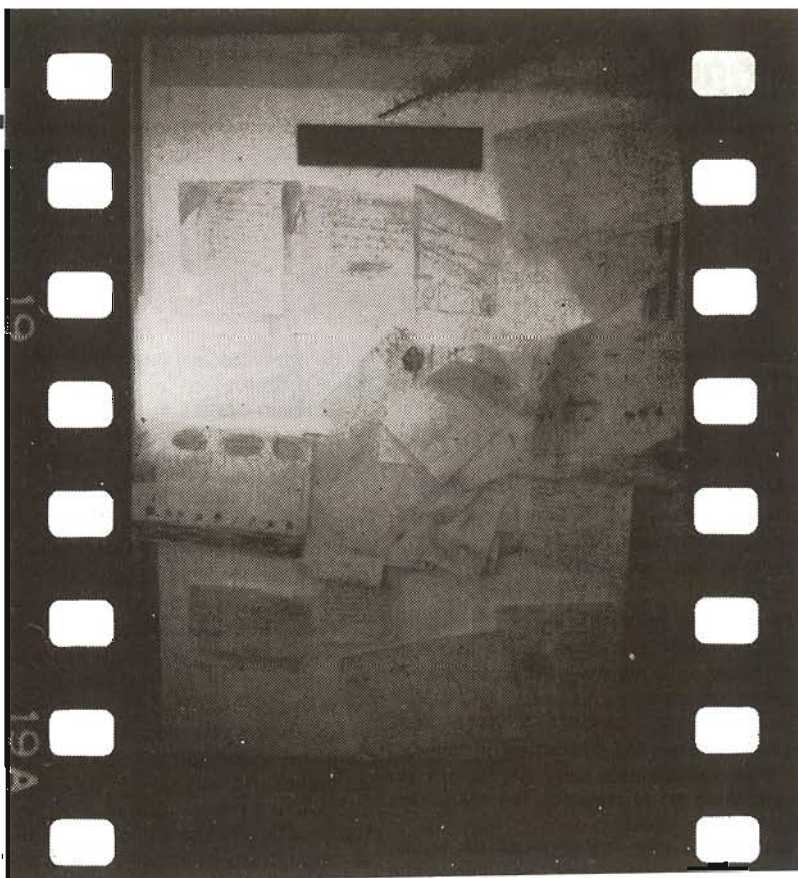
No me ha parecido que Andalucía sea tan pobre. En los patios de las casas había muchos objetos de cerámica, platos, tientos, jarrones...

La gente de Andalucía tiene mucho salero..."

(Gurure)

Los medios de comunicación usados siempre por el poder gubernamental parecen querer convertir el territorio español en islas separadas donde sea imposible la comunicación y el trabajo común y natural de las gentes que los pueblan.

La correspondencia libre, natural, viva, entre distintas nacionalidades con distintos y dispares condicionamientos demuestra que se abre una ventana donde penetra un gran sol naciente que puede y debe en el respeto y la libertad aunarnos en torno a una vida distinta donde el niño, el hombre sea más feliz. ■



El correo colectivo se coloca en un mural con la finalidad de que sea leído por todos.

GRUPO 91  
ICEM

# circuito departamental de CORRESPONDENCIA NATURAL.

Para el curso 1976-77, hemos organizado, en el interior del grupo 91, un circuito de correspondencia natural. Cuatro miembros del grupo habían participado el año anterior en un circuito nacional de correspondencia, han explicado como se realizaban los intercambios, enseñándonos la riqueza y variedad de los mismos, pero, a veces, también su carácter superficial provocado por la falta de tiempo y las relaciones pasajeras y lejanas de los participantes.

Algunos compañeros, cansados de tantas charlas repetidas e inútiles en el transcurso de las reuniones del grupo, decidieron llevar a cabo un trabajo conjunto con los miembros del mismo.

Una correspondencia (éclaté)<sup>(1)</sup> nos permitiría profundizar en los intercambios, seguir las pistas de investigación de los niños, para ver y comprender cómo, según las edades, se realiza la aproxima-

ción a un concepto, cuáles son los diferentes tanteos de los niños y las diferentes evoluciones de su pensamiento.

Discusiones concretas sobre los trabajos intercambiados, con las reacciones de nuestros niños y las nuestras propias, nos permitirían establecer unas relaciones más directas y más estrechas entre los diferentes miembros del grupo.

Los intercambios en el interior del gru-

po serían más rápidos, los encuentros de los niños serían más fáciles de organizar y, sobre todo, menos costosos.

Se han inscrito treinta clases en el circuito, de los siguientes cursos:

-Maternal, 2. CP, 7. CE, 11. CM, 3. Perfectionnement, 2. 5 Transition, 2. C1, initiation étrangers, 1. C1, FP1 EN, 2.

En la primera reunión del grupo, hemos decidido:

Que todos los participantes del circuito se encontraran, al menos, una vez al mes para hacer una puesta en común y profundizar en los intercambios.

Que cuatro cuadernos rotatorios circularían entre los diferentes participantes y que la síntesis sería hecha por un responsable en el curso de las reuniones de trabajo.

Que en la primera semana de junio, haríamos, conjuntamente, el balance del año transcurrido.

En fin, nos hemos puesto de acuerdo en un "contrato" a respetar, dentro de lo posible, por los participantes.

## EL CONTRATO

Formar parte del grupo (cotizar al grupo y seguir las reuniones de trabajo.)

Practicar el "Método natural de lectura" en el primer curso.

Dejar a los niños la libertad de participar o no en los intercambios, así como dejarles escoger a sus corresponsales (uno o varios corresponsales, intercambios individuales o colectivos). Todo lo cual IMPLICA:

-Una reflexión sobre el lugar de la correspondencia en la vida de la clase. Esta no puede nunca convertirse en un ejercicio de puesta a punto, sino que debe integrarse de manera permanente y total, en cualquier momento, en todas las materias. Rechazamos la explotación abusiva de la correspondencia con fines de aprendizaje, rechazamos igualmente la negación sistemática de cualquier explotación por comodidad o bajo pretexto de respetar la libertad del niño. Nos parece que lo deseable es encontrar un equilibrio con el fin de que cada participante pueda, según su temperamento, encontrar una satisfacción.

-Respecto a lo que se recibe. Es necesario un mínimo de cuidado en la presentación, teniendo siempre en cuenta las posibilidades de cada uno. Nos parece igualmente deseable una cierta continuidad con el fin de evitar un cierto mariposeo y los descuidos que por este motivo no dejarán de faltar.

Finalmente hemos discutido el comienzo. Nadie quería asumir la responsabilidad de una posible revista de textos libres, por ello hemos decidido preparar en cada clase del circuito una carta circu-

lar de presentación que repercutiría en todo el circuito.

También hemos decidido hacer un balance de este trabajo en el mes de Junio y publicar una revisión de cuentas.

EN el curso de las dos reuniones siguientes hemos discutido, sobre todo, de la organización material de nuestro circuito y de la organización de la correspondencia en el interior de una clase:

Necesidad de clasificación, de control, de las cartas recibidas y de las respuestas enviadas, tanto en plan individual como en plan colectivo.

Necesidad de colocar el correo colectivo en un mural con la finalidad de que sea conocido por todos.

Pues nos parece que una organización material metódica es indispensable para el buen funcionamiento de una correspondencia (éclaté) para que el niño y el maestro no se sientan perdidos en un bosque de papeles que entran y salen por todos lados.

## ALGUNAS SOLUCIONES ADOPTADAS EN LAS CLASES

Clase de Arlette (CP): los niños colocan el correo en tres sobres, pequeños, medianos y grandes y así son invitados a realizar una investigación sobre los símbolos.

Clase de Pierrette (perf.): todas las investigaciones dirigidas colectivamente a

Nombre	Escribe a	Semana del ..... al.....
Laurent	Jacques* René *c	• + + +

+ enviado, \* recibido

Cada niño tiene, por otra parte, una ficha sobre la cual están señalados los nombres y símbolos de su (sus) corresponsal (es).

A continuación, a lo largo del tercer trimestre, dos muchachos mejoran el sistema y proponen algunas modificaciones que son adoptadas después de una discusión.

carta o texto libre  
dibujo  
dibujo + texto (dibujo comentado)  
regalo  
dos colores: azul: salida, rojo: llegada.  
Durante las reuniones de trabajo del 2.º y 3.º trimestres, hemos intentado, sobre todo:

Profundizar en los intercambios que se habían realizado en el interior del circuito.

Medir el impacto de un envío sobre los niños: ¿por qué un envío suscita tal interés, mientras que otro no tiene eco ninguno?. Motivo, duración, lenguaje, presen-

la clase son colocadas en un sobre fijado en la pared, donde los niños podrán ir a cogerlas.

Clase de Michel (SE CP): los niños tienen controles individuales donde anotan el correo recibido y mandado.

Clase de Pierrette (CP): como Odette (CE), la maestra lleva un cuaderno de correspondencia para lo relacionado con el correo colectivo. En lo que concierne al correo individual, ha sido preciso un largo tanteo para llegar a una organización mínimamente satisfactoria.

Al final del año, la clasificación adoptada, era la de la clase de Arlette, pero, rápidamente, algunas discusiones: ¿quién es pequeño? ¿quién es grande?. Para algunos los pequeños son los de CP, para otros los niños de maternal; la misma incertidumbre respecto a los grandes. Aquí se produce la confusión: se encuentran envíos para el mismo niño en varios sobres diferentes y pérdida de tiempo para los responsables del apartado. Después de una discusión, se decide darle un símbolo a cada clase y colocar cada envío en el sobre marcado con el mismo símbolo. De entre ellos mismos surge la idea de colocar el símbolo sobre las cartas, solución que es bien pronto adoptada por todos.

tación, etc. Reacciones del que lo recibe, cólera, indiferencia, desaliento, etc...

El encontrarle, a veces, las consecuencias tardías a un envío. En poesía, por ejemplo, los niños que no habían manifestado ningún interés por lo que les había escrito un compañero, lo descubren algunos meses más tarde, imitando o creando a su vez. Una investigación matemática, una experiencia, pueden ser recuperadas por algunos mucho tiempo después del envío.

Observar las relaciones entre la correspondencia y el aprendizaje. Hemos abordado los puntos siguientes.

-Lectura y correspondencia.  
-Investigación y conocimiento matemáticos.

-Hacer y relatar una experiencia.

-Redacción de una carta y "Estudio del francés".

Para el Congreso de Rouen, hemos intentado analizar conjuntamente:

La marcha de los niños.

Las aportaciones que se han hecho en las diferentes clases a:

- Una experiencia sobre la evaporación.
- Una investigación matemática en la que únicamente los niños de CE descubrieron (x10) (x5) (x3).
- Un trabajo realizado a partir de la BTJ, sobre las Ballenas.

-Algunos trabajos realizados a continuación de un envío de la clase de Arlette (cartas dibujadas e ilustradas, explotadas de maneras muy diferentes) grafismos, música, expresión corporal, desbloqueo de la escritura, expresión oral, etc.

Lamentamos el que este trabajo realizado a partir de experiencias concretas, vividas en nuestras clases, no haya merecido la atención de los compañeros de la comisión, persuadidos de que no era verdad.

B

## BALANCE DEL FINAL DE CURSO

Diremos, rápidamente, que algunos compañeros abandonaron esta experiencia y prefirieron la correspondencia de clase a clase: "Se sienten menos desbordados y, por consiguiente, más seguros... Los niños están menos dispersos y viven más la maravilla de la correspondencia. En un circuito el niño que no quiere participar en la correspondencia lo puede hacer. Es una salida fácil "dicen algunos".

Por el contrario, otros están dispuestos a comenzar, estimando que es una experiencia muy rica, tanto para los niños como para los maestros.

### En conjunto hemos constatado:

-que el comienzo ha sido bastante largo para algunos;

-que los intercambios se han ido, poco a poco, individualizando, a cada niño le gustaba mucho tener su (sus) correspondencia (es).

-que algunas correspondencias se han establecido progresivamente entre tres o cuatro clases, que se han formado algunos grupos (a menudo del mismo nivel).

-que los intercambios colectivos, a nivel de todos los participantes del circuito, se han ido haciendo cada vez más raros a medida que el curso se terminaba.

-que los envíos a las clases de maternal, muy importantes al comienzo, han caído en desuso (por presión de ciertos padres que no aceptaban el que un niño de CM1, le escriba a un niño de maternal).

-que se han celebrado numerosos encuentros de niños; a veces, los niños se lamentaban de no encontrar a los que ellos les escribían... también ocurría que

los intercambios se centraban entre los niños que se habían encontrado;

-que tres clases han abandonado el circuito a lo largo del curso sin dar explicación y, sobre todo, sin dar respuesta a las cartas de los niños.

-que los cuadernos rotativos han circulado muy mal en el circuito.

En el seno del grupo, se han establecido nuevas relaciones, otras se han afirmado, pero lamentamos el que algunos compañeros que no estaban directamente implicados en este grupo de trabajo hayan quedado a la expectativa. Para el curso que viene está prevista una organización de grupo donde, es posible, que cada uno encuentre lo que él busca.

Continuaremos el circuito de correspondencia (éclaté) 01 con algunas variaciones. Pero antes discutiremos, durante más tiempo, de "la parte del maestro", porque pensamos que ésta es muy importante en la correspondencia llamada natural.

La "parte del maestro" es grande en el aprendizaje del trabajo cooperativo y su compromiso es tan fuerte, o más, que el del niño que aprende con él a descubrir lo

que es la responsabilidad.

El "calificativo de natural" que damos a este sistema de correspondencia, queremos persuadirnos -porque es lo que a nosotros aspiramos- que es realizable. Pero esto es un engaño en el sistema actual y nosotros lo sabemos bien.

Cómo puede ser una correspondencia natural en un contexto anti-natural: los cuatro muros de una clase, unos condicionantes demasiado fuertes (en el circuito hay clases con 35 niños, las coacciones de los horarios, de los programas, las connotaciones a menudo inhumanas y represivas de las escuelas-cuarteles...)

Correspondencia (éclaté) nos parece más cercano a la realidad. Lo que importa es dar el mayor número de posibilidades de elección a los niños, un abanico de posibilidades lo más amplio posible, con el fin de que él pueda escoger libremente, haciéndole consciente, por otra parte, de que la correspondencia es un compromiso y que él no puede por capricho o por negligencia abandonar a los compañeros que como él la han escogido.

**Este es el principio mismo de la vida cooperativa de una clase de un grupo.**

### Esquema elemental de los sistemas escolares francés y español:

	11.º	10.º	9.º	8.º	7.º	6.º	5.º	4.º	3.º
Francia	CP	CE1	CE2	CM1	CM2				
España	1 EGB	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	BUP
Edad	6 años	7	8	9	10	11	12	13	14

CP = curso preparatorio  
CE = curso elemental  
CM = curso medio

**Nota:** (1) Correspondencia de clase a clase en la que los niños se escriben cuando quieren, sin esperar contestación y sin atender a una estructura determinada.

**Traducido del L'EDUCATER  
N.º 3. Nov. 1978**

Experiencia comenzada en 1973 con alumnos de 2.º y continuada en 1974 con los mismos durante el 3.º curso.

correspondencia  
escolar  
internacional

# URUGUAY-UGANDA.

## CARTAS QUE SE CRUZAN EN EL CIELO

He escrito enseguida a un camarada africano (Un profesor de francés de Uganda). Nos ponemos de acuerdo: la correspondencia escolar se hará de clase a clase. Los alumnos de Uganda son los

¿Por qué enseñar el francés?

En marzo de 1973 yo trabajaba en Durazno (Instituto Miguel C. Rubino). A las cuatro de la tarde yo tenía que enseñar francés a los alumnos de 2.º, que estaban fatigados ya que trabajaban durante la mañana. Me preguntaba como nunca: ¿Por qué hay que enseñar el francés?. Yo no encontraba una buena respuesta.

Algunos días más tarde leo en un *Passe Partout* (N.º 5, 4.º año, pag. 8); "Amigos del mundo entero".

La correspondencia escolar internacional: Pedid un correspondiente...

El francés, no será ya lecciones o exámenes. Podréis hacer alguna cosa, comprender y ser comprendido, aprender y dar a conocer. Este francés será vivo, porque viviréis escribiéndolo. En este momento me doy cuenta que lo que enseñé en Francia, con una preparación Freinet, en una pequeña escuela francesa, podía hacerse aquí, yo había encontrado una pequeña respuesta.

primeros en escribir. Los uruguayos responden a la vuelta.

Esta actividad suscita el interés de mis alumnos y durante dos años cartas, postales y fotos se cruzan en el cielo.

Los alumnos, muy motivados, preparan la carta en la clase de francés, y otros

profesores les informan, el profesor de geografía ha ayudado y corregido en la busca sobre la geografía de África y Uganda. El profesor de música les ayuda en un pequeño trabajo sobre "le cadombe" folklore afro-uruguayo, y el profesor de Dibujo hablará del pintor Pedro Figari y de sus cuadros.

He aquí 2 cartas seguidas sobre geografía.

A los alumnos de M. Gaëtan Safari

"Estamos muy contentos de responderos y de haber recibido vuestra carta".  
Primero debemos deciros que nosotros hablamos el español, porque Uruguay está situado en la América del Sur, y en todos los países de la América del Sur, excepto Brasil, se habla español. Estos países fueron colonizados por los españoles, así como los países de América Central y México (País de América del Norte), salvo los Estados Unidos que hablan inglés.  
Como nuestro país es llano nuestra riqueza es la cría de ganado, esta es nuestra principal producción, pero en el Sur hay muchos agricultores.  
Nos preguntáis nuestro sistema de educación, os decimos que tenemos una Enseñanza Primaria (6 años), Enseñanza Secundaria (6 años), y la Enseñanza Superior (Facultades).  
Nuestra enseñanza es gratuita (la Enseñanza Primaria y la Secundaria son obligatorias).  
Nosotros queremos saber:  
1) ¿Cuál es vuestro sistema de educación?  
2) ¿Cuál es vuestra población?  
3) ¿Cuál es la superficie de vuestro país?  
4) ¿Cuáles son los deportes que practicáis?  
Esperamos vuestra respuesta.  
Amigablemente y hasta pronto.  
En nombre de los alumnos de 3.º "J"  
Solange Schneider.

A los alumnos de M. Gaëtan Safari.

"Atendiendo a vuestra respuesta mis camaradas y yo nos hemos informado sobre Uganda. Hemos aprendido que la superficie de vuestro país es de 23.000 Km.². Vuestra población es de 8.000.000 de habitantes. Uganda está situada al este de África. Se pueden encontrar allí grandes lagos como Georger, Kioga, Salisbury, y una parte de los lagos Victoria, Nianza, Eduardy Albert.  
El río Nilo atraviesa Uganda de norte a sur. Hay también montes muy altos, con nieves perpétuas, el más importante es Ruwenzori, con 5.117 metros.  
Queríamos saber si lo que acabamos de aprender es verdadero, y alguna cosa que podáis añadir para enriquecer nuestros conocimientos de Geografía.  
Nosotros os agradecemos si nos enviáis una carta.  
Recibid nuestros saludos amistosos y hasta pronto.  
En nombre de los alumnos de 3.º "J" del Instituto Miguel D. Rubino.  
Sonia Estevaz González  
(Alumnos de Melle Mirta Bossi).

## RESULTADOS OBTENIDOS

Quería poner en evidencia los resultados obtenidos tras una encuesta por sondeo entre los alumnos (al fin de 1974, después de habernos escrito-correspondido durante dos años). Para ello me inspiré en el cuestionario de M. Mihai Hopulele ("La correspondencia escolar internacional vista por los alumnos") -El francés en el mundo, Julio-Agosto 1975, N.º 74).

### ENCUESTA POR SONDEO

#### PREGUNTAS HECHAS A LOS ALUMNOS

- 1) ¿Encontráis útil y agradable la correspondencia escolar? ¿Por qué?
- 2) ¿Habéis encontrado alguna dificultad en la redacción de las cartas? ¿Cómo las habéis resuelto?
- 3) ¿Qué conocimientos habéis adquirido sobre la vida y la civilización de Uganda?
- 4) ¿Qué aspecto de la correspondencia os ha parecido más interesante y atrayente?
- 5) ¿Qué asuntos queréis tratar en el futuro?
- 6) ¿Habéis constatado algún progreso en vuestra clase de francés?
- 7) ¿Qué pensáis proponer para perfeccionar vuestra actividad?

(Pido las respuestas en español, y el trabajo lo hacen en casa).

#### ESCRUTINIO DE LAS RESPUESTAS:

Yo repito aquí lo que dice M. M. Hopulele: "La encuesta ha suscitado su curiosidad, y han respondido verdaderamente, dando libre curso a la imaginación y al juicio personal".

#### PREGUNTA 1

Todos han respondido afirmativamente. Estaban contentos y satisfechos. Ellos han explicado:

- "La correspondencia escolar es una comunicación".

- "Esta actividad nos ofrece la oportunidad de obtener informes útiles e interesantes sobre la civilización de otros países".

- "La fraternidad atraviesa las fronteras".

- "Mi deseo es aprender bien el francés, pues la correspondencia es verdaderamente interesante".

- "Debo aprovechar de esta actividad: la comunicación es directa".

- "Gracias a la correspondencia me he habituado a leer y escribir en francés".

- "La lectura y escritura de cartas son para mí ejercicios muy agradables".

- "Tengo amigos en el otro lado del mundo".

#### PREGUNTA 2

Todos los alumnos han manifestado



haber encontrado dificultades en la redacción de las cartas. Afirmar que es preciso trabajar en clase y fuera. Los profesores, los diccionarios y ciertos libros son los medios para vencer las dificultades. (Yo he aprovechado la correspondencia para hacer una exploración gramatical. Ejemplo: el pronombre Y. "Uganda está situada al Este de Africa. Se pueden encontrar lagos importantes... Se pueden encontrar allí")

#### PREGUNTA 3

Los alumnos han señalado que han encontrado muchas cosas interesantes sobre la vida y la civilización de Uganda. Las cartas, las postales y las fotos han constituido un rico y curioso material. Los alumnos de Uruguay y Uganda se han conocido.

#### PREGUNTA 4

Casi la mitad de los alumnos han respondido que la correspondencia en sí es atrayente e interesante. Los otros se han fijado en otros aspectos. Los más citados son:

- "El intercambio de vistas comentadas".

- "Las descripciones geográficas".

#### PREGUNTA 5

Los asuntos (temas) que los alumnos proponen son variados. Destacan:

- "El folklore"

- "La vida de hoy" (Por ejemplo los de-

portes, las comidas,...)

#### PREGUNTA 6

Las respuestas han confirmado que la correspondencia es un buen ejercicio:

- "Puedo comprender más fácilmente un texto francés"

- "Puedo practicar esta lengua".

- "Debo hacer un esfuerzo pues no estoy dotado para el francés, y quiero decir alguna cosa a mis amigos africanos".

- "Esta lengua que no tenía ninguna realidad para el estudiante... fuera de los exámenes, la descubres de repente viva y vivida... Se puede comprender y ser comprendido".

(Marcelle Kellerman, "Le français dans le monde" N.º 51-Sep 1967 Pag 10)

"El deseo de estudiar para sacar buenas notas ha sido reemplazado por el placer de emplear la lengua en la correspondencia. Pedagógicamente es un éxito". (M. M. Hopulele)

#### PREGUNTA 7

Varios alumnos hacen la misma propuesta:

"Hacer una exposición con el material recibido"

A medida que la lectura de las respuestas avanzaba, constataba que mis alumnos y yo misma, teníamos una profunda alegría, pues seguíamos juntos un camino nuevo, aquel que ha trazado C. Freinet.

Francisco Bastida Martínez  
del G.T. de Madrid

# ALGUNAS POSIBILIDADES DE LA CORRESPONDENCIA ESCOLAR.

Desde hace algunos años venimos practicando en nuestro colegio la CORRESPONDENCIA INTERESCOLAR, esta interesante actividad tan llena de posibilidades, tan típicamente "freinetiana" y, en nuestro caso, hasta tan consustancial con la antigua denominación de nuestro movimiento cooperativo (ACIES).



## CORRESPONDENCIA TOTALMENTE LIBRE

Desde el primer momento, nos hemos propuesto que la correspondencia sea

una manifestación de esa necesidad natural de comunicación del niño. Por esta razón hemos intentado que esa comunicación fluya espontánea, sin mediación del maestro y sin intentar buscarle directa-

mente implicaciones o consecuencias educativas y clásicamente escolares, (aunque implícitamente las tengan), me refiero a los tradicionales trabajos que los maestros solemos sugerir a raíz, por ejemplo, de las motivaciones (en este caso éstas vendrían dadas por el contacto con nuevos chicos de un lugar lejano.)

Así, durante mucho tiempo (dos cursos), un gran grupo de chicos de una clase de quinto mantuvo sistemática y periódicamente correspondencia con un colegio francés. Al cabo de un buen tiempo de cartas simples, y por iniciativa de los chicos franceses, el intercambio cristalizó en un gran sobre, que mutuamente nos enviábamos, y que contenía las respuestas de todos los chicos junto con todo aquello que querían enviarse: sellos de correos, monedas, cromos, revistas, postales, "posters" de motociclismo, de futbolistas, de cantantes, etc. Cada chico tenía su correspondencia con el que se escribía. Cuando transcurrió algún tiempo desde que se había enviado el paquete, la visita del cartero era esperada con ansiedad. El día que traía "paquete de los franceses" era un día de júbilo y desmadre total, cada chico se dedicaba inmediatamente a preparar la respuesta.

Ahora bien, la experiencia nos demostró claramente que aquella comunicación escrita, libre y espontánea fué enormemente creadora y motivadora.

## NOS ESCRIBIMOS CON UN OBJETIVO

Algún tiempo después, y paralelamente a esta correspondencia libre ya descrita pensamos formar una colección de minerales metálicos.

Para llevarla a cabo, se nos ocurrió escribir toda una larga serie de cartas que enviáramos a diversas localidades mineras pidiendo la especie mineral que allí se extraía. La carta iba dirigida a "cualquier escuela de niños o niñas de la localidad de (aquí el nombre del lugar)".

No hubo demasiada suerte: sólo unos pocos colegios: Almadén, Somorrostro, Huelva, y algunos más, se dignaron contestarnos enviándonos muestra de mineral. Nosotros, de principio, enviábamos unas postales de Madrid. En un gran mapa que confeccionáramos íbamos señalando las localidades con sus minerales.

El trabajo fué interesante pero no continuó la correspondencia y el interés acabó cuando el trabajo previsto hubo concluido.

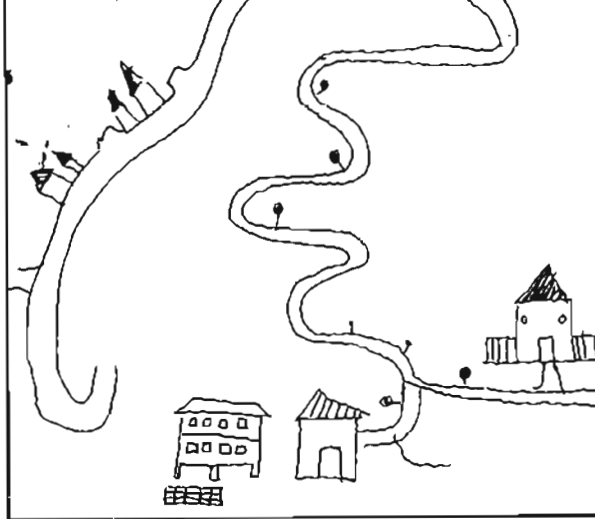
## VISITAMOS A NUESTROS CORRESPONSALES

Sin embargo, fué el pasado curso



Ana Mari  
G.T. de Asturias

Como viajan nuestras  
cartas a los  
corresponsales



cuando el intercambio llegó a alcanzar una faceta interesante: los propios chicos fueron a convivir con sus "corresponsales" durante unos días.

Ya antes, otro compañero, con el que todo el curso trabajamos en el taller de "Ciencias Sociales y Medio Ambiente", había tenido el coraje de llevar a sus alumnos de una escuela de Madrid, de una zona de nivel económico alto, a convivir con sus "corresponsales" de un pueblecito rural de Soria, en los días de las fiestas. La idea parecía interesante y prometedora y se la sugerimos a un grupo de chicos de octavo curso que se escribían con otros de una escuela barcelonesa. La cosa cuajó y quedé en que nosotros iríamos primero a final de curso, durante cuatro días, a convivir con los compañeros catalanes.

Y se hizo. Tras las vacaciones de verano, siete chicos y el maestro fuimos a Barcelona. Cada chico se hospedó en la casa de otro de los de allí.

La convivencia pasó diversas etapas: recibimiento cordial, falta de comunicación al principio (sólo uno se integró perfectamente desde el primer momento), progresivo acercamiento, relaciones semanales, momentos emotivos (paseando por las Ramblas, los chicos de Madrid, a la vista de la fauna que allí se expone, comentaron que se nos había muerto el hámster. Los chicos catalanes se juntaron de pronto para parlamentar y al poco vinieron con un hámster en una jaula) y, como final, una despedida cariñosa donde se evidenció que aquello había sido positivo.

No recuerdo en toda la convivencia, que hubiese ningún altercado ni enfrentamiento y hay que tener presente que se trataba de dos grupos de chicos con características e idiosincrasias muy distintas.

Ahora bien, marginando de momento el análisis de la convivencia, que entraría a formar parte de otro aspecto del asunto, consideramos que esta nueva puerta que abre la correspondencia reúne un amplio abanico de posibilidades. Pone en contacto "en vivo", personalidades, culturas, clases sociales, muy diferentes a veces, pero que a la larga pueden generar una amistad duradera. De esa convivencia pueden extraerse a veces consecuencias muy interesantes. Contribuye a acercar a chicos de regiones o nacionalidades separadas y hasta enfrentadas por diversas causas, por lo que este conocimiento y esta relación directa puede servir para limar asperezas.

Queremos añadir, por último, que, desde nuestro punto de vista, este tipo de visitas debe hacerse tras una previa y prolongada correspondencia. ■

# una experiencia de INTERCAMBIO ESCOLAR.

La correspondencia escolar ha sido siempre una "ventana abierta" en la monotonía escolar. Tanto en la escuela rural perdida en las montañas como en este colegio nacional situado en el centro vital asturiano, una carta -mejor dicho: un sobre grande o un paquete- es siempre bien recibido. Leer las cartas, textos y periódicos y mirar y discutir los murales y dibujos es tarea inmediata. No se puede posponer. Mejor posponer las matemáticas, sociales o cualquier otra cosa que estemos haciendo. Ya podemos olvidarnos de los dichosos programas y contenidos que tan de cabeza nos traen a todos.

La carta o paquete de los corresponsales interrumpe nuestra clase y su fuerza es arrolladora. Todos los niños leen, comentan, discuten. Luego, con un poco más de calma, lo leemos y vemos colectivamente. Después hay que pensar en la respuesta. Y a los chavales les emociona preparar cosas para mandar.

En fin, tengo de la correspondencia escolar una valoración altamente positiva, por lo que siempre procuro tener en clase dos o tres corresponsales, de los cuales uno siempre es de la región, para poder realizar a fin de curso un viaje para conocer a los corresponsales y pasar el día con ellos.

Así, pues, este curso que estoy trabajando en Sociales en 2.ª etapa, acepté una propuesta de correspondencia con una compañera del colegio Mireille de la Rochelle, profesora de español: Claude Pons. De allá nos pidieron trabajos sobre la Guerra Civil, la casa asturiana, etc.

Pero las cosas fueron más allá. Claude me propuso realizar un intercambio escolar. A mi la idea me pareció fabulosa, pero había que contar con los padres; por lo que se convocó una reunión para tratar a tratar este tema con ellos. Aunque no vinieron muchos, se mostraron de acuerdo, sobre todo para recibir. Comunicué, entonces a mi colega que sí, que podía

## HOJA INFORMATIVA: INTERCAMBIO ESCOLAR

Hemos recibido del Colegio Mireille de LA ROCHELLE (Francia) una propuesta para realizar un intercambio escolar, que consistiría en:

- recibir en nuestra casa a un chico-a francés de 12-13-14 años durante 10 días hacia mediados de mayo.
- viajar y permanecer nosotros durante el mismo tiempo en LA Rochelle en el mes de junio y por el mismo sistema, con lo cual solo tendríamos que pagar los gastos de autocar.

### Objetivos:

- Conocimiento práctico del idioma que se viene estudiando
- Conocimiento de otro país y costumbres
- Desarrollo de las actitudes de convivencia y amistad.

### Actividades:

- Individualmente** cada alumno se familiarizará con el idioma y costumbres francesas a través de la convivencia dentro de una familia francesa.
- Colectivamente, todos los alumnos, acompañados de los profesores realizarán actividades destinadas al conocimiento geográfico de la región: pequeñas excursiones, entrevistas, conferencias, visitas, etc.

**Precio:** 2.500 pesetas.

Hay que tener en cuenta que se necesitará carnet o pasaporte.

### Atención

Si Vd. está dispuesto a **Recibir** en su casa a un chico-a francés-a cubra el siguiente boletín:

#### Alumno

.....  
 tiene permiso de su padre don.....  
 para recibir en su casa situada en.....  
 a un chico o chica (táchese lo que no proceda).

En.....a.....de marzo de 1.980

Firmado

Si además Vd. está dispuesto a **Enviar** a su hijo-a a Francia cubra este otro boletín:

#### Alumno

.....  
 tiene permiso de su padre don.....  
 para realizar el viaje a Francia en las condiciones ya explicadas.

En.....a.....de marzo de 1.980

Firmado

poner en marcha los dispositivos para la preparación del viaje.

Por mi parte, realicé una hoja informativa que transcribo y se la di a los alumnos de 7.º y 8.º (unos 80 en total en el colegio).

(Ver hoja informativa adjunta)

En Semana Santa solo contaba con 11 personas dispuestas a recibir y alguna más dispuesta a ir. Como el polígono es obrero, las viviendas son pequeñas y en muchas familias la falta de espacio impide realmente acoger a un muchacho-a francés. Así las cosas recibo un telegrama comunicandome: "Al fin hemos obtenido el correspondiente permiso. Llegamos al día 30".

"Tierra trágame", pensé yo. E inmediatamente llamé por teléfono. Ante la imposibilidad de retrasar ellos la fecha, inicié una ofensiva a la búsqueda de familias que pudieran recibirlos. Explicué a los alumnos de 6.º el proyecto e insistí en los otros cursos de 2.º etapa, y así mismo hice correr la voz en 4.º y 5.º. Poco a poco llegábamos al número necesario. En una última reunión, a la que con una nota se invitó a todos los padres del colegio, se completaron y sobraron las familias necesarias para recibir a los muchachos franceses.

Y el día 30, a las 4,30, un nutrido grupo de alumnos y familias los esperaban a la

### DIRECCIONES DE INTERES:

#### Ministerio de Cultura:

-Dirección General de la Juventud

#### Ministerio de Educación:

-Sección de Internacionales

(INAPE)

#### Relaciones Culturales

#### Internacionales

Guzmán el Bueno, 91 - 2.º Izda.  
 MADRID

puerta del colegio. Venían cansados, pues habían pasado la noche viajando.

Pasamos al Salón de múltiples y tras una breve presentación, distribuimos a cada chico-a con una familia de Riaño.

Hoy acaban de marchar. Al son de la gaita y el tambor y bajo la lluvia-como sieipres les hemos dicho adios. Hablélágrimas y la despedida se prolongaba. Las familias asturianas se han portado fabulosamente. Incluso envían obsequios para los padres de los chicos.

¿Qué han hecho aquí durante estos doce días?

Han convivido en cada familia como uno más y han asistido a las clases en el colegio.

Además se han realizado las siguientes actividades:

-Recibimiento en el Ayuntamiento en Sama por parte del concejal de cultura y el

alcalde.

Visita a la emisora "Radio Juventud de Asturias" en Sama.

-Bailes folklóricos en el colegio, por el grupo de baile del polígono.

-Salida para visitar las cuevas prehistóricas de "Tito Bustillo" y el convento de Valdedios. En esta salida participan los alumnos de 2.º etapa del colegio de Riaño, y dura todo el día.

-Salida a Oviedo y recorrido siguiendo el románico. Los recibe en la Diputación el presidente del consejo Regional y el consejero de cultura, quienes les obsequian con una blicación en bable "Cantarinos pa que sueñes".

-Recorrido del Valle del Nalón para estudiar la transformación de un espacio por una actividad económica: la minería. Los acompañan los alumnos de 6.º que están estudiando el tema.

-Representación de la obra de teatro "Sublime decisión" por los alumnos de 8.º.

-Reunión con las familias que reciben para comentar algunas cuestiones sobre el intercambio y pasarles diapositivas de la Rochelle y del barrio donde está el collège Mireille.

-Competición deportiva de fútbol entre los franceses y los de aquí. El polideportivo entrega un trofeo a los alumnos franceses.

-Charla de David Ruiz, profesor de la Universidad. sobre la Guerra Civil.

Como se puede comprobar el viaje no tiene nada de turístico. Se trata de convivir al máximo con nosotros y obtener también el máximo material para estudios posteriores.

Nosotros también pensamos ir. Hemos presentado el proyecto en la Inspección para obtener el correspondiente permiso. Como no existe nada legislado sobre esto, la Inspección nos ha dado el visto bueno desde el punto de vista pedagógico. Pero como se trata de una alteración del calendario escolar, nos ha dicho que lo comuniquemos al Delegado. Quedan otros problemas: el seguro escolar, no se cubre todo el autobus (con lo cual el viaje será más caro). Hemos solicitado ayuda a distintos organismos. Hasta ahora, no hay respuesta y existen poca esperanzas. En este país nadie tiene dinero. Pero nosotros esperamos este viaje con ilusión. Es de las pocas actividades que despiertan más entusiasmo entre los chicos que entre los profesores. Aún no se lo que va a suceder en La Rochelle, pero creo sinceramente que vale la pena. Y también creo que estos intercambios podríamos hacerlos sin necesidad de ir a Francia. ¡Tanto dinero como se derrocha en viajes de fin de curso, estaría mucho mejor invertido en estos intercambios, que además saldría mucho más barato! ■

Ramón Rubio Cuevas  
Enrique Pérez Simón  
(G.T. Cantabria)

# una experiencia de COLABORACION entre ESCUELAS

Cantabria es una región montañosa y marinera. En una de las zonas montañosas más peculiares de nuestra geografía está enmarcado este pequeño trabajo, contado hoy aunque realizado hace algunos cuantos años.

Por azares ministeriales nos encontramos en una misma zona dos maestros del Grupo Freinet. El Valle del Pas, donde estábamos es un valle cerrado; económicamente dependiente de la ganadería (de una ganadería subdesarrollada según los cánones capitalistas), lo que es más grave con un nivel cultural bajísimo unido a una estructura caciquil típica del siglo pasado y guerra civil del 36, en la que los burócratas, tenderos y demás elementos sociales (lease maestros) componían la tela de araña.

Estábamos en dos unitarias con, aproximadamente, 28 y 12 alumnos respectivamente en Escobedo de Villafuñe y Abionzo de Carriedo. Ante esta situación social, consciente o inconsciente, nos planteamos qué podíamos hacer en un medio como en el que estábamos; en el que el veterinario muchas veces es más importante que el médico, ¿cómo entrar?, ¿cómo dialogar e interesar en algo a aquellos niños y muchachos? Seguimos dos caminos distintos aunque paralelos.

En Escobedo trabajando con el método natural, con el tanteo experimental se empezó por formar Talleres de Trabajo y Equipos (siguiendo la mecánica normal y usual). El problema se planteó a la hora de tener que comprar el material común. De ahí, de esta necesidad, salió la idea de formar una granja de conejos y gallinas; el primer "material" fue aportado por los chavales de lo que tenían en casa. La venta estaba asegurada ya que tanto el ma-

estro como ellos se encargaban de la misma; otro problema fue el cuidado de los animales los fines de semana y vacaciones, esto se solucionó a base de turnos de trabajo (aquí hay que hacer notar que los chavales no viven en un pueblo apiñado, si no muy disperso) que en general fue perfectamente seguido.

Una vez puesto en marcha el asunto animales se empezó a trabajar la tierra. Primero una tierra propiedad de la escuela y posteriormente, por ser mejor, la huerta de la casa del maestro; una vez realizada la roturación y agrado previo se plantaron patatas y se hicieron semilleros. El sistema de comercialización fue el mismo que el de la granja. Es necesario aclarar que tanto en la granja como en la huerta se siguieron los máximos adelantos y técnicas modernas posibles -previa consulta a los técnicos en la materia -y que lógicamente chocaban con la práctica tradicional. Uno de los triunfos mayores al respecto fue la concesión a un alumno, por parte de su padre, de una parcela para que el chaval plantara con las mismas técnicas que estaba empleando en la escuela.

El aprovechamiento de esta actividad es fácil de entender: desde la contabilidad y tablas de alimentación hasta la correspondencia con empresas de alimentación y abonos, pasando por lo más importante: 1.º La responsabilidad y colaboración mutua, por ello se formó una cooperativa estructurada en todos los terrenos de la que formaban parte todos los alumnos, el

maestro y el maestro de Abionzo. 2.º La demostración de la eficacia del tanteo experimental. (Los chavales, para no tener que ir a dar de comer a los animales los domingos, llegaron a idear un sistema de vasos comunicantes que realizaba esta misión -sin haber visto la teoría en ningún libro); esto como ejemplo.

En Abionzo la situación era distinta, menos alumnos y a una hora solo la 2.ª etapa y a otras solo los niños de todos los cursos. Aquí el trabajo se centró en estudios e investigaciones sobre el medio más o menos cercano. Tras comprobar la falta de conocimiento que teníamos de nuestra región se planteó la necesidad de realizar un estudio sobre la misma. Una vez realizado por los dos más mayores se vió la necesidad de reproducirlo para poder tener uno cada uno y así poderlo estudiar; esto se realizó con la pasta de gelatina. Al curso siguiente el planteamiento fue más diverso. En primer lugar se hizo un trabajo divulgativo del propio pueblo "Abionzo, nuestro pueblo" y después otro sobre España; el primero fue más en plan folleto mientras que en el segundo se utilizaron ya concepciones más científicas en su elaboración (que fue realizada por los alumnos de 8.º).

Paralelamente a este trabajo, y tras conectar con la escuela de Escobedo, empezamos a plantearnos los problemas del campo. De ahí, entre otros, salieron por un lado un estudio económico de la electrificación de una cabaña y por otro un proyecto de estabulación libre; desde el diseño y plano correspondiente hasta la maqueta del proyecto, pasando por los cálculos de materiales, costos, etc. Dada las características de la escuela, estos trabajos fueron sólo teóricos, pero nos sirvieron para montar en la clase de matemáticas hasta las discusiones sobre la rentabilidad del ganado.

Aparentemente la actividad de las dos escuelas estaba aislada, pero no; además de la potenciación de la cooperativa por parte de los dos maestros, con los chavales hacíamos encuentros periódicos (no todos los que queríamos) en una de las escuelas y en ellos además de ellos conocerse, jugar, etc; cada grupo explicaba en plan stage- las técnicas que mejor conocían. Por ejemplo: los de Escobedo dado que poseían un laboratorio de ciencias, casero pero muy guapuco, explicaban "los últimos adelantos" a los de Abionzo; mientras que estos les explicaban a sus compañeros las técnicas de expresión plástica al uso.

Aunque por poco tiempo conectamos con una escuela de otro Valle y mantuvimos contacto con ella, fruto del cual fue un periódico escolar coeditado por las tres. Por diversos motivos este contacto no fue demasiado duradero, pero sí alec-

cionador. Se podía en distintos pueblos y aún con distintos "tipos" de maestros realizar un trabajo de equipo no solo entre nosotros, sino entre los chavales. Ampliar el campo de visión de todos nosotros. Ya no solo era su pueblo sino otros más o menos cerca, los que se movían con ellos por el mismo interés: conocer, saber la realidad y luego ¡A ver qué se podía hacer!.

La explicación de la experiencia ha sido parca en datos "técnicos" por que nuestra meta no es ni mucho menos "explicar" o dar a conocer las fichas de control o la bibliografía usada, etc; entre otras cosas porque es muy posible que estén superadas por el tiempo, sino más bien en poner de manifiesto una forma de trabajar en nuestra tierra, una forma de "entrar" en el mundo cerrado de los paisajes y en consecuencia que nuestros chavales/as pudieran tener eso que hemos llamado espíritu crítico de su realidad colindante.

No creemos necesario entrar, pero si constatar, que estas actividades contaban con todos los inconvenientes normales; desde unas aulas en condiciones infrahumanas hasta la denuncia y ataque oficial (municipio, fuerzas vivas y muertas) pasando por el escepticismo, cuando no, antagonismo puro de los propios padres y compañeros colindantes.

El trabajo se rompió, por la salida ministerial- de uno de nosotros de Abionzo y por la concentración de la escuela de Escobedo, cuando precisamente teníamos elaborado un proyecto de una pequeña construcción para la granja, aprovechando la experiencia adquirida en técnicas de trabajo, de alimentación, etc. Por fin solo queda realizar dos cosas:

1.º Que dado que las dos escuelas eran unitarias, el trabajo era distribuido y realizado por todos independientemente de su edad o sexo (en Abionzo); teniendo en cuenta para ello, únicamente su capacidad de trabajo y responsabilidad, lo que hacía que al lado de uno/a de 14 años que estuviera serrando o cavando podía estar otro/a de 6 años lijando o quitando hierbas.

2.º Como esta experiencia se terminó ya hace 6 años, podemos constatar la respuesta, hoy, de aquellos chavales ya hombres o mujeres. De con qué agrado recuerdan esos años pasados en la escuela y la diferencia que ven en sus familias hoy en la escuela a la que van.

Terminada esta experiencia, hemos tenido la suerte de poder -aunque ya a otro nivel- no solo continuarla sino ampliarla en su contexto parecido; en el C.N. de Selaya, dado que allí fueron "concentrados" los chavales de Escobedo y allí nos volvimos a encontrar los dos maestros. Pero eso lo trataremos de explicar en el siguiente trabajo. ■

# CORRESPONDENCIA NATURAL Y NO DIRECTIVA.

Desde hace tres años participo en el taller "Correspondencia Natural" y me he dado cuenta de que éste tiene mucho de qué hablar. Mi punto de vista, que es imposible generalizar por tanto, es optar por la solución "iniciación colectiva" antes que por la solución "iniciación individual". Dependiendo esto de varios factores:

-¿De qué forma es introducida la correspondencia en la clase?

-¿Cuál es el nivel de evolución del grupo en el seno del movimiento Freinet?

Por una parte considero la correspondencia natural como un técnica de desbloqueo. Me explico: en mi escuela yo estoy comprimido como un sandwich entre dos maestros (CE2-CM2), que tienen como objetivo el rendimiento máximo y para obtenerlo utilizan los machaqueos y los castigos. ¡Y claro! 28 niños que dejan durante un año una clase de "sálvese quien pueda" para caer en otra igual el año siguiente. A pesar de eso, la moral es buena. Y de qué otra forma podría ser, porque en mi clase muchos de mis niños ven, por fin, un poco de sol y no es el momento de que yo les decepcione. ¿El sol, mediante la correspondencia? Así lo creo. Pero bajo pretexto de que al escribir a un corresponsal bretón, por ejemplo, Christiane corre el peligro de pasar al lado de un descubrimiento geográfico de la Bretaña, tengo derecho a decirle: sabes, tu corresponsal es bretón, tú debes pedirle que te diga cómo se formó la Bretaña.

Parodio un poco, pero es preciso no olvidar que entre la no-directividad total y el tú deberías hacer, hay toda una gama de matices por los cuales es difícil decir si se trata del interés del niño. Y el problema se hace más fuerte si se tienen en cuenta las diferencias de carácter entre los niños. Esta es la razón por la que no existe una actitud común.

Por mi parte las imposiciones a los niños de investigar en la correspondencia son la "chispa" necesaria para el completo desarrollo de su vida escolar. ¡Tanto más que hasta la salida del CM2 esta vida de escolar se parece más a un adiestramiento impuesto que a un completo desarrollo.

Entonces me digo que, de una vez por todas, en esta materia yo deseo pasar lo más desapercibido posible.

Algunas veces, me lo he llegado a imponer a fin de evitarle a algunos el disgusto de un fracaso, concretado en no recibir respuesta. Pero desconfío siempre, porque ellos tienen tanta costumbre de ser mandados, que el más pequeño de mis encargos corre el peligro de ser interpretado como una orden. Toda la tarea, a cumplir por el maestro, es la de provocar

Francisco Bastida Martínez  
G.T. de Madrid

el deseo de comunicación. Entonces, ¿qué hacer antes de alcanzar este objetivo?, cuando se nos propone la búsqueda de un corresponsal con los ojos verdes, con cabellos rubios, edad 9 años y siete meses. ¿Pero no es esta una etapa necesaria?. Esta actitud provoca siempre en mi clase discusiones colectivas, pero sobre todo, diálogos individuales. Los juzgo de gran importancia porque permiten no quedarse estancados, sino entrever horizontes más amplios.

Recientemente, Christophe ha sentido también le necesidad de pedir un corresponsal. Discusión privada:

-¿Por qué?

-¿Qué harás tú?

-¿Por qué lo quieres moreno?

-¿Qué le vas a enviar para que él te responda?

Entonces ha tenido la idea de adjuntar a su envío de poemas, dibujos, etc... una sorpresa. Ha añadido en su carta: "El regalo y los dibujos, serán para el que me responda".

He estado tentado de quemar esta primera etapa indispensable en los niños, que entran por primera vez en contacto con una pedagogía al servicio de ellos mismos. Pero estoy convencido de que Christopher y todos los que comienzan a querer un corresponsal para ellos solos no podrán llegar al deseo de comunicarse mientras esa necesidad de afecto no sea satisfecha.

En una escuela al servicio del niño, en una escuela donde hay la posibilidad de expresarse y de crear, pienso que la correspondencia se impondrá a él como un medio de comunicación.

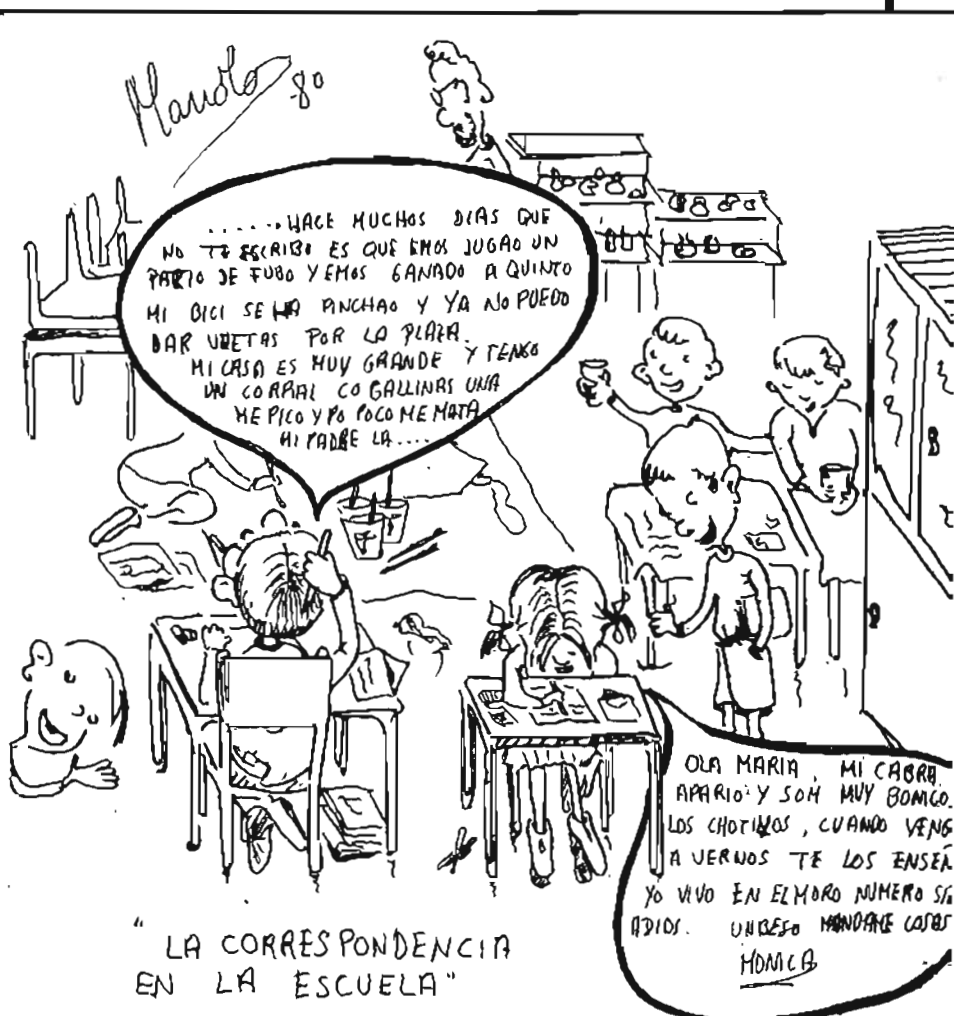
Los míos no lo ven aún bajo este ángulo, y es una lástima, porque la riqueza de los intercambios depende de ellos. ¡Nosotros estamos aún en el nivel de evasión y mi objetivo es incorporar insensiblemente el de comunicación!

Christiane adora dibujar. Ha cubierto todas las paredes de la clase. Pero en el momento de preparar sus envíos, aún no tiene claro el enviar sus producciones. Su primer reflejo ha sido "pedir un corresponsal". Yo le he indicado que "para agradarle" podría añadirle algunos de sus dibujos en las cartas. El peligro está en que ahora, antes de enviar sus dibujos o sus poemas, viene a enseñármelos. ¿Por qué? Inconscientemente tiene la necesidad de la aprobación. De esta forma está informada de mis preferencias, Sí, pero entonces, este no es el correo que ella envía, y haciéndolo así se aleja considerablemente del único objetivo enriquecedor que se busca: provocar el deseo de comunicación.

El compromiso es difícil, y aún más, puesto que éste cambia según cada uno.

## CORRESPONDENCIA ESCOLAR: UNA POSIBILIDAD POCO EXPLOTADA.

La herencia didáctica de Freinet tiene su fuerza y su eficacia en su gran simplicidad. Freinet no es amigo de técnicas sofisticadas y complejas. Toda su aportación lleva el marchamo de "natural": los métodos naturales. Si acaso la imprenta es la que requiere un material menos corriente. Por lo demás, todo el trabajo de la escuela se apoya en todo aquello que el entorno mediato o inmediato pueda aportar.



## “La correspondencia escolar se convierte en un proveedor permanente de materiales para el archivo escolar y para nuestro museo”

Uno de los medios que nos ponen en contacto con ese mundo mediato, no cercano, que facilita la aportación de materiales muy ricos es la correspondencia escolar.

Sin embargo, creemos que no está dando todo el rendimiento posible; que no está siendo explotada en sus múltiples posibilidades.

Nuestra relación, ya de algunos años, con el movimiento Freinet de España, (ACIES-MCEP), nos ha mostrado que no hemos conseguido arbitrar la fórmula que agilice los contactos. El sistema adoptado en el Congreso de Salamanca (1.976), donde más se trató el tema, falló; las posteriores tampoco dan mucho resultado, aunque, a decir verdad, no se trata con suficiente profundidad en los Congresos.

No obstante, quizá la clave de su escaso éxito hasta ahora radique en la poca importancia o el poco valor que los propios maestros le atribuimos.

El que unos chicos se lancen a escribir a otros y no obtengan una respuesta inmediata, o una periodicidad sistemática en la misma, origina la desmoralización de los primeros y la ruptura de la comunicación iniciada. La correspondencia entre chicos de colegio a colegio tiene que llevar el ritmo de una pelota de tenis de raqueta a raqueta. Este aspecto debemos cuidarlo sobremedida los maestros estimulando a los corresponsales.

Otro factor de fracaso radica en la prisa que quizá tengamos los maestros en extraer unas consecuencias educativas, forzando el contenido de los mensajes o las cartas. El intercambio debe ser lo más natural posible. Eso sí, tenemos que estar ojo avizor para no dejar pasar oportunidades, enviando materiales interesantes y solicitándolos en algunos casos.

Porque otra de las cosas que debemos cuidar es que el intercambio sea rico. A los chicos les encanta recibir cosas, lo que sea. Hay que procurar que sean generosos en enviar para que puedan esperar envíos generosos. Fotos, “posters”, revistas, bichos, piedras, juguetes, postales, colecciones, etc, todo es bien recibido y todo estimula a escribir.

También dificulta la buena marcha de la correspondencia, el no tener a mano el corresponsal adecuado, la lista variada que nos permita elegir, la dificultad para localizarlo. Esperemos que COLABORACION, que puede, subsane esta deficiencia con un apartado rico y al día... y que los maestros envíen sus direcciones.

La correspondencia escolar, además, hay que iniciarla desde párvulos casi, desde ese momento, los chicos tienen cosas que comunicar. De este modo, los niños toman el gusto al intercambio, y, a la par, van quemando etapas. Una relación

escrita iniciada demasiado tarde, no da a veces buenos resultados. Así, en los primeros contactos, el niño satisface su curiosidad por la comunicación y el intercambio, para pasar a una segunda etapa de relaciones más serias, en la que el chico pone en juego intereses más concretos.

Lo ideal, para lograr toda la eficacia de esta técnica, es que, siempre que sea posible, la correspondencia iniciada con unos chicos se prolongue durante varios cursos. Es entonces cuando los envíos son más ricos, cuando los chicos llegan a conocerse mejor, cuando tiene pleno sentido que se visiten, etc.

Es importante que la correspondencia se establezca entre chicos de niveles sociales equivalente. Los desequilibrios en esto producen fuertes fracasos y frustraciones en ellos, especialmente cuando la correspondencia deriva en visitas de unos niños a otros.

### MIL Y UNA POSIBILIDADES

Somos conscientes de la gran cantidad de compañeros que utilizan este medio como estimulante motor de trabajo escolar, que están explotándolo y obteniendo de él buenos resultados, pero, no obstante, insistimos en que conocemos bastantes fracasos, compañeros que se desaniman y abandonan, etc.

Pensamos que conocer sus posibilidades es una garantía de que muchos compañeros introduzcan en sus clases este útil elemento de trabajo.

De entrada, la correspondencia es un inmejorable medio para que el niño se relacione con otros. Al mismo tiempo se va ensanchando su mundo afectivo, social y de conocimientos.

A la larga, este conocimiento entre chi-

cos de diversas nacionalidades sirve para limar suspicacias, malos entendidos, viejos tabúes históricos acerca de la idiosincrasia de ciertos pueblos, nacidas al amparo de un desconocimiento mutuo.

El niño encuentra una vía por la que puede circular su necesidad de comunicación. Así, tiene sentido escribir un texto, hacer un periódico, crear un trabajo artístico. Además de sus compañeros de clase, otros amigos, de otros lugares, van a conocerlos. Por ello, la correspondencia es un estímulo que le anima a escribir, a dibujar, a crear, etc.

A la larga, y aunque esto no sea lo prioritario, la correspondencia deriva en un intercambio de cultura y de materiales que facilitan el estudio y el trabajo escolar: la Geografía Regional e Internacional, la Historia, las Ciencias Naturales, el Arte, los deportes, los espectáculos, etc., encuentran aquí un yacimiento, casi inagotable, de sugerencias. Insistimos en que el maestro no debe forzar el llegar demasiado pronto a esto.

En este sentido, la correspondencia escolar se convierte en un proveedor permanente de materiales para el archivo escolar y para nuestro museo.

Por último, una correspondencia ciertamente llevada, debe conducir a que los niños se visiten, a que convivan juntos unos días. Por esto es importante que los medios donde viven los niños sean diferentes: urbano-rural, montaña o interior-lugar costero. Esto no tiene por qué resultar muy costoso y es una experiencia formidable para ellos.

De este modo, la correspondencia ha cumplido su objetivo plenamente, la comunicación se ha realizado de la manera más directa. Nuestra experiencia nos dice que cuanto más bajos son los cursos, enriquecedores son los resultados.

Pero, para que todo esto pueda cumplirse es básico que los maestros captemos el valor que encierra esta actividad y nos pongamos a ello. Hay que buscar los corresponsales adecuados pronto; hay que conseguir que se garantice un intercambio largo; hay que estimular a los chicos para que escriban; hay que animar a los grupos de corresponsales para que respondan pronto, para que preparen el paquete y los trabajos; hay, en una palabra, que echarle algo de ilusión al asunto.

Ahora bien, incorporar la correspondencia a la escuela implica dar un giro copernicano al trabajo. Supone que dejemos, en gran medida, los programas a un lado para que las motivaciones que provocan la correspondencia y el abrir la ventana para que la vida penetre en la escuela y la inunde, sean las que determinen la marcha del trabajo. ■

# Entrevista

## Fiorenzo ALFIERI.



La ciudad, el municipio, transfiere la disponibilidad de medios a la escuela a través de un sistema de comunicación | Encuentro de teatro de niños en el Auditorio Manuel de Falla del Ayuntamiento de Granada, cedido a tal fin

Conocido de todos es este compañero del "Movimiento de Cooperativo Educativa" italiano, maestro y autor de "El oficio del maestro", uno de los pedagogos que está contribuyendo a la renovación pedagógica y educativa de Italia.

En la actualidad Alfieri es concejal encargado de Cultura en el Ayuntamiento de Turín, por el grupo del Partido Comunista Italiano, y desde su primer contacto con la política municipal, 1975, ha ido llevando a cabo una importante experiencia para hacer de la ciudad, del municipio, un colaborador en la tarea educativa. En este sentido y aprovechando su estancia en España ha sido entrevistado por nuestro compañero de Asturias, Martín Rodríguez.

**Colaboración.: ¿Cómo es el entorno turinense en que se desarrolla la experiencia?**

Respuesta.: Turín es una ciudad industrial, una ciudad de 1 millón 250 mil habitantes, que ha tenido una historia después de la guerra, particular en Italia. Es una ciudad que ha duplicado sus habitantes: de 600.000 a un millón 200 mil en un tiempo no superior a 10 años. La emigración del Sur ha estado motivada por una gran expansión de la industria y de un modo particular por la industria del automóvil, de la FIAT. Así pues, muchos millares de personas han llegado, digamos, de manera impetuosa a Turín y en pocos años. La ciudad ha debido de encontrar en poco tiempo, construir, casas en barrios de la periferia que se han convertido rápidamente en verdaderos ghettos, ghettos de inmigrantes. El problema social ha sido enorme, también porque la administración de aquellos años era una administración de centro-derecha: democracia cristiana y partido liberal que no se preocupaban del aspecto social de esta situación, se limitaban solamente a construir casas, a construir calles, esto es a proporcionar únicamente los servicios esenciales. De esta manera Turín se convirtió en una ciudad muy difícil, en continua crisis, sobre todo sociocultural, y de esta crisis se han resentido, sobre todo, los jóvenes. En 1975 la ciudad de Turín se presentaba, sobre todo desde el punto de

vista sociocultural, como una de las ciudades más difíciles de Italia, quizá la más difícil.

La población estaba profundamente dividida, la ciudad estaba profundamente disgregada. Muchos ciudadanos necesitaban un cuidado que no les era otorgado, principalmente los ancianos. Los niños tenían muy pocos servicios. He aquí por qué la administración de izquierda, desde 1975, ha debido trabajar por mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos. No solamente continuando la construcción de edificios para poder introducir los servicios materiales; sino que ha debido preocuparse, sobre todo, de la formación cultural de los ciudadanos en general y de los jóvenes, de los niños en particular. Esta es la causa por la cual, la Administración de Turín, el Ayuntamiento de Turín ha apuntalado todo sobre la calidad de la vida, como sobre un slogan. Hemos dicho que preferíamos el vivir de los hombres a las cosas; las conciencias, a los objetos solamente materiales. Ciertamente que los objetos materiales son necesarios, pero solamente si están en función del hombre. En este empeño, en este esfuerzo en favor de la calidad de la vida, el trabajo en la escuela ha tomado un carácter prioritario.

**C.: ¿Qué dificultades políticas, fundamentalmente, tuvo que vencer el Ayuntamiento democrático al arribar al poder?**

R.: Encontramos una situación desastrosa, sobre todo desde el punto de vista humano. La mayor dificultad consistió en comenzar una política nueva completamente desde cero, sin ninguna experiencia. Basta pensar que en una ciudad como Turín, una ciudad europea, no existía en 1975, una consejería cultural. El

## La ciudad debe ser una gran escuela.

Municipio no tomaba ninguna iniciativa en el campo cultural. No existía la consejería de la juventud. Y todo esto ha sido construido desde cero.

La dificultad política ha venido de parte de la oposición que ha acusado al Ayuntamiento y ha combatido en estos cinco años contra él acusándolo de propaganda ideológica, de querer influenciar la cultura de los ciudadanos, de abusar de una propaganda política. Es decir, la Administración, según las fuerzas de la oposición, incluso según el propio Gobierno, debe solamente fortificar los instrumentos, las estructuras neutras; pero de ninguna manera debe preocuparse de la vida de los ciudadanos. Y sobre todo no debe intervenir en la escuela.

La escuela en Italia es estatal, no municipal, ni siquiera regional. Esto es algo la Democracia cristiana ha deseado siempre de un modo particular: que los entes locales no intervengan en la escuela. Intervenir en la escuela ha supuesto, por tanto, ir en contra de una tradición. Incluso el mundo de la escuela más tradicional y más reaccionario, al principio, ha rechazado este interés del Municipio por miedo a que el Ayuntamiento de izquierdas quisiera condicionar ideológicamente la escuela. Hoy, después de cinco años, podríamos decir que ha entrado en la mentalidad de todos, de todo nuestro país, que los poderes públicos tienen mucho que decir en el plano de la cultura y en plano de la instrucción. Es una victoria que se ha conseguido en estos años de trabajo.

**C.: ¿En qué principios filosóficos se fundamenta esta experiencia que habeis llevado a cabo?**

R.: La experiencia que hemos hecho en el campo de la escuela es del siguiente tipo. Principio fundamental: no es posible que una escuela sea una verdadera escuela, una escuela adaptada a nuestro tiempo, una escuela renovada como te voy a decir, si no tiene un serio encuentro con el ambiente externo y con la ciudad. Pero no basta decir que la escuela debe salir de la escuela y que debe salir a la ciudad. Es necesario que la ciudad sea preparada, que esté disponible para este encuentro con la escuela. Nosotros pensamos que la ciudad debe ser como una gran escuela, debe ser la más importante de las escuelas. Los niños deben hacer en el ambiente externo, no sólo en la ciudad, las experiencias más significativas, más formativas. La escuela es el lugar, la sede donde estas experiencias se transforman en cultura. Porque la experiencia aún no es cultura. La experiencia es vida, es "vida vivida". Para transformar, para pasar de la experiencia a la cultura, no basta la ciudad. Es necesaria la escuela, es necesario el estudio, es necesaria la conceptualización, es necesario también el

confrontamiento tras la experiencia directa, la experiencia del pasado y las experiencias de otros países. Por eso la escuela debe hacer ese trabajo de construcción cultural sobre la experiencia. Es decir, según nosotros, la escuela (los profesores, los enseñantes, los maestros) debe organizar las experiencias principalmente fuera de la escuela. Después en el aula, estructurarla. Digamos que este es el principio fundamental.

Desde el punto de vista político, afirmamos que esta experiencia es importante no sólo para la escuela, sino también para la ciudad. Es decir la ciudad está falta de tanta estructura, falta de tanta realidad. Toda la Sociedad debe colaborar a la educación y a la instrucción de los jóvenes. La Sociedad debe entender que no puede descargar sobre la escuela toda la responsabilidad de la educación de los jóvenes. Por eso, ligar la escuela a la sociedad a la ciudad no es importante sólo para la escuela que de este modo se vuelve más completa y más moderna, sino que también es importante para la sociedad, para la ciudad que de esta manera se responsabiliza de la educación de los jóvenes. Queda claro así que la educación de los jóvenes es un problema de todos, y no solamente de la estructura escolástica. La cual, por otra parte, es en sí misma algo cerrado y alejado que no prepara para la sociedad. Diría que ésta es la filosofía de nuestra experiencia.

**C.: ¿Sobre qué líneas pedagógico-didácticas se ha basado este trabajo?**

R.: Nosotros hemos organizado el trabajo de la siguiente forma.

Como ciudad, como municipio hemos lanzado un escrito a toda la ciudad para que colaborase con la escuela, con la educación

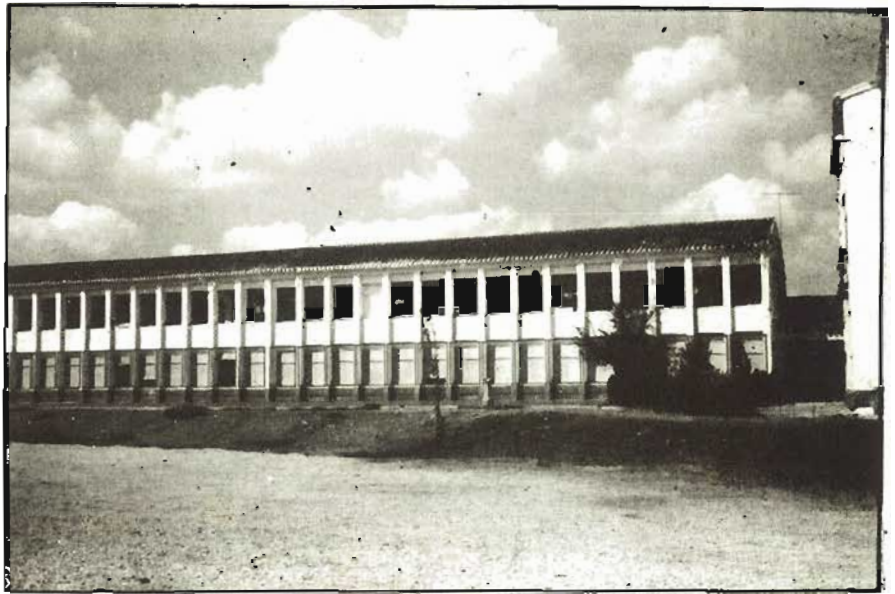
de los jóvenes. Y todos los distintos componentes de la ciudad han ofrecido su contribución. Algunos componentes son públicos como la Universidad, los museos, el teatro, etc. Otros componentes son privados, como por ejemplo la industria, la artesanía, los periódicos de la ciudad, las editoriales, etc. Es decir, todos: privados y públicos han puesto a disposición su aportación para la escuela. La ciudad, el municipio ha transferido esta disponibilidad a la escuela a través de un sistema de comunicación: el municipio manda una circular a la escuela, a los enseñantes, a los padres. En esa circular se pone a disposición de la escuela cualquier cosa. Por ej. los museos, como dije anteriormente, o la posibilidad de viajar a otra ciudad. Existen muchísimas oportunidades que se ofrecen a la escuela. La escuela -y este es un pensamiento muy importante- es libre de aceptar esta posibilidad o de no aceptarla. Es la escuela, pues, quien tiene la responsabilidad de utilizar a la ciudad o no. Se trata, por supuesto, de la escuela estatal. No es, pues, la ciudad la que quiere sustituir a la educación del maestro, a la escuela.

Es la escuela quien debe organizar, quien debe poder utilizar estas posibilidades. Lo que nosotros hemos hecho en estos dos últimos años ha sido recoger, ordenar este encuentro entre la escuela y la ciudad. Así pues lo hemos puesto a disposición de la escuela no han sido tanto actividades destacadas, independientes unas de otras. Hemos introducido, por el contrario, en la escuela unos filones de actividades. Cada clase escoge un filón. Y durante el año se ocupa solamente de ese aspecto, por ejemplo: la energía en la ciudad de Turín, el comercio en la ciudad de Turín, la historia de la ciudad desde la época romana hasta nuestros días, las fuentes de información (los periódicos, la Radio, T.V. etc.). En una palabra, hemos presentado 10 filones y en ellos se encuentran 7, 8, 9, 10 experiencias. Con esos 10 filones la ciudad ha preparado una cosa interesante: una monografía. Constituye un material escrito que permite a la clase reflexionar sobre la experiencia y prolongar, con bibliografía adecuada, la investigación. Una cosa interesante: este material escrito no lo ha sido por el Municipio, sino por las distintas fuerzas sociales o componentes de la ciudad. Por ejemplo: la Compañía eléctrica municipal ha preparado su propia monografía, la policía -porque este aspecto de la ciudad también es utilizado por la escuela- ha preparado directamente su material. Diríamos, pues, que la línea pedagógica y didáctica consistiría en permitir que los

niños tengan un contacto directo, de primera mano, con la cultura concreta de la ciudad. Un contacto directo: que trabajen directamente con los responsables: con el ingeniero, con el pintor,



## El mundo de la escuela ha rechazado el interés del Municipio por la escuela



con el director y no solamente con el maestro, sino más bien con los ejecutores que operan, que trabajan en la ciudad y hacen la experiencia directa. De tal forma que logren un encuentro directo, de primera mano, con la realidad. Será después la escuela quien utilizará los resultados de esta experiencia.

**C.: ¿Podrías especificar un poco más ese contenido que se imparte en el transcurso de la experiencia, de otra manera? ¿Has nombrado todos los filones introducidos en la escuela turinenses?**

**R.:** Intentaré recordar todos. Junto a los que ya nombré, está también el filón de la naturaleza, que es un filón para nosotros muy importante. Ya que para quienes vivimos en una ciudad, apenas si existe la naturaleza. Está el filón del uso que los hombres, la ciudad, hacen de las plantas, el filón de la distribución de los alimentos: de los productos agrícolas, del pan, etc. El filón de la información: de los periódicos, de Radio-televisión. El filón de la seguridad pública que abarca el servicio urbano, los bomberos, los guardias de tráfico, la policía, el ejército. Un filón muy importante sería el de la historia de la ciudad. Otro filón lo constituirían los servicios públicos de la ciudad. Otro filón es el propio Municipio. El Municipio como objeto de investigación, ya que el Municipio es el lugar donde la ciudad toma sus decisiones, donde se elaboran las órdenes municipales y también el Municipio con estructura, con su estadística, con el ordenamiento de los barrios forma un objeto de investigación. Como decía, el filón de la historia de la ciudad representa para Turín un filón trascendental, dado que Turín posee una situación socio-cultural tan difícil. Por eso es fundamental que los jóvenes descubran las raíces de esta ciudad, profundicen conociendo cual es su historia, su origen. En Turín tenemos muy poca conciencia de pertenencia a una comunidad. La gente se siente arraigada, no conocen su ciudad.

**C.: ¿Qué implicaciones tiene esta experiencia respecto a la organización escolar?**

**R.:** Yo creo que no es el Municipio quien podrá cambiar la escuela o lograr su reforma. La reforma de la escuela la debe hacer el Estado y la realiza el enseñante; pero esta nuestra propuesta de salir de la escuela, de trabajar fuera de la misma y de elaborar la cultura, después, dentro de ella, está claro que modifica profundamente la misma actividad normal. Pienso, por ejemplo, en la correspondencia interescolar, en la correspondencia con otras clases lejanas, en el viaje que se puede organizar para visitar las diferencias existentes en Roma o en Venecia. Una experiencia de este género no se puede montar en una clase tradicional. Cambia profundamente el ritmo de trabajo: cada semana hay que dedicar un tiempo para la realización de la correspondencia. Luego hay que contestar a una carta, luego se recibe otra, hay que organizar el viaje, la hospitalidad. Todo ello supone un modo distinto de organización. Esta misma forma de trabajo vale para aquello que

anteriormente cité cuando hablaba de los contenidos culturales. Me refiero a las actividades teatrales.

En Turín existe una experiencia muy importante, estimo que la más importante de toda Italia, a base de teatro con los niños. Incluyo también aquí "el discurso" teatral que no consiste sólo en la representación de espectáculos, sino que abarca actividades que se realizan en la escuela. Está claro, pues, que este estilo modifica profundamente la organización escolar clásica. Pero ¡ojo!, no es la ciudad quien cambia la escuela, sino todas las escuelas que trabajan codo a codo con el Ayuntamiento, que colaboran con él y que suponen cerca de la mitad de las clases, las que trabajan unidas a la ciudad, son las que precisamente han cambiado totalmente el modo de trabajar en la escuela.

**C.: Sr. Alfieri, ¿Esta experiencia no es cara? ¿No le parece difícil de implantar en otros lugares distintos a los de Italia? ¿Sería factible realizarla aquí en España?**

## No basta con decir que la escuela debe salir de la escuela y que debe salir a la ciudad. Es necesario que la ciudad sea preparada.

**R.:** Esta experiencia no es cara. Son caras otras cosas, como por ejemplo: los edificios, el personal, la comida. Pero la experiencia cultural vivida en Turín no es una experiencia cara. Porque se trata principalmente de organizar, no se trata de construir nada nuevo. Se trata de utilizar aquello que ya existe. Los museos, los teatros, las piscinas, los negocios, las fábricas no las debe construir el Ayuntamiento para prestárselas a la escuela. Están ahí y la mayoría de las veces no están suficientemente utilizadas. Sobre todo, las instituciones culturales son -eran- utilizadas muy poco. Por eso digo que no se trata tanto de una experiencia cara como de una experiencia nueva, de una experiencia que se fundamenta sobre una idea muy simple, pero bastante revolucionaria. Opino que es una experiencia fácilmente transferible a otra ciudad. En Italia así ha sucedido. Comenzamos en Turín y, después, el proceso ha saltado a otras muchas ciudades. Hoy se considera como un hecho bastante normal, en los municipios de izquierda, poner en marcha una experiencia de este tipo. Precisamente porque es una idea muy simple y suele dar buen resultado. De año en año se afianza cada vez más perfeccionada y con mayor interés. Yo hablo después de cinco años de experiencia. Comenzamos con pocas cosas y año tras año la evolución se ha ido complicando. Es decir, yo pienso que también en España sería posible. Este país es un país lleno de cosas interesantes. Lleno de



**La escuela debe permitir que los niños tengan un contacto directo con la ciudad.**

**Encuentro de teatro de niños en el Auditorio Manuel de Falla del Ayuntamiento de Granada**

personas muy disponibles. Yo creo que en este momento, los maestros, los profesores españoles son más activos y más disponibles que los maestros italianos. Me he encontrado con las Escuelas de Verano a las que considero como una experiencia extraordinaria que no sé si en Italia podría darse de esta forma. Además tengo entendido que los Ayuntamientos de las principales ciudades de España son Ayuntamientos de izquierdas, por lo cual creo que se reúnen todas las condiciones para poder iniciar esta actividad. Por nuestra parte estamos dispuestos a colaborar en lo que podamos. Estaríamos dispuestos a proporcionar una visita a Turín, por ejemplo, si alguien quisiera ver más de cerca esta experiencia. También estaríamos dispuestos a venir a España para hablar en las Escuelas de Verano, o a mandar el material, o a colaborar en la Revista, o a dar toda la información de la experiencia que hemos realizado...

**C.: Concretamente, ¿Con qué presupuesto cuenta el Ayuntamiento de Turín para la realización de esta experiencia?**

R.: Digamos la nota tal vez más interesante: el Ayuntamiento de Turín dedica cerca del 15% del presupuesto global a la escuela. Es un porcentaje muy alto que deriva de un planteamiento político concreto con relación al tema escolar.

**C.: Podríamos terminar preguntando qué desea decir a los lectores de "Colaboración"**

R.: Que la idea de transformar la ciudad en una gran escuela es una idea fascinante y no difícil de realizar. De ahí que me atrevería a proponer a los lectores de "Colaboración" que hicieran una visita al lugar de la experiencia y que colaboraran con el Municipio para transformar esta idea de algo teórico en algo práctico.

**C.: ¿Cuándo sería la mejor fecha para visitar Turín?**

R.: Durante el año escolar que empieza el 10 de septiembre. Como el primer mes es un mes preparativo, diría que a partir de la mitad de octubre en adelante.

**C.: Muchas gracias. Te cojemos la palabra y a ver si es posible vernos en Turín.**

R.: De acuerdo.

**MARTIN RODRIGUEZ ROJO  
G.T. Asturias**

# Preescolar

## fichas de los niños.

LOS métodos y técnicas en Educación son muy útiles en tanto en cuanto vayan precedidos o al menos acompañados de los elementos críticos suficientes para que educadores y comunidad educativa en general puedan criticarlos.

Esta frase ha sido el "leit-motif" de mis cinco años de clase a Maestros. Así es que ahí va:

-La ficha del niño hay que concebirla en el contexto de la práctica educativa cotidiana. Nosotros vemos a los niños, hablamos de los niños. Es decir, los niños son para nosotros individuos vivos, perfectamente identificables en su vida propia y de relación con los demás. Esto es insustituible en una práctica no digo ya progresista, sino sencillamente humanitaria de la educación. El primer riesgo de la ficha de los niños (llámese ERPA, Ficha Individual o como diablos se llame) es pre-

tender convertirla en el sustitutivo de esa relación viva del niño para el conjunto de educadores.

-El segundo riesgo de la ficha del niño es su mitificación. Pretender convertirla en algo tan terriblemente objetivo que todos los demás conocimientos del niño se desvanezcan. Es como si un médico que conoce perfectamente el historial de un enfermo y ha hecho una exploración y estudio clínico concluyendo del mismo, a la vista de un análisis de sangre o de una radiografía, se olvidara de todo lo que conoce del enfermo. Evidentemente esa radiografía o ese análisis tienen su valor, pero a condición de ser integrado en ese otro conocimiento más amplio y más vivo que es la clínica.

El niño está en evolución permanente. Esta evolución es un proceso dialéctico entre el individuo y el ambiente, entre él y los demás y, por tanto, entre él

y los educadores. La ficha del niño puede entrometerse peligrosamente entre los elementos que integran este proceso dialéctico, convirtiéndose en punto de referencia absolutizante. Es como si se "congelara un fotograma" de la vida del niño y lo tuviéramos siempre presente al enjuiciar cualquier actitud o comportamiento del niño. En este sentido, recuerdo una anécdota interesante: En el año setenta y cinco trabajaba yo como psicólogo en un centro privado de Granada y nos llegó un niño a tercero de EGB que procedía de Túnez. El niño venía acompañado de su correspondiente libro escolar y registro personal, pero toda la documentación venía dentro de un sobre cerrado en el que ponía "se ruega a los profesores del centro receptor no abrir este sobre hasta que el niño haya realizado en ese centro, al menos una evaluación". Me pareció de una gran delicadeza este detalle, porque no es que considerara inútil el expediente del niño, sino que se trataba de que, al menos la primera evaluación del niño en su nuevo centro no estuviera condicionada por los prejuicios de su trayectoria escolar anterior.

**"La ficha del niño puede y debe servir de mecanismo corrector de nuestra actitud hacia él"**

La ficha del niño, por tanto, tiene una serie de riesgos, pero es aconsejable su utilización, a mi modo de entender, siempre que se pueda garantizar el contrapeso de los riesgos que implica y, desde luego, el primer paso fundamental para que puedan contrarrestarse, es conocerlos.

-En primer lugar, la ficha del niño supone un esfuerzo de disciplina en la comunidad educativa. Es verdad que hablamos y pensamos en los niños, pero el esfuerzo de reflexión y concreción que supone el cumplimentar una ficha personal es una garantía de que de verdad nos vamos a "sentar" ante los datos que conocemos del niño y vamos a intentar concretarlos.

-A veces, las más de las veces, conocemos a los niños de forma muy parcial, porque ya los observamos y los vemos de forma muy parcial. En realidad, conocemos de ellos sólo aquello que tiene una especial resonancia (positiva o negativa) para nosotros. Esto evidentemente limita las posibilidades del niño, porque sólo encuentra respuesta en nosotros a una pequeña parte de sus manifestaciones. Cuando en el centro existe una auténtica comunidad educativa, cuando cada grupo de niños no está condenado a relacionarse exclusivamente con su educador, sino que tiene relación con otras personas del grupo de adultos, este enorme fallo queda algo paliado, pero, aún en estos casos, no digamos nada en el supuesto más común, muchos niños no encuentran estímulo en las respuestas adecuadas de los educadores a sus comportamientos, tendencias, actitudes,

### Ficha personal. Arlequín. Granada.

**DATOS A CUMPLIMENTAR POR LOS PADRES**

Nombre del niño: \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_  
 Nombre del padre: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ Profesión: \_\_\_\_\_  
 Nombre de la madre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Profesión: \_\_\_\_\_  
 Domicilio: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_  
 Instrucciones: Aprender a usar de esta ficha.

Notas personales que expresen en forma y modo propio:  
 Nombre habitual de trabajo del padre: \_\_\_\_\_ de la madre: \_\_\_\_\_  
 Empleo habitual del tiempo en forma de: \_\_\_\_\_  
 Nombre de los hermanos: \_\_\_\_\_ en: \_\_\_\_\_  
 Múltiples: \_\_\_\_\_

**HISTORIA A OBTENER EN ENTREVISTA CON LOS PADRES**

Señala y participa en la entrevista: \_\_\_\_\_  
 Embarazo: \_\_\_\_\_ Parto: \_\_\_\_\_  
 Tipo de parto y parto: \_\_\_\_\_  
 Alimentación: \_\_\_\_\_  
 Características: \_\_\_\_\_  
 Cuidados especiales en la infancia: \_\_\_\_\_  
 Observa y señala que los padres han hecho en la crianza del niño: \_\_\_\_\_  
 Observa y señala que los padres han hecho en la crianza del niño: \_\_\_\_\_

**OBSERVACIONES HECHAS EN EL CENTRO:**

Observa y señala que los padres han hecho en la crianza del niño: \_\_\_\_\_  
 Fecha de observación: \_\_\_\_\_  
 Observa y señala que los padres han hecho en la crianza del niño: \_\_\_\_\_  
 Observa y señala que los padres han hecho en la crianza del niño: \_\_\_\_\_

**4) ASPECTOS SENSORIALES (especificar al máximo)**

Pa: \_\_\_\_\_  
 Oído: \_\_\_\_\_  
 Vista: \_\_\_\_\_  
 Tacto: \_\_\_\_\_  
 Gusto: \_\_\_\_\_  
 Olfato: \_\_\_\_\_  
 Observa y señala que los padres han hecho en la crianza del niño: \_\_\_\_\_

**5) AREA DE EXPRESION**

**B.1 Expresión corporal**  
 Repara de movimiento: \_\_\_\_\_  
 Postura manual y coordinación de la mano: \_\_\_\_\_  
 Expresividad o inexpressividad del cuerpo y de los gestos: \_\_\_\_\_  
 Temperas u otros problemas: \_\_\_\_\_

**B.2 Expresión lingüística**  
 Momento actual en la evolución del lenguaje: \_\_\_\_\_  
 Saber expresar por medio del lenguaje: \_\_\_\_\_  
 Sonoridad: \_\_\_\_\_  
 Dirección: \_\_\_\_\_  
 Vocabulario: \_\_\_\_\_  
 Articulación: \_\_\_\_\_  
 Expresión: \_\_\_\_\_  
 Entendimiento y comprensión: \_\_\_\_\_  
 Con qué habilidad y de qué: \_\_\_\_\_

**B.4 Expresión plástica**  
 Nivel de dibujo y grado de participación: \_\_\_\_\_  
 Qué dibuja: \_\_\_\_\_  
 Pintura: \_\_\_\_\_  
 Modelado: \_\_\_\_\_  
 Otros: \_\_\_\_\_

**C) DESARROLLO INTELECTUAL**

Formas de motivación: \_\_\_\_\_  
 Comprensión de relaciones causales: \_\_\_\_\_  
 Clasificación de objetos: \_\_\_\_\_  
 Comprensión de las situaciones y formas de adaptación: \_\_\_\_\_  
 Niveles de comprensión: \_\_\_\_\_  
 Situación: \_\_\_\_\_

**D) 1 Relación con los objetos.** Utilización convencional, simbólica, transformaciones, descubrimiento, percepción, etc. \_\_\_\_\_

**D.2 Relación con su propio cuerpo:** \_\_\_\_\_  
 Actitudes de dominio: \_\_\_\_\_  
 Análisis que implica auto-movimiento, agresión, etc. \_\_\_\_\_  
 Comprensión y vivencia del esquema corporal: \_\_\_\_\_  
 Vivencia del propio cuerpo: \_\_\_\_\_  
 Relación con los objetos: \_\_\_\_\_  
 Relación con las diferenciaciones: \_\_\_\_\_  
 Formas: \_\_\_\_\_  
 Juegos: \_\_\_\_\_

**D.3 Relación con los demás**  
 Con los otros, entre: \_\_\_\_\_  
 Con los adultos: \_\_\_\_\_  
 Cómo recibe y dirige a los padres: \_\_\_\_\_  
 Señales de demanda, agresión, cooperación, etc. \_\_\_\_\_

# "Y, cuando intuyamos que la ficha del niño pueda ser mal utilizada por un educador, destruyámosla o sencillamente, no se la dejemos utilizar

etc. sencillamente, porque no se le conoce. La ficha personal en este caso cumple una importante función al ampliar el espectro de observaciones a hacer sobre el niño teniendo en cuenta una serie de cosas que, aunque por el peculiar estilo del maestro que el niño tenga actualmente no se les preste importancia, en absoluto quiere decir que no la tengan.

-La ficha del niño puede y debe servir de mecanismo corrector de nuestra actitud hacia el niño. No se trata de adoptar una actitud hipócrita ante los niños ocultando constantemente nuestros sentimientos hacia ellos. Se trata de tomar conciencia de que el proceso educativo, el papel que corresponde al maestro comporta ineludiblemente la función de facilitar al niño sus procesos de maduración y aprendizaje y que esta función sólo puede ejercerse mediante un conocimiento profundo del niño. Lógicamente tendrán mayores ventajas (que a veces se truecan en inconvenientes) aquellos niños cuya actitud y comportamiento tenga una resonancia especial para el maestro (sobre todo si es positiva), pero hay una manera de hacer menos importante la diferencia respecto a los demás niños: Se trata de llegar a este conocimiento metódicamente ya que no espontáneamente y en este sentido, puede ser de gran utilidad la ficha del niño.

Y cuando intuyamos por índices serios que la ficha del niño pueda ser mal utilizada por

un educador, destruyámosla o sencillamente, no se la dejemos utilizar.

## NUESTRA FICHA PERSONAL (ARLEQUIN)

Esta ficha tiene una serie de partes bien diferenciadas con el fin de poderlas estudiar en reuniones o Asambleas pedagógicas.

Las dos primeras partes se cumplimentan con los padres. A propósito son breves tratando de reunir sólo aquellos datos que consideramos imprescindibles para que la charla con los padres sea fluida y el cuestionario tenga así su función de provocador del diálogo y no de entorpecedor. Incluso la primera de esas dos partes pueden cumplimentarla los padres mientras esperan con lo cual entran en ambiente más pronto. Es muy importante valorar esta entrevista. Hay que tener en cuenta que ya de entrada a los padres de más del cincuenta por ciento de los niños no los vemos individualmente ni una sola vez al año. Los padres que vemos habitualmente suelen tener ligeros pero interesantes diálogos con nosotros, pero muy rara vez entramos en la historia del niño, casi nunca se llega a entrar en este tema. La experiencia demuestra que para ello es necesario un clima de tranquilidad y alguna apoyatura. Esta función cumple el cuestionario. Los datos recogidos en él nos sirven al mismo tiempo para estimular nuestra memoria cuando tratamos de pensar en el niño o hablar de él en las reuniones pedagógicas.

Lo mismo que decía de la observación selectiva ocurre con la memoria y aún con más fuerza. Recordamos sólo unas cosas mediante un proceso de selección bastante complejo que utiliza nuestro cerebro y que si en algún momento puede ser útil para nosotros, puede llegar a ser bastante perjudicial para los niños.

Esta entrevista puede llevarse a cabo por el psicólogo, siempre que ello no suponga detrimento para las relaciones del maestro directamente responsable y los padres en el sentido de que éstos o aquéllos piensen que "ya han cumplido". Lo mejor sería realizar la entrevista psicólogo y maestro juntos, como hemos venido haciendo en Arlequín

salvo que por razones prácticas se decida otra cosa o en aquellos casos en que por las especiales características del ni-

ño se requiera una entrevista más especializada o bien los padres lo sugieran.

## OBSERVACIONES HECHAS EN EL CENTRO

Normalmente, el conocimiento global que tenemos del niño se va haciendo a lo largo de los días, pero hay una serie de aspectos específicos cuya observación debe venir enmarcada por la fecha con el fin de que nos pueda servir en cualquier momento de punto de referencia cronológica.

### Aspectos sensoriales:

Aunque las anotaciones en la ficha personal deben irse haciendo a medida que van surgiendo, si os parece oportuno podemos dedicar específicamente este primer trimestre a la observación del desarrollo sensorial de los niños.

Se trata de anotar a grandes rasgos el desarrollo de cada uno de los sentidos más fundamentales en vistas a seguir el proceso de maduración de cada niño y además porque podemos hacer un servicio de valor incalculable para estos niños detectando déficits sen-

soriales cuanto más precozmente mejor.

Si alguien quiere utilizar instrumentos de medida, también podemos utilizarlos, aunque más bien se trata para todos los niños de una apreciación, dejando la medida para aquellos casos que lo requieran.■

PABLO GARCIA TUNEZ  
Colectivo ARLEQUIN

# La comida.

La comida del niño es una actividad absolutamente cotidiana, por su necesidad, pero continuamente nueva por la desproporcionada importancia que los mayores le damos.

Hay que comer para vivir pero no es necesario tener que comer lo que otro quiere sino lo que uno mismo desea.

La más mínima brizna de desconfianza que los mayores creemos en el niño en el sentido de la alimentación será un verdadero bosque a la hora de repararla, a la hora de volver a querer crear confianza en el niño para que no piense que su actuación en la mesa significa, para los mayores, algo mucho más importante de lo que es en realidad.

En cualquier lugar donde comen muchos niños es imprescindible un profesional de la cocina altamente competente. El cocinero debe conocer bien a los niños y sus gustos.

El aspecto, el color y el olor de la comida influyen absolutamente en el sabor.

Es importante que al educa-

dor o a la persona mayor que convive con el niño le guste la comida que va a ofrecerle. Esto es de sentido común, es un principio básico de psicología.

Los niños deben probar todas las comidas que se le ponen siempre que no haya problema previo de enfermedad o bajo estado de ánimo y no entramos en el terreno de la psicología.

Como norma general sería bueno comerse todo lo que haya en el plato, pero lo fundamental es probarlo, de lo que se deduciría la cantidad que uno quiere comer, ya que sin probarlo no se sabe cuanto se va a querer.

El método de "toma la última cucharada", siempre que no se mienta y sea realmente la última, nos parece interesante, aunque solo sea la primera y única; de este modo podremos introducir al niño en las comidas que no le gustan.

Una comida relajada y bien masticada es una actividad cotidiana que todo ser humano debería cumplir a rajatabla.■

Mariano Hernán

# Colabo- raciones

# GIANNI RODARI.

## la 'filología viviente' de rodari.

Gianni Rodari murió el pasado 14 de abril tras unas complicaciones postoperatorias. Este escritor y pedagogo italiano que ha venido a España en varias ocasiones y que es conocido básicamente por su "Gramática de la fantasía" (Ed. Reforma de la Escuela) y "Cuentos al teléfono" (Ed. Juventud) ha supuesto una verdadera revolución en lo que se entiende por literatura infantil. La compleja personalidad de Rodari, maestro, pedagogo, poeta y escritor de cuentos, periodista y ensayista hace que hayamos considerado de interés incluir tres apartados: uno, sobre su biografía y unas hipótesis de trabajo, un segundo sobre "la filología viviente" y por último un amplio trabajo sobre "cuento, sin sentidos" y "gramática de la fantasía". Esperamos poder contribuir a clarificar la perspectiva rodariana y su puesta en práctica a fin de construir una "fantástica" que posibilite la invención en el niño. Estos tres trabajos han sido traducidos de la revista italiana "Scuola e città". ■

¿ QUIEN era Gianni Rodari? ¿ Qué ha sido, verdaderamente, para cada uno de los que hablamos de su muerte: el cuentista, el poeta de la infancia -pero también de los adultos-, el "mago", el "gramático" de la fantasía, el periodista de múltiples ocasiones? ¿ Está presente en este artículo, el hombre, el excepcional profesional de la pluma cotidiana y el "Andersen italiano", el "clásico de la teoría lingüística y textual contemporánea" (De Mauro), y tal vez, "el más grande de los pedagogos que haya dado el movimiento obrero" (A. Coppola)?

No hay duda de que estamos ahora en el momento de un "caso Rodari", y que toda esta cuestión sea ahora "explotada" con la misma oportunidad del contrapunto, del dolor que imprevistamente sentimos por su desaparición. Tampoco parece que tengamos duda de que "el nudo Rodari" era desatado, ante todo, desde el punto de vista de la "revolución pedagógica", al que también ha contribuido como artista, como trabajador cultural y escolar (en el sentido de "una escuela

grande como el mundo/ Donde enseñan maestros, profesores/ abogados, albañiles/ televisores y periódicos/...), "atento a las cosas nuevas que surgen del trabajo de los educadores" (M. Lodi), y como nadie, capaz de emplear "instrumentos expresivos" inmediatamente funcionales para el "trabajo pedagógico que ha imaginado" (I. Calvino).

Para nosotros se trata ahora de afrontar y resolver con "veracidad", el problema del "significativo silencio" junto a la "enorme popularidad" de que Rodari ha sido objeto en vida. Desde este punto de vista, el reciente artículo de De Mauro, autorizado por cuanto documentadísimo, sobre como y por qué ha estado tan ignorado "entre los críticos literarios italianos", aunque haya sido "traducido a las más diversas lenguas del mundo" (Cfr. L'Unità, 16 abril 1980) parece iniciar de nuevo el curso de la "fortuna" de Rodari. Y esto será cuando se haga realidad un estudio explicativo amplio sobre el "genial e irreverente transformador del orden lingüístico constituido", no solo a fin de entender la pluralidad de su lengua, las razones subje-

tivas y objetivas de las "dificultades" de la misma, sino también y muy especialmente para comprender y utilizar plenamente en su parte innovadora la filología combinatoria, la animación terminológica en que está fundada su "matemática de la imaginación", es decir de su **Fantástica**, hija un poco del Novalis de los **Fragmentos** (Si hubiera una **Fantástica**, como una **Lógica**, se descubriría el arte de inventar), y de las "técnicas del surrealismo", "prometidas y en conjunto solicitadas" por el mismo "padre y profeta" Breton.

Es en este artículo de acercamiento a Rodari donde se daría, en primer lugar el modo de entender la raíz misma de la unión de sus más de 40 años de investigación sobre el arte de inventar historias y de la ya interrumpida actividad de demócrata y revolucionario. En segundo lugar, es el plano (político) del análisis y de las sucesivas recomposiciones lingüísticas rodarianas, lo que ha servido para enlazar la especificidad de que su mensaje es también "de lucha", a largo plazo, pero que logra ser ya un "sistema", un "código" educativo capaz de producir lo **nuevo**, de consolidarse en el ámbito de la escuela obligatoria italiana y no meros progresos reversibles. Parece, en efecto, consolidado, que en la continuada profundización de las "disociaciones de los extrañamientos" (U. Eco y "decodificaciones" verbales más propias y originales de Rodari, en sus juegos infantiles de/sobre palabra o grupos de palabras, en sus impredecibles-pero-rapidamente-controlados acoplamientos "encendedores de historias", es lo que aumenta la sustancia pedagógica de su discurso que sobre desechos del viejo "sentido común", surge la posibilidad real, genética no tan sólo imaginaria, de un renovado y más elevado buen sentido capaz de utilizar los mismos instrumentos del sin sentido, de quien sin embargo precede, mientras dura la palabra inventada por Rodari, la cual, como se sabe, tiende a no **acabar**, da entrada a un **continuo fantasía-realidad que lleva a otra historia**, otra "vida": "Cada lector descontento del final puede cambiarlo a su gusto, añadiendo al libro un capítulo o dos. O también tres. Pero sin dejarse espantar por la palabra **Fin**" (Así acaba uno de los últimos libros. **Esto era dos veces el Barón Lamberto**; Pero este "recurso" ha sido experimentado con más tiempo

# GIANNI RODARI

**Enseña a fabricar los "sin sentido", ya que nuestra escuela, es desde siglos, de "sentido único".**

en los nuevos).

Ahora que Rodari ha muerto, ahora que sólo "ha cambiado el tiempo de su biografía" (para no quedar atrás a su "racional optimismo") se necesitará reflejar los modos de interpretar ampliamente una obra, identificarlo en lo específico educativo y de ahí a lo general y genérico. Ciertamente todos teníamos una deuda con él: un acuerdo tan solo, algo que ha mejorado, educado una retahíla, una historia, un artículo. No como enseñante democrático o aprendiz de enseñante democrático, ya que para él no tenía el menor sentido hablar de escuela y fuera de la escuela.

Aunque no he tenido ocasión de encontrarme personalmente con Rodari, sin embargo he permanecido en continuo contacto con su obra en mis no pocos años de enseñante, y recuerdo los mismos inolvidables episodios (educativos) rodarianos: sean los escolares americanos de familia emigrada y que después retornaban a su país y aprendían con alegría, más allá de su dialecto, la lengua italiana, ayudándose, entre otras cosas, con la convicción de que se hablaría igual que leían, mientras se leían en clase los sucesos de Alicia la lecherita, que está en **Cuentos por teléfono**. Sea el estudiante que tenía dificultad para hablar, para expresarse y que logró superar a sus compañeros, que le acusaban de hacer gargarismo al tratar de gritar y cantar como **Gelsomino**, provocando, ciertamente, un insoportable griterío que perturbaba el normal desarrollo de la clase. O también, los profesores de un curso "especial" de capacitación para la enseñanza, los cuales, contrariamente a cuanto acontecía a sus propios alumnos presentes en el experimento que era "materia" de aprendizaje didáctico, quedaban casi insensibles a la historia que leían; y que luego viene a ser un test importante, siempre útil para determinar el grado de vivacidad intelectual de quién hubiese tenido la suerte de atender. Para comprobar dentro de nosotros mismos la disponibilidad a no crecer, a no envejecer...

El título de la historia era **Brif, bruf, braf**, y se refería a la conversación de dos niños, en la tranquilidad del patio, que jugaban a inventar una lengua especial para poder hablar entre ellos sin que los entendiera nadie.

-Brif, braf, - dice el primero

-Braf, bruf, - dice el segun-

do, y comienzan a reír.

Sobre un balcón del primer piso había un señor mayor leyendo el periódico, y asomada a la ventana de enfrente había una señora mayor ni buena ni mala.

-Que tontos son estos niños - dice la señora.

Pero el señor no estaba de acuerdo: -Yo no lo creo así.

-No me dirá que ha entendido lo que han dicho.

-Pues sí, lo he comprendido todo. El primero ha dicho: que buendía. El segundo ha respondido: mañana será aún mejor.

La señora frunció las cejas con evidente enfado pero se calló porque los niños volvían a hablar en su lengua.

-Maraschi, baralasci, pippirimoschi, -dice el primero.

-Bruff, -responde el segundo. Y vuelven a echarse a reír.

-No me dirá que ha entendido también eso -exclamó indignada la señora.

-Lo he comprendido todo - responde el señor, sonriendo.

-El primero ha dicho: que contentos estamos de estar en el mundo, y el segundo le ha respondido: el mundo es hermoso.

-¿Y es ciertamente bello? - insiste la señora.

-Brif, bruf, braf, -responde el señor.

Verdaderamente Rodari era muchas cosas, de él ha quedado el escritor, el poeta, el periodista, el ensayista, y bastantes cosas más. Sin embargo, en la simple historia anterior, podía, puede condensarse una imagen de "todo el autor" que era "adulto y amaba a los niños" (G. Goria), que era "poeta para la infancia", pero también sin límites" (Calvino) y que -y esta era su verdadera pedagogía- "había comprendido que los niños necesitaban tratarlo como adulto y los adultos considerarlo un poco niño" (F. Coen). Por esto los niños, cualquiera que fuese su edad, eran la materia prima de sus composiciones, la materia de quien recibir y a quien transmitir la palabra, ellos mismos eran su **filología viviente**, los destinatarios juntos la fuente de inspiración del artista, que era en Rodari, ni más ni menos, la vocación de educador. ■

Para Rodari, los niños, cualquiera que fuese su edad, constituían, a través de su lenguaje, de sus juegos,... la materia prima para su obra.

# cuento, sinsentido y gramática en rodari.



**¿** QUE es morir? Para el Gramaticus y para el lingüista De Mauris, aquel que con justa fama, fue el descubridor de la lengua de los marcianos, que se comunicaban entre sí con el blip-blip de sus botones desabrochados, para él morir es esto: cambiar el tiempo de una biografía." (1)

Así, participando de la prosa "rodariana" Tullio de Marro recuerda a los lectores de "su" periódico que una ausencia dolorosa e imprevista, un vacío triste e injusto, no cierran el

transcurrir de los eventos, el proceder de las fuerzas y voluntades en la línea y caminos trazados por los amigos con los que no podremos más hablar.

Es inevitable que justo en el momento en que se está a pique de dejar prevalecer la tristeza por la desaparición de un amigo, se piensa en la obra, en el trabajo, en darse nuevas metas, puesto que uno de los modos de conectar con Rodari, tanto en memoria como en vida, estará siempre unido a la vo-

luntad de comprender, de cambiar, de intervenir en los hechos y sobre las cosas.

Había elegido dedicar su talento y su esfuerzo enteramente a esa "gran olvidada", (2) (que es, desde que existe, la literatura para niños y quería ser llamado "escritor para niños".

Amablemente discutía con cuantos optaban por una redefinición del espacio en que estaba situado, y que con la denominación de "literatura infantil" pretendían referirse también a

lectores adolescentes. Pensaba que estos últimos debían libremente espaciarse en el océano literario en el que, con incomparable, aventurosa intensidad, podrían descubrir, ellos solos, a Tolstói o Proust.

Pero en los debates de literatura infantil, se comportó con la sabiduría de quien ha estudiado lúcidamente, meditado, confrontado, juntamente con la frescura y con la claridad de quien estaba inconfundiblemente dotado.

La "gran olvidada" no pre-

Nicola Siciliani de Cumis

## notas para un estudio sobre la obra educativa de rodari.

### DATOS Y FECHAS SIGNIFICATIVAS

■ Gianni Rodari había nacido en Omegna, provincia de Novara, el 23 de octubre de 1920. Había estudiado en un seminario, llegó a maestro y sabía tocar la armónica y el violín. Pronto comenzó a trabajar como periodista.

■ En L'Unita de Milan y de Génova fue cronista, desde 1944, enviado especial colaborador y más tarde responsable de la "tercera página"

Las primeras experiencias de Rodari como periodista-escritor para niños son de 1947. Susana es su primera retahila publicada en L'Unita el 30 de junio del 49. Sus piezas poéticas o narrativas aparecen sobre todo en el "ángulo del niño" y en la "página de la mujer". Pero Rodari hace también otras cosas:

con particular interés es cronista deportivo. De estos años datan sus lecturas de Dostoyevski, el encuentro con escritores y filósofos de lengua alemana, y la primera elaboración de un Cuaderno de Fantasía sobre el arte de inventar historias.

■ Pasa a L'Unita de Roma. En 1950 le confían la dirección del Pionero. En 1951 sale El libro de la retahila y Aventuras de Cipollino. A pesar de algunas dificultades iniciales, comienza a ser traducido en la Unión Soviética y otros países europeos.

■ 1956: pasa a Paese Sera. Lleva la rubrica "Benelux" (algunas veces en colaboración con A. Urecchio). Es el tiempo de Gelsomino en el país de los embusteros. Siguen Retahilas en la tierra y en el cielo. Cuentos por te-

(sigue en la pag. 33)

mia a sus cultivadores con abundantes regalos de "crítica favorable", de rituales y cumplimentaciones tribulados a cada salida de libro, a cada aparición de "colecciones, de escritos reunidos "bajo solicitud" del amigo editor.

Así a Rodari le fue siempre reservada una porción de espacio en los periódicos y revistas, infinitamente menor del que se concede a los escritores que publican libros para los premios literarios para deleite en la playa de los señores "cultivados", para recoger los ecos de una moda generalmente en declive, porque se trata siempre de escritores "tardíos" más que anticipadores.

Y, todavía, decifrar críticamente a Rodari, restituirlo a su auténtica complejidad, orientarse dentro del articulado sistema de referencias al que aludía en su obra, constituye una empresa extremadamente comprometida, a la que debieran dedicarse también los estudiosos que, aún en posesión de las llaves interpretativas válidas, prefieren no aplicarlas a sus libros.

En parte, naturalmente, el "planeta Rodari" ha estado explorado, con la ayuda ofrecida por aquel valioso mapa, de su misma obra, que es la Gramática de la fantasía. Pero quedan por desplegar numerosos componentes, varias "raíces", muchas regiones operativas, no poco escogidas. Y si quisiéramos poder comprender verdaderamente de donde se alimenta la "unidad" de Rodari, la particularidad de su presencia en la literatura para los niños, está en la escuela, en la cultura.

Recuerdo la impresión bastante estimulante y sorprendente que recibí de un artículo de Rodari en el *Corriere dei Piccoli* al final de los años sesenta, en el que él explicaba "Propp a los niños con gran claridad, pero sin debilitar" en ningún momento el espíritu y la fuerza de que están impregnados los libros del gran etnólogo ruso.

Bajo la aparente facilidad, bajo la cautivante frescura de los encuentros ofrecidos por Rodari a su público predilecto, éstos eran siempre la agudeza de un estudio extremadamente atento y la originalidad de un investigador que sabía valerse de sugerencias profundas y firmemente ligadas a contextos culturales de gran consistencia.

Rodari amaba la lengua alemana y conocía bastante bien la obra de los grandes cuentis-

# GIANNI RODARI.

Los gramáticos solo se acuerdan del niño para procurar su fastidio en la escuela.

las románticos. No me parece oportuno acercarse a Rodari, el dulce, divertido y afable Rodari de tantos Congresos, de tantos Encuentros, de varias experiencias de trabajo realizadas juntos; igualmente a los lejanos, aristocráticos y destacados escritores de los antiguos cuentos germánicos. Clemens Von





Bretano, Achin Von Amin y por último Goethe <sup>(3)</sup> "escritores de cuentos" se colocan en el mismo lugar de lo imaginario en el que se organizaría también, para algunos aspectos de su personalidad, Rodari.

En los ilustres cuentistas de la primera generación romántica, junto a una lejanía biográfica y de clase -eran casi todos nobles, algunos políticamente reaccionarios, como Von Amín- que pudiera hacer sólo sonreír a Rodari, hijo de un panadero y maestro en su juventud, por tanto iniciado en la vida atravesando un duro aprendizaje, coinciden sus razones de elección "poética" con las del escritor de Omegna.

La intervención creativa de Rodari, como la de los grandes autores alemanes, se vuelve esencialmente concreta cuando opera sobre cosas, sobre pequeñas partes de las que se encuentra constituido nuestro universo próximo y los ambientes familiares. Brentano en la "Fábula del Reno" o en "El pobre Gaspar y la bella Antonieta" <sup>(4)</sup> valora el papel de los pequeños objetos, se vale de pretextos sustraídos de la vida cotidiana explorada con ojos atentísimos y afectuosos. Y Achin Von Arnim se complace en suscitar en el lector un estrechamiento que nace de aproximaciones atrevidas y miedosas. Piensese, por ejemplo, en el ridículo Cornelius Nepos del

cuento *Isabel de Egipto*, <sup>(5)</sup> es un pequeño monstruo, un gnomo nacido de una raíz, pero se comporta como un pomposo general y está afligido por las mismas neurosis que padecen los poderosos.

También en Wilhelm Hauff <sup>(6)</sup> hay desordenes en el sentido, argucias figurales, paradójicas citas, en suma, un laboratorio, una "tienda de la fantasía", dentro de la cual, con su típica clave estilística, también Rodari ha podido adentrarse.

Naturalmente estas aproximaciones son apresuradas y no suficientemente sustentadas por las justificaciones que debieran rendirle científicos apreciables; más me atrevería a señalar, al menos inicialmente, una de las líneas recorridas por Rodari, uno de los perímetros menos evidentes dentro del que todavía, estimo poder colocarlo. Con el cuento Rodari tuvo relaciones muy complejas, puestas de manifiesto en toda reunión, entre un gran volumen de sueños, fantasías, mitos, metáforas, y la obra creativa de un autor ideológicamente y poéticamente orientado a definir el curso de una renovación, nacida casi exclusivamente de su esfuerzo y de su agudeza inventiva. No nace sino de sí mismo, de los maestros y de los propios niños, que, solamente revolviendo con originales invenciones, el significado de una narrativa también demasiado

asentada sobre módulos superados y sobre estereotipos consolidados, no podía evitar engancharse a una tradición que valora los contenidos más vivaces y más adaptados para transmitir el sentido de una gran herencia lingüística y cultural.

Con los antiguos clásicos, dada la lejanía con que él libremente obraba, se valía de un particular criterio analítico: los "leía", en efecto, dividiéndolos en dos grandes categorías: En la primera ponía los libros escritos para los escolares y en la segunda aquellos que iban dirigidos a los niños. Del libro de Collodi, por ejemplo, decía que:

"Pinocho es el primer libro para muchachos escrito en Italia (y uno de los primeros de Europa) en contacto directo con los niños libres y del uniforme escolar. Lo es porque Collodi, escribiéndolo pone entre paréntesis su experiencia anterior como escritor al servicio de la didáctica; experiencia que le ha sido muy útil, pero que ahora sustancialmente rechaza. Lo es porque mantiene, como ya decíamos, en plena libertad su objeto fantástico, aunque también en plena obediencia a aquel objeto, antes que a las exigencias de la escuela, al igual que los niños y muchachos, mientras juegan, obedientes solamente a

las reglas del juego, empeñando toda su fantasía. Lo es, todavía, porque Collodi no se pone frente a los niños como un maestro, sino como adulto, tal como es; un adulto que acepta las reglas del juego, pero como un adulto puede aceptar cuando juega con niños, poniendo en el juego toda su experiencia, su imaginación que va, más lejos, que cuando juega sólo. Un adulto de aquel tiempo, de aquella experiencia, con aquellas ideas, con las contradicciones de que lo ha cargado la vida, esa vida." <sup>(7)</sup>

Fácilmente se puede notar como al delinear el retrato de Collodi, Rodari casi define su propia autobiografía literaria. Ante el cuento, en efecto, no se negó nunca como hombre, como periodista, como persona comprometida en un preciso contexto político, orientado hacia la consecución de conquistas y de metas de las que tenía clara prefiguración. Buscaba evidentemente, en la dimensión del cuento, consolidar, ante todo, una "etnia" en que encontrara punto de referencia y sentido de continuidad, tanto lo imaginario de un pueblo, como su anhelo de renovación, de liberación, en la búsqueda de nuevas fórmulas expresivas.

Sus particulares "cuentos", en efecto, cambian el sentido de esa antigüedad porque no interpretamos sus más profundas raíces; Rodari, escribiendo-

(viene de la pag. 31)

léfono. El planeta de los árboles de Navidad, de los primeros años 60. Para el periódico colabora con ocasión de algunos "escándalos clamorosos o en la crónica negra". Pero su género es sobre todo la sátira política y de costumbres, la entrevista y la crónica de los hechos más anónimos e imprevistos. Publica el libro de los errores (1964) y La tarta en el cielo (1966). En el Paese Sera, el 9 y 19 de febrero, celebra sus 34 años de "gramática de la fantasía" con el Manual para inventar cuentos.

■1970: es premio internacional Hans Christian Andersen. Se multiplican las traducciones en lenguas extranjeras, además de en castellano, chino, alemán, y ruso, los libros de Rodari son ahora traducidos al servicio croata, armenio, francés, persa, griego, lituano, japonés, letón, mon-

gol, inglés, checo, balcánico, eslovaque, rumano, húngaro, albanés, búlgaro, polaco y ucraniano. Aparecen en el curso de los años 70: Los asuntos del señor don Gato, El palacio helado y otros cuentos por teléfono. Los viajes de Juanito Perdigiano, Nuevas aventuras descritas a máquina. De 1973 es Gramática de la fantasía que es fruto de la experiencia de 5 "encuentros con la Fantástica" (Reggio Emilia, 6-10 marzo del 72).

■Otros datos, más o menos relevantes, han acabado de reconstruir la biografía de Rodari, son: los últimos publicados últimamente (1978), Esto eran dos veces el Barón Lamberto (historias para jugar, veinte historias más una las retahílas de Pinocho, etc); las antiguas colaboraciones (y también los trabajos de dirección) en periódicos como Patrulla y Vanguardia; las colabora-

ciones más o menos ocasionales en revistas de educación, de las que es necesario destacar la experiencia en la dirección del Giornale dei genitori. Dígase lo mismo de su trabajo como redactor de la Enciclopedia del cuento de Editori Riuniti. Postumamente saldrá -salvo las anticipaciones que han realizado los periódicos con ocasión de su muerte- El juego de las 4 esquinas (Einaudi) y Los enanos de Mantova (Lisciani)

No vamos a olvidar, finalmente, en el marco de estas notas básicas, las numerosas conferencias, charlas pedagógicas en radio, televisión, teatros, escuelas y algún importante debate con intervención de Rodari sobre el papel educativo del cuento. Así son igualmente de recordar los muchísimos libros de texto que contienen trozos suyos, y a partir del 74, alguna experiencia cinematográfica (en la

URSS ha sido llevada a la pantalla, por ejemplo, la historia de Cipollino) centradas en la fantasía de Rodari y su discreta fuerza educativa.

## UNAS HIPOTESIS DE TRABAJO



¿Cuál es el papel formativo, específicamente educativo, que se viene a establecer entre el oficio del periodista Rodari, su particular competencia como "maestro de la fantasía" y del estudioso de problemas lingüísticos y expresivos; y la entrega efectiva a su arte? ¿Cómo se plantea en los propios términos de Rodari el problema de una pedagogía del arte, y desde luego de una experimentación pedagógica a través de la construcción de la fantasía?

(sigue en la pag. 35)

los, saltaba limpiamente el espacio y el tiempo en esas narraciones para niños donde se habían eliminado los sabiohondos, pedagógicamente amenazadores y lingüísticamente opresivos. Remontaba sutilmente las fuentes antropológicas del proverbio popular, de la libre anécdota construidas en plazas de saltimbanquis, transmitidas por vendedores, propagadas por anónimos narradores de calle en calle y casa en casa. Sus cuentos actualísimos porque ironizan el "relato moral", al ejemplo, al folleto opreso: con percances dolorosos de que toda una tradición editorial muy presente en el mercado cuando Rodari iniciaba la publicación de sus libros, -se estaba sirviendo para constreñir las lecturas de los niños.

Sus Cuentos por teléfono vuelven a tomar auge, pues introducidos como están en la Italia del boom, dentro de los términos conscientemente caracterizados por un cambio antropológico contra el que solo una "falsa conciencia" podía lanzar la fórmula de absurdos exorcismos- con recuerdos afectuosos, pero sin embargo, remotos. Se enlaza con la anécdota, de la que copia la brevedad, e invierten el sentido de una propuesta más reciente, no porque no poseamos base ética, sino porque identifica, en el moralismo chismoso y vil de tanto libro de texto, un objetivo contra el que vale la pena luchar.

### RODARI ESCRITOR PARA NIÑOS

Fiel al adjetivo de "escritor para niños", trazado para recordar a Collodi, próximo a las ilustres fuentes de los cuentistas alemanes, Rodari toma los materiales de su narrativa de la misma dimensión cognocitiva en que son colocados los niños, confirma los ritmos de un juego en que puede verse envuelto, pero que a continuación quita hacia profundos significados, hacia indudables metas, política y socialmente reconocibles, el sentido del conjunto, el significado profundo de la narración.

En estos días se asiste al inútil, provisional y patético debate sobre Mazinger y los peligros que desencadenaría en torno al niño que sigue la gesta. Peloteo de responsabilidades, oportunistas "retornos" al fantasma de una "familia" ahora ya ni siquiera decentemente hipotetizable, ignorancia agresiva de las cognotaciones del medium y de los contenidos transmiti-

# GIANNI RODARI

do, se acercan desesperadamente en periódicos y revistas, en debates y "mesas redondas". Ya han pasado 20 de la primera publicación del **Ratón de los tebeos** (8) significativo "cuento por teléfono" al que se podría utilmente volver para encaminar, al menos, las reflexiones tan improvisadas, "apocalípticas" de hoy. El "Ratón de los tebeos" habla su lenguaje, como el de los comics. No se puede pedir expresarse en la sosegada fraseología de los ratones verdaderos que hacen "cric, cric", como los ratones sabios y afligidos de los antiguos libros para niños. Por eso se verá abandonado y casi ofrecido en holocausto a un gato que lo sorprende en la oscuridad. Pero un gato de los tebeos, arrojado airosamente de verdad porque aulla, como si se tratara de balón. Los dos marginados se comprenden y se abrazan; tienen más de una razón para ser amigos, aunque una gran herencia cultural los querría contrapuestos.

Podía, al comienzo, aparecer como una espléndida, brevísima alegoría para soliviantar, con la risa como arma, todo tipo de razismo. Pero al pensarlo bien, es también un discurso sobre los mass-media, es un modelo de intervención aún ejemplar en el que sin parar, entre una broma y otra, como trataba de hacer Rodari, se tienen en cuenta dos realidades, reconocibles, dos dimensiones lingüística sobre las que no se puede apriorísticamente desencadenar ira o fluctuar consenso. Las dos posibilidades son estudiadas, se debe tratar de comprenderlas, los tebeos son algo que el ratón nunca podrá entender hasta que no lea y no lo decifre, encerrado como está en su arrogante cordura.

Un razismo sin adjetivos y un razismo contra las mas media en los epígonos de una aburrida civilización que se perpetúa a sí misma exorcizando los nuevos instrumentos. Pero sobre todo un postulado siempre presente en Rodari sobre las cosas se debe actuar es algo que debe colocarse en el centro de un conocer auténtico, fundado sobre un hábil montaje, sobre una nueva y deshinibida mecánica combinatoria.

Este atento y oportuno decifrador de cuentos no obtuvo valor educativo propio mientras en los periódicos, especialmente a través de la opinión de algunos pedagogos "de moda" se desarrollaba un auténtico proceso contra los

antiguos narradores- desembo- ca más tarde enlazando bastante bien mundo y mito lejano con instrumentos y mensajes modernos y actuales.

El resto es ya, en la aguda lectura con que Rodari se aproxima el cuento, el sentido de un complejo análisis de las "funciones" de la máquina narrativa, de las producciones imaginativas que le permiten afrontar, siempre con sensible propiedad, los productos de épocas diversas transmitidas por varios media.

"El mismo cuento de Pulgarcito es todo lo contrario de algo simple: se presenta sin más como un repertorio, una recapitulación de los temas fabulosos. Se trata el tema del "enano" presente en otros cuentos famosos. Baste recordar los enanos de Blancanieves. Un tema que ha vuelto a ser ilustre con Swift y su invención de los liliputienses en Los viajes de Gulliver... El tema del número siete, número mágico mucho más que otros (siete los hijos del leñador, siete los enanos de Blancanieves)... El tema del "bosque" y de la casa en el bosque, es también de lo más común... La bruja y el ogro son personajes obligados, como el rey y la reina... Las botas de siete leguas son clasificadas como "objetos fatales", junto a la varita mágica, los carruajes y las frutas envenenadas. Tema de absoluto relieve es el de la "muerte". que el cuento alguna vez camufla, pero no olvida demasiado tiempo. La partida y el retorno al final de la empresa abren y cierran un gran número de cuentos, con la regularidad de una rima obligada." (9)

Aún los objetos, tal como se ven, y los contenidos de una cotidianidad observada, recompuesta, subdividida, rehecha siempre según una óptica que sorprende y alegra con referencia a otras únicamente pobres y banales.

La atención de Rodari a los cuentos, así como el volver a los medios de comunicación de masas, encuentran explicaciones y motivaciones en la coherencia ideológica del escritor y ayudan a comprender la posición que él toma en las discusiones pedagógicas y en la práctica educativa. Rodari sabía, como pocos otros, asignar pleno valor a lo existente, aproximándose a ello con el sentido de una vigilante, pero constante disponibilidad. Pero

poseía también un gusto, particularísimo, por lo inactual y volvía a encontrar lejanas y huidizas situaciones creativas en ámbitos y en contextos de tiempo sustraídos a la atención de sus contemporáneos.

## LOS "SIN SENTIDO" EN RODARI

"Acuerdate del hombre cuyo nombre es pronunciado en vida". Esta frase del antiguo Egipto, verdaderamente enigmática, Rodari la había cogido y de ella había hecho nacer su *Esto eran dos veces el Barón Lamberto* (10) inmerso, gracias también al implacable juego de aplazamientos y alusiones en esa línea, dentro de un marco compuesto de la misma angustiosa presencia, de las mismas pesadillas, de la misma oculta inquietud de que está llena la vida de tantos italianos de nuestros días.

Tal como esto se lleva a cabo es un procedimiento literario "culto", bien situado dentro del conjunto de la poética subrealista, en que el joven Rodari de las primeras lecturas atentas y de las primeras búsquedas, había dicho de inspirarse. La codificación de semejante mecanismo expresivo si era recogido por Raymond Roussel que lo había tratado ampliamente en un ensayo suyo (11), pero frecuentes rasgos de ello se encuentran en los cuadros de Max Ernst, especialmente en

# CUENTOS POR TELEFONO

Gianni Rodari



Cuentos por teléfono  
Gianni Rodari. Juventud

los collages en que él se vale de citas sacadas de diversos contextos y después lo acumula y lo redefine.

Pero, para Rodari, una ocasión expresiva, un módulo creativo, no podemos resolverlo en el marco cerrado de una oficina literaria privada, por eso hacía partícipes a los maestros y los niños y consecuentemen-

te recogía, en el mismo ámbito en que había revelado su "secreto", desvelado los "trucos" de que se servía, nuevas propuestas, nuevas sugerencias, inesperadas soluciones para problemas de contenido o forma.

Inventar historias partiendo de ocasiones en ningún modo predeterminadas, dan a la

"fantasía" el fundamento de una reconocible "gramática", son, juntos, los presupuestos en que se mueve un literato, un artista y la línea operativa sobre la que se asienta un pedagogo.

Los niños con quienes habló, aquellos que leyeron sus libros, los enseñantes a quienes se dirigió, no tuvieron solo la ocasión de encontrar un autor, de comprenderlo mejor, de referirse a su obra. Fueron inducidos a valerse de un proyecto, de un conjunto coherente de solicitudes y sobre todo se mostró a ellos como los fundamentos del saber, la base del aprendizaje, podría ponerse según una "estrategia" aparentemente casual, divertida, irreverente, y hasta burlesca, de comparaciones cuidadosamente recogidas de autores en años de esfuerzo ininterrumpido, de "invenciones" continuamente sobrepuestas a nuevas supervisiones, a diversas verificaciones.

En esta misma dimensión va puesto también el relato que Rodari instaura a través de la retahíla de palabras, con la dimensión del "sin sentido" y con aquella del juego lingüístico, llevado con palabras para mostrar cómo de ello se puede servir compaginando el orden dentro del cual se ofrecen, rompiendo esquemas preestablecidos, venciendo estereotipos inmóviles en el tiempo. También al cumplir

(viene de la pag. 33)

¿Qué construcciones se pueden obtener desde esta última?

2

¿Cómo se ha formado la sensibilidad política de Rodari? ¿Cuáles son sus fuentes históricas y en qué modo pudieron tener influencia sobre las actividades de la imaginación rodariana? Y además sobre la construcción de la teoría elaborada con fines pedagógicos a partir de la Gramática de la Fantasía? ¿Qué elementos operativos, en definitiva, de la "Fantástica pedagógica" de Rodari, sea desde el punto de vista de su acción formativa o de los efectos educativos, proceden de ella?

3

Profundizando: ¿cuál es el papel que juegan los animales en los escritos de Rodari? En particular, determinar filológicamente el relieve pedagógico que adquiere en toda su obra la figura del gato; en la célebre Susana, su primera retahíla -que "parece un gatito"-, en los Tropiezos de Gelsomino en el país de los embusteros -de los "asuntos del señor don Gato" a "el abuelo que se convierte en gato", así como en el difundido "Gato con botas", etc.

4

Otras ejemplificaciones (las que tengan en cuenta ciertas influencias de Piaget en Rodari). ¿Se puede establecer una concreta relación "genética" entre la psicología evolutiva y la fantasía (evolutiva) de nuestro autor? Y en el terreno subjetivo, por ejemplo, ¿qué relación intrínseca hay entre el Rodari periodista de la "crónica negra" o deportiva (varias soluciones posibles a otros tantos juegos posibles) y el escritor-inventor de historias "con más finales", con dos, tres o trece? ¿Cuál es la conexión, no solo estilística, sino mayéutica entre el tipo de diálogos usados por Rodari, en cuanto narrador, y el carácter principal de la entrevista periodística rodariana? A este respecto obsérvense: funciones particulares de la ironía, de lo paradójico, de lo imaginado como medio de solicitud-modificación de la realidad psicológica y humana del oyente o lector...

de ideas, y con los instrumentos filológicos adecuados, el concepto y la práctica del método de trabajo rodariano, reducible en último término a una praxis formativa -generativa - educativa, y de otra parte el concepto y la práctica de la experiencia oral de los textos poéticos y narrativos en presencia de los niños contentos, y esto con miras a transformar el texto casi dispuesto para la transcripción escrita (cara a una mejor y mayor recepción). Significado por tanto, la relación que el "inventor" Rodari establece en los seres vivos, con la experiencia sobre el campo; y los valores de su capacidad de educar y educarse, en contacto con la su propia sensibilidad y la de otros, especialmente la de las jóvenes generaciones.

5

Comprobar en este orden

(sigue en la pag. 37)

esta operación. Rodari escritor y pedagogo, sobrepone la misma página a un tratamiento que la haga fresca, impredecible, personalísima, domina y vence así un condicionamiento lingüístico del que la literatura italiana, aquella medianamente acreditada por premios estivalés y críticas "de servicio", es constantemente víctima.

El literato Rodari teme el envilecimiento del lugar común, la pobreza del monólogo e imprime dialéctica, expresiones nuevas, lengua de "literatura infantil" y jergas de calle, de mercado, de mass-media, o bien introduce construcciones deducidas del habla de los niños, acoge ricas sugerencias, enseña a cometer "errores" para tomar más contenidos, para vislumbrar la huidiza problemática de lo real.

Y el pedagogo Rodari, enseña a fabricar los "sin sentido", ya que nuestra escuela, es desde hace siglos, de "sentido único", asentada sobre granito poseedora de un formulario compuesto de pocas, repetibles verdades, pero nunca discutidas, nunca envueltas en la irreverente operación que esconde casi por casualidad, juntando unas palabras con otras, frases aparentemente privadas de significado y luego rápidamente capaces de adquirir uno irónico, sorprendente, destructor. En el cumplimiento de tal experiencia, Rodari es culto, como señala De Mauro, ciertamente no es "fácil". ¿Rodari escritor para niños? Si y no. Si porque los niños lo han elegido y hecho suyo. Sí porque así, aunque sólo sea por casualidad, quería ser él. No, si esta expresión debe tener un valor reducido o si quisiera decir que, en una primera lectura, Rodari resulta siempre fácil.

"Rodari es en mas de una ocasión difícil. Especialmente en los versos, en los sin sentido, en múltiples retahilas, que están más próximas a lo que puede estimarse poco adaptado para niños. (¿Y los niños que dicen) Parece que le gustan también estos versos difíciles, en muchos casos). Si vieran el que es por ahora el último libro de Rodari (Giulio Einudi ha anunciado, conmovido, que está en la imprenta). Si ven las poesías aparecidas en **Palabras** para jugar, un librito dentro de la colección "Biblioteca de trabajo" publicada en Firenze por la editorial Luciano Manzuoli. Si leen poesías como **De viaje** o **Periodo ictico**, no creo que sean textos fáciles. Para nadie. Y del

# GIAMINI RODARI.

**Rodari toma los materiales de su narrativa de la misma dimensión cognitiva en que son colocados los niños.**

resto, el antiguo juego del derribo del mundo para construir mundos nuevos, no es tampoco fácil, en ningún sentido, aunque aparece como tal. "La rutina puede matar el pensamiento" entresacada de una narración alegre, esta frase es la raíz más profunda de Rodari. Si los niños lo tomaban con pasión, en gran parte se debía al hecho de que los niños y niñas llevan, incluso en la repetición de lo obvio, el soplo innovador, la potencialidad del cambio, la ironización de la regla aplicada tercamente sutil para hacerle estallar en el ridículo. De ellos aprendí esto y ellos aprendían de él. "Niño aprende/ a hacer cosas difíciles: / da la mano al ciego / cántale al sordo/ libera al esclavo que se cree libre" (12)

Por lo demás ni en las retahilas, ni en los sinsentidos se concentran o entremezclan sucesos complejos, procedentes de culturas y estratos antropológicos amplios y ricos, como para constituir verdaderos enigmas para quienes tratan de conocer la total variedad de elementos, alusiones y presencias que en ellos se ponen de manifiesto.

De la cultura anglosajona Rodari recibe el gusto por el sin sentido, aunque no es cierto como se ha dicho, que ese particular componente poético sea hostil y negativo al aplicarse a la lengua italiana. Por eso debe ser revisado, admitido conscientemente dentro de un contexto cultural convenientemente reconocido. Señalando, igualmente, entre otras cosas, las líneas originales de referencia presentes también en nuestra lengua y en el uso hecho por las clases subalternas en el curso de los siglos. A modo indicativo, al terminar "Esto eran dos veces el Barón Lamberto", Rodari ofrece un proverbio de su país de origen que se enlaza con una dimensión antropológica opuesta y que puede representar también una clave interpretativa de tipo político.

"Los cuentos de ordinario comienzan con un muchacho, un jovencito o una muchacha que, después de múltiples aventuras llega a ser príncipe o princesa, se casan y dan un gran banquete. Estos cuentos, a veces comienzan con un viejo de 94 años que al final, después de muchas aventuras llega a ser un muchachito de 13 años. ¿No será un desaire al lector? No, porque es su especial y brava solución.

El lago de Orta, en el que

emerge la isla de San Julio y del Barón Lamberto, es diferente a los otros lagos piemonteses o lombardos. Es un lago que hace lo que quiere. Muy original, en vez de mandar sus aguas al sur como hacen disciplinariamente el lago Mayor, Como y Garda, las manda al norte, como si quisiera regalárselas al monte Rosa en vez de al mar Adriático.

Si os mete en Omegna, en la plaza del Ayuntamiento, vereis salir del Curio un río que va derecho a los Alpes. No es un gran río, pero tampoco un riachuelo. Se llama Nigoglia y pide el artículo femenino: la Nigolia.

Los habitantes de Omegna están muy orgullosos del río rebelde y en él pasean mucho, según dicen en dialecto: "La Nigoglia va para arriba/ y la ley la hacemos nosotros". (13)

También en este sentido, innovado a base de adquisiciones culturales debidas a los otros pueblos y transcritas por intelectuales extravagantes y refinados, tomando pedazos de auténtico saber de las voces de la cultura subalterna, como Edward Lear en sus **limericks**, Rodari se coloca dentro de la línea de una tradición significativa, cuanto descuidada, de nuestra literatura para niños. Al margen de ello, en los espacios apenas tolerados por el control pedagógico que señalaba y perseguía metas muy distintas, el había reunido rótulos "sin sentido", había ofrecido a los niños las fascinantes "extravagancias obtenidas jugando con la lengua y superando esquemas determinados y rígidas imposiciones".

Renato Fucini en su **El borrico de Meleseche** (14) recoge ya un pequeño y agraciado compendio de historias absurdas, pero hasta Rodari, este tipo de producciones inventivas no se le han ofrecido a los niños italianos.

Necesito reflejar ahora el papel particularísimo que Rodari ha podido revestir en la historia de la educación de nuestro país: no bastaba con inventar, no se podía limitar a crear con instrumentos propios, a usarlos obteniendo felices resultados. Era necesario ofrecer también una reflexión pedagógica que "justificase" la novedad, la nueva alternativa, los productos capaces de romper con una tradición consolidada.

Rodari comprende bastante bien que junto a una literatura para niños repetitiva e incapaz

de renovarse existía una crítica "especializada" adaptada en el mejor de los casos, a ofrecer justificaciones marginales a los libros para niños, a encerrarlos dentro de gestos dorados en que se obtenían fácilmente consensos tautológicos e inútiles.

En 1972 y 1973 comienza los encuentros realizados por enseñantes de las escuelas de Reggio Emilia, después con la **Gramática de la fantasía**, Rodari se hace "crítico" de sí mismo del único como adaptado para

"desdoblarse" verdaderamente sus libros y sus procedimientos creativos: verificando, en público, el uso de los propios instrumentos y proponiendo a otros su empleo, desvelado con cuidado el itinerario cultural y pedagógico en particular seguidos para llegar hasta la realización de las historias y los libros.

### LA GRAMÁTICA RODARIANA

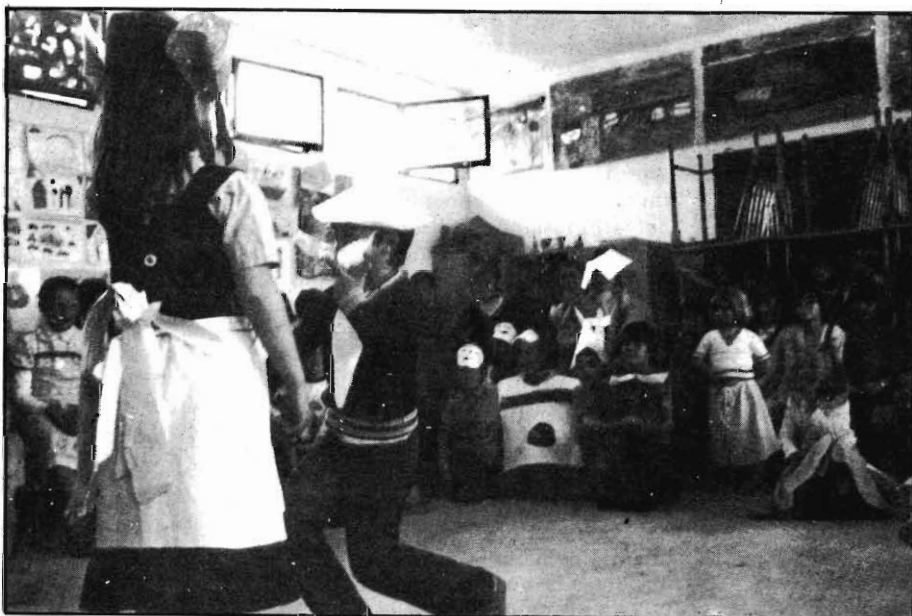
La gramática de la

fantasía no se cuenta, naturalmente, es un libro tan rico en propuestas, riguroso, apremiante y en conjunto igualmente libre y divertido que debe ser no sólo leído, sino llegar a ser "usado", según la intención y el deseo del autor. No han transcurrido muchos años de la publicación de este volumen y paradójicamente, un hecho sustancial y complejo que se ha producido en este periodo, ha vigorizado la importancia del mismo, añadiendo cargas provocatorias, fresca, fuerza en

sus páginas. Ha sido, en efecto, la crisis. Y si se comparan la molestas consecuencias que el "clima" a ella unido ha producido en la escuela, con el festivo, creativo y libre esfuerzo de que es testimonio el libro de Rodari, se comprende cómo pueda ocurrir que en estos momentos pueda crecer de actualidad la **Gramática de la Fantasía**.

A los niños, no a los escolares, se dirigen las invitaciones a los juegos imaginativos que Rodari recoge en su volumen, pero los niños, los adultos están atentos al sentido de cada página, puestos en situación de acoger y de revivir las sugerencias del escritor, son los únicos verdaderos "escolares" de esa "escuela grande como el mundo" de que había hablado.

En la **Gramática de la fantasía** se exploran lugares ocultos y poco frecuentados de nuestra cultura, igualmente se recoge el significado profundo de otras investigaciones y diversos testimonios ofrecidos por otros pueblos y otros contextos culturales bastante alejados del nuestro. Para demostrar, aunque sea en forma demasiado sucinta, el sentido de cuanto se ha dicho, valgan dos ejemplos sacados del libro de Rodari. En el primero el autor refleja el uso de los limericks, propuesto a los maestros, a los padres y a los niños para obtener esa particularísima combinación de absurdo y de



¿Cuál es el papel que juegan los animales y especialmente, el gato, en las historias y cuentos infantiles?

(viene de la pag. 35)

Un reflejo del método de trabajo, o simplemente una "representación" de este se halla en la situación enseñanza/aprendizaje que no falta (en varias ocasiones) en la obra de Rodari. De aquí deriva una sólida pedagogía antipedagógica, que convendrá analizar en sus aspectos más variados. Entre tanto ¿qué nuevos modelos humanos, qué propuestas educativas, provienen de los personajes reales-irreales de Rodari? ¿Qué representa Atomico, Chiodino, Cipollino, Gelsomino, Giovannino y tantos otros, en antítesis a los personajes de una determinada tradición literaria de la infancia? ¿Cuál, para entendernos, condensa en el *Corriere dei piccolo*?

6

La hipótesis es que esto sea

centralizado en la importancia creativa del "juego por el juego", de la diversión por la diversión", tanto en el sentido subjetivo (Rodari se divertía, y jugaba) como en el objetivo (Rodari hace divertirse y enseña cómo hacer para divertirse). Desde este punto de vista convendrá indagar los modos específicos de transposición en hechos de los conceptos de "interés", "desinterés", "colaboración", "investigación", "educación politécnica", "experimentación", etc. La particular y personalísima filología genético-formativa de Rodari parece intermedia (y se necesita ver en qué modo) entre la creatividad del espíritu científico, en que participa, y la inmediata aplicabilidad educativa que de ello consigue. A las "necesidades fantásticas", a los "prefijos arbitrarios", a la veracidad de los errores" y a la "merciología fantástica" de que se habla en la **Gramática**

de la fantasía corresponde ciertamente una idea de educabilidad humana. Y esta necesitará analizarse, circunscribirla y emplearla en el interior de toda la obra de Rodari.



Se trata, por tanto, de concretar el relieve formativo del método de composición rodariana, que es ante todo el fruto de una radical descomposición (en el límite de la destrucción) de locuciones, estructuras, etc. Y se necesitará medir el efecto técnico educativo de la amplificación verbal, del "cálculo de probabilidades lingüísticas" y del éxito estático combinatorio de los términos, de las partículas, etc. Fantasía y pensamiento lógico, actividad expresiva y experiencia científica se resolverán verdaderamente, al final, en una nueva dimensión del arte y de

la ciencia de educar y educarse.

8

El cuento y el conjunto de disciplinas similares, llegan a ser así, indiferentemente unas de otras, el "lugar" de la elaboración racional de "todas las posibilidades" ("Que cosa sucedería si...", etc). Pero al tiempo mismo nos introducimos en una más "verdadera realidad", en una más "alta socialidad". Propósito pedagógico y plano técnico-filológico-compositivo coinciden. El conjunto de medios y de fines importa no sólo para el posible futuro "salto revolucionario", sino también para el presente, la comprobación de los procesos de la imaginación, y así pues, la certeza de la efectiva construcción de un modo diferente, radicalmente mejor, de comenzar desde hoy.

programa, de gratitud y de orden subterráneo que se recoge en los sin sentidos.

“Los niños en poco tiempo dominan la técnica descrita. Particularmente divertida, se trata de buscar el epíteto final, es decir una palabra fantástica, un adjetivo sin sentido, con un pie en la gramática y otro en la parodia. Muchos limericks no hacen menos. Pero los niños lo consiguen. En el ejemplo que sigue: Un señor de nombre Filiberto / quería asistir al café concierto / y al dulce ruido de tazas y cuchillos / comía trombas, trombones y clarines / que musicófilo señor Filiberto. El epíteto musicófilo no es nada especial. De hecho un niño, después de haberlo escuchado, me hace observar que para un comensal de instrumentos musicales “musicófago” sería más apropiado. Y tenía razón.

Otro observador infantil, me hace notar que los limericks de mi fabricación, aunque conteniendo posiblemente historias absurdas, no son verdaderos y propios “sin sentido”. También tenía razón. Pero yo no se hacerlos de otra manera. Dependerá de la diferencia entre la lengua inglesa y la nuestra. O de nuestra tendencia, o solo mía, a racionalizar. Con los niños y sus intereses, necesitaríamos estar atentos para no limitar las posibilidades del absurdo. No creo que haya que reducir su formación científica. Por otra parte, también en matemáticas están las demostraciones “por ejemplo el absurdo”.<sup>(15)</sup>

Como se ve, esto es con profunda plenitud, todo cuanto puede servir a situar el sin sentido de nuestra lengua y nuestra cultura; se parte de un presupuesto distante aparentemente de nuestro modo de pensar y de expresarse, pero eso ayuda a comprendernos mejor a nosotros mismos.

El segundo ejemplo muestra cómo el juego y la broma festiva de Rodari vuelven vivas las páginas, con inéditos sobresaltos, pero sobre todo las hace capaces de comunicar descubrimientos personalísimos, nuevas y profundas instituciones, cuyo intenso significado parece cordialmente unirse a la dulzura y al brío con que son presentadas. Rodari habla de “verbo para jugar”.

“Aquel imperfecto, hijo

# GIACOMO RODARI

legítimo del “erese una vez” que da comienzo al cuento, es después un presente especial, un tiempo inventado, un verbo para jugar; para la gramática un presente del pasado. El vocabulario y la gramática, sin embargo, parecen ignorar este particular uso del imperfecto, y es definido como “el tiempo clásico de la descripción y el cuento”, pero olvidan el juego del niño. Panzini y Vicinelli (ved Palabra y vida) están a punto de hacer descubrimientos decisivos, cuando dicen que el imperfecto “circunscribe los momentos sugestivos de las conmemoraciones y de las circunstancias poéticas”, y más aún cuando recuerdan que fábula de quien viene favola (N.T. cuento) viene del latín fari, es decir hablar: cuento, la “cosa dicha”... Pero no han llegado a clasificar un “imperfecto del cuento”.

Giacomo Leopardi que tenía un gran oído para los verbos, logra coger en Petrarca un imperfecto con significado de condicional-pasado: “Cualquier otro deseo / era para mi la muerte y para ella infamia” (en vez de “habría sido” la muerte para mi); pero se ve que a los verbos de los niños no les hacía caso cuando los veía jugar y saltar “a tropel en la plazoleta” y se regocijaba, como buena persona, de su “alegre ruido”. Y pensar que tal vez en aquel “alegre ruido” estaba también la voz de un muchacho que sugería un juego travieso: “Yo era el jorobado, de todos, el que está siempre jorobado...”<sup>(16)</sup>

Los gramáticos, dice Rodari, se acuerdan de los niños no solo para procurar su fastidio en la escuela; en el trozo citado se nota bastante bien cómo en la clave estilística que en ellos es habitual, entre unas alusiones divertidas y una serie de rigurosas citas, el autor logra excavar en profundidad, para ver donde otros no ven, mientras parece también usar la página como la “plazoleta” de un juego de niños. La evolución de Rodari es como un progresivo liberarse, como un proceso hacia la ligereza, que parece cada vez casi accidental/casi casual, pero que es fruto de atenciones, de proyectos, de un ininterrumpido avance del conocimiento.

Para determinar el clima de renovación y de investigación antes de la crisis, Rodari impulsó grupos de enseñantes, mar-

co catálogos editoriales, sugirió iniciativas y motivó elecciones, para dar vida a un breve y eufórico periodo, visitó algunos componentes de la escuela entre los finales de los 60 y principios de los 70, Rodari había contribuido como pocos. Y cuanto más sorprendente, si se piensa en la historia de nuestra literatura infantil, el caso de un “escritor para niños” que se siente capaz de obrar tan significativamente como para incidir, con su obra y su presencia activa, dentro de los espacios auténticamente operativos, sobre la realidad a que se dirige.

Para una escuela que quiere contribuir a cambiar, Rodari no ofrece banalizaciones miserables; relle para los niños la obra del gran etnólogo ruso, Propp, y logra recoger de él un juego, en que no se ha perdido el fundamento estructural que es la base de las investigaciones del estudioso. Similares son las “dificultades apuestas” que encontramos en Rodari, entre bromas, festivales improvisaciones, cautas y dulcísimas intervenciones, él no habla sino en nombre de un conocimiento renovado, ampliamente revuelto para recomponer un saber según los modos y metas visibles ya en la sociedad e ignorados en la escuela.

Se hablaba alegremente del uso que, de su Gramática, hacían los matemáticos porque tal legitimación mostraba ciertamente cómo debía entenderse el volumen.

Naturalmente no temía a los nuevos mass-media, y al igual que los queridos Novalis, Leopardi, los antiguos cuentistas y las fuentes de la cultura subalterna, sabían ligarse íntimamente a la línea evolutiva de un mundo del que anteriormente, por prejuicio, no renunciaba nadie, reservándose siempre para observar, comprender y valorar.

Bastan las agudísimas notas dedicadas al tebeo en la Gramática, para poner en evidencia cómo Rodari veía siempre con claridad qué cosas se vislumbran cuando se está de “parte del niño”.

“Direis que hasta cierto punto, los intereses fundamentales del niño por el tebeo no están condicionados por sus contenidos, sino que se siente atraído directamente por la forma y la sustancia de la expresión del tebeo. Los niños quieren adueñarse del medio. Lee el tebeo para aprender a leer el tebeo, para comprender las

reglas y las convenciones. Gozar del trabajo de la propia imaginación, más que la aventura del personaje. Juega con la propia imagen, no con la historia" (17)

Rodari que lograr reunir en pocas líneas el sentido verdadero de un problema tan debatido, invita a los estudiosos e investigadores a explorar más consciente y ordenadamente su evolución, la época de su trabajo, de su formación. Se debieran ahora poder reconstruir el periodo en que trabajó, de su formación. Se debiera ahora poder reconstruir el periodo en que trabajó en el *Pionero*, y luego ir sacando la relación intensa y dialéctica entre el periodista, el pedagogo y el escritor para niños que habitaban en él.

Para conocerlo aún mejor, para sentirlo siempre próximo, ahora que este amigo "ligero y sonriente como un difraz de Quenau" (18) nunca más estará con nosotros.

Traducción  
Manuel Navarro  
Publicaciones MCEP

NOTAS:

1) Cfr. T. DE MAURO, "Saber hablar y hacerse comprender por gente simple y niños", en *Paese Sera*, Roma, 15 abril 1980.

2) Según la justa definición dada, en su libro, por Francelia Butler, de literatura infantil. Cfr. F. BUTLER, *La gran olvidada*, Emme Ediciones, Milan 1978.

3) Cfr. B. TECCHI, "Goethe escritor de cuentos", Einaudi, Turin, 1966.

4) Cfr. C. VON BRENTANO, *El cuento del reno*, Rizzoli, Milán, 1962; *El pobre Gaspar y la bella Antonieta*, Emme ediciones, Milán, 1976.

5) Cfr. A. VON ARNIM, *Isabel de Egipto*, Einaudi, Turin, 1972.

6) Cfr. W. HAUFF, *Las novelas*, Hoepli, Milán, 1910.

7) Cfr. RODARI, "Pinocho en la literatura infantil", en *Studi collodini*, actas del I Congreso Internacional (Pescia, 5-7 octubre 1974), Caja de Ahorros de Pistori y Pescia, 1976.

8) Cfr. RODARI, *Cuentos por teléfono*, Einaudi, Turin, 1962.

9) Cfr. RODARI, "¿Quién era Pulgarcito?", en *Paese Sera*, Roma 7 diciembre 1970 cita sacada de P. ZAGNI, *Rodari*, La Nuova Italia, Florencia, 1975.

# clínica y análisis grupal

REVISTA DE PSICOTERAPIA Y PSICOLOGIA SOCIAL APLICADA

Editor: Alejandro Avila Espada  
Edición y redacción:  
Grupo Quipú de Psicoterapia.  
General Mola, 35-bajo-1  
Madrid 4 - Telf.: 401-18-00

Publicación bimestral centrada en el grupo como unidad funcional y terapéutica. Aparte de los artículos, que desarrollan puntos teóricos y experiencias prácticas, *CLINICA Y ANALISIS GRUPAL* contiene reseñas de libros y revistas, y las secciones *Conceptos Básicos* (en cada número se define y aclara uno de los términos más usuales en el campo de la Psicología y la práctica clínica), *Bibliografías Necesarias* (de las publicaciones más accesibles acerca de un tema monográfico de importancia) y *Noticias*.

\* \* \*

Tarifas de Suscripción:

España y Portugal:

1 año (6 números)	1.000 pts.
4 números	700 pts.
número suelto	200 pts.

Formas de pago:

Giro postal o transferencia bancaria a la CCP/C no 2.762.204. Caja Postal, Estafeta Oficial - Madrid o mediante reembolso (50 pts. de gastos)

Suscripciones, distribución y publicidad:

EDITORIAL FUNDAMENTOS  
Caracas, 15. Madrid-4  
Tfnos.: 4-19-96-19 - 4-19-55-84

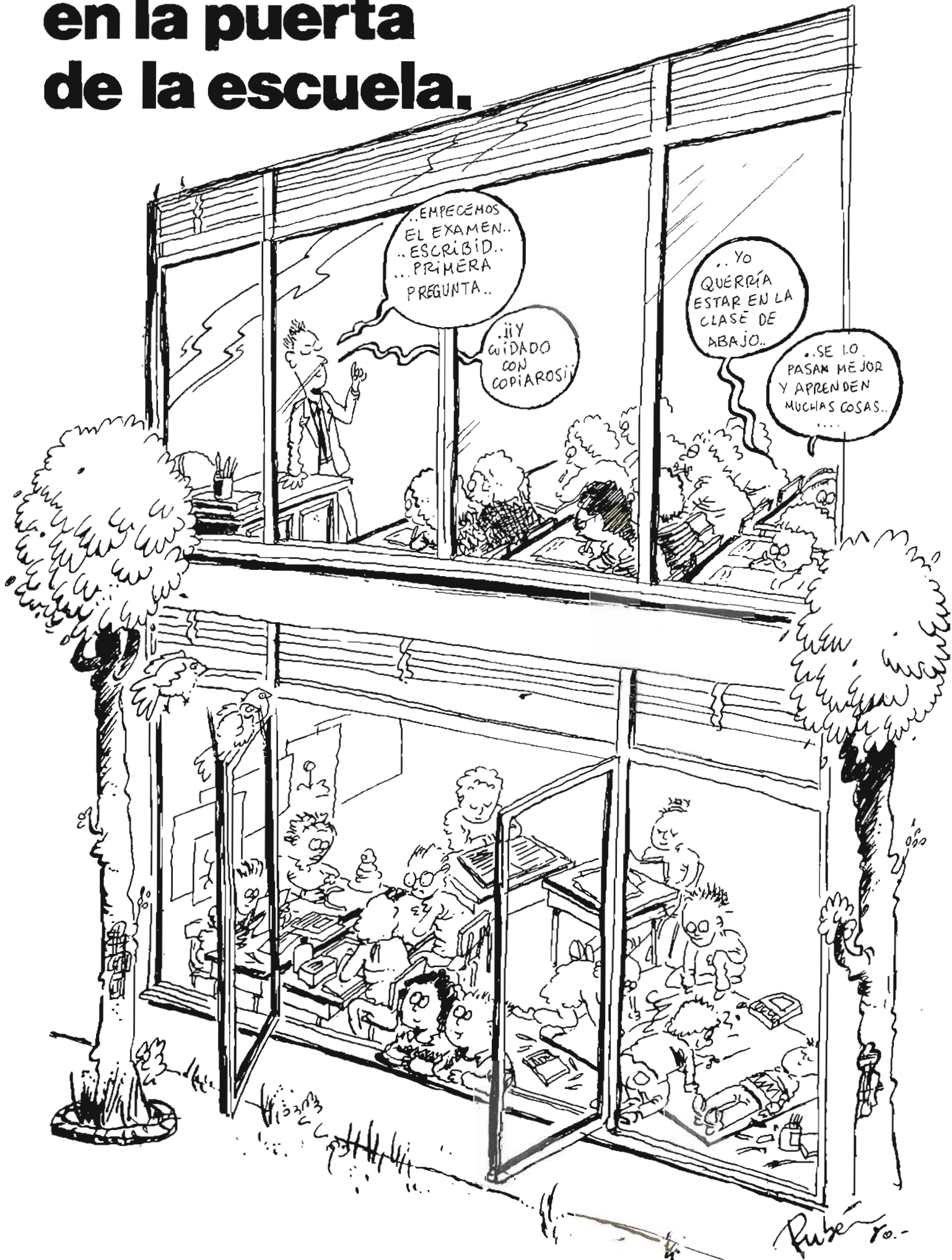


Queremos hacer una revista del Revés



mcep.  
del revés  
apdo  
2085  
granada

# en la puerta de la escuela.





# Debates el M.C.E.P. y las ESCUELAS de VERANO.

Las Escuelas de Verano representan hoy una actividad relevante entre los educadores de este país. Se suceden y cada año se multiplican por todas las provincias españolas, llegando a ser importante el número de participantes a nivel nacional.

La organización de todos estos circuitos veraniegos corre a cargo de diferentes instituciones o grupos más o menos compactados y la continuación del trabajo iniciado en las jornadas del verano rara vez tiene proyección en el año que le sigue.

En este sentido El MCEP, como participante en estas Escuelas de verano y como organizador de alguna de ellas plantea una crítica amplia de tales manifestaciones abriendo en "Colaboración un espacio al debate que se inicia con el presente artículo".

**A**NTES de analizar la realidad hoy de las escuelas de verano, justo es incidir en la importancia que a nivel de Renovación Pedagógica han tenido y tienen en la cuestión educativa de este país.

El cambio político ejercido en nuestra sociedad vino dado por un cambio interno entre los elementos de la misma que coincidía con la desaparición de la época fascista. El Magisterio Español, la Educación en general en España sufría, con el resto de Europa un claro retroceso en todos los aspectos. La Administración, consciente de que la equiparación a nivel educacional podría suponer el cambio de régimen, jamás fomentó la investigación ni permitió el resurgir de nuevas ideologías ni maneras distintas de concebir la educación. El reciclaje de maestros vino dado (ver Cuadernos Pedagógicos n.º 59) por los propios educadores que veían necesaria la Renovación Pedagógica como el manto indispensable en el cambio social. De esta manera surgieron las escuelas de Verano, resultaban ser el lugar de encuentro de educadores progresistas que deseaban encontrar en la Educación el paralelismo que a nivel social y político ya se estaba dando.

Justo es por tanto, colocar en su importancia el papel que desempeñaron estas Escuelas de Verano dando a conocer y permitiendo unas vías educacionales desconocidas y perseguidas por la Administración en el poder. Formando parte de esta apertura iniciada en estos encuentros veraniegos, fue iniciado y fomentado una forma concreta de concebir la escuela y la sociedad. La Pedagogía Freinet.

El Movimiento Freinet identificado en España bajo el nombre de MCEP incide en el territorio Español y día a día toma cuerpo de Movimiento que propugna bajo el panorama indispensable de la educación, un cambio social que implique todos los órdenes de la vida.

El MCEP surge como un movimiento más que intenta renovar la Escuela, un grupo más que participa en los encuentros veraniegos como renovador de la acción educativa. No obstante hay una clara diferencia. El Movimiento Freinet basa su renovación en el intercambio, en la Cooperación que a lo largo del año propone como única salida a su problemática. No es suficiente un contacto de una semana que alejada de la realidad cotidiana de nuestra escuela, escudriña, analiza y vive una realidad totalmente distinta. Propone como base del trabajo el contacto continuo en Grupos de Trabajo y a partir de aquí la alternativa global a la Educación y su incidencia social.

¿Cuál es hoy la realidad de las Escuelas de Verano?

A lo largo de toda la geografía Española se suceden en verano una gran cantidad de escuelas que aglutinan un porcentaje importante de educadores del territorio Español. Es un dato notable que cada verano sean más los educadores que asisten a estas escuelas veraniegas, pero es igualmente un dato importante constatar que no son demasiados los que creen necesario el continuar su trabajo de renovación a lo largo del año. Las escuelas de Verano se están convirtiendo y hoy es indudable que lo son, como una empresa más que ante un entramado económico superior permite una mayor cantidad de "figuras renovadoras" de la educación. Las "galas veraniegas" de los artistas en Pedagogía se suceden entre los mejores postores, los mejores dotados económicamente. Esta es una penosa realidad que paraleliza la antigua realidad "adquirir la cultura quien posea poder económico, hoy adquiere un mayor grado de renovación Pedagógica quien posee mejor montaje económico" y casi siempre coincide con las nacionalidades históricamente más poderosas.

No quiero con esto negar el enorme valor que tienen las personas que, por su constante investigación y compromiso han llegado a resultados que merecen ser expuestos a los demás, pero sí quiero reprochar y recordar a los promotores de las escuelas de verano que el actual mercado de oferta y demanda no debe ser el camino de un cambio en la educación de este país aunque quizás, no pueda haber otro. No debemos utilizar el mismo método, no es posible una renovación pedagógica de base que utilice en su difusión un entramado organizativo semejante a la economía de mercado contra la que ideológicamente luchamos.

El MCEP como movimiento que intenta bajo el trabajo en la escuela el cambio de la sociedad debe estar abierto a las escuelas de verano y participar en ellas como un grupo más de renovación pero, bajo mi punto de vista no debe protagonizar ninguna de ellas. Sería meterse en un entramado organizativo que ocultaría el verdadero objetivo del movimiento.

Es de reconocer que hoy la labor de investigación y progreso en la educación rara vez sale de esta élite veraniega que representan las escuelas de verano. Es justo igualmente reconocer, que no todos los enseñantes tienen la oportunidad de conocer tantas innovaciones más que, a través de estos montajes que le sirven en bandeja todo cuanto acontece en la investigación pedagógica, no obstante es criticable el nulo compromiso de los participantes en los stand veraniegos que en su mayoría solo "recogen" lo que momentáneamente le sirven para sus escuelas sin más vía de compromiso ni visión global.

El MCEP como movimiento que basa su trabajo en el tanteo experimental, no debe conformarse con la masiva participación de los educadores en los encuentros veraniegos, aún reconociendo su importancia debe dar a esta forma distinta de concebir la educación su alternativa, y ésta es: la globalización, entendiendo que la tarea educativa no es un conjunto de islas separadas entre sí sino más bien un acontecer global que tiene sus raíces en la sociedad, en la cultura y busca la liberación del hombre. Como esquema organizativo propone los grupos de trabajo en los que se investiga, analiza y critica los temas que diariamente se viven en la tarea educativa, y que a la vez representan el trabajo base en el grupo en general. Y como método de trabajo la no directividad que propugna la pedagogía moderna en la relación educador-educando trasladando esta actitud a todas las organizaciones que en cuanto educador nos relaciona.

El MCEP no puede ser una escuela de verano ni identificarse con ninguna de ellas, el MCEP debe aglutinar y alimentar todo cuanto significa renovación pedagógica aportando en su entramado el esquema de trabajo, la ideología y los objetivos que nos mueven. ■

Manuel Quintero  
G.T. Granada

# lecturas

permita al niño moverse en un medio, digamos "terapéutico". Del valor que este sentido posee la expresión libre y a veces en desacuerdo con una ortodoxia psicoanalítica trata el presente libro. ■

## POUR UNE METHODE NATURELLE DE LECTURE.

Institut Cooperatif de l'École Moderne. Ed. Casterman. Purnai, 1980. 204 pag.

De todos son conocidas las obras de Freinet y sus compañeros sobre el método natural de aprendizaje, el texto libre, correspondencia, etc. Pero aquí no se trata de una refundición, ni de una repetición de lo ya escrito sobre el tema, sino de una reelaboración llevada a cabo por un amplio equipo de trabajo dentro del ICEM en el que se unen la práctica cotidiana de las técnicas propias de este aprendizaje natural con la reflexión acerca del aprendizaje y del lenguaje en el niño. La traducción castellana se llevará a cabo por nuestra editorial en el plazo de este año. ■

les équipes pédagogiques caprice, éponant ou panacée? non: outil de rupture?



## LES EQUIPES PEDAGOGIQUES. OUTIL DE RUPTURE.

Instituto Cooperativo de Escuela Moderna (ICEM-Francia). Ed. Maspero. Paris, 1980. 270 pag.

Este libro es fruto del trabajo de los compañeros franceses, en base a su trabajo y su experiencia acerca de los equipos pedagógicos. No se trata de sumarse a una moda o de verlo como la panacea para resolver los problemas de la escuela, es más bien, desarrollar una pedagogía cooperativa, asegurar una continuidad pedagógica para los niños y adolescentes, favorecer la autonomía de grupos e individuos, poner las bases para otra escuela, que respetará sus ritmos y su cultura. Todo ello desde una práctica, llevada a cabo ya, con todos los inconvenientes, pero buscando soluciones.

Pronto será editado en castellano por nuestra editorial Escuela Popular. ■

## QUI C'EST L'CONSEIL?

Catherine Pochet y Fernand Oury. Ed. Maspero, Paris, 1979. 429 pag.

Oury, conocido de todos los compañeros por sus obras "Crónica de la escuela cuartel" (Fontanella) y "Hacia una pedagogía del siglo XX" (Siglo XXI) es autor junto con C. Pochet de este último libro, que pronto aparecerá en castellano dentro de nuestra colección de Pedagogía. Partiendo de la práctica cotidiana en la escuela, recogiendo la experiencia que ofrece una clase donde funciona el Consejo o Asamblea, donde el niño toma la palabra y uniéndola a la experiencia psicoanalítica de Oury surge este libro de cómo actuar prácticamente con esta institución escolar para obtener de ella todo su valor pedagógico y terapéutico.



## GRAMATICA DE LA FANTASIA

Gianni Rodari. Ed. Reforma de la Escuela. Barcelona, 1979. 220 pag.

Ya aparece en el artículo sobre Rodari, con motivo de su muerte, suficientemente expuesto el valor de la invención de historias y el planteamiento de su autor sobre ello. Este libro trata de ofrecer una respuesta mediante sencillos mecanismos, para que el niño pueda inventar nuevas historias. ■

## EL PARVULARIO ¿UNA ESCUELA DIFERENTE?

Liliane Lucart. Ed. Reforma de la escuela. Barcelona, 1979. 153 pag.

Poco conocida todavía es esta psicóloga francesa, formada junto a Herri Wallon, especializada en psicología de la educación y fundamentalmente de la preescolar. La obra que comentamos, fruto de su reflexión, su práctica educativa y el intercambio con numerosos maestros de parvulario, ofrece unas perspectivas nuevas ante el análisis de lo que es el parvulario y la educación preescolar. ■

## ORIGINI E SVILUPPO DELLA COOPERAZIONE EDUCATIVA IN ITALIA.

Aldo Pettini. Milano, 1980 Ed. Emme. 237 pag.

Junto a "Oficio de maestro" de Alfieri puede considerarse como el material necesario para conocer la historia y la realidad de un movimiento tan rico en sugerencias, materiales y estudios como es el de nuestros compañeros italianos del MCE. Pettini fue uno de los fundadores en 1951 de la Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS) y que llegó a ser en 1958 el actual MCE, y después de haber trabajado durante bastantes años en la escuela como maestro y director didáctico, ha terminado su servicio activo como director general de la Scuola-Citta Pestalozzi de Firenze. Pettini fue el introductor y animador de la pedagogía Freinet en Italia, con quien mantuvo numerosos contactos, aunque posteriormente el MCE ha ido adquiriendo su fisonomía propia que va a permitir en estos momentos enriquecer aún más el movimiento internacional por una escuela popular. ■



## LA PATATA

Monografía realizada por Antonio y Paco de la clase de 1.º del Colegio de Molvizar (Granada). Ed. Escuela Popular. Granada, 1980. 20 pag.

Durante el pasado curso aparecieron una serie de tres Monografías. Para comenzar realmente la colección, ya que las tres anteriores tuvieron un sentido más bien experimental, acaba de aparecer una titulada "La Patata" realizada por dos niños de un curso primero. La monografía BT respeta el texto y el dibujo del niño, incluso se ha respetado la letra en que ellos en su clase imprimieron este trabajo para sus compañeros, amigos y correspondales. Podrá verse el lenguaje directo y el dibujo bien hecho de quienes se tomaron muy en serio la realización de este trabajo. Su edición en cartulina con gran colorido, hace que los pequeños de nuestras clases queden absortos en ella, la releen una y otra vez y nos sugieren la preparación de Monografías para su clase. ■

## PSICOMOTRICIDAD EN EL PARVULARIO

Pepa Odena. Ed. Nuestra Cultura. Madrid, 1980. 128 pag.

Con este libro se abre la colección "Rosa Sensat" de ediciones Nuestra Cultura, y como indica María Mata en el prólogo, trata de convertirse en un canal de intercambio entre las distintas escuelas. En concreto este primer título es fruto del trabajo llevado a cabo en los distintos seminarios y en las Escuelas d'Estiu celebradas en Barcelona, sobre el tema de psicomotricidad, recogiendo 62 fichas de actividades psicomotrices de aplicación en el parvulario. No se trata de simples ejercicios sino más bien de actividades complejas, que en un marco adecuado -cuentos, representación, ... permiten la ejercitación de amplias parcelas de nuestro cuerpo y su coordinación. ■



## EL TEATRO: UN JUEGO MAS.

Alfredo Mantovani. Ed. Nuestra Cultura. Madrid, 1980.

Partiendo de la idea, en la que nosotros nos encontramos, de que el niño no tiene que ser mero espectador del hecho teatral, sino también actor, participante activo del mismo, Mantovani analiza en la primera parte de este libro el teatro para niños, extrayendo del mismo los elementos pedagógicos, lúdicos, participativos que permiten acercar, o mejor aún, incluir al niño en el mismo. En este mismo capítulo se presentan y analizan aspectos propios del teatro adulto que pueden servir para nuestro trabajo de dramatización en la escuela y mucho más cuando se quiere representar una obra más compleja. En la segunda parte ofrece un estudio sobre el juego dramático en preescolar, en el que el niño, sin una preparación técnica, pero con un ambiente rico en estímulos, puede ir creando, respetándole su propia evolución de

intereses y de utilización de medios. ■

## PSICOLOGIA DINAMICA GRUPAL

Varios autores. Ed. Fundamentos. Madrid, 1980. 256 pag.

Evidentemente el maestro no es un psiquiatra ni un terapeuta en sentido estricto, pero también resulta evidente que su actuación puede favorecer un clima psicológico sano y "terapéutico", de ahí que sin llegar a ser un especialista en la materia, si debe contar con suficientes elementos para poder llevar a cabo esta "actuación sana". En varias ocasiones hemos incluido en esta página libros de psicología, psicología grupal, psicoanálisis, ... y consideramos de importancia su lectura y nuestra formación en este campo, particularmente en el del que da título a este libro, ya que ofrece desde una perspectiva psicoanalítica la problemática de la vida del grupo, y la escuela es también un grupo, aunque como ya se dijo antes no sea específicamente un "grupo terapéutico". La lectura de este libro nos abre caminos sobre aspectos teóricos: aprendizaje, relaciones en el grupo, papel del coordinador, ... y prácticas: psicodrama, representaciones, ... que puede sernos de utilidad en nuestra práctica educativa. ■



## EL ADOLESCENTE, SEXUALIDAD, VIDA Y CRECIMIENTO.

Alex. y Jane Comfort. Ed. Blume. Barcelona, 1980. 122.

Este libro que acaba de editar Blume, es un buen auxiliar para la educación sexual de los niños al entrar en su pubertad, y en nuestra sociedad y en nuestra escuela mojigatas puede suponer el único elemento para el niño que entra en la pubertad. Su lenguaje es claro, inteligente, con una concepción abierta de lo que supone el sexo, la vida sexual y las relaciones sexuales, aportando no solo una mera información, que, evidentemente, en muchos casos tiene que romper con muchos falsos supuestos típicos de la "deseducación" sexual que se imparte con frecuencia, sino que incluye elementos educativos de reflexión, objetividad, y honradez a la hora de vivir la sexualidad. Muy recomendable en el escaso mundo de la bibliografía de educación sexual. ■

## LA POBREZA DE VIVIR

Irene Baloste Foulletier. Ed. Fundamentos. Madrid, 1980. 134 pag.

"La enorme máquina de la educación nacional era fuerte, aplastante y acababa triturando los ánimos. Se encraba dentro, se toleraba, se encontraban medios de desviar, de dar clases interesantes, a la medida de los niños, con sus riesgos y peligros; o uno se iba, se hacía echar o se volvía loco". Historias sobre la vida cotidiana y la locura, vida cotidiana de la que forma parte la escuela, son los elementos de este libro testimonio de como la locura es obra de todo un conjunto estructural e histórico de instituciones, nociones y normas (Foucault). ■

## LES DESSINA DE PATRICK.

Effets thérapeutiques de l'expression libre. Paul Le Bohec et Michell Le Guillou. Ed. Casterman. Tournai, 1980. 167 pag.

Todos los que practican la expresión libre (textos, dibujos, dramatización, ...) han observado como el niño va manifestando a través de su expresión poniendo de manifiesto "sus" problemas, conflictos íntimos, etc. No se trata de que el maestro utilice la expresión libre para "conocer" y "anotar" estas manifestaciones espontáneas, sino de ofrecer al niño, a la clase un medio adecuado que le

MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR  
**COLABORACION**  
 COLLABORACIÓ COLABOURA ELKAR-LANEAN



n.º 12  
 IV Congreso de Escuela Moderna 75 ptas.



n.º 13  
 Texto libre 75 ptas.



n.º 14  
 Pedagogía Freinet 75 ptas.



n.º 15  
 Matemáticas 75 ptas.



n.º 16  
 Investigación del medio 75 ptas.



n.º 17  
 Tiempo libre



n.º 18  
 Niños-Padres-Escuela 100 ptas.



n.º 19  
 Escuela Rural 100 ptas.



n.º 20  
 Organización de la clase 100 ptas.



n.º 21  
 Escuelas Infantiles 100 ptas.



n.º 22  
 Educación Especial (1) 100 ptas.



n.º 23  
 Educación Especial (2) 100 ptas.



n.º 24  
 El periódico escolar 125 ptas.

Talleres en clase. Los juegos. Globalización. Educación corporal. Notas y exámenes. Libros de texto. Cultura popular.

Las aportaciones a estas monografías o a otras secciones de Colaboración diríglas a: PUBLICACIONES MCEP Apado. 2.085 GRANADA

Para suscribirse (6 números al año: 600 ptas) o para otros pedidos utilizar el boletín de pedido.

## OTRAS PUBLICACIONES

### CARDO

Revista de textos libres y dibujos de niños. N.º disponibles, 8, 9, 10. - 25 ptas.

### COMO EMPEZAR

Folleto de iniciación a la práctica de las técnicas Freinet de Escuela Moderna. - 60 ptas.

### B.T. Celestín Freinet, Instituteur

125 ptas.

### B.T. Je serais Instituteur

125 ptas.

### Colección EL TRASTERO

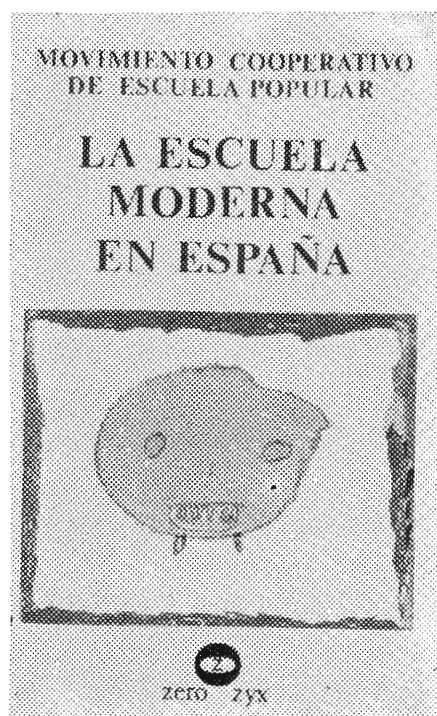
Libros de texto, poemas y dibujos de niños. Una alternativa a la literatura para niños. Recopilados por miembros del MCEP

**Algo se rompe** 250 ptas. **Demo trigo** 250 ptas.

### CARTELES

Cartel MCEP 110 ptas. Derechos del niño 50 ptas. Contra el juguete bélico 50 ptas.

# Editorial ESCUELA POPULAR PUBLICACIONES DEL MCEP Apartado 2.085 Granada



## LA ESCUELA MODERNA EN ESPAÑA

**MCEP.-**  
**Movimiento Cooperativo de**  
**Escuela Popular**  
**105 pág.**  
**200 ptas.**

Recoge los documentos completos del Movimiento de Escuela Moderna en España para que sirvan como información y análisis en torno a la ideología, organización e historia de este movimiento pedagógico, que partiendo de Celestín Freinet y en base al trabajo cooperativo entre maestros, alumnos y entre sí, representa hoy el MCEP en España.

**PERSPECTIVA DE**  
**EDUCACION POPULAR**  
**Institut Cooperative de l'Ecole**  
**Moderne-ICEM**  
**216 pág.**  
**250 ptas.**

La consecución de una escuela popular es una área que debe empezar ya. La transformación de la escuela no puede esperar. Los de todo tipo (político, sociales, pedagógicos, etc), son analizados en este libro, ofreciendo a la vez pistas de lo que supone esta nueva educación, donde el niño es el verdadero artífice de su personalidad, y de los medios pedagógicos-didácticos que en la práctica se han ido mostrando útiles para avanzar en esta transformación.

