

AULAS DESPIERTAS LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA A TRAVÉS DEL TRABAJO COOPERATIVO

AWAKENED CLASSROOMS THE CONSTRUCTION OF AUTONOMY THROUGH COOPERATIVE WORK

Gabriella Varaldi^{1,*} 

RESUMEN: El presente artículo se orienta hacia la narrativa de una experiencia en una escuela pública de Montevideo, que enmarcada en la pedagogía Freinet, propone lo que llama la autora Talleres cooperativos de trabajo libre. Focaliza en los sentidos pedagógicos de dicha pedagogía en relación al trabajo cooperativo, la construcción de autonomía y la emancipación del sujeto y se ponen en diálogo con dicha experiencia. Esta práctica pedagógica es una muestra viva también, de la vitalidad de la pedagogía Freinet, que se renueva y se expande, con la creación y reflexión de los docentes, a través del pensamiento y la acción. El artículo se organiza en tres momentos: en el primero se desarrollan los conceptos que estructuran la propuesta pedagógica: trabajo, trabajo libre, cooperación escolar y emancipación; en un segundo momento, se focaliza en una propuesta pedagógica de aula, que se configura como un aporte a las técnicas de la nueva pedagogía Freinet; y un tercer momento orientado hacia reflexiones finales.

Palabras clave: Cooperativa escolar. Pedagogía Freinet. Trabajo cooperativo. Forma escolar.

ABSTRACT: This article is oriented towards the narrative of an experience in a public school in Montevideo, which, framed in the Freinet pedagogy, proposes what the author calls Cooperative Workshops of Free Work. She focuses on the pedagogical meanings of this pedagogy in relation to cooperative work, the construction of autonomy and the emancipation of the subject and puts them in dialogue with this experience. This pedagogical practice is also a living example of the vitality of Freinet pedagogy, which renews and expands with the creation and reflection of teachers, through thought and action. The article is organized in three stages: the first one develops the concepts that structure the pedagogical proposal: work, free work, school cooperation and emancipation; the second stage focuses on a classroom pedagogical proposal which is configured as a contribution to the techniques of the new Freinet pedagogy; and the third stage is oriented towards final reflections.

Keywords: School cooperative. Freinet pedagogy. Cooperative work. School form.

1. Universidad de la República – Montevideo, Uruguay.

*Autor correspondiente: lamaestra.gabi@gmail.com

Número temático organizado por: Ana Flávia Valente Buscariolo y Daniela Dias dos Anjos

Introducción

El presente artículo es parte de una sistematización para una investigación más amplia, en el contexto de la maestría en Ciencias Humanas: Teorías y Prácticas en Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de la República, Montevideo-Uruguay. Dicha investigación tiene por objeto de estudio las alteraciones a la forma escolar, los sentidos y las tensiones que se ponen en juego la construcción de autonomía de niños y niñas, en escuelas públicas de Montevideo.

Esta investigación toma en cuenta la práctica pedagógica de colegas del Movimiento de Educación Popular- Freinet Uruguay, con quienes se comparte el espacio de intercambio en dicho colectivo, y desarrollan visitas a las clases para abonar sus prácticas y discusiones.

Durante el año 2017 al 2019 inclusive, la autora decide focalizar la mirada en su propia práctica y en la de su colega de grado escolar, con quien viene realizando intervenciones sostenidas en la escuela, relativas a esta pedagogía. Ambas docentes deciden avanzar en la alteración de la forma escolar, haciendo énfasis en que forma y contenido se implican, en el entendido de que no es algo meramente organizativo o didáctico (STEVENAZZI, 2020, p. 58-59), sino que conlleva a una profunda reflexión ética acerca de qué implica ser sujeto, desde qué lugar se entiende al *otro*. Ello tiene que ver con las posiciones docentes (VASSILIADES, 2012) que conllevan una toma de postura pedagógica y por lo mismo, filosófica y política. Esta búsqueda nace de una interpretación reflexionada y basada en la pedagogía Freinet y de la posibilidad de generar experiencias relacionadas a la emancipación de los sujetos, a través del trabajo cooperativo y la construcción de autonomía. Desde allí interesa particularmente una técnica que nace de esta experimentación pedagógica: los talleres cooperativos de trabajo libre.

Existen dos conceptos fundamentales para la pedagogía Freinet: el trabajo y la cooperación.

Así ambos, en su conjunción, conforman el “trabajo cooperativo” el cual es vertebrador de esta pedagogía. A través de éste, se construye la gestión cooperativa del aula y con ésta se favorece la construcción individual y la dimensión colectiva de la autonomía. En este sentido, no se trata solamente de trabajar cooperativamente en las tareas escolares, sino de aprender desde la vivencia misma, la democracia.

Una clase Freinet es una clase viva, que mueve estructuras, que sale a buscar la vida, que investiga, que crece, que está en movimiento, que no duerme. Es por ello que les llamo “aulas despiertas”.

Desde la mirada en la infancia, y desde sus derechos, frente a la sedimentada escuela tradicional, y hoy en pie moldeada también por el neoliberalismo, se hace necesario abonar la discusión y experimentar en otras formas escolares que permitan ser alternativas, poniendo por delante al ser sujeto, a la cultura, en contraposición al mercado y sus demandas.

El mercado ha penetrado en el sistema educativo respondiendo a lógicas neoliberales, tanto a través de las pruebas estandarizadas, como a través de la nueva configuración discursiva. La estructura de los sistemas educativos y la selección de los saberes realizada por los mismos responde también a la apuesta que hace el neoliberalismo a la pobreza, para asegurarse su proyecto económico, que enajena aún más a los sujetos y los aloja en un lugar de inmovilidad, de desesperanza. Se retorna a un viejo paradigma el cual toma a los sujetos como “objetos de necesidad”, “sujetos carentes” (MARTINIS, 2006), en detrimento de asumir a todos y todas como sujetos de derecho. El mercado cosifica a las personas y los niños y niñas crecen y se desarrollan bajo formas que responden a éste, a través también de un trabajo escolar alienado, en el cual reciben una nota a cambio de un trabajo, reciben órdenes que no pueden cuestionar y hacen aquello donde no pueden participar.

La educación bancaria -como la llamó Paulo Freire (1972)-: unidireccional, selectiva, jerárquica, autoritaria y por esa misma característica, violenta, responde perfectamente a este contexto mundial. Estas

formas escolares tradicionales que aún siguen latentes en las escuelas son necesarias de cambiar urgentemente si nuestro marco ético mira y actúa en clave de Derechos Humanos y de la Infancia. Tomar conciencia de esto posiciona distinto a los sujetos e interpela los vínculos que se tejen durante la escolaridad. Cómo éstos se asumen, o cómo se definen, determina esas posiciones docentes, la práctica pedagógica y junto a ello también la incidencia en la microhistoria de cada sujeto en su trayectoria educativa, su vivencia y su forma de comprender parte de la sociedad a través de su experiencia escolar. Hay evidentemente algo que plantear, que es indiscutiblemente un problema en el seno de las escuelas, que los propios docentes deben tomar la responsabilidad y que más allá del marco neoliberal es necesario optar: entre seguir las líneas hegemónicas o finalmente dar la lucha por alternativas desde adentro del sistema, tomando su voz como docentes y la de los niños y niñas. La alternativa pedagógica debe ser construcción colectiva de los maestros y maestras de base y para ello no se puede esperar más. Las formas democráticas de integración de los sujetos deben materializarse en todas las acciones pedagógicas, cambiando la forma en la cual funciona la escuela, con el convencimiento de que la democracia se aprende, como todo, de la experiencia y que, por lo tanto, alterar la forma escolar en este sentido puede llegar a abonar otras formas de funcionamiento de la sociedad, impregnándose de formas colectivas y solidarias.

El trabajo libre

La pedagogía Freinet toma una problemática propia del contexto histórico y se interpela desde su cotidiano quehacer. Es así como frente al atropellamiento neoliberal, genera resistencia a través de su propuesta contra las lógicas de matriz capitalista, y también aquellas de matriz patriarcal, basadas en la opresión y en la explotación. Desde este lugar, esta pedagogía se piensa en la posibilidad de poblar de sentido contrahegemónico los intersticios (FRIGERIO, 1991, p. 26-30) que deja el currículum. La pedagogía Freinet cree en la emancipación, en la libertad del ser humano como lugar habitable y colectivo, y por ello, indefectiblemente va a mirarse desde el trabajo libre.

Según González Monteagudo (1988), el concepto de trabajo es uno de los conceptos más arraigados en los textos y en las prácticas freinetianas que tiene como fin el satisfacer las necesidades naturales de los sujetos. “Es a la vez algo indiscutiblemente material e intelectual, individual y social, un todo, en definitiva, que resume la acción transformadora del hombre hacia sí mismo, hacia sus semejantes y hacia la Naturaleza” (GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 1988, p. 135).

Célestin Freinet expresaba que “la escuela no debe ser un templo sino un taller” (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1996, p. 15) haciendo referencia al trabajo que propone la escuela tradicional, alienante, en contraposición al trabajo libre que plantea esta pedagogía. El silencio prolongado e impuesto, la idea de lo sagrado, lo devoto, lo incuestionable que supone aquella escuela escolástica, contrapuesto a la participación de los niños y niñas, al silencio natural y necesario, sin imposiciones externas, sin adoctrinamiento, donde se crea, se opina, se construye colectivamente. En una clase Freinet los silencios son necesarios, naturales, pero son consensuados, tienen un sentido y los niños y niñas pueden comprenderlo. La escuela que propone Freinet es una escuela que toma la voz y la actividad expresiva de los niños y niñas, que trabaja cooperativamente con un sentido liberador. Cuando se logran pensar, proyectar y ser parte del trabajo y de la comunidad que conforman, se reconocen en lo que hacen, disfrutan y se autorrealizan y a través de este proceso: se liberan. Al liberarse vivencian experiencias que tienen que ver con la emancipación.

La emancipación, ese significativo olvidado

Ahora bien, hablar de emancipación hoy en día, parecería estar obsoleto, y es que la palabra misma “emancipación” ha perdido su lugar, ha sido apartada de los discursos y se podría afirmar que muy pocos la consideran en sus prácticas y pensamientos y es que no se puede considerar la emancipación sin utopía. Traverso (2018), plantea justamente que actualmente se viven tiempos de ausencia de utopías. Esa mezcla de ideologías que no configuran ninguna en particular, este escenario post ideológico y el avance de la lógica de mercado propia del neoliberalismo y de discursos neoconservadores, hace que no se piense en la posibilidad de emancipación.

Repasar o volver hacia algunos aspectos nodales del significativo emancipación nos vuelve a poner en un sitio que nos es liberador, nos vuelve partícipes, creadores, instituyentes.

Según Rancière (1987), al explicar la pedagogía de Joseph Jacotot (Bélgica, 1770-1840), la emancipación es posible cuando el sujeto logra gestionar su propio proceso de aprendizaje, independientemente del maestro/a, y expone los principios de la “enseñanza universal” mediante la cual se proponía “emancipar las inteligencias”, haciendo énfasis en la capacidad que tiene el alumno de aprender a través de su propia voluntad, sin método pedagógico, sino a través de la libertad: “La vía de la libertad que responde a la urgencia de su peligro, pero también la de la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano” (RANCIÈRE, 2007, p. 27).

La pedagogía Freinet se relaciona con el planteo de Jacotot en tanto intenta por todos los medios dejar de lado al “maestro explicador” que todo lo sabe, que todo responde, concibiendo al niño/a como hacedor de su aprendizaje, en tanto aprendizaje natural, motivando al desarrollo de su autonomía individual.

Para Paulo Freire (1972), la emancipación supone superar los lazos de sometimiento y la capacidad de decidir de cada cual acerca de su vida. Al plantearse educador y educando, los problemas del mundo y del hombre, y analizarlos desde una postura crítica, reflexiva y transformadora, se logra una toma de conciencia que hace evidente las múltiples formas de opresión y contradicción presentes en las sociedades. “Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción” (BARREIRO, 1972).

Freinet se relaciona también con Freire desde varias aristas (BOLEIZ, 2012), y en relación a la emancipación, ambos pedagogos asumen la condición política de la educación, y motivan a pensar, a reflexionar, a cuestionar, a accionar e involucrarse en lo concerniente a la vida social para comprender y actuar sobre su entorno. Freinet no creía ingenuamente que la educación cambiaría el mundo, o que a partir de la escuela se transformaría la sociedad, pero consideraba el papel fundamental de la educación en este sentido:

Pensaba que el aparato escolar era un lugar ideal para ejercitar la crítica y, desde allí, lanzarse a la acción política. Es decir, sabía de la dimensión política de la educación, pero se sentía un verdadero profesional de la pedagogía -en la escuela- y un ciudadano comprometido [...]. Esa también fue una razón de distanciamiento con la Escuela Nueva (BARREIRO, 1996, p. 15).

El concepto de emancipación, en el sentido que le otorgamos actualmente, aparece desde los primeros escritos de Freinet, a través de la enunciación sobre traer la vida a la escuela, siendo recurrente en sus textos aquella imagen del nido de pájaros del que salen, para emprender el vuelo. Freinet habla de “liberación”, de la transformación del individuo, como aquella que lo libera de las cuestiones que lo oprimen, tanto condiciones económicas, sociales, culturales o relacionales, que son estructurantes del capitalismo. No deja de repetir que hay que luchar contra toda forma de esclavitud. Que se debe “conquistar la vida”.

De esta manera, argumenta que la escuela que se corresponde con el capitalismo no le da importancia alguna a la formación del ser humano, y “se dará mucha instrucción, siempre en aumento, para responder a las necesidades crecientes de la competencia capitalista” (FREINET, 1924 *apud* PEYRONIE, 2001, p. 89-92).

Volver la mirada hacia el significativo emancipación devuelve a los activistas pedagógicos la razón de la lucha contrahegemónica, la esperanza por pensarse capaces de cambiar algo de este mundo que se autoproclama como inexorable.

La cooperativa escolar: una pequeña sociedad democrática

La escuela emancipadora es aquella que a través del trabajo cooperativo da lugar a la participación democrática, promoviendo el valor de la palabra, la libertad de expresión, el interés por la vida de los sujetos, el cómo piensan y sienten, oponiéndose al trabajo enajenado y a todo lo que de éste se deriva. La educación emancipadora

[...] debe tener una orientación anticapitalista, siendo el capitalismo el modo de producción que genera una relación social de dominación y explotación del hombre por el hombre. La educación emancipadora debe tener un fuerte componente ético en su desarrollo tanto a nivel del contenido que se proponga como también desde la relación que se establezca con toda la comunidad educativa.

La educación emancipadora, debería promover una formación en y para el trabajo liberador y rechazar toda educación subordinada a los puros intereses empresariales cuyo fin principal es la ganancia (GALLO, 2020, p. 5).

Las cooperativas escolares no son una novedad. De hecho estamos frente a una práctica que tiene más de siete décadas en la educación. Sin embargo, la actividad cooperativa se ve obstaculizada por el contexto, por las políticas educativas, enmarcadas en el neoliberalismo, que valora la competencia – el todo contra todos –, recompensa a los ganadores y menosprecia a quienes son valorados por debajo de sus parámetros. Es por ello que una pedagogía cooperativa es una pedagogía de la resistencia, porque es contrahegemónica, porque propone otra forma de ver al ser humano, porque implica creer en otra forma de relacionamiento, porque pone en el centro a las personas y no al mercado.

Si bien una clase puede encontrar el sentido cooperativo en propósitos como el reunir más o menos dinero para un paseo o para la compra de libros para la biblioteca escolar, la cooperativa escolar no es una empresa comercial y el sentido se ve afectado. La cooperativa escolar requiere necesariamente a un colectivo, que preocupados por cada uno de sus miembros, trabajan para un fin común y se gestiona de manera participativa. Cuando se le da forma a esta organización de trabajo, la voz de todos y todas está presente y la decisión es colectiva. Si bien la cooperativa escolar logra, y así se desea, reunir fondos para adquirir lo que se necesita, el educador y educadora impregnados por una pedagogía cooperativa buscarán fines más elevados: “contribuye a forjar toda una educación, moral e intelectual” (PRÉVOT, 1967, p. 11).

Desde este sentido, la cooperativa escolar es una “sociedad de alumnos”, a diferencia de una comunidad que es la clase. Esta sociedad de alumnos se organiza, con presidente, tesorero, secretario, etc., y quienes ocupan esos roles son los propios alumnos elegidos por sus propios compañeros. De tener la necesidad se crearán los estatutos, pero éstos surgirán de la experiencia, de las cuestiones a organizar y no antes. La cooperativa escolar nunca es impuesta, es sugerida por los niños o por la / el docente. Los niños

son capaces de tomar decisiones con un gran sentido común, de forma reflexiva, desde un espíritu de ayuda mutua y solidaridad, donde la asamblea es el órgano deliberativo por excelencia.

Los talleres cooperativos de trabajo libre: delimitación del contexto

El escenario para esta narrativa es la escuela pública número 324, del barrio Maracaná, ubicado en la zona oeste de Montevideo, Uruguay. Dicha escuela está inmersa en el programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.PR.EN.D.E.R) que nace como orientación de Política Educativa para el fortalecimiento de las poblaciones más vulnerables.

Durante el año 2017, 2018 y 2019, la autora de este artículo en su rol de investigadora y maestra, en acuerdo y diálogo con una de sus colegas, propuso una intervención anclada en esta propuesta pedagógica con el fin de alterar las dinámicas y forma escolar en pos de habilitar experiencias emancipadoras en los niños y niñas: durante el año 2017 trabajaron con 5to año, niños de entre 11 y 12 años; durante el año 2018 trabajaron con los mismos niños pero en 6to año, lo cual le dio continuidad al trabajo iniciado desde esta perspectiva pedagógica; durante el año 2019 trabajaron con 3er. año, con niños de entre 9 y 10 años, lo cual permitió establecer comparaciones entre los diferentes grupos etéreos.

Desarrollo de los talleres de trabajo libre cooperativo

Cada taller comienza con el “escucha atento” del grupo, incluido el docente, en cuanto a qué talleres proponen los niños/as y piensan/crean formas de hacerlos posibles. Se enumeran aquellos que surgen como ideas, se debate en relación a la importancia, se argumenta, se critica. Se eligen.

Los niños escogen los talleres, de acuerdo a los objetivos que se plantean, que los acompañarán durante 4 semanas, con la condición de que deben desarrollar un trabajo cooperativo, es decir deben realizar un trabajo que beneficie a todo el grupo, que sea de su interés.

En este sentido, cada taller no podrá ser integrado por un solo sujeto, sino que siempre deben ser al menos dos. En el caso de los niños más pequeños, durante el año 2019, también se incorporaron familias con gran compromiso y entusiasmo, concurrendo cada semana, proponiendo y creando referencias estables, participando de las asambleas, y ayudando con manipulación de máquinas o elementos peligrosos para los niños y niñas (máquinas de coser, horno de la cocina, cuchillos, etc).

Una vez elegidos los talleres, cada grupo debe discutir sobre el objetivo y el proyecto de trabajo a cumplir durante esos 4 talleres y delinear el camino para lograrlo.

Escriben, entonces, cuáles serán sus actividades en los 4 talleres siguientes.

Para cada taller deben ponerse de acuerdo en lo que cada uno debe traer o aportar, y si sucede que no lo cumplen, la docente (y las familias referentes si hubiese) se reúne con el grupo y se plantean las dificultades. El fin de esos encuentros es observar la importancia de cada uno en su grupo, y de la importancia de sostener la responsabilidad que es con el grupo. Todas las dificultades deben ser registradas, y de no haberlas el grupo debe ponerse de acuerdo en qué es lo que va a registrar. A su vez, al final de cada taller debe proyectarse, en función de los cambios que puedan ir surgiendo, la propuesta para el siguiente taller.

Al llegar el cuarto taller, los equipos deben presentar sus objetivos y reflexionar acerca del proceso. Si hay algo para mostrar, un producto finalizado, es el momento. A veces puede ocurrir que el producto sea el día a día, como sucede con el taller de “cocina” que se comparte lo cocinado con todo el grupo. Pero en

todos los casos debe haber una reflexión final acerca del proceso y los objetivos, y los aprendizajes alcanzados. Así mismo se evalúan qué talleres deben continuar y cuáles son nuevas propuestas, puestas en discusión para la nueva rotación.

En una primera instancia los niños/as deben rotar, para poder realizar diversas actividades, y después de la 4ta rotación pueden repetir el taller que deseen resignificar.

Los talleres son programados colectivamente y la docente conoce los pasos que van siguiendo. De allí que es hábil para tomar de cada taller lo que pueda potenciarse para ampliar los conocimientos y darle un sentido más profundo. El/la docente tiene un rol fundamental durante todo el proceso asegurando que los niños y niñas tengan acceso a aquellos conocimientos que los inscriben en el mundo, sin avasallar, sin atropellar, respetando los tiempos y formas de aprendizaje, de cada uno. El/la docente favorece la construcción del aprendizaje en tanto, desde la enseñanza, aporta a la unión del trabajo manual con el trabajo intelectual, ampliando los aprendizajes basados en la experiencia. La sistematización de los aprendizajes se realiza hacia el grupo taller primero, y de éste con el grupo-clase, después.

Durante esas cuatro semanas la docente tomará contacto con el trabajo de sus alumnos y evaluará de qué manera potenciarlos, a la vez que toma de cada uno aquello que implique avanzar en contenidos curriculares con todo el grupo-clase.

Durante el desarrollo de los talleres, el movimiento de los niños y niñas es lo natural: los niños transitan, salen del aula, entran al aula, pero con objetivos claros y comunes. Se observa disciplina, un orden que no es impuesto, que deriva de una organización común, colectiva y necesaria, en tanto cada individuo y el grupo debe autorregularse y cumplir con las reglas que son consensuadas para el buen funcionamiento y convivencia.

Talleres de trabajo libre cooperativo propuestos

Algunos talleres se observan estables, tanto en 2018 como en 2019, a saber: taller de cocina, periódico, correspondencia interescolar, costura y huerta.

En el taller de *cocina*, cada grupo planifica y elabora la merienda para todo el grupo-clase. A partir de ese objetivo se plantean objetivos específicos del taller; el taller de “*Periódico*” integra la producción de noticias y textos libres, con la tecnología: uso de máquinas de escribir, computadoras, impresoras, fotocopiadoras. Su objetivo, al igual que el de cocina, era bien explícito: comunicar a todo el colectivo de niños y sus familias, noticias de interés de la clase, la escuela y el barrio. El taller de *correspondencia*¹ *interescolar internacional* con escuelas de Ghana, India, Suiza, Francia, Italia, México, Chile, que también practican la pedagogía Freinet, permite conocer la realidad de otros países, la cultura en general, la geografía e incluso aportar elementos de otras lenguas y también habilita la pregunta generadora de respuestas y otras preguntas, dentro de un contexto real de comunicación, a partir del cual se pregunta pero también se busca información para comprender al otro y sus costumbres. Lo mismo desde Uruguay, donde se resignifican aspectos de la cultura para compartir con otros. Los canales de comunicación son variados: el email, sistemas de mensajería telefónica, videollamada, correo tradicional, podcasts, entre otros posibles.

Desde la enseñanza, cada taller tiene contenidos programáticos asociados, y otros que no son programáticos pero que surgen naturalmente para ser abordados colectivamente. Cada grupo-taller estudia ciertos contenidos, vuelve a la experiencia una oportunidad para avanzar y resignificar saberes. Además, entonces de la experiencia y el trabajo para el colectivo, hay una parte muy importante que es la de volcar los nuevos conocimientos al grupo-clase, o las dificultades que encontraron, o las preguntas que se hicieron

para intentar resolver colectivamente. La docente aporta a la sistematización de los talleres y se ubica como mediadora en el grupo-taller, pero también en el grupo-clase. Conociendo el trabajo de cada taller, y con total conocimiento del currículum, logra llevar adelante actividades de enseñanza que promueven la democratización de saberes que se vinculan en cada taller.

Reflexiones finales

Los saberes que surgen de los talleres son propios de la experiencia, configurándose como aprendizajes significativos que, abordados en el colectivo, construyen además el aprendizaje cooperativo, favoreciendo la construcción de autonomía social y la consecuente responsabilidad en un grupo.

Los niños y niñas participan de experiencias de trabajo libre, cuando aún no están inmersos en el círculo del trabajo como mercancía que el mercado impone y que va generando extrañamiento con el producto, además de formas de opresión que facilita al sentir del trabajo enajenado (GARCÍA, TREJOS Y VARALDI, 2019). A través de los talleres de trabajo libre cooperativo los niños/as logran diagramar objetivos comunes y desarrollar un plan de trabajo colectivo. Aprendiendo de la experiencia, sistematizan para sí lo que van descubriendo y aprendiendo, en la unión del trabajo manual con el intelectual, y lo trasponen para el grupo-clase. Los saberes que se desprenden del propio taller se vuelcan a todos los compañeros de la clase, hayan participado o no del taller.

Esta propuesta se adapta a las diversas edades, logrando que los niños y niñas avancen en su autonomía y en la responsabilidad con el otro, favoreciendo la construcción de sujetos participativos, colaborativos, responsables y solidarios. De acuerdo a las edades se debe tener en cuenta los apoyos que se requieren o las adecuaciones de los talleres. Sin embargo, la forma participativa, el trabajo cooperativo, es de interés de todos los niños y niñas, independientemente de la edad. Todos quieren hacer, todos quieren pensar juntos, todos quieren ser partícipes de las decisiones y logran organizarse para tal fin.

Los espacios de planificación cooperativa y de gestión cooperativa del aula, son espacios valiosos donde se abren las puertas para la discusión y la búsqueda de sentidos colectivos.

En el contexto neoliberal actual prima la competencia y con ello la carrera de quién llega más rápido. No se ve al otro como compañero, sino como rival. Es entonces que la pedagogía Freinet se vuelve urgente en tanto es urgente favorecer el desarrollo de seres humanos capaces de reflejarse en los otros, de mirarse en los otros, reconocerse y actuar colectivamente, en cooperación, en comunión, revalorizando los vínculos fraternos. Son necesarias las pedagogías emancipadoras para habilitar experiencias a través de las cuales los niños encuentren la diversidad de enfoques y puedan elegir: identificarse o construirse desde la alteridad, para que sean capaces de decidir, de comprender la realidad, de ser críticos con lo que llega prácticamente digerido y que se presenta como inexorable, crear y delinear su propio destino. La pedagogía Freinet sigue por tanto en plena vigencia desde sus principios, nutriéndose de los aportes de los y las colegas que, desde la cooperación, la experimentación pedagógica y la reflexión colectiva, también construyen nuevas formas de hacer educación.

Hoy por hoy posicionarse desde pedagogías cooperativas significa resistir y avanzar desde las grietas del sistema (HOLLOWAY, 2011), poblar los intersticios (FRIGERIO, 1991, p. 26-30) de sentidos pedagógicos y propuestas alternativas que intervengan como respuesta a una problemática o a la identificación de un problema. Desde la pedagogía Freinet no es una opción mirar hacia el costado: tomar cartas en el asunto es un deber ético y demanda una postura crítica, activa, contra las lógicas de la opresión y explotación, constituyéndose como opciones políticas en el entramado de deconstruir esa lógica.

En este escenario, de reafirmación neoliberal y de surgimiento de nuevas derechas, se hace necesaria una pedagogía que se funda desde el colectivo y que se constituya como red de sentidos para resistir pero

también para ser propositiva desde las alternativas pedagógicas, constructoras de alternativas sociales y económicas basadas en la dignidad humana y la cooperación.

Financiación

No se aplica.

Declaración de disponibilidad de datos

No se aplica.

Nota

1. La correspondencia interescolar es otra técnica de la pedagogía Freinet.

REFERENCIAS

BARREIRO, J. Prólogo. *In*: FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad**. Uruguay: Tierra Nueva, 1972. p. 9-23.

BARREIRO RODRÍGUEZ, H. Prólogo. *In*: FREINET, C. **La escuela moderna francesa**: guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular. Madrid: Morata, 1996. p. 11-15.

BOLEIZ, F. **Freinet e Freire: processo pedagógico como trabalho humano**. Tesis (Doctorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FREINET, C. **La educación por el trabajo**. México: FCE, 1971.

FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad**. Uruguay: Tierra Nueva, 1972.

FRIGERIO, G. **Currículum**: norma, intersticios, transposición y textos. Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1991.

GALLO, M. ¿Un obstáculo hacia la emancipación? Análisis crítico de las Metas 2021. *In*: ENCUENTRO HACIA UNA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA EN NUESTRA AMÉRICA, 1., 2020. **Anales** [...]. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2020. Disponible en: <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/04/pol-educ-grupo-polc3adticas-educativas-comparadas-gallo.pdf>. Acceso en: 20 nov. 2021.

GARCÍA, TREJOS, VARALDI. **La mano piensa**. Tras las huellas de la pedagogía Freinet en Uruguay. Montevideo: Psicolibros, 2019. pp. 151-157.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. **La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases e influencias**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaria General de Educación, 1988.

HOLLOWAY, J. **Agrietar el capitalismo**. Argentina: Herramienta, 2011.

MARTINIS, P. Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. *In*: MARTINIS, P.; REDONDO, P. (org.). **Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas**. Buenos Aires: Estante, 2006. p. 13-31.

PRÉVOT, G. **Pedagogía de la cooperación escolar**. Barcelona: Paideia, 1967.

RANCIÈRE, J. **Le maitre ignorant**. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1987.

RANCIÈRE, J. **El maestro ignorante**. Argentina: Libros del Zorzal, 2007.

STEVENAZZI, F. **Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano**. Montevideo: CSIC, Universidad de la República, 2020.

TRAVERSO, E. **Las nuevas caras de la derecha: conversaciones con Régis Meyran**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2018.

VASSILIADES, A. Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: construcciones en torno de lo común. *In*: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA, 7., 2012. **Anales** [...]. La Plata: Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2012. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-097/449>. Acceso en: 26 mar. 2022.

Recebido: 01 Maio 2021

Aceptado: 30 Out. 2021

Editoras Associadas:

Izabel Galvão e Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha