



Universidad de la República

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Maestría en Ciencias Humanas, opción: Teorías y prácticas en Educación

Pedagogía Freinet Latinoamericana:

identidad colectiva, sentido político y alteraciones a la forma escolar

Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias Humanas opción Teorías y

Prácticas en Educación

Autora: Gabriella Varaldi Tagliabúe

Director de tesis: Felipe Stevenazzi Alén

Defensa y aprobación: Montevideo, 24 de marzo de 2026.

Montevideo, 10 de noviembre de 2025

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias Humanas, opción: Teorías y prácticas en Educación
Comité Académico

De mi mayor consideración, por la presente se avala la entrega de la tesis:
“Pedagogía Freinet Latinoamericana: identidad colectiva, sentido político y
alteraciones a la forma escolar” elaborada por la maestranda Gabriella Varaldi
Tagliabúe bajo mi orientación.

Sin otro particular, muy atentamente



Dr. Felipe Stevenazzi Alén

Agradecimientos

A mis compañeros y compañeras del Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar
y Experimentación Pedagógica. FHCE-UdelaR

A la Red de Movimientos Freinet de América por generar los encuentros, la
palabra y la reflexión colectiva, especialmente a Gláucia, a Tere, a Ana María, a
Milena, a Ana Laura, a Pato, a Flavio.

A todos y todas quienes abrieron las puertas de la escuela y de sus casas para
albergar el diálogo y esta investigación.

A la FIMEM por permitirme mirar desde adentro.

A la Comisión Académica de Posgrados-Udelar por la beca que me otorgaron
para la finalización de la tesis. Sin ella no hubiera sido posible escribir. A la
DGEIP por las licencias para hacer posible la beca.

A mi tutor Felipe Stevenazzi por abrir las puertas de la Universidad en esta
maestría y por la confianza, siempre, el acompañamiento certero, la orientación a
tiempo que hizo que este camino fuera posible y disfrutable. Por la escucha y por
habilitar mi propia voz en esta construcción y en esta escritura.

A quienes me han leído para aportar miradas y generar diálogos.

A mis compañeras entrañables de la escuela por la paciencia y el valorar este
trabajo, porque saben lo difícil que es ser maestra, madre y estudiante, a la vez.

A Gabriel por su aliento constante, la lectura atenta, las preguntas desafiantes y
su generosa disposición para compartir caminos y por acompañarme desde su
saber y desde su afecto.

A Martín, mi hijo, porque esta tesis también es parte de su historia. Me
acompañó con paciencia y amor, cediendo tiempo nuestro. Gracias por
comprender cuando no fue fácil y me vi absorbida por clases, lecturas o viajes.
Gracias por tu comentario genuino que sintetiza lo que buscamos desde esta
pedagogía y que lo expongo al final de este trabajo.
Gracias por estar, por esperar, por preguntar, por abrazarme siempre.

Contenido

Aval del director de tesis	2
Agradecimientos	3
Glosario de abreviaturas	7
Resumen	8
Palabras clave	8
Abstract	9
Keywords	9
Capítulo I- Introducción	10
1.1. Contextualización	10
1.2. Definición del problema	11
1.3. Objetivos	12
1.4. Preguntas que busca responder el proyecto	13
1.5. Relevancia académica y social	15
1.6. Antecedentes de la Pedagogía Freinet en Latinoamérica	15
1.7. Estrategia y diseño metodológico. Implicación.	17
1.8. Producción de datos	28
1.8.a. Entrevistas	29
1.8.b. Escuelas visitadas	29
1.8.c. Encuentros	30
Capítulo II- La Pedagogía Freinet	31
2.1. Pedagogía Freinet, Pedagogía de la Escuela Moderna	32
2.2. La pedagogía hoy, ese significante perdido	35
2.3. Élise Lagier-Bruno y Célestin Freinet: aspectos biográficos y aproximación a la construcción de una pedagogía internacionalista	38
2.4. Las bases comunes	43
2.5. Las técnicas de la Pedagogía Freinet y su sentido pedagógico	48
Capítulo III- La Pedagogía Freinet en Latinoamérica	55
3.1. Comienzos y huellas de la Pedagogía Freinet en Latinoamérica: la memoria como punto de partida	55
3.1.a. El exilio pedagógico	55
3.1.b. Encuentros y congresos	59
3.1.c. Encuentros Internacionales de Educadores Freinet (RIDEF)	62
3.4.d. Las publicaciones de vinculación internacional	64
3.2. Los colectivos o movimientos Freinet en Latinoamérica, en la actualidad	66
3.2.a. México	67
3.2.b. Brasil	69
3.2.c. Colombia	71

3.2.d. Chile	76
3.2.e. Uruguay	77
3.2.f. Venezuela	80
3.3. Construcción colectiva en Latinoamérica: la Red de Educadores/as y Movimientos Freinet en América (REMFA)	82
3.4. Los comunes en las construcciones de los sentidos de la Pedagogía Freinet en Latinoamérica	96
Capítulo IV- La práctica de la Pedagogía Freinet en Latinoamérica, hoy	102
4.1. La forma escolar	104
4.2. Posibilidades de alterar la forma escolar a partir de la Pedagogía Freinet	106
4.3. Alteraciones a la forma escolar desde una dimensión ética	108
4.4. Alterar el espacio y la monocrónia escolar	115
4.5. Alteraciones a la forma escolar en función de la construcción de autonomía de los niños y niñas	123
Capítulo V- Consideraciones finales/Conclusiones	129
5.1. ¿Pedagogía Freinet en Latinoamérica o Pedagogía Freinet Latinoamericana? Sentidos y construcciones de esta pedagogía en Latinoamérica.	131
5.2. ¿Cómo se ha construido y construye la Pedagogía Freinet en Latinoamérica?	134
5.2. Aporte de Latinoamérica al movimiento de pedagogía Freinet internacional	136
5.4. Aporte de las prácticas en pedagogía Freinet latinoamericana a la educación uruguaya: alteraciones a la forma escolar	137
Anexo	142
6.1. Entrevistas realizadas. Breve reseña de los y las participantes	142
6.2. Registro fotográfico	144
Referencias bibliográficas	154

Glosario de abreviaturas

CAMEM. Coordinación Africana de Movimientos de Escuela Moderna.

CEL. Cooperativa de Enseñanza Laica.

EM. Escuela Moderna

FIMEM. Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna.

ICEM. Instituto Cooperativo de Escuela Moderna.

ITE. Internacional de Trabajadores de la Enseñanza.

MEMM. Movimiento de Escuela Moderna Mexicana.

MEPA. Movimiento por una Escuela Popular Alternativa.

MEPFU. Movimiento de Educación Popular-Freinet Uruguay.

PF. Pedagogía Freinet.

RAEF. Reencuentro Africano de Educadores Freinet.

REMFA. Red de Educadores y Movimientos Freinet de América.

REPEF. Red de Educadores y Pesquisadores Freinet.

RIDEF. Reencuentro Internacional de Educadores Freinet.

Resumen

Esta investigación analiza la pedagogía Freinet y su proceso de construcción en el contexto latinoamericano. Se trata de una propuesta educativa presente en más de treinta países, que se configura en diálogo con las prácticas docentes y en constante reconstrucción a partir de encuentros internacionales y regionales. El estudio busca responder por qué esta pedagogía adquiere sentido en Latinoamérica, qué significados le otorgan las y los docentes de la región, cuáles son sus aportes a la construcción cooperativa internacional y qué transformaciones proponen frente a la forma escolar tradicional.

La tesis se estructura en torno a tres principios fundamentales de la pedagogía Freinet: autonomía social, cooperación y emancipación, con especial énfasis en este último como horizonte analítico central. La metodología combina entrevistas y visitas a escuelas de Montevideo, Campinas (SP-Brasil), Popayán (Cauca-Colombia) y Ciudad de México (México), junto con la participación activa de la autora en encuentros internacionales del movimiento Freinet, lo que permite una aproximación situada y reflexiva.

Los resultados evidencian que los aportes latinoamericanos fortalecen el diálogo con el movimiento internacional al incorporar perspectivas pedagógicas de carácter decolonial. En este sentido, la investigación contribuye al reconocimiento de América Latina como un espacio productor de saberes pedagógicos propios que pueden abonar al movimiento Freinet Internacional. Asimismo, este estudio indaga y revitaliza propuestas educativas que se están llevando a cabo en Latinoamérica desde hace más de medio siglo alterando la forma escolar desde un enfoque de derechos y autonomía social, ensanchando las posibilidades de experimentación pedagógica también en la educación pública uruguaya.

Palabras clave: Pedagogía Freinet Latinoamericana, pedagogías decoloniales, alteraciones a la forma escolar.

Abstract

This research analyzes Freinet pedagogy and its construction process within the Latin American context. It examines an educational approach present in more than thirty countries, shaped through dialogue with teaching practices and continually reconstructed through international and regional gatherings. The study seeks to answer why this pedagogy becomes meaningful in Latin America, what meanings teachers in the region attribute to it, what contributions it offers to international cooperative construction, and what transformations it proposes in response to the traditional school model.

The thesis is structured around three fundamental principles of Freinet pedagogy: social autonomy, cooperation, and emancipation, with particular emphasis on the latter as the central analytical horizon. The methodology combines interviews and school visits in Montevideo, Campinas (SP–Brazil), Popayán (Cauca–Colombia), and Mexico City (Mexico), along with the author's active participation in international Freinet movement meetings, allowing for a situated and reflective approach.

The findings show that Latin American contributions strengthen dialogue with the international movement by incorporating pedagogical perspectives of a decolonial nature. In this sense, the research contributes to the recognition of Latin America as a space that produces its own pedagogical knowledge capable of enriching the International Freinet Movement. Moreover, this study examines and revitalizes educational proposals that have been carried out in Latin America for more than half a century, transforming the school form from a rights-based and social-autonomy perspective and expanding the possibilities for pedagogical experimentation within Uruguay's public education system.

Keywords: Latin American Freinet Pedagogy, decolonial pedagogies, transformations of the school form.

Capítulo I. Introducción

1.1- Contextualización

Esta investigación se inscribe en la propuesta de Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, como posgrado de la Universidad de la República, abriendo la oportunidad para el desarrollo de la investigación educativa, desde un amplio abanico de posibilidades. Así mismo se sitúa dentro del trabajo que viene realizando GETraFEED (Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica), de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el cual se inscribe también en el Observatorio del Derecho a la Educación.

La tesis lleva por título *Pedagogía Freinet Latinoamericana: identidad colectiva y sentido político*.

La pedagogía Freinet está presente en más de treinta países en el mundo, tanto en Europa, como en África, América y Oceanía, a través de la creación de movimientos pedagógicos nucleados en la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM). Es interesante señalar que Uruguay fue uno de los países fundadores de esta Federación hacia 1957.

Freinet comienza este proyecto en la década de 1920, a partir de la fundación de un movimiento centrado en la experimentación pedagógica, la reflexión y la difusión de otras formas de hacer escuela, totalmente distante a las prácticas tradicionales y escolásticas. Hacia esos años crea la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL) y se fortalece durante la siguiente década. La vida de la CEL era muy activa: congresos anuales, revistas educativas, formación para docentes, entre otras tantas cosas.

Freinet se acercó a los encuentros de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza -ITE- (Varaldi, 2020), en diferentes partes del mundo, y también a sus congresos, en su lucha sindical pero también pedagógica. Estos fueron oportunidades desde donde difundir varias de las técnicas de su pedagogía, pero sobre todo, la imprenta escolar. En su lucha antifascista, durante la Segunda Guerra Mundial fue perseguido y su escuela y la CEL fueron desmanteladas. Más acá del mundo, un maestro español republicano, exiliado en Cuba, Herminio

Almendros (España 1898- Cuba 1974), quien tras el triunfo de la Revolución Cubana fuera nombrado principal asesor del Director General de Educación Rural de ese país, difundió la técnica Freinet de la imprenta a través de su libro “La imprenta en la escuela: la técnica Freinet”, de 1947. He allí uno de los primeros acercamientos de esta pedagogía a Latinoamérica, que cruzó el océano buscando asilo político, como emergencia vital, y la necesidad -también política- de insistir con la posibilidad de desarrollar estas ideas en el plano educativo y social, “en contra de las desigualdades (...) para favorecer una educación popular y hacer de la escuela una herramienta al servicio de la ciudadanía crítica y participativa” (González Monteagudo, 2013, p.14).

En esta lucha, que entendía no era solamente suya, sino la de muchos otros en el mundo, Freinet escribía en 1928: “Nuestro trabajo será decididamente internacional. La pedagogía actual no puede conocer fronteras y procuraremos derribar todos los obstáculos que las lenguas erigen entre los maestros del pueblo” (Célestin Freinet, como se cita en Élise Freinet, 1977, p. 82).

Desde sus comienzos y a pesar de que hoy en día esta pedagogía toma el nombre de su principal exponente, ésta se nutre de los aportes de docentes desde esta mirada internacionalista y estos son dos rasgos identitarios: el internacionalismo y ser una nacer desde las prácticas docentes cultivando la reflexión colectiva. Es así que se crea y se recrea en diálogo permanente con principios fundantes tales como la participación, la democracia, la emancipación, la cooperación y el trabajo.

Actualmente, y desde la fundación de la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM), los encuentros mundiales se realizan cada dos años y los regionales tienen la misma frecuencia ofreciendo un crisol de culturas desde donde se pueden intercambiar las diversas problemáticas específicas de cada región o de cada país, pero también compartir cómo intentan resolverlas. Se observan problemas que son comunes y se establecen formas de enseñanza y de abordajes que constituyen las escrituras de esta pedagogía, que se mueven, que son dinámicas, pero que se circunscriben a principios que están explícitos en las llamadas Invariantes Pedagógicas y a la Carta de la Escuela

Moderna. Ambos documentos a los cuales suscriben los diversos movimientos que integran la Federación y que se revisan a la luz de las nuevas realidades. Esta renovación constante y el incorporar elementos tecnológicos en las clases con fines pedagógicos y reflexivos (cine, radio, imprenta) es una de las razones que explican el nombre a esta pedagogía: “Pedagogía de la Escuela Moderna”. Si bien esta pedagogía nace en Europa, ésta se ha extendido por el continente africano, americano y asiático. Sin embargo, y como es de esperarse, los problemas y características de uno a otro continente son diferentes, aunque comparten las matrices, o son vistos desde lugares diferentes: caras de una misma moneda.

Al compartir diversos espacios en la FIMEM (en los encuentros a través de talleres y asambleas generales o mesas de diálogo, con docentes de muchas partes del mundo), se observa que en ese entendimiento internacionalista y en esa lucha colectiva coexisten formas de estar y de concebir la pedagogía, incluso su construcción, y la lucha, de forma diversa. Si bien se construye lo común, hay rasgos identitarios, preocupaciones, formas de estar, de habitar lo pedagógico con sus características propias. Ello requiere tomar en cuenta el contexto cultural para que las prácticas y la reflexión pedagógica tengan sentido. Por tanto, no se puede pensar en una pedagogía única para todos lo mismo, en todos los contextos, porque eso sería justamente lo contrario a lo buscado. No se trata de recetas, sino de construcción. Hay formas diversas a través de las cuales se expresa y construye la Pedagogía Freinet. La pregunta que deriva, entonces, es: ¿cuáles son esas formas diversas en América Latina?

Es desde allí que esta investigación tiene como pretensión aportar sobre la identidad pedagógica latinoamericana en esta construcción colectiva. Desde estas latitudes tenemos una gran riqueza en nuestra historia pedagógica que es necesario ponerla en diálogo y visibilizar pedagogos/as que son aún hoy referencias para los y las maestras Freinet desde este lado del mundo. Identificar qué utopías, en función de qué emancipaciones son las que desde el Sur, estos educadores/as buscan y luchan, en su quehacer educativo y su cotidiano escolar,

para avanzar en la propia construcción de este movimiento internacional con su voz, intentando avanzar desde un lugar instituyente.

1.2-Definición del problema

Desde el año 2011 los movimientos latinoamericanos de Escuela Moderna se nuclean para reflexionar sobre los problemas actuales de las sociedades en la región y establecer puntos de encuentro. Teresita Garduño (2011), fuerte militante mexicana, en aquel momento presidenta de la FIMEM sostenía que:

Necesitamos escribir la nueva pedagogía, la del Siglo XXI, que no es la del neoliberalismo. Necesitamos aprender lo que ustedes hacen con sus chicos: qué hace Bolivia, Chile, México, Uruguay. Saber cómo enfrentamos las realidades. Tenemos problemas comunes, y las maneras particulares para enfrentarlos y resolverlos nos enseñan, por eso hay que compartirlas! La pedagogía Freinet es una pedagogía de la libertad y la esperanza (En: Alemany y Varaldi, 2011, p. 17).

Desde el año 2018 los movimientos latinoamericanos de Pedagogía Freinet conforman la Red de Educadores y Movimientos Freinet de América (REMFA), con el reconocimiento de la Asamblea General de todos los integrantes que conforman la FIMEM.

El sentido de la Pedagogía de la Escuela Moderna presenta un esquema común a todos los movimientos que la construyen, sin embargo los significados son diversos, de acuerdo con la cultura e identidad de los sujetos situados en diversos lugares del mundo.

Esta investigación busca reconocer las cuestiones que nos son comunes y que nos diferencian y que tienen que ver con nuestras luchas, preocupaciones, nuestra historia, los referentes pedagógicos como educadores latinoamericanos, que hacen que la emancipación, principio fundamental de esta pedagogía, se oriente

hacia ciertas búsquedas, hacia la lucha contra opresiones aún existentes, que pueden ser una marca identitaria del quehacer, el pensar y sentir pedagógico. Es así que se vuelve necesario el análisis que se oriente a identificar las prácticas que tienen mayor relevancia en estos educadores/as para develar las opresiones y fortalecer la construcción del sujeto social autónomo y pensarse desde sus prácticas pedagógicas específicas.

1.3-Objetivos

Objetivo general de la investigación

Comprender los sentidos y el origen de la Pedagogía Freinet en Latinoamérica y dar cuenta de las posibles alteraciones a la forma escolar.

Objetivos específicos

- Establecer los rasgos identitarios que caracterizan la Pedagogía Freinet en Latinoamérica.
- Caracterizar las alteraciones en la forma escolar que se manifiestan a través de la implementación de la Pedagogía Freinet en la región.

1.4-Preguntas que busca responder el proyecto

El enfoque central de esta tesis ha pretendido abonar las respuestas a estas preguntas:

- ¿Cuáles son los sentidos que los y las educadoras Freinet en Latinoamérica le otorgan a esta pedagogía?
- ¿Cómo se ha construido y construye la pedagogía Freinet en Latinoamérica?
- ¿Qué proponen en sus prácticas pedagógicas?
- ¿En qué dimensión de la forma escolar estas prácticas la alteran?

-¿Qué aportes realizan las experiencias de pedagogía Freinet en Latinoamérica para la construcción de otras miradas, reflexiones y prácticas en escuelas públicas de Uruguay?

1.5- Relevancia académica y social

La Pedagogía Freinet, al centrarse en los procesos participativos y democráticos de aprendizaje, se enfrenta a las viejas estructuras tradicionales y autoritarias presentes hoy en día en los sistemas educativos de muchos países de Latinoamérica. En este sentido, la educación formal sigue siendo un espacio rígido y normativo, hacia las y los estudiantes pero también hacia las y los docentes. Esta investigación pretende favorecer el pensar la escuela de forma más plural explorando cómo estas experiencias pueden contribuir a una educación más liberadora y crítica, que fomente la autonomía social de las y los estudiantes y su capacidad de cuestionar y transformar su realidad.

Latinoamérica atraviesa realidades sociales, económicas, culturales y políticas diversas, que repercuten directamente en los sistemas educativos. Al analizar cómo la Pedagogía Freinet se construye en estos contextos, esta tesis profundiza en la teoría pedagógica, pero también visibiliza la posibilidad de enriquecer las prácticas pedagógicas como alternativa a las prácticas convencionales en las escuelas públicas y configurarse como herramientas posibles para las y los docentes que buscan estrategias más inclusivas y comprometidas con la justicia social, dentro de la educación formal.

En contextos de desigualdad, donde el sistema educativo reproduce estructuras de poder, la Pedagogía Freinet favorece una visión emancipadora que promueve la autonomía social de las y los estudiantes, y también de las y los docentes, y la consecuente construcción de proyecto colectivo.

De esta manera, esta investigación pone de manifiesto cómo la Pedagogía Freinet puede alterar la *forma escolar* (Stevenazzi, 2020), proponiendo la experimentación de otras prácticas que se contraponen al modelo hegemónico tradicional de escuela imperante. Ello podría abonar políticas educativas en la región que busquen

mejorar la calidad educativa y la integración de diversas comunidades y sujetos en diversas situaciones de desigualdad, que hoy se encuentran desplazados.

La temática analizada podría tener un impacto práctico en la formación docente y en la creación de nuevas estrategias pedagógicas que fortalezcan el sistema educativo formal, ayudando a visibilizar alternativas que abran puertas a otras formas de enseñanza en las escuelas.

En síntesis, abordar esta temática, analizarla desde las prácticas, en diálogo con los sujetos y la teoría, interpela a nuestra sociedad, en relación a la tensión existente entre la construcción de la autonomía colectiva, la heteronomía institucionalmente presente en las escuelas y las prácticas pedagógicas. Ello permitirá aportar a la reflexión pedagógica, tal vez hacia la reelaboración de lo escolar en función de una ética de la autonomía, como proyecto colectivo.

1.6- Antecedentes: Pedagogía Freinet en Latinoamérica

En este capítulo se realiza un recorrido por las publicaciones e investigaciones encontradas, en relación con los sentidos e identidad de la Pedagogía Freinet en Latinoamérica.

Si bien existe una vasta bibliografía y publicaciones en diversos formatos sobre la pedagogía de la Escuela Moderna -o pedagogía Freinet-, mi interés particular son los antecedentes en relación a Latinoamérica y la construcción de la identidad pedagógica de los y las educadoras Freinet en dicho continente.

Si bien se encuentran artículos y libros en relación con las prácticas pedagógicas y las técnicas de esta pedagogía, tienen que ver más con el compartir experiencias que con analizar o caracterizar la pedagogía Freinet en Latinoamérica.

- Simba Simba, Hernán Darío. *Aportes de Célestin Freinet a la educación* (2022). Tesis para la obtención del título de Licenciado en Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales. Quito-Ecuador. Allí la pregunta que el autor se formula es “¿Cuáles son los aportes didácticos de Celestin Freinet a la educación latinoamericana en los últimos veinte años?”

Es interesante el recorrido que realiza describiendo las principales técnicas de la Pedagogía Freinet en escuelas de diversos países latinoamericanos: Ecuador,

Venezuela, México, Colombia. Sin embargo, es más descriptivo de la pedagogía Freinet que de las particularidades que pueda tener o no en Latinoamérica.

-Kaplún, Mario (1985). Escribir para ser leídos. La intuición visionaria de Freinet. pp. 183-202. En su: Una pedagogía de la comunicación (1998). Madrid.

Mario Kaplún, desde su lectura de la pedagogía Freinet como pedagogía de la comunicación, es un antecedente importante en la Educación para los Medios en América Latina y España. La obra de Kaplún es referencia para educadores y para comunicadores. El comunicador y pedagogo amplía el universo teórico que fundamenta la postura de Freinet en relación con la comunicación y expande a través de su análisis y síntesis, la propuesta de una educación y comunicación en pie de igualdad. Mario Kaplún propuso numerosos cursos de educación y comunicación popular que llevó adelante en diversos países de América Latina. Su obra es, por transitiva, un importante antecedente para analizar la influencia de Freinet en la educación popular latinoamericana.

-Boleiz, Flávio (2012). Freinet e Freire. Processo pedagógico como trabalho humano. Tesis de doctorado. Universidad de San Pablo. Facultad de Educación. Brasil.

El vínculo establecido entre Freinet y Freire, que el Dr. Flávio Boleiz Jr. (Brasil) pone en diálogo en su tesis doctoral muestra la fuerte relación entre ambos pedagogos desde sus características comunes y sus formas de pensar/sentir la pedagogía. Se abre a partir de este diálogo un pensar la pedagogía Freinet desde Latinoamérica. Surge a partir de ello, y en el centenario de Freire en el año 2020, el encuentro Latinoamericano de Pedagogía Freinet realizado virtualmente por la pandemia de COVID SARS 19, organizado por la Red de Educadores e Investigadores Freinet (REPEF) de Brasil. Dicho encuentro enlazó también a ambos pedagogos y sintetiza lo trabajado en el siguiente documento e-book:

-Pastorello y Magri et al. (2022). III Encontro da Rede de Movimentos Freinet da América: Diálogos entre Célestin Freinet e Paulo Freire. REMFA-2021-Brasil.

-García Ana, Trejos Noelia, Varaldi Gabriella (2019). La mano piensa: tras las huellas de la pedagogía Freinet en Uruguay.

La investigación realizada entre 2016 y 2019 descubre un movimiento de pedagogía Freinet en Uruguay llamado Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (nombre que adoptaron varios movimientos Freinet del mundo), existente entre la década de 1940 hasta 1976. Allí se analiza la experiencia particular del maestro Olegario Villalba, en Minas-Lavalleja, Uruguay, quien mantenía correspondencia directa con Freinet y proponía como eje de su propuesta pedagógica la escuela cooperativa y con ella el consejo de clase. De esta investigación se desprende que este movimiento pedagógico uruguayo, a través de su periódico “Compañeros”, lograba comunicación entre los diferentes países de Latinoamérica.

No he encontrado ninguna investigación que trate particularmente de la pedagogía Freinet en Latinoamérica desde una visión que explique ciertas construcciones colectivas, o la identidad de este grupo de docentes que las conforman. Es por ello que esta investigación se vuelve más interesante en tanto se intenta decir algo que aún no se ha dicho.

1.7- Estrategia y diseño metodológico

La investigación se inscribió en el paradigma cualitativo (Vasilachis, 2006). Fueron tomados elementos de la perspectiva etnográfica (Rockwell) y de la investigación participante, a través de un trabajo de campo desde el cual se logró interactuar con los actores sociales. Desde este lugar, la apertura de una escuela, de una clase, del docente que muestra y comparte su planificación y sus miradas, su trabajo, en favor de una investigación, se debe cuidar. Participar de todo ello, es entrar a un pedacito de cada uno, donde además hay otros sujetos, niños y niñas, otras/otros docentes, directoras/es, auxiliares, etc., que también hay que cuidar y respetar, y que no han tenido la opción de optar (o si) y que albergan esta investigación también desde el conocimiento de los objetivos del proyecto y la metodología que los involucra. Interesa particularmente el convivir con los y las docentes dentro de sus clases y en la escuela, acompañar sus prácticas por un tiempo, acotado, pero intenso. Por lo tanto, la metodología pensada para esta investigación tendrá un fuerte énfasis en la observación participante (Guber, 2005), las entrevistas etnográficas que apuntan a

comprender los puntos de vista de los actores sociales, análisis de documentos y la participación activa en encuentros, tanto regionales como mundiales.

La herramienta más potente fue la observación participante (Guber, 2005) y la entrevista etnográfica. La primera a partir de dos componentes explícitos: la observación y la participación. Esta técnica requirió el estar atenta, alerta, a todo aquello que surgiera y que necesitara ser captado en el registro para que fuera insumo para la reconstrucción de la realidad y poder analizar posteriormente, para también poder volver al campo y plantear dudas o preguntas o realizar intervenciones puntuales sobre alguna cuestión que pudiera surgir a partir de lo observado o experimentado.

La participación, por su lado, hace hincapié “en la experiencia vivida y elaborada por el investigador acerca de las situaciones en las que le ha tocado intervenir” (Guber, 2005, p. 172). La observación participante requiere la empatía con los participantes informantes, el diálogo, la implicancia pero a su vez la distancia que exige la observación.

Para Guber (2005) una cultura y sus significaciones se aprenden desde la vivencia. En tal sentido explica “Las herramientas son, pues, la experiencia directa, los órganos sensoriales y la afectividad que, lejos de empañar, esclarecen la dinámica cultural” (Guber, 2005, p. 175), ya que “comprende desde adentro a los sujetos que estudia” (ibidem).

Ello trae consigo un proceso de análisis de mi implicación (Lourau, 1993) y un trabajo de extrañamiento con lo familiar en este campo que permitió tomar la distancia necesaria como para observar y analizar desde mi lugar de investigadora. Mi ser maestra tiene su voz en este recorrido, permitiéndole/me dialogar, no silenciar ya que me constituye, pero sí diferenciarla de la investigadora.

Como docente que trabajo desde esta pedagogía y que participa de las diversas instancias de construcción colectiva, también tomo como referencia al colombiano Prof. Alfonso Torres Carrillo¹ que sostiene que “el sujeto investigador

¹ Alfonso Torres Carrillo es educador popular e investigador social colombiano. Es profesor del Dpto. de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Autor de numerosos artículos relacionados a la investigación social, comunitaria y participativa y también a la sistematización de experiencias educativas.

forma parte del objeto que investiga: la sociedad; está sujeto a su objeto -ocupa un lugar en la estructura social y es estructurado por la cultura- y su objeto está dentro del investigador como representación y pre-juicio” (Torres, 2024, p. 23) y parafraseando a Ibáñez (1994) continúa “Sólo si reconoce que el sujeto es sujetado y el objeto objetivado, por el orden simbólico, y activa procesos reflexivos sobre su propia mirada, sobre las estrategias que emplea y sobre el objeto que construye, consideraremos una investigación como cualitativa” (Torres, *ibidem*). Torres refiere al investigador como un sujeto social que construye realidad y que puede reconocerse como investigador de sus propias problemáticas sociales, capaces de transformarlas, como una finalidad de la investigación participativa. Y es que en última instancia se trata de transformar las prácticas educativas que también son mis propias prácticas en función de aportar algo que pueda servir para una sociedad más igualitaria, más humana, más sensible y solidaria, más justa.

Manrique y otras (2016, p. 986) aseguran que:

“la construcción de conocimiento tiene lugar a partir del estudio en profundidad de la singularidad y no desde la identificación de regularidades. La singularidad incluye, asimismo, a un sujeto investigador también singular, cuya subjetividad participa de la construcción del objeto. Esta relación imbricada entre sujeto y objeto de la investigación se denomina implicación. En tanto ineludible la implicación debe ser puesta en análisis”.

Así explican que el/la investigadora establece relaciones con lo que investiga y todo su registro tiene una dimensión subjetiva, que es parte del proceso de la investigación y que por tanto requiere un abordaje específico para poder establecer la distancia óptima que permita investigar sin que lo subjetivo, inconsciente, domine la situación. Tomé la narrativa para exponer mi implicación y poder realizar el análisis que me ayudó a establecer esa distancia sin negar mi lugar de cercanía.

Implicación: Antecedentes y mi actividad que da origen a este interés

El texto que sigue está en cursiva, recurso gráfico que utilizaré en la tesis, para marcar mi voz implicada, que busca ese análisis para pensar desde allí a la vez que no caer en la sobre implicación (Loureau, 1993).

Arribo a la pedagogía Freinet por influencias de una compañera de la carrera de Magisterio, Andrea Alemany, hacia fines de los noventa y principios de los años dos mil, observando que los principios que vertebraban mi práctica (y mi forma de pensar la educación) tenían una correspondencia con lo planteado por esta pedagogía. Me sorprendió que aquella naciera de las prácticas docentes, de una construcción colectiva internacional. Tras ensayo y error, nuevamente ensayo, o mejor: acción-reflexión-acción, y tras generar una propuesta compuesta por creaciones/interpretaciones didácticas y pedagógicas propias que me inspiraban diversas experiencias, encuentro a otros, en otros países, en el año 2011, compañeros/as de Latinoamérica que con inquietudes y preocupaciones similares iban a llevar a cabo el primer encuentro de Pedagogía Freinet en Chile, al cual pude asistir. Allí vivencié el encuentro con docentes de diferentes lugares que comprendían mi sentir y compartíamos preocupaciones, pero sobre todo la necesidad del pienso colectivo tras esas problemáticas que nos planteábamos, por ejemplo: la pobreza, las escuelas tradicionales que expulsan a los niños/as y adolescentes, las situaciones de riesgo en la que se encuentran las infancias y adolescencias, la no voz o no escucha hacia estos niños/as y adolescentes, la ausencia de espacios de participación y decisión, entre otros muchos temas. Hubo desde un primer momento una emoción muy fuerte, de sentirme hermanada con esas personas que no conocía, que tenían un discurso muy potente desde el punto de vista político-pedagógico y que tenían, conservaban, la esperanza de cambiar algo del mundo. Aquello parecía un proyecto posible: tantos docentes de tantos países luchando por las mismas cosas. Tenía entre mis manos la buena nueva y la responsabilidad de compartirla.

Tras volver de ese primer encuentro latinoamericano, me reúno con colegas de Uruguay para contarles la vivencia y la necesidad de hermanarnos con otros y

otras en el mundo, tras los mismos principios. Invito a compañeras de la carrera de Magisterio, a profesoras, a educadores. Nos reunimos en lo que hoy es la Facultad de Artes, en la Av. 18 de Julio. Allí se acercaron quienes sostuvimos y fundamos el Movimiento de Educación Popular-Freinet Uruguay. Fueron años de intenso trabajo internacional, de lecturas colectivas, análisis, profundización y creación. El Movimiento tuvo mejores y peores años, con idas y vueltas, pero siempre intentando llegar a más con la convicción que hay algo más que hacer... es como estar adentro de una caja y saber, tener la certeza (porque lo vimos) que hay algo más allá afuera, que se construye con otros y otras.

Desde aquel entonces han pasado catorce años y han sido varios los encuentros mundiales y latinoamericanos en los que hemos estado presentes desde Uruguay:

- *2011- Primer Encuentro de Pedagogía Freinet en Chile. Es mi primera aproximación a la dimensión internacionalista del Movimiento Freinet.*
- *2011- Primer Encuentro Latinoamericano de Pedagogía Freinet. Brasil. Concorre una compañera maestra del colectivo que estábamos formando en Uruguay. Son los primeros pasos para la conformación de la Red Latinoamericana de Educadores y Movimientos Freinet.*
- *2012- Encuentro Internacional de Educadores Freinet, que se realiza cada dos años. Esa vez fue en León, España. Concorren dos compañeras del colectivo uruguayo, ambas maestras, trabajando en escuelas públicas de Montevideo. Este reencuentro tenía como eje el “Derecho a la Educación de las niñas y las mujeres en igualdad de oportunidades”. Solicitamos el fondo de solidaridad que permitió a las dos compañeras viajar y ser invitadas al encuentro.*
- *Encuentro de Educadores y Educadoras Freinet de América. Piauí, Brasil. Allí concurrió una compañera del colectivo que se estaba gestando y se comienzan a trazar, para luego continuar virtualmente y ser finalizado en el 2018, los estatutos para lo que hoy es la Red de Educadores y Movimientos Freinet de América.*
- *2014- Encuentro Internacional de Educadores Freinet, en Reggio Emilia, Italia. Concorre un compañero vinculado a ATES -Montevideo- y estudiante de*

magisterio, invitado con el aporte solidario internacional y en especial con la ayuda del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), Italia.

- 2016- *En Francia tuve la oportunidad de visitar la clase de aquella amiga que me dio a conocer esta pedagogía, y exiliada antes y migrante ahora, daba clases en París con un abordaje en pedagogía Freinet. En esos mismos días me invitan a un encuentro con el grupo regional de París, en el que observé la dinámica de las reuniones, pero también cómo estaba organizada la clase (ficheros, materiales al alcance de los niños/as, organización semanal, responsabilidades de los niños/as, acuerdos de la asamblea, fotos de los niños/as, el mobiliario adaptable a diversas organizaciones espaciales, cajoneras donde guardar los planes de trabajo -que entendí después lo que eran y que lo voy a explicar en el capítulo destinado a la forma escolar-).*

En ese año pude visitar, también, escuelas de Suiza, en San Galo, Biel y Zurich, encontrando las similitudes entre las distintas clases y reconociendo la alteración a la forma escolar, propia de esta pedagogía.

- 2017- *Encuentro del Movimiento Freinet de Suiza, visitas a las escuelas, a donde concurrimos tres compañeras maestras del colectivo Freinet de Uruguay. Allí pudimos aprender ciertas claves que son comunes a los movimientos, que son teoría ,discusión y reflexión y que nos dieron la pauta para continuar la formación en esta pedagogía: por ejemplo, las invariantes pedagógicas, el sentido de la cooperación y su funcionamiento en el aula y el concepto de trabajo para la pedagogía Freinet, como estructurante de la propuesta pedagógica*

- 2017- *Encuentro Latinoamericano de Pedagogía Freinet, en México. Asistimos cuatro compañeras uruguayas, de forma virtual y fue un reencuentro importante para continuar pensándonos desde las raíces pedagógicas comunes.*

- 2018- *Encuentro Internacional de Educadores Freinet, en Ljungskile-Suecia. El tema de ese encuentro fue “la comunicación en la educación”. Fuimos cuatro compañeros/as de Uruguay. La Federación nos ayudó económicamente con los pasajes y el movimiento Suizo nos ayudó con el pago del congreso. Allí también tuvimos la oportunidad de culminar, de forma presencial, los estatutos de la Red de Educadores y Movimientos Freinet de América (REMFA) y*

solicitar la aprobación de la incorporación de la misma a la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM). La Asamblea General aprobó la incorporación, por lo cual desde ese momento la REMFA tiene una legitimidad dentro de la Federación que es necesario continuar fortaleciendo. Durante esa Asamblea también el colectivo uruguayo logra federarse como movimiento a la FIMEM. Es importante comentar que estos encuentros están previstos para que concurren los y las educadoras también con sus familias y es por eso que existen los espacios destinados a los más pequeños y los/as cónyuges pueden sumarse también a los talleres e intercambios. Al final del día, y en el transcurso de los años, se vivencia como un gran reencuentro, de unas 500/600 personas que discuten pedagógicamente.

- 2019- Tengo la oportunidad, en viaje familiar, de visitar nuevamente la clase de la colega francouruguaya en París, quien me acercó durante mi carrera a esta pedagogía, y me encuentro nuevamente con el grupo regional en el que ella participa. Observo que las reuniones las continúan realizando en escuelas públicas, con invitación de algún docente que participa del grupo. Ese docente presenta su clase, muestra ejemplos y también sus preocupaciones. Se dedica un tiempo al diálogo en relación a lo que presenta, se piensan en diversas maneras de abordar ciertos contenidos, temáticas, técnicas y se promueve el pensarlo desde diversos lugares. Luego pasan a otros temas, diversos, referentes a cuestiones políticas, conflictos del momento y actuación y movilización del movimiento conforme a los mismos. También organizan visitas a clases de algunos docentes que están presentes. Quienes llegan nuevos al grupo son bienvenidos por colegas que les explican el funcionamiento y los acercan a las diversas modalidades de trabajo y participación, como una forma de tener un primer acercamiento.

- Luego de esa visita por París, también visito escuelas Freinet de Bélgica, en Bruselas y Lovaina. Allí me informan que hay más de cien escuelas Freinet en todo el país. Realidad que me llama la atención, normalmente no hay escuelas públicas Freinet, sino que son maestras y maestros que trabajan desde allí, a veces son maestras/os aisladas/os, que se sostienen en el colectivo o movimiento Freinet.

En Bélgica, me explican los colegas de la escuela Freinet TinTelTuin, en la década de los setenta, hubo un llamado para crear nuevos proyectos escolares, dada la gran deserción escolar que había. Entre muchas propuestas, esta en particular parecía funcionar bien para resolver parte de ese problema. Es así que comienzan a nuclearse y a expandir la propuesta, en la educación pública de Bélgica. Observo que alteran la forma escolar a partir de la propuesta cooperativa y el método natural² lo cual cambia toda la perspectiva de la escuela. Me invitan a un Fin de Semana Freinet, y propongo realizar un taller en el cual abordamos el concepto de trabajo, vertebrador de la pedagogía. La escuela funcionaba con esa lógica, porque lo hacía desde la experiencia cooperativa y de la experimentación, aún sin tener conocimiento teórico de este concepto.

En cada visita a cada escuela europea hice el ejercicio mental de despejar los recursos económicos para simplemente observar la propuesta: la forma y la intencionalidad pedagógica, porque al compartir lo vivido en mi país con compañeras y compañeros las primeras cuestiones que iban a surgir eran dos: cantidad de niños/as por clase y recursos económicos puesto que ambos son grandes problemas a nivel general en los países del Sur. Sin embargo, lo que me resultaba importante y que yo quería mostrar era que más allá de eso, había una propuesta, una forma de mirar la educación y la escuela de otra manera y que más allá de los recursos, tenía que ver con una postura docente, una forma de concebir a la infancia y sus derechos, y de entender la educación y la escuela, desde otro lugar, y que ello posibilitaría pensar y hacer de la escuela un lugar cooperativo en un contexto mundial liderado por el Mercado y sus lógicas aplicadas al terreno educativo.

- 2021- Encuentro Latinoamericano de Pedagogía Freinet, Brasil. En tiempos de pandemia la realización del Encuentro fue, necesariamente, virtual. Asimismo se lograron, tras gran esfuerzo del equipo organizador, realizar talleres y conferencias en torno al tema propuesto: diálogos -o la relación pedagógica- entre Paulo Freire y Célestin Freinet. Este fue un encuentro clave en el entendido de recoger debates y experiencias en torno a un pedagogo latinoamericano y ponerlas

² Método Natural-

en diálogo con el francés Freinet. En ese encuentro se hacen explícitas ciertas conexiones y necesidad de expresarnos como latinoamericanos que tenemos mucho que aportar al resto de los movimientos Freinet (tanto europeos como africanos) en relación a nuestra experiencia pedagógica. En ese encuentro el grupo uruguayo presentó la experiencia de Miguel Soler Roca, como contribución a pensar la educación como hecho político y por tanto la escuela desde otras aristas, que convergen en este sentido con las demás experiencias presentadas.

- 2022- *Encuentro Internacional de Educadores Freinet en Agadir, Marruecos, al cual asisten dos colegas: una maestra y licenciada en Ciencias de la Educación y un maestro e investigador de la UdelaR. La experiencia nos acerca a ciertos conflictos a la interna de la Federación que tienen que ver con la diversidad cultural, la interculturalidad, que trajo consigo preguntas vinculadas a la laicidad, a la construcción de autonomía y democracia, que impulsan de alguna manera esta tesis en el reconocimiento de las diferencias y en la búsqueda de lo común. En este reencuentro la Asamblea General vota al Consejo de Administración y soy elegida por amplia mayoría como parte de ese Consejo formado por cinco miembros de diferentes países: Brasil, España, Francia, Senegal y Uruguay, en reconocimiento a mi trabajo de cercanía con la comunidad internacional a través del trabajo activo que llevaba adelante en las comisiones. Desde este rol puedo visualizar con mayor globalidad las particularidades de cada movimiento, las singularidades, la empatía pero también las tensiones que se generan a partir de la diversidad cultural, ya que llegan al CA diversas situaciones, necesidades, además de experiencias para compartir. Actualmente fui ratificada como miembro del Consejo hasta el 2026.*

- 2023- *Encuentro Latinoamericano de Pedagogía Freinet, en Uruguay. Los talleres y las mesas de diálogo, incluso la declaración de la Asamblea General, fue en torno al tema “Pedagogías Emancipatorias Latinoamericanas”. Vinieron compañeros/as de Chile, Colombia, Argentina, Brasil, México, Uruguay y un compañero del Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna de Francia (ICEM- movimiento Freinet francés) interesado en la temática.*

- 2024- *Encuentro Internacional de Educadores Freinet, en Oaxaca-México. El tema propuesto por México fue “La génesis del pensamiento crítico y de*

resistencia en la formación docente”. Allí propusimos el taller que duró todas las mañanas del encuentro (9 días), junto a la colega brasileña, ex alumna de Paulo Freire, doctora en educación, informante de esta investigación y también junto a la colega mexicana, fundadora del movimiento por una educación alternativa de México, maestra, psicopedagoga y lingüista, pero por sobre todo militante en todas las causas que requieren justicia. El taller llevó por nombre “Pedagogías emancipatorias latinoamericanas”, para continuar con el tema de la REMFA 2023. También expliqué que yo estaba investigando desde este lugar, esta pedagogía. El taller estaba pensado para latinoamericanos/as y allí estaban Chile, Brasil, México... pero se inscribieron además personas provenientes de Italia, España, Francia, Japón. Fue una muy buena experiencia, que además de aportar a mi tesis algo que no estaba previsto, fue un tejido colectivo muy interesante que se construyó a partir de la reflexión intelectual (estuvo también entre nosotros Marco Raúl Mejía ayudándonos a analizar ciertas regularidades del mundo de hoy) y también de poner en juego el cuerpo, las manos, los pies a través del teatro del oprimido, de la arcilla y la expresión corporal. En este encuentro también se aprobó por Asamblea General una moción realizada por la REMFA, de suma importancia para los y las latinoamericanas, que contaré más adelante.

A lo largo de estos catorce años, hemos logrado fundar un movimiento pedagógico en Uruguay y federarnos a la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (2018), aprobado por la Asamblea General, en Suecia. A este colectivo de docentes uruguayos/as se han acercado compañeros/as de diversos ámbitos educativos, pero sobre todo relacionados a Enseñanza Primaria. Es un grupo pequeño, de no más de quince personas en este momento, pero que su conformación es fluctuante, con llegadas y partidas permanentes, y que a lo largo del tiempo han logrado poner sobre la mesa algunas consideraciones sobre esta pedagogía, desconocida en la carrera de magisterio -salvo cuando docentes de pedagogía se detienen en esta-, proponiendo talleres con estudiantes de las diferentes carreras de Formación Docente. También hemos sido invitados/as por profesoras de pedagogía a sus clases, tanto de análisis de prácticas como relacionadas a corrientes pedagógicas. Mercedes López, profesora de pedagogía

del Instituto Normal de Montevideo, nos invitó en varias oportunidades con el fin de mostrarles a los/las estudiantes la relación entre una corriente pedagógica y la práctica, como también nos ha invitado la Prof. Leticia Pierri. Del mismo modo, hemos sido invitados en numerosas oportunidades a contribuir al curso de “Cooperación y cooperativismo en educación” articulado por Extensión Universitaria e INACOOOP, en el interior del país, compartiendo la experiencia de una pedagogía que aborda las prácticas desde un enfoque cooperativo. Asimismo, hemos realizado publicaciones en la revista Quehacer Educativo y en revistas de los movimientos de los países visitados, entre otras, que nos han permitido una mayor difusión de esta pedagogía.

En toda esta experiencia (los encuentros, las asambleas, el estar en el CA hoy) visualizo que hay identidades docentes que tienen que ver con la cultura de cada país/ región que otorgan iguales significados pero énfasis diversos y que más allá de que se teje un común denominador, que es la pedagogía Freinet, hay focos diferentes y lugares distintos desde donde pararse y construir pedagogía. Las miradas son diferentes y diferentes, también, los enfoques. Ese foco difiere por ejemplo entre los compañeros/as de Suiza y los de España, y de éstos con los de Camerún, y de éstos con los de Latinoamérica.

La investigación estuvo transversalizada por el respeto de la autonomía del participante, la no-maleficiencia, la beneficiencia y la justicia, como justicia distributiva (Beauchamp y Childress, 2010). Desde todas las aristas de la investigación los actores sociales intervinientes han sido considerados en clave de derechos. Desde esta perspectiva ética, proteger a los participantes, explican Buendía y Berrocal (2001, p. 7) es de los aspectos más relevantes a tener en cuenta, tanto al preservar su identidad -que no fue necesario con los informantes mayores de edad pero sí con los niños/as que dan sus testimonios-, como respetar su autonomía y su derecho a estar informado sobre los propósitos y la totalidad del proyecto, para poder optar por participar, continuar, acordar, o no. La devolución del trabajo, el análisis, el continuar en diálogo, favorecerá el proceso de construcción y de responsabilidad con los actores, una vez finalizado el proceso de investigación y presentación de la tesis.

1.8- Producción de datos:

Desde esta perspectiva metodológica, se tomó en cuenta la producción de datos y ciertas estrategias u operaciones que dieran orden y orientaran el análisis sobre los discursos y prácticas de docentes latinoamericanos/as vinculados/as a la Pedagogía Freinet.

Siguiendo a Cohen y Seid (2019) se realizaron segmentaciones a partir de grillas de ejes temáticos que ayudaron a organizar los datos producidos en las entrevistas y delimitar el análisis, a partir de un trabajo reflexivo en sí mismo y la codificación abierta. “La grilla es la expresión material de la relación entre el campo empírico y la teoría” (Cohen, 2019, p. 208).

El trabajo de campo se realizó tomando en cuenta la voz de representantes de todos los movimientos de Pedagogía Freinet en Latinoamérica afiliados a la FIMEM a saber: Brasil, Colombia, Chile, México y Uruguay, a la vez que se visitaron escuelas en esos países, donde se visualizaron prácticas pedagógicas que acompañan y son parte importante de esta investigación en tanto campo de acción, en reflexión con la teoría y discursos pedagógicos.

En función de ello se llevaron a cabo entrevistas y visitas.

1.8.a- Entrevistas

- Entrevista presencial a la fundadora de la Escuela Paidós de México y fundadora del Movimiento por una Escuela Alternativa de México (MEPA), expresidenta de la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (2010-2012). Referente en la temática. Encuentro de educadores Freinet de América. Montevideo, 9 de febrero de 2023.

- Entrevista presencial a la directora de la Escuela Curumim de São Paulo-Brasil de Pedagogía Freinet. Presidenta de la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (2022-2024). Encuentro de educadores Freinet de América. Centro Agustín Ferreiro, 12 de febrero de 2023.

- Entrevista escrita a un profesor universitario, cuya tesis de doctorado enlazó las prácticas de Paulo Freire y Célestin Freinet. Investigador. São Paulo-Brasil. 12 de marzo de 2023.

- Entrevista a un profesor universitario de Francia, perteneciente al Instituto Cooperativo de Escuela Moderna (Movimiento francés), encargado de la formación internacional de la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM). Encuentro de Educadores Freinet de América. Centro Agustín Ferreiro, 14 de febrero de 2023.
- Entrevista a fundadora de la escuela granja Amalaka, Popayán-Colombia. Popayán, 2 de abril de 2025.
- Entrevista al coordinador de la Editorial Laboratorio Educativo. Bogotá (Colombia), 3 de abril de 2025.
- Entrevista a tres docentes de Montevideo, referentes del Movimiento de Educación Popular-Freinet Uruguay, que se desempeñan en diferentes escuelas públicas. Montevideo, Abril y agosto de 2025.
- Entrevista virtual a maestra de la escuela Popular y Claretiana, Neiva-Colombia. GoogleMeet, 30 de mayo de 2025.

1.8.b- Escuelas visitadas:

- Observación participante: Visita a la escuela Paidós, Ciudad de México-México (subvencionada). Agosto, 2023.
- Observación participante: Visita a granja escuela Amalaka, Popayán-Colombia. Abril, 2025.
- Visita a una docente uruguaya, en su práctica en escuela pública de Montevideo donde desarrolla una experiencia en pedagogía Freinet. Abril, 2022 y 2025.
- Observación participante: Escola Curumim-Campinas, Brasil. 1 y 2 de julio de 2025.
- Observación participante: Escuela pública de Campinas, Brasil. 3 de julio de 2025.

1.8.c-Encuentros:

Participación en los siguientes encuentros a partir de los cuales a través de las diversas mesas de diálogo, ponencias, declaraciones y talleres se toman diversos aportes para el tema que convoca esta tesis.

V Encuentro Latinoamericano de Pedagogía Freinet (REMFA).

Tema: Diálogos entre Freinet y Freire

Fecha: julio, 2021

Modalidad: Virtual

Países presentes: Brasil, Chile, Colombia, México, Uruguay.

VI Encuentro Latinoamericano de Pedagogía Freinet (REMFA)

Tema: Pedagogías emancipatorias latinoamericanas.

Lugar: Uruguay

Fecha: febrero, 2023

Modalidad: Presencial

Países presentes: Argentina, Uruguay, Brasil, México, Chile, Colombia, Francia.

Congreso del Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (ICEM)

Lugar: Nanterre-Francia.

Fecha: Agosto, 2023.

Modalidad: Presencial

Tema: La Pedagogía Freinet para luchar contra las dominaciones

XXXV Encuentro Internacional de Educadores Freinet (RIDEF)

Lugar: Oaxaca, México

Fecha: agosto, 2024

Tema: La génesis del pensamiento crítico y de resistencia en la formación docente.

Países representados: Alemania, Argentina, Austria, Bélgica, Benin, Brasil, Burkina Faso, Camerún, Chile, Colombia, RD Congo, Costa de Marfil, España, Francia, Ghana, Italia, Japón, México, Senegal, Suecia, Suiza, Togo y Uruguay.

Capítulo II. La pedagogía Freinet

2.1- Pedagogía Freinet, Pedagogía de la Escuela Moderna

En 1946, Freinet publicó un libro llamado “La Escuela Moderna Francesa” en un escenario trágico de posguerra. El autor plantea, desde la introducción misma del libro citado, de forma “racional y humana el problema de la escuela popular” (Freinet, 1996, p. 23) de la época, denunciando *el retraso más o menos deplorable* de las instituciones *anticuadas*. Alude además a la instrucción del pueblo como necesidad económica durante el siglo XIX y explica que “el capitalismo triunfante instituyó entonces la escuela pública que también se adaptó (...) A pesar de las teorías y de los discursos de los intelectuales idealistas, en el fondo no se trataba de educar al pueblo, sino de prepararlo para cumplir con la máxima eficacia racional las nuevas tareas que le imponía el maquinismo” (Freinet, 1996, p. 24). Describe, asimismo, la adaptación y aparente satisfacción del pueblo por esa instrucción que “convertía a sus hijos en sabios”, empero y a raíz de la primera Guerra Mundial, dice Freinet:

los más clarividentes (...) tomaron conciencia del destino de su clase y de la mentira interesada de la educación que habían recibido (...) Esta escuela ya no prepara para la vida. ni sirve ya a la vida, siendo ésta su condena definitiva y radical. La verdadera formación de los niños, su adaptación al mundo actual y a las posibilidades de mañana, se practican fuera de la escuela, porque la escuela no las satisface en absoluto (...) Estamos en esta situación: un foso, que cada día es mas profundo, va aumentando la separación entre la escuela pública tradicional, mejor o pero adaptada a la democracia capitalista de principios de siglo, y las necesidades imperiosa de una clase que siente la necesidad de formar a las nuevas generaciones, a imagen de la sociedad que vislumbra (...) Los educadores deben tomar conciencia, sin tardar, de esta falta de adaptación (...) Debemos ser todos los educadores del pueblo juntos quienes, mezclados con el pueblo, en la lucha del pueblo, hagamos realidad la escuela del pueblo. (Freinet, 1996, pp. 24-26).

Con ello hace referencia a la conciencia que deben tener los educadores de la impotencia e incluso de lo perjudicial y peligroso de los métodos utilizados para la enseñanza, que no solamente no han logrado detener el devenir de la historia, sino que la acusa de conducir hacia éste “de forma metódica”. Por tanto, esta pedagogía nada tiene que ver con la escuela de la Modernidad, “hija del Capitalismo, hija de

la Cultura Letrada (...) hija de la Sociedad Burguesa” (Pineau, 2003, p. 33) y tampoco se vincula a la Modernidad entendida como el proyecto socioeconómico, político y cultural del capitalismo occidental, sino que es crítica de ese modelo, y propone una escuela emancipada.

Al año de haber publicado ese libro, en 1947, fundan el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna, en Francia, basado en las ideas propuestas por Freinet, y diez años más tarde, en 1957, se consolida la construcción internacionalista del Movimiento de Escuela Moderna en la fundación de la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM).

Dicho esto, es importante subrayar que también hay quienes argumentan, como Peyronie (2001) que el nombre fue pensado en homenaje a Ferrer i Guardia, maestro catalán anarquista, fusilado en 1909, tras la *Semana Trágica*, en Barcelona. Por otro lado, también hay voces que explican que el llamar Escuela Moderna a este movimiento pedagógico era una forma de diferenciarse de la Escuela Nueva, de la cual toma influencias, pero que critica duramente por lo que denuncia de elitista y por su papel inactivo desde el plano político.

Sin embargo, en esta tesis, se opta por llamar a esta pedagogía Pedagogía Freinet (PF) justamente por el contrasentido acerca de la educación de la Modernidad, que puede confundir al lector, e incluso al lector académico. Si bien este pedagogo no hubiera llamado a lo que venían construyendo con su propio nombre, y de hecho es de notar que le podría hasta provocar hastío, es cierto que a esta pedagogía se le conoce en mayor medida por el nombre de su máximo exponente. En Latinoamérica, de hecho los movimientos que siguen esta pedagogía, en su mayoría, no mencionan la categoría *Moderna*, como sí lo hacen los movimientos pedagógicos de países europeos y africanos, aunque era común que los movimientos, incluso el movimiento uruguayo de la década de los años cuarenta-setenta, tomaran el nombre de Instituto Cooperativo de Escuela Moderna (García et. al, 2019), tal y como se llama el movimiento de Pedagogía Freinet en Francia. Cabe mencionar que, actualmente, existe un atender a la tradición, a lo histórico, en algunos países, mientras que en Latinoamérica atendemos a nuestra propia identidad pedagógica, pensándola como educación popular, o escuela

popular o alternativa³, desde nuestros referentes pedagógicos y también desde nuestra mirada hacia el mundo y hacia la identidad como colectivos. No se puede, por otro lado, ignorar que *moderno* es un término que puede resultar, en este momento, también líquido, en términos de Bauman (2000), similar a la tan utilizada en estos tiempos: *la innovación*, que descarta lo viejo por lo nuevo, negando que lo nuevo se ampara o se construye sobre la base de una construcción histórica, invisibilizando la memoria pedagógica, lo cual implica una fractura con todo lo precedente. Este *moderno* es parte de ese consumismo, de esa ausencia de conciencia frente al nuevo capitalismo que hoy vivimos a nivel global. Es por ello que hoy nos puede resultar incoherente con lo que plantea esta pedagogía. Sin embargo, y es por ello la aclaración, desde una perspectiva histórica, en su surgimiento, no fue esta la intencionalidad. Si bien es cierto que se podría revisar el nombre de esta pedagogía a la luz de los tiempos que corren, el mantenerlo define una tensión y disputas que son importantes de sostener para no ceder frente a los nuevos discursos. Lo *moderno*, desde la pedagogía Freinet hoy, está presente en las cuestiones más sencillas que resultan contrahegemónicas y que constituyen prácticas pedagógicas de resistencia, y que tienen que ver, aunque parezca antagónico, con el dar tiempo en tiempos de velocidad y rapidez. Tiempo para contemplar la naturaleza e investigarla, tiempos diferentes que requieren los niños/as para lograr aprendizajes, tiempo para utilizar las manos y los sentidos, tiempo para crear y decir. Ser artesanos del tiempo. El tiempo se constituye como una variable interesante en esta pedagogía, hoy. Dar tiempo cuando falta tiempo. Más allá del uso de la tecnología, el hacer con las manos y privilegiar el vínculo corporal no sólo con los materiales y las actividades, sino y por sobre todo, entre las personas, destacando lo cooperativo y el Método Natural.

Podemos decir, entonces, que el surgimiento de la Escuela Moderna de Freinet, es a hoy tan necesaria como entonces, debiendo enfrentar actualmente la privatización endógena (Ball-Youdell, 2008) la cual obliga a la educación a la internalización de lógicas empresariales. Es a través de educadores y educadoras

³ Todos estos significantes entran en disputa y son necesarios definir y cada movimiento pedagógico así lo hace. Cabe mencionar, por ejemplo, que el Movimiento por una Educación Popular Alternativa, de México, hace alusión a una educación del pueblo, contrahegemónica.

críticas de ello que se construye la resistencia y la propuesta contrahegemónica. Es en este sentido que la Pedagogía de la Escuela Moderna, o Pedagogía Freinet, se construye en cooperación con los otros y otras, en espacio y tiempo, en una dimensión internacionalista, para actuar juntos y juntas. Los y las educadoras Freinet provocan la discusión pedagógica, en momentos en que parecería no haber tiempo/espacio -o interés- para ello.

2.2- La pedagogía hoy, ese signifiante perdido

Hay un largo camino recorrido por muchos maestros y maestras, de todo el mundo, pedagogos y pedagogas, que permitieron mirar la educación, la escuela, los vínculos, la comunicación, el contexto, como si fuera la primera vez: extrañarse y pensarse, cuestionar y cuestionarse en relación con las opresiones que se reproducen en el interior de una escuela, de un aula e interpelarse acerca de la propuesta a contrapelo de la vida que se les impone a los niños y niñas. En esa trayectoria de resistencias y de propuestas no se puede pasar sin nombrar a Julio Castro, Miguel Soler, Jesualdo Sosa, Luis Fortunato Iglesias, por citar algunos entre tantos y tantas, otros y otras, que forjaron la pedagogía Latinoamericana. Hoy se hace necesario y me permito realizar algunas puntualizaciones que considero necesarias para explicar con qué lentes estoy mirando lo pedagógico en esta investigación, porque los sentidos que se le imprimen desde la lógica mercantil, neoliberal están construyendo un sentido común que se debe tensionar y necesariamente, disputar.

Adhiero al planteo que presenta a la pedagogía desde un horizonte antropológico-filosófico (Lucio, 1989) y es que para educar hay que conocer a las personas: cómo crecen, cómo viven, cómo son, a la vez que está presente una dimensión filosófica que está y que vuelve aún más complejo el campo pedagógico. Aparecen, de esta manera, las ideas que tenemos sobre el mundo: cómo nos inscribimos en él y cómo lo concebimos. Está presente la pregunta “¿para qué educar?”, además de aquel “¿cómo hacerlo?”. En ese *para qué* está el sentido que le imprimimos a la tarea de educar, de estar en ese lugar de educador, de educadora, de enseñante, de docente, que implica cómo posicionarnos en ese

rol, con qué miradas, con qué sentidos. En esa concepción del mundo están presentes también aquellas memorias que van edificando nuestra identidad, tanto desde nuestra biografía escolar y personal, como las que son colectivas, aquellas que nos construyen como sujetos, como actores sociales, y también como docentes. Cómo concebimos al otro, la otredad, es una reflexión profundamente ética, que lleva a entender, o no, de tal o cual manera, al otro/a, es decir, cómo, de alguna manera, entendemos qué es el otro para cada uno de nosotros/as; qué son las infancias, las adolescencias, qué hacemos nosotros allí, para qué. Y en función de ello, de todo ello, se construye una forma de entender la educación y nuestro lugar como docentes, modelando las prácticas educativas de formas diversas, según estas concepciones. De esta manera, podemos comprender la existencia de la coexistencia de corrientes pedagógicas antagónicas hoy en día: desde una educación bancaria -en términos de Paulo Freire- o desde la educación liberadora, pasando por una amplia gama de experiencias diversas, más acá o más allá de unas u otras corrientes. Sin embargo, se percibe la ausencia de espacios institucionales para la reflexión pedagógica, los intercambios entre equipos docentes a pensar la pedagogía. En este sentido, preocupa este no ser, o no hablar: la despedagogización (Mejía, 2020) de la práctica docente que produce distanciamientos de la construcción del sentido antropológico-filosófico, reduciéndose a la reproducción de un sentido puramente técnico, apelando a mínimos necesarios, despojando a la escuela de la responsabilidad del vínculo que existe entre educación y sociedad.

La despedagogización es una de las concepciones que hoy trae la reconfiguración del campo de la pedagogía, y es el camino por el que han optado los organismos multilaterales en lo internacional, el mismo que han acogido los tecnoburócratas en los ámbitos nacionales como parte de la inserción en los procesos de la globalización capitalista y neoliberal en marcha (Mejía, 2020, p. 240).

Siguiendo a Marco Raúl Mejía (2020), poco a poco, en el Magisterio se ha ido introduciendo un sentido común fatalista en relación con diversas problemáticas que arremeten contra la práctica pedagógica, como la pérdida de autonomía docente, la pérdida de lugares de diálogo y discusión docente, la anulación de la

voz de los y las maestras, entre otras. Un sentido común que admite dos respuestas: primero, que no hay salida posible más que la que se plantea desde lo hegemónico; en segundo lugar, la defensa de las pedagogías universales basadas en los paradigmas de la modernidad debiéndose, solamente, adecuar al nuevo contexto. Es decir, por la misma falta de autonomía dada, y no construida, por la pérdida de nuestra propia voz como docentes, la creación de nuevas formas de estar y de vivir la escuela ya no es un desvelo para muchos y muchas. El trabajo se vuelve pesado, se traduce en cansancio y se pierde la construcción pedagógica. Sin embargo, y esto no lo anuncian por los medios, ni se hace alarde de esto, porque podrían desestabilizar a los sistemas educativos tal y como están planteados, con sus proyectos económicos de futuro para los niños y niñas, para que puedan hacerse cargo del mundo que les es legado, con todas las inequidades e injusticias sociales necesarias para que el mercado continúe, hay pedagogías emergentes, o sectores que se vienen construyendo desde los sectores críticos, en los cuales existen otras propuestas, las cuales están situadas en los territorios, que pisan el mismo suelo que quienes habitan las escuelas y son parte de la configuración de lugar, como espacio de significaciones, ampliando su pensar local hacia una acción regional.

Es así que resulta interesante el trabajo que realizan las maestras y maestros nucleados en la Pedagogía Freinet, ya que la forma de pensar es en lo local, pasando a lo regional, pero siendo parte de un tiempo común, de historias comunes, con disputas y luchas de poder, con problemas que son parte de lo mismo, desde diferentes aristas, pensándose y actuando de forma internacionalista⁴, en lo que entienden que es una *militancia pedagógica*, en tanto proponen escuelas o prácticas pedagógicas contrahegemónicas, convencidos/as de crear posibilidades, de generar cambios desde adentro, en la mayoría de los casos, en tanto escuelas públicas, o generando nuevas propuestas de gestión cooperativa. Estos y estas maestras inventan tiempos, para pensar en colectivo, creando

⁴ Se pueden leer los manifiestos redactados en diferentes encuentros internacionales y aprobados por Asamblea General. Por ejemplo: Derecho a la paz para los niños y niñas (2023); Por una escuela emancipadora y antineoliberal (2023); Defensa del planeta (2021); Contra el racismo y la violencia (2020); Palestina libre (2024), entre tantas que pueden leerse en el sitio web de la FIMEM: <https://www.fimem-freinet.org/prise-de-position>

espacios por fuera de los institucionales para discutir, debatir y reflexionar, a la vez que comparten propuestas que trabajan en sus clases, ya sea en reuniones mensuales, congresos, foros, planificaciones colectivas, intercambios diversos. Estas maestras y maestros fundamentan que en la *compartencia* y en la reflexión colectiva, se liberan, haciendo alusión al trabajo libre, emancipador, creadores de un proyecto común, donde se reencuentra lo pedagógico, se debate, se comparte. No son espacios institucionales. Son espacios de construcción colectiva, de trabajo libre.

2.3- Élise Lagier-Bruno y Célestin Freinet: aspectos biográficos y aproximación a la construcción de una pedagogía cooperativa internacionalista

La pedagogía Freinet fue cofundada por Élise Lagier-Bruno y Célestin Freinet. Como era tradición en la época, y hasta no hace tantos años, la esposa pierde su apellido para tomar el apellido de su esposo. De ahí que a esta pedagoga se la conozca como Élise Freinet. Pero también como corolario de la época, la mujer es menos visible que el hombre, aún si ella tuviera mucho que ver con lo planteado.

Élise, 1898-1983, fue una artista y maestra, que desde su experiencia no solamente construyó la Pedagogía Freinet, sino que la continuó escribiendo por varios años después de la muerte de su esposo, Célestin -quien se ha llevado todos los créditos de esta pedagogía-. Por eso, y porque la dimensión artística de esta pedagogía está construida sobre todo por esta pedagoga, es importante mencionarla como hacedora de este movimiento, con la misma importancia que su esposo. Hoy en día, se recupera la figura de Élise, aunque continúa siendo Célestin el mayor exponente de esta pedagogía.

Esta mujer se graduó como maestra en 1920, y se casó con Célestin Freinet en 1926. El proyecto de la escuela Freinet en Vence fue de ambos, en 1935, e incluso ella lo continuó después. Fue ilustradora, escritora de artículos pedagógicos sobre todo en la revista *L'Éducateur Prolétarien*⁵ y de libros importantes como por ejemplo: *Nacimiento de una Pedagogía Popular* (1949), entre muchos otros.

⁵ Traducción: El Educador Proletario

Lo cierto es que ambos, Élise y Célestin, construyeron las bases de un movimiento internacionalista.

Nacido en los Alpes Marítimos, él, en el sureste de Francia, en el año 1896 (año que también nació Piaget y Vygotsky), proveniente de una familia campesina, inició sus estudios en la escuela normal con 17 años, pero a los 19 años fue enviado a pelear en la Primera Guerra Mundial, donde fue herido en un pulmón a la edad de 20 años. Tras volver, con grandes problemas de salud a causa de esa herida, y pasar cuatro años hospitalizado, solicita un lugar para ejercer como maestro y es designado en 1920 a la escuela de Bar-sur-Loup, un pueblo de apenas 1300 habitantes, en la región donde nació.

Mario Kaplún (1998, p.201), desde su mirada de educomunicador, explica que este maestro de veinticuatro años, al llegar a la escuela, se encuentra con un problema que al menos: “presenta tres aristas de las que no se sabría decir cuál es la más filosa” y cita en primer lugar, la convicción de Freinet de la necesidad de cambiar el sistema educativo que somete tanto al maestro como a sus estudiantes, desde una escuela escolástica, memorística y totalmente desconectada con la vida. En segundo lugar, hace referencia a la dificultad que presenta el trabajo con más de cuarenta estudiantes de diferentes grados escolares y no poder atenderlos todos a la vez, sin caer en esa misma escuela a la que él no adhiere. Por último, agrega su problema de salud, dado que Freinet presenta graves dificultades respiratorias debido a aquella herida en un pulmón. A partir de este vértice comienza, tempranamente, a repensar su rol como docente, en una escuela que él la imagina de los hijos e hijas de los trabajadores, una escuela proletaria, conjugándola con la vida misma y con las experiencias de sus estudiantes, otorgándole lugar vertebrador a la voz de estos. La experiencia que Freinet incorpora en la escuela, como eje de su práctica pedagógica, es la imprenta, a través de la cual pone en juego la redacción, edición, composición, el trabajo de impresión propiamente, la cooperación y la comunicación con otros, que son quienes les leen. Son niños y niñas escribiendo, en un contexto comunicativo real, resolviendo la comunicación entre escuelas y con la comunidad. Esta experiencia, que pocos años más tarde

Herminio Almendros⁶ llevará a Cuba y a Venezuela, tanto a través de su libro “La imprenta en la escuela. La técnica Freinet”, difiere de otras experiencias de imprentas en la escuela, no solo por la sencillez técnica, sino por dotar a esa experiencia del enfoque cooperativo y comunicativo de la voz de los niños y niñas, quitando los manuales escolares opresivos y dejando a los niños y niñas trabajar, disponer, emocionarse. En el libro de Herminio Almendros de 1952 que se mencionaba, en el capítulo IV, a modo de texto instructivo, se explica la técnica, paso a paso. La idea era, entonces, que más y más docentes se unieran a esa actividad que movilizaba a toda la escuela.

Hacia 1923, en Suiza, a raíz del congreso de la Liga Internacional para la Nueva Educación es que conoce a figuras de la época que estaban pensando la escuela desde el lugar activo de los niños, como ser Adolphe Ferrière, Claparède, Decroly, Roger Cousinet, entre otros y que despertaron en este maestro profunda admiración. Sin embargo, al volver a su escuela y al intentar poner en práctica las teorías que compartieran estos médicos, filósofos y psicólogos en ese congreso, se dio cuenta que no se podían extrapolar a su escuela, humilde y sin recursos económicos, con aquel grupo de niños y niñas tan numeroso y reflexionaba buscando resolver esas tensiones entre la teoría y su práctica. Si bien lo había cautivado el movimiento de la Escuela Nueva que ponía en el centro a los niños y los movía de aquel lugar pasivo de la escuela tradicional, lo criticaba finalmente, no solamente por lo costoso de los materiales, sino porque eran teorías pensadas de forma alejada de las prácticas pedagógicas reales y concretas de los maestros y maestras de base y la ausencia de pensamiento político, como señalan Kaplún (1998) y Peyronie (2001), y para ello buscó encontrarse con otras y otros.

En mayor o menor medida, la pedagogía Freinet nunca va a separarse de lo político, porque entiende que eso define su proyecto pedagógico.

Freinet, es importante señalarlo, no trabajó solamente para el niño y la escuela, militó en sindicatos y cooperativas, fue miembro del Partido Comunista Francés y organizador de la

⁶ Herminio Almendros, maestro e inspector español, exiliado de la Guerra Civil española en Francia y luego en Cuba y Venezuela. Profundizaré más adelante sobre él, en tanto a su llegada a Latinoamérica tuvo que ver con los inicios de la Pedagogía Freinet en este lugar del mundo.

resistencia antifascista durante la Segunda Guerra Mundial en Briançon (1944). Debido a su intensa actividad sindical Freinet fue recluido en un campo de concentración, allí escribió algunas de sus más importantes obras (Sanchez Cervantes, 1996, p.17).

Es por ello que si bien presenta influencias de la Educación Nueva en cuanto al papel activo del estudiante, según Henry Peyronie (2001, p. 29) la pedagogía que impulsó Célestin Freinet se maravilla con experiencias pedagógicas como la de Antón Makárenko, Francisco Ferrer i Guardia, ambas experiencias dentro de corrientes de pensamiento político libertario, despertando gran interés a Célestin Freinet. En este sentido Peyronie (2001, p. 36) asegura que:

En 1947, el movimiento Freinet decide adoptar un nombre, y escoge el de *Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna*. El nombre era también el adoptado por Ferrer i Guardia, el pedagogo libertario catalán trágicamente fusilado en 1909. Al evocar la Escuela Moderna, el movimiento Freinet decide desmarcarse en primer lugar de las corrientes pedagógicas reformadoras (la Escuela Nueva, la Escuela Activa...), para las cuales la innovación está disociada de los movimientos sociales. La gran polisemia de la noción de “modernidad” permite la diferenciación; a un mismo tiempo subraya oportunidades de apertura al tiempo presente a todo tipo de evolución, y rinde un discreto homenaje a la Escuela moderna de Ferrer i Guardia (Peyronie, 2001, p.30).

Hacia 1957 se crea la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna, con diez países fundadores entre los cuales se encontraba Uruguay, reuniéndose una vez cada dos años, incorporando más docentes de otras partes del mundo, hasta la actualidad. Ya en 1965 formaban parte de la Federación veintiocho países⁷ simpatizantes. Hoy en día, esta pedagogía está presente en más

⁷ Documento “Circulaire a nos amis étrangers invites a notre congres international de Brest”. Febrero 1965. Firmado por Célestin Freinet. Archivo de la investigación “Tras las huellas de Freinet en Uruguay”. García, Trejos, Varaldi (2019).

de treinta países⁸ que forma parte de esta Federación: países de África, de América, de Asia y de Europa, la regionalización es importante, la enunciación de los problemas locales o regionales, y las explicaciones a estos y posibles propuestas para resolverlos son, muchas veces, caras de una misma moneda. Esta diversidad de enfoques permite visualizar con claridad las interconexiones y actuar de forma internacionalista: pensar lo local y actuar con otros y otras internacionalmente. La forma en que se construye la pedagogía Freinet en el mundo y que se pone en común, enriquece a ese movimiento que mueve a miles de docentes en el mundo.

El tema central del Congreso será: De la cooperación escolar a la autogestión. Sus experiencias en este aspecto serán de gran utilidad. Pero discutiremos también en el curso de nuestras reuniones especiales de la FIMEM ciertos problemas urgentes:

- Difusión de nuestras técnicas en los países donde estén seriamente implantados

- Vida de nuestros grupos en esos países

- Quisiera tratar un tema importante tanto a nivel nacional como internacional: una nueva forma de escuela acaba de nacer con nuestras herramientas y materiales didácticos de planificación y autoevaluación, cuya adaptación y utilización sería posible en todos los países, incluso y especialmente en aquellos en vías de desarrollo. Se presentará a este congreso esta nueva forma de escuela para la cual continuamos experimentos que ya consideramos concluyentes (Freinet, Circular para el Congreso de Brest, 1968).

Aquí hay uno de los llamados a construir internacionalmente. Una construcción que fue lograda. Hoy en día, nos encontramos con una construcción común, a todos los movimientos que forman parte de la FIMEM y otras construcciones, regionales, que abonan la construcción pedagógica general. Esta investigación

⁸ La pedagogía Freinet está presente en países tales como: Alemania, Austria, Bélgica, Benin, Brasil, Bulgaria, Burkina Faso, Camerún, Canadá, Chile, Colombia, Costa de Marfil, España, Finlandia, Francia, Georgia, Ghana, Haití, Italia, Japón, Marruecos, México, Países Bajos, Polonia, Rusia, Senegal, Suecia, Suiza, Togo y Uruguay. En total hay, al 2024, 5098 miembros, en el mundo. Datos obtenidos del CA-FIMEM 2022-2024, planilla “A tableau FIMEM Cotisations”. Argentina participa desde el año 2023 en diversos encuentros, conformándose un grupo correntino interesado en esta pedagogía, desde su lugar cooperativo (registro de participantes del Encuentro Latinoamericano REMFA, Uruguay, 2023).

hace foco en el movimiento pedagógico Freinet de Latinoamérica, sin perder de vista lo común que los hermana con otras y otros docentes del mundo. Para comprenderlo es necesario explicar algunas de las bases comunes a todos los movimientos Freinet, para luego poder adentrarnos en lo específico de Latinoamérica.

2.4- Las bases comunes

Los cimientos pedagógicos están presentes en las llamadas Invariantes Pedagógicas (1964) que además de expresar los principios de esta pedagogía constituyen una autoevaluación docente, poniendo de manifiesto treinta premisas. En tanto *invariantes*, toda/todo docente que pretenda trabajar desde esta pedagogía, debería reflexionarlas en su propia práctica, más allá del lugar y el tiempo. Freinet anunciaba que estas invariantes representan

un cierto número de nociones y de prácticas psicológicas, pedagógicas, técnicas y sociales que corrientemente están admitidas en los medios escolares y que la tradición prohíbe tener por dudosas, puesto que son las bases mismas de todo el edificio escolástico. Quisiéramos establecer aquí una nueva gama de valores escolares, sin otra preocupación que la búsqueda de la verdad, a la luz de la experiencia y de la sensatez (Freinet, 1972, p. 2).

Las *invariantes pedagógicas* se enumeran de la siguiente manera (Imbernón, 2010):

- Invariante núm.1: El niño es de la misma naturaleza que el adulto.
- Invariante núm. 2: Ser mayor no significa forzosamente estar por encima de los demás.
- Invariante núm. 3: El comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional.
- Invariante núm. 4: A nadie le gusta que le manden autoritariamente; el niño, en eso, no es diferente al adulto.
- Invariante núm. 5: A nadie le gusta alinearse, porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo.
- Invariante núm. 6: A nadie le gusta verse obligado a hacer determinado trabajo, incluso en el caso de que este trabajo en sí no le desagrade particularmente.

- Invariante núm. 7: A cada uno le gusta escoger su trabajo, aunque la selección no sea la mejor.
- Invariante núm. 8: A nadie le gusta trabajar sin objetivo, actuar como un robot; es decir, actuar, plegarse a los pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa.
- Invariante núm. 9: Es preciso que motivemos el trabajo.
- Invariante núm. 10: Basta de escolástica.
- Invariante núm. 10 bis: Todo individuo quiere salir airoso. El fracaso es inhibitorio, destructor del ánimo y del entusiasmo.
- Invariante núm. 10 ter: No es el juego lo natural en el niño, sino el trabajo.
- Invariante núm. 11: La vía normal de la adquisición no es de ningún modo la observación, la explicación y la demostración, proceso esencial de la escuela, sino el tanteo experimental, vía natural y universal.
- Invariante núm. 12: La memoria, por la que se interesa tanto la escuela, no es valerosa y preciosa sino cuando está integrada al tanteo experimental, que es cuando está verdaderamente al servicio de la vida.
- Invariante núm. 13: Las adquisiciones no se consiguen, como se cree a veces, mediante el estudio de reglas y leyes, sino por la experiencia.
- Invariante núm. 14: La inteligencia no es una facultad específica que funcione como un circuito cerrado, según enseña la escolástica, independientemente de los demás elementos vitales del individuo.
- Invariante núm. 15: La escuela no cultiva sino una forma abstracta de inteligencia, que actúa fuera de la realidad viva, mediante palabras e ideas fijadas en la memoria.
- Invariante núm. 16: Al niño no le gusta recibir lecciones ex cathedra.
- Invariante núm. 17: El niño no se cansa haciendo un trabajo que esté dentro de la línea de su vida.
- Invariante núm. 18: A nadie, sea niño o adulto, le gusta el control y la sanción, que siempre se consideran una ofensa a la dignidad, sobre todo cuando se ejercen en público.
- Invariante núm. 19: Las notas y las clasificaciones constituyen siempre un error.
- Invariante núm. 20: Hablad lo menos posible.
- Invariante núm. 21: Al niño no le gusta el trabajo en rebaño, al cual debe plegarse el individuo. Le gusta el trabajo individual o el trabajo de equipo en el seno de una comunidad cooperativa.
- Invariante núm. 22: El orden y la disciplina son necesarios en clase.

- Invariante núm. 23: Los castigos son siempre un error. Son humillantes para todos y jamás conducen a la finalidad buscada. Todo lo más son una mala solución.
- Invariante núm. 24: La vida nueva de la escuela supone la cooperación escolar, es decir, la gestión, de la vida y del trabajo escolar, por los usuarios, incluyendo al maestro.
- Invariante núm. 25: La sobrecarga de las clases es siempre un error pedagógico.
- Invariante núm. 26: La concepción actual de los grandes conjuntos escolares conducen al anonimato de los maestros y de los discípulos; por este mismo hecho es siempre una equivocación y una traba.
- Invariante núm. 27: La democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas.
- Invariante núm. 28: Solamente puede educarse dentro de la dignidad. Respetar a los niños, debiendo éstos respetar a sus maestros, es una de las primeras condiciones de la renovación de la escuela.
- Invariante núm. 29: La oposición de la reacción pedagógica, elemento de la reacción social y política, es también una invariante con la cual tendremos desgraciadamente que contar, sin que esté en nosotros la posibilidad de evitarla o modificarla.
- Invariante núm. 30: Por fin una invariante que justifica todo nuestros tanteos y autentifica nuestra acción: es la esperanza optimista en la vida.

Por otro lado, también La Carta de la Escuela Moderna escrita en 1968 (Trilla, 2001, p. 257) y revisada en 2010 en el Reencuentro Internacional De Educadores Freinet -RIDEF- y nuevamente puesta a consideración durante el 2025 para ser aprobada por la Asamblea General 2026, en el próximo encuentro, además de significar estas ideas y pensamientos, señala el compromiso del docente con el contexto social. Este manifiesto representa un acuerdo entre los movimientos de pedagogía Freinet en el mundo. Es el texto de referencia en tanto principios que aún continúan vigentes para estas/estos educadoras y educadores está compuesta por los siguientes puntos:

1. LA EDUCACIÓN ES UN DERECHO FUNDAMENTAL
2. LA EDUCACIÓN IMPLICA LA EXPERIMENTACIÓN Y PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LA VIDA SOCIAL Y EJERCICIO CONSTANTE DE DEMOCRACIA

3. LA INTERACCIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN Y EL CONTEXTO SOCIAL Y POLÍTICO

Los procesos educativos no pueden ignorar del contexto que ha surgido al final del segundo milenio, caracterizado por la globalización y marcado por profundos desequilibrios, por injusticias, por crisis cíclicas y por un modelo neoliberal de desarrollo, establecido de manera acrítica sobre las leyes del mercado. No puede haber educación sin emancipación social y cultural de los pueblos, sin acceso a la escuela y a la educación, sin lucha en contra de las nuevas formas de analfabetismo, fenómeno que marca también profundamente a los países desarrollados (...).

4. LA ESCUELA DEL TRABAJO

La educación popular pone como eje la relación entre la escuela y el trabajo elegido libremente y realizado por medio de la cooperación del grupo, dentro del cual cada quien puede expresar naturalmente sus propias potencialidades. A través de las actividades cotidianas la escuela se renueva y se incorpora al entorno social al cual pertenece (...)

5. LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA Y DE LA PERSONALIDAD DE NIÑAS Y NIÑOS EN EL CENTRO DE LA RELACIÓN EDUCATIVA

La F.I.M.E.M. defiende la importancia de la expresión libre y de la pedagogía Freinet, idóneas para promover un desarrollo natural y respetuoso de las características psicológicas, de autonomía y de personalidad de cada niño/a.

6. LA EXPERIMENTACIÓN EDUCATIVA COMO CONDICIÓN BÁSICA PARA UNA ESCUELA MODERNA Y COOPERATIVA

Nuestra propuesta de investigación permite: Reestructurar y poner al día constantemente el modelo pedagógico. Adaptar esta propuesta a las diferentes realidades, a los diferentes contextos y sujetos. Propiciar una formación permanente. Promover un enfoque crítico para el empleo de las nuevas tecnologías y de los sistemas de comunicación y de información. Aprovechar las potencialidades democráticas de internet para la construcción de vínculos entre las personas y entre los saberes.

7. LOS/AS EDUCADORES/AS SON ACTORES CONSCIENTES DE SU PROPUESTA PEDAGÓGICA

Los/as educadores/as Freinet compartimos y participamos de una propuesta que se configura como una obra articulada en formas, tiempos y modalidades diferentes a través de: Las actividades de los movimientos, sindicatos y

asociaciones. Los encuentros internacionales entre los movimientos y sus representantes. La colaboración interinstitucional en proyectos de formación nacional e internacional. la R.I.D.E.F. como momento central de síntesis y de concreción de las propuestas pedagógicas y operativas de la F.I.M.E.M.

8. LOS MOVIMIENTOS DE LA ESCUELA MODERNA PROMUEVEN COLABORACIONES CON ASOCIACIONES Y MOVIMIENTOS LAICOS QUE COMPARTEN OBJETIVOS

La F.I.M.E.M. se opone a cualquier proceso que lleve a la privatización y a la mercantilización de la educación; por lo tanto apoya a las instituciones y a la opinión pública que reafirman al derecho a una escuela pública y de calidad para todos/as; igualmente colabora, a través de los sindicatos, movimientos y organizaciones, e instituciones democráticas para asegurar el derecho fundamental a la educación.

9. LOS MOVIMIENTOS DE LA ESCUELA MODERNA PROMUEVEN LOS DEBATES Y LA COLABORACIÓN CON LAS INSTITUCIONES REGIONALES Cada movimiento, en su propio territorio y por medio de estrategias autónomamente decididas establecerá contacto con las instituciones para: Valorar la función docente. Promover de forma integrada proyectos de formación. Defender la escuela pública y mejorar su calidad. Interactuar con el entorno social para interpretar las necesidades formativas y construir respuestas adecuadas a ellas.

10. LOS MOVIMIENTOS DE LA ESCUELA MODERNA PROMUEVEN LA ELABORACIÓN DE UNA PEDAGOGÍA INTERNACIONAL

Los grupos cooperativos elaboran, actualizan, intercambian herramientas didácticas y metodológicas superando la dimensión estatal. La pertenencia y las identidades culturales se concretan en encuentros, intercambios internacionales cada dos años en la R.I.D.E.F. Esta práctica pedagógica permite superar obstáculos y promueve una cultura de solidaridad y de paz, y educa para resistir ante los mitos de la competitividad y del individualismo. Hoy tiene sentido definir nuestra pedagogía popular frente a las nuevas pobrezas y marginalidades, y aportar nuevas formas de ciudadanía y de integración en un mundo cada vez más globalizado (Carta de la Escuela Moderna, revisión 2010, FIMEM).

Ambos documentos, más las propuestas pedagógico-didácticas (que se explicarán en el punto a continuación), constituyen los elementos comunes a todos los

movimientos Freinet del mundo: principios, fundamentos y materialidad de la pedagogía Freinet.

2.5- Las técnicas de la pedagogía Freinet (o Escuela Moderna) y su sentido pedagógico

La comunicación

La pedagogía Freinet es una pedagogía que nace de las prácticas educativas de maestros y maestras que motivados por este maestro se reúnen para pensar lo cooperativo y la liberación de las opresiones desde la educación formal. Es decir, nace de las experiencias de maestros y maestras y de la reflexión colectiva que realizan de éstas. Es una pedagogía que impulsa un maestro rural, con las grandes dificultades socioeconómicas contextualizadas en la Primera Guerra Mundial y luego, también, en la Segunda, reuniendo docentes de todo el mundo, en un tiempo que aquello era por demás difícil, pero que logran ponerse en diálogo a partir de una herramienta que se vuelve fundamental: la imprenta en la escuela. Surgen, entonces, intercambios nacionales e internacionales fundantes de esta pedagogía que tienen que ver con la libertad de expresión de niños y niñas en proyectos colectivos: como un libro que reúne los textos libres del grupo y un periódico escolar que va a las casas.

Creo que hay enseñanzas de la pedagogía Freinet que nos han alumbrado el camino, como un faro. Una de ellas tiene que ver con el retomar el discurso infantil. Eso es muy importante y Freinet lo tiene claro desde el primer momento que trabaja con sus chicos. Creo que eso para nosotros es una luz muy importante, porque nos damos cuenta y aprendemos a leerlos. Aprendemos a leer el escrito de las niñas, de los niños, de las y los adolescentes y nos damos cuenta de su gran sabiduría, de su visión del mundo, de sus preguntas, de sus audacias. Y eso nos marca una línea pedagógica de camino. Si no teníamos claro por dónde, descubrimos que ver el escrito te dice qué necesita ese niño, qué te está pidiendo a gritos, qué le preocupa, qué le gustaría aprender (...). Todo eso está en su escrito. (Garduño, entrevista, 2023).

Los textos libres y los periódicos son leídos por las familias. También son enviados a otras escuelas y a otros países. Este intercambio se realiza, con al menos tres fines: uno, el escribir para quienes van a leer, destinatarios reales, en

situación de comunicación real; dos, conocer diversas culturas; tres, aprender otros idiomas con el claro propósito de comprenderse entre sí, naciendo a su vez, una técnica que es de las más utilizadas por las y los educadores Freinet: la correspondencia interescolar. Esta característica está enmarcada en lo que las y los seguidores de esta pedagogía llaman “Método Natural”, en tanto son niños y niñas en contexto que estudian su entorno -que puede ser próximo geográficamente o próximo afectivamente-, profundizan en el conocimiento social, se cuestionan las diversas realidades y, también, acerca de lo que se muestra como natural en el mundo.

Principalmente, de lo que se trata es de una “pedagogía del sentido común”, como Freinet mismo la nominó en su libro “Los dichos de Mateo o pedagogía del sentido común”, y que impulsa ir al encuentro con la vida y suscitara. En varios textos, tanto de Freinet, como de quienes continuaron la construcción de esta pedagogía, se lee ese espíritu cuando por ejemplo citan que las niñas y niños aman la naturaleza: animales, insectos, flores, árboles. Todo ello les despierta curiosidad y se desarrollan experiencias en torno a lo que Freinet llama *método natural* y *tanteo experimental*, en tanto que la escuela tradicional, se aleja de la naturaleza y encierra a los niños y niñas en aulas. Más aún, niños y niñas, que por serlo son todo movimiento, en la escuela tradicional, y la que hoy está presente en los sistemas educativos latinoamericanos, los niños deben permanecer sentados y atentos a la presencia y voz del docente. Más allá de todas las críticas que se han lanzado, ya desde la Escuela Nueva y después, la escuela continúa siendo de estructura tradicional.

“Todo el mundo se da cuenta de que hay algo que no funciona. Los pedagogos descargarían gustosamente su responsabilidad sobre aquellos niños que no son lo que eran en otros tiempos; esos niños distraídos y perezosos que no hacen más que los que les viene en gana. Y también la descargarían sobre los padres que no saben imponer su autoridad (...) El niño fracasa en la escuela. Por desgracia, esos fracasos repercuten en su estado de ánimo hasta tal extremo que los padres, preocupados, no paran de consultar con los psiquiatras el por qué sus hijos, siendo inteligentes, no quieren trabajar en clase y adoptan frente a la vida la actitud de seres pasivos o inadaptados” (Freinet-Salengros, 1972, p. 9).

Para repensar la educación y las formas en que se aborda en la escuela, este maestro, junto a otros tantos y tantas, buscando el cómo hacer en la clase, experimentando y compartiendo sus observaciones y experiencias, fueron construyendo ciertas estrategias a las que llamaron *técnicas* y las que se popularizaron bajo el nombre de *técnicas Freinet*, las cuales se han ido renovando con el tiempo, a la luz del presente y de las prácticas pedagógicas e intercambios. Las técnicas constituyen la base material del pensamiento pedagógico.

Bajo los principios señalados anteriormente, las principales técnicas que fueron propuestas por este maestro se han ido desarrollando de forma colectiva, pero además están presentes hoy en día en los educadores y educadoras, trabajen o no, desde esta pedagogía, como parte del acervo pedagógico que nadie sabe bien quienes fueron los pioneros, o no resulta importante saberlo. Sin embargo, este desplazamiento de los orígenes, también desplaza los sentidos pedagógicos y muchas veces se realizan las técnicas como estrategias didácticas. En este sentido, se pueden observar asambleas de clase, de escuela, en la cual solo habla la docente o el docente, parecen rezongos mas que asambleas, y la voz de los niños y niñas vuelve a callar. La comunicación en la pedagogía Freinet es central y se citan ciertos ejemplos de técnicas que aportan esta dimensión a la construcción de un aula, una escuela, cooperativa: el uso de la imprenta escolar con la cual publican el periódico escolar y/o el libro de textos libres; el texto libre; la correspondencia interescolar; el diario de vida del grupo; las asambleas escolares; el tanteo experimental, las clases paseo (salidas didácticas, hoy, aunque difieren bastante de la propuesta freinetiana); el método natural; las fichas de trabajo; el plan de trabajo cooperativo; el plan de trabajo individual; la biblioteca escolar cooperativa; el “Qué hay de nuevo?” o círculo de bienvenida o matutino; el cálculo vivo, entre otras.

Según Mario Kaplún (1998):

para esta pedagogía construida desde la comunicación, el saber ha de ser concebido, como Freinet lo propone, como un producto social (...) Más cuando el fundador de l'école moderne le confiere tal dimensión, está aludiendo en primer lugar al hecho

de convertir ese saber en un producto que se colectiviza, que se pone en común y se intercambia; esto es, que se comunica (Kaplún, 1998, p.10).

Las formas de enseñanza centradas en la figura del docente, *maestro explicador* en términos de Rancière, modelo de comunicación con énfasis en los contenidos según Mario Kaplún (1998), una educación bancaria bajo la lupa de Freire (1970), todos ellos haciendo referencia a un modelo que acude a la memorización, a la disciplina autoritaria, a la repetición, a la ausencia de autonomía, se contraponen a esta otra manera de posicionarse entre los niños/as y adolescentes, en tanto *maestro emancipador*, modelo con énfasis en el proceso, según los mismos autores, buscando sustituir la arquitectura escolástica de la enseñanza por una nueva organización del trabajo: trabajo libre y cooperativo, con nuevas herramientas que lo hacen posible.

La autonomía como razón última y el trabajo como actitud vital ante las adversidades; la defensa de la libertad de expresión, como parte del proceso necesaria hacia la autonomía, y la libertad de investigación, como punto de partida para el trabajo.

El trabajo libre.

El concepto de trabajo libre es clave en esta pedagogía, tomando la definición de trabajo como la unión de trabajo manual con el intelectual, a través del cual se busca transformar el entorno, dando respuesta a una necesidad natural de los sujetos. En ese proceso el individuo se interpela, se proyecta, crea y en la realización se objetiva con lo que realiza, se reconoce, se libera. Danae Sarthou (2016) explica que a partir del capitalismo, debido a la propia división del trabajo, el trabajo manual se separa del trabajo intelectual y ello trae aparejadas múltiples consecuencias al trabajador, en su relación con su trabajo, consigo mismo y con la sociedad. A partir del sistema capitalista de producción, el producto siempre es del o de los dueños de los medios de producción. El producto ya no es ni será del productor y éste pierde conciencia de la finalidad de su actividad. El ser humano pasa a vender su fuerza de trabajo, transformando su actividad en mercancía, que

le permitirá -en el mejor de los casos- percibir un salario para satisfacer indirectamente sus necesidades. Estas características, entre otras, del trabajo enajenado, lo deshumanizan, lo cosifican. El trabajo se vuelve forzado, opresivo, alienante.

Célestin Freinet, asegura Barreiro (1996, p.15) expresaba que “el trabajo es como el corazón social del hombre”, “la escuela no debe ser un templo sino un taller” y en este sentido intentará, a través de su experiencia como maestro, recomponer al sujeto como ser integral, no disociado de la vida, apostando a la creatividad, a la libertad de expresión, a la

participación activa y democrática, a la vez que resuelve, a través de las múltiples técnicas que crea, aquella separación artificial entre teoría y práctica. Freinet no creía ingenuamente que la educación cambiaría el mundo, o que a partir de la escuela se transformaría la sociedad, sin embargo 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, p. 15).

Desde este punto de vista el trabajo es emancipador, en el sentido de que transforma al individuo y posibilita la liberación de aquellas cuestiones que lo oprimen, sean de índole cultural, económicas o sociales. Se libera de la relación opresiva que se acepta “naturalmente” -aunque no es natural entre obrero y patrón.

Cooperación.

Esta pedagogía es definida como una pedagogía de la cooperación (Pettini, 1977; Coudray, 1973; Avanzini, 1985; González Monteagudo, 1988).

La defensa teórica de la cooperación y la práctica continuada y sistemática de la misma como un componente intrínseco y conformador de todas las actividades tiene como justificación, entre otras, la necesidad de oponer al capitalismo formas de organización y de gestión no sometidas al mecanismo de la plusvalía y que tengan como meta fines comunitarios y sociales (González Monteagudo, 1989, p.252).

González Monteagudo (1988) explica que la cooperación constituye el eje central del trabajo educativo. Desde el inicio, Freinet planteó, y fue su motor de búsqueda, que la escuela debía renovarse a través de la acción conjunta de los maestros y maestras. Esta pedagogía no surge de esfuerzos individuales aislados, sino de una obra común y militante, en la que los docentes, muchas veces al margen de la enseñanza tradicional, buscaban transformar la escuela del pueblo. Así, la cooperación no es un complemento, sino el núcleo mismo de su propuesta pedagógica. Esa acción conjunta de docentes, es clave en esta construcción pedagógica, la cual es fruto de un largo proceso, de experimentación y reflexión colectiva.

Actitud, pues, inequívocamente dirigida por el afán de desarrollar la pedagogía a partir del esfuerzo común de sus protagonistas. Y aquí, en el contexto de una construcción social de la teoría, podemos comprender de forma meridiana el sentido que da Freinet al término "pedagogía experimental". Entiende por ésta la investigación colectiva sometida constantemente a la prueba y a la crítica, realizada por lo que denomina "masa de investigadores", que no es otra que la masa de maestros unidos por los mismos fines de mejora y renovación de la escuela (González Monteagudo, 1988, p.253).

González Monteagudo (1988) afirma que otra característica de la pedagogía cooperativa es "estar abierta y receptiva a otras pedagogías" (p. 254) que puedan enriquecerse mutuamente a través del diálogo, la construcción y la práctica pedagógica. Asimismo destaca, dentro de la organización cooperativa, la asamblea.

Desde ese principio de cooperación, se pretende que la voz de los niños/as y adolescentes esté presente en el desarrollo de la vida escolar impulsando el trabajo libre, para la autonomía colectiva, la construcción democrática y la emancipación, en contraposición a lo que plantea el modelo capitalista y, actualmente, neoliberal:

La forma individualista de los manuales escolares y de los instrumentos de trabajo estrictamente personales debe ceder poco a poco el lugar a la organización colectiva, de la que la cooperativa escolar será a la vez alma e instrumento (Freinet, 1977, p. 144).

A propósito de esto, la Dra. Garduño Rubio, en entrevista, agrega:

Las cosas se pueden hacer entre todos. Tenemos que hablarlo, discutirlo, negociarlo, compartir argumentos. Pero se hacen entre todos. Al romper con la hegemonía y la autoridad vertical del docente, la pedagogía se abre. Y ese es todo un reto: que no seas tú el que controla la clase (...) Esto es una figura que para mí es muy clara: en lugar de estar viendo tu texto en el pizarrón, lo que estás escribiendo, te volteas a verlos -a los niños/as-. O sea, cambias de dirección. Tienes aquí, en la cabeza, lo que vas a explicar: los acentos o lo que vayas a decir, lo tienes en la cabeza. Pero tienes a los interlocutores que son los niños y niñas. Y te queda claro que se trata de que aprendan, no de que tú recites. Y que entonces lo que ellos digan es esencial para la construcción del conocimiento. Por eso cambias de dirección. Y por eso la clase no está controlada vertical por tu planeación, aunque la puedes tener muy bien escrita. Lo que pase en la clase, cambia. O sea, la enseñanza es precisamente ese diálogo entre el docente y los intereses, los gustos, las preguntas de sus alumnos (Garduño, entrevista, 2023).

Para Francesc Imbernón (2010) explica que la cooperación es una responsabilidad de todos y todas quienes hacen la escuela, incluidos los y las docentes. En este sentido, agrega que

El espíritu cooperativo (la escuela basada en la cooperación y en el trabajo) que intenta educar a los ciudadanos en la consolidación de una sociedad democrática (de la democracia escolar a la democracia social) y que lucha contra un régimen autoritario impregna toda la pedagogía Freinet (...) El principio de igualdad entre todos los niños y niñas, la idea de combatir el sistema educativo irracional imperante en su época y la necesidad de formar seres humanos que se desarrollen libremente, sin competitividad ni violencia, son puntos significativos del pensamiento de Freinet (Imbernón, 2010, pp. 99-100).

Capítulo III. La pedagogía Freinet en Latinoamérica

3.1- Comienzos y huellas de la PF en Latinoamérica.

3.1.a. El exilio pedagógico. La memoria como punto de partida

A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos. Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia. Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.

Eduardo Galeano. Ventana sobre la memoria

Hacia 1929 se crea en Cataluña el grupo *Batec*, cuyo significado es “latido”, en catalán. Este grupo estaba formado por maestros republicanos promotores de la Pedagogía Freinet. Se reunían en “tertulias, en cafés, para charlar un rato” (De Tapia, 2017, p.89). Este grupo, concentrado en Lleida, entre 1932 y 1934, del cual formaban parte José de Tapia y Patricio Redondo, ambos amigos entrañables, llevó adelante las misiones pedagógicas que estaban a cargo de Manuel Bartolomé Cossío (España, 1857- España, 1935. Empieza a gestarse, desde entonces, un movimiento en España simpatizante de las técnicas que estaba promoviendo el maestro Célestin Freinet:

Cataluña estaba ávida de conocer nuevas pedagogías. Así llegan a Herminio Almendros, quien era inspector de la Primera Enseñanza, las técnicas Freinet. Almendros tiene contacto con la prensa escolar y otros materiales y le pidió a José de Tapia que ensayara esas técnicas en su escuela de Montiliú y, a su vez, Pepe las compartió con Patricio Redondo quien las introdujo desde Puigverd, en Llérida. Así se introducen las técnicas en España. Pronto el grupo Batec forma la Cooperativa Española de las Técnicas Freinet (De Tapia, E, 2017, p.90).

La década de 1930, estuvo marcada por un contexto europeo que era, sin dudas, un contexto complejo desde el punto de vista social, político y económico. Recordemos la *gran depresión* (crisis de 1929) que impactó en todos los planos, generando tensiones importantes, dando origen a regímenes totalitarios, con intentos de golpes de estado contra el gobierno electo de la Segunda República en

España, hechos que despertaron la Guerra Civil (1936-1939) y posterior dictadura de Francisco Franco, apoyado por la Alemania nazi y la Italia fascista, que desembocarían en la Segunda Guerra Mundial. El surgimiento de estos escenarios, obligaba al exilio a maestras y maestros comprometidos con los principios de la Escuela Moderna, que delineaban su accionar pedagógico contra los regímenes autoritarios y en defensa de la libertad de expresión. En muchos casos estas experiencias, junto a sus maestros y maestras, fueron fusiladas. Tal es el caso del Mtro. Antoni Benaiges⁹ (1903-1936), quien fuera un maestro freinetista, catalán, preso por el Golpe de Estado que llevó a la Guerra Civil Española y posteriormente fusilado por las milicias falangistas. Enterrado en una fosa común, sus restos aún no han sido encontrados a pesar de los trabajos de excavación de los equipos de antropólogos.

Cuando esta pedagogía llega a Latinoamérica, lo hace, en parte, a partir de maestros (no se habla de maestras) exiliados, escapados de la Guerra Civil Española, maestros de la Segunda República, que sufrieron los campos de concentración franquistas, y traían en su equipaje la impronta de esta escuela emancipatoria, cargada de historia, presente y resistencia. Esa es la escuela Freinet que llega a América Latina, por este camino. Existen al menos cuatro experiencias, cuatro maestros, cuyas influencias han sido documentadas y continúan hasta el presente: Herminio Almendros (España, 1898-Cuba, 1978), Patricio Redondo (España, 1886-México, 1967), Ramón Costa Jou (España, 1911- México, 1987) y José de Tapia (España, 1896- México, 1989). Todos ellos, camaradas y amigos entre sí, que se escaparon de la barbarie que vivía España y encontraron en México y Cuba la patria que los cobijó. No fueron los únicos que se exiliaron en Latinoamérica, pero estas constituyen experiencias que dejaron huellas

⁹ Antoni Benaiges fue enterrado en una fosa común, junto a otros 135 republicanos, en los Montes de la Pedraja. De esos 135, sólo se han podido identificar 23 por el mal estado en el que se encuentran los restos. Benaiges no fue encontrado, aún. En el año 2018, el maestro e investigador Sebastián Gertrudix publica un libro llamado “El mar será: el maestro que prometió el mar”. Poco después el documentalista Sergi Bernal realiza un documental sobre este maestro, y en el 2023 se realizó con este documentalista y bajo la dirección de Patricia Font la película “El maestro que prometió el mar” con nominaciones a los premios Goya y premios Feroz. La FIMEM, asimismo, otorga una beca a trabajos de investigación pedagógica a los docentes que promueven esta pedagogía, llamada beca Antoni Benaiges, en homenaje a este maestro.

importantes en las prácticas pedagógicas de los lugares por se arraigaron. Otros maestros, como Josep Alcobé (Cervera, 1911 – Barcelona, 1999), militante sindical, también activo en el grupo Batec, se exilió en Santo Domingo, y tiempo después en Venezuela donde se nacionalizó en 1955. Mantuvo durante su exilio muy diferentes actividades, que poco tenían que ver con la educación aunque siempre estuvo en contacto con los movimientos de Renovación Pedagógica. Pudo haber sido una importante semilla de la Pedagogía de la Escuela Moderna en Venezuela, pero no hay registros de su actividad pedagógica en ese país, aunque tal vez la hubo. Sí la hay con respecto a España, a donde vuelve y continúa desempeñándose como gran militante sindical y freinetista. De hecho, en 1983 la Asamblea General de la FIMEM lo nombra parte del Consejo Administrativo de la Federación, en su rol de Presidente. Seguramente, muchos maestros/as refugiados/as en Latinoamérica influyen, en mayor o menor medida, en la pedagogía latinoamericana, uniéndose con las ideas pedagógicas fermentales que ya se gestaban en esta parte del mundo, y se habían convertido en experiencias tangibles.

José de Tapia trabajó en el Instituto Nacional Indigenista, para la castellanización directa de niños y niñas mazatecos, con la imprenta en Temazcal, en Oaxaca. Años después fundó la escuela Manuel Bartolomé Cossío, en homenaje a aquel amigo que dirigía las misiones pedagógicas en las que participaba.

Patricio Redondo Moreno, quien llega a Veracruz (México) en 1940, funda la Escuela Experimental Freinet de San Andrés de Tuxtla.

Ambas escuelas, la Bartolomé Cossío y la Experimental Freinet, continúan vivas, aún en nuestros días y con esta última hubo intercambios con Uruguay, ya en los años sesenta, a través del periódico *Compañeros*, el que se abordará más adelante, en este capítulo.

Herminio Almendros¹⁰ se exilió en Cuba. Fue asesor del Ministerio de Educación en 1949 hasta el Golpe de Estado de Fulgencio Batista. Almendros se dedicó a la investigación pedagógica y a la producción literaria. Fue referente de la educación rural e impulsor de la imprenta en la escuela, técnica Freinet, en España. Al triunfo de la Revolución Cubana, en 1959, fue designado Director General de Educación Rural de allí, lo que lo llevó a trabajar junto a la UNESCO. Propuso, por tanto, para la creación de la escuela Camilo Cienfuegos el abordaje desde esta pedagogía. Esta escuela, que podía albergar veinte mil estudiantes, fue de las primeras realizaciones del gobierno revolucionario. Sin embargo, hubo quiebres dentro del Partido Comunista, del cual Freinet formaba parte y del cual fue expulsado en ese tiempo, y eso, sin dudas, obturó el proyecto pedagógico en Cuba. A propósito, Henry Peyronie (2001) escribía:

Al terminar la guerra, las relaciones de Freinet con el Partido Comunista están tensas: en 1944-1945, circulan rumores sobre su actitud durante la guerra; en esa época y en ese ambiente, dichos rumores -aunque sean calumnias- fácilmente se vuelven destructivos. Freinet deja el Partido en 1947-1948 (...) Se comisiona a los intelectuales del Partido -Snyders, Garaudy, Cogniot- enjuiciar teóricamente a la pedagogía Freinet. En la época de la Guerra Fría y del funcionamiento stalinista de los aparatos comunistas, el apoyo de la mayoría de los maestros comunistas miembros del ICEM no fue suficiente para cambiar la tendencia impulsada por los miembros de la jerarquía del partido. La ruptura se consumó en 1953, tras el congreso de Rouen. Perduraré definitivamente, a pesar de la fidelidad de “maestros de base” en su doble empeño: la organización comunista por una parte, y la pedagogía Freinet por la otra (Peyronie, 2001, p. 81).

Según la revista *Le Nouvel Éducateur*, en un artículo publicado en el año 1999 sobre Herminio Almendros, se mencionaba que en 1961, cuando Cuba se alió al Socialismo, convirtiéndose en la República Socialista Democrática, el Partido Comunista Francés “condenó el uso de la imprenta en las escuelas. Por segunda

¹⁰ Para profundizar en Herminio Almendros, recomiendo: Hernández Díaz, J. UN EXPONENTE DE LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA EN EL EXILIO: HERMINIO ALMENDROS Y LA EDUCACIÓN EN CUBA. Accesible en: <https://laescueladelarepublica.es/wp-content/uploads/2016/06/Un-exponente-de-la-pedagogia-espanola-en-el-exilio.pdf>

vez, cuestiones políticas e ideológicas impidieron a este hombre continuar su trabajo. La carrera profesional de H. Almendros se vio irremediabilmente comprometida”¹¹

3.1.b- Encuentros y Congresos

Ni qué decir tiene que nuestro trabajo será decididamente internacional. La pedagogía actual no puede conocer fronteras y procuraremos derribar todos los obstáculos que las lenguas erigen entre los maestros del pueblo...

Elise Freinet

(En: González Monteagudo, 1988, p. 259)

La Pedagogía propuesta por Célestin Freinet no fue solamente cooperativa en su propuesta didáctica. Es decir, no solamente despertaba el trabajo cooperativo en los niños y niñas, sino que fue una construcción cooperativa de los y las docentes que continúa reconstruyéndose hasta nuestros días. Para impulsar este proyecto pedagógico cooperativo debió buscar dónde vincularse.

Es así que a partir de 1919 concurre a los congresos de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza (I.T.E), según el sitio web oficial de la FIMEM: 1922, 1924, 1925. En 1927, en Tours, se celebró el primer congreso de “La imprenta en la escuela”, organizado por la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL), fundada por Freinet en 1926, en el cual el propio Freinet presenta el modelo de su imprenta: una imprenta pequeña, artesanal, capaz de ser construida por cualquier persona y que no requiere gran espacio para el trabajo. Al año siguiente, 1928, vuelve a presentarla en Leipzig, Alemania, como delegado de la CEL (González

¹¹ Es de destacar que el maestro Jesús Aldo Sosa Prieto (Uruguay, 1905-1982) conocido como Jesualdo Sosa, estuvo exiliado en México, desde el año 1939. Ese año cumplió funciones de técnico asesor para el Secretario de Educación Pública, hasta el año 1943, año que regresó a Uruguay tras la reapertura democrática. Más adelante, entre los años 1961 y 1962, fue nombrado decano de la Facultad de Educación# de Cuba y fue asesor de la campaña de Alfabetización Cubana. Hacia 1964 vuelve a México y continúa investigando y sobre las prácticas educativas en diversos países. Por tanto, es inevitable considerar, también por su estilo de escritura y su propuesta pedagógica, en que hayan habido intercambios pedagógicos con estos maestros españoles y en particular, con la pedagogía de la Escuela Moderna. Hay un texto, por demás significativo en el cual Antón Costa Rico (2016), en su artículo *Luis F. Iglesias (1915-2010), pedagogo latinoamericano, Galicia e Nova Escola Galega, con Jesualdo ao fondo*#, enlaza a Luis Fortunato Iglesias, quien explícitamente cita a Freinet como parte de su acervo pedagógico y, también, a Jesualdo, como referente a quien después conoció. Sin embargo, esta relación, si existió o no, es una cuestión a profundizar, que sería interesante plantearla en otra investigación, pero hay grandes posibilidades de que tras los viajes, los textos, los encuentros, congresos, exilios -de idas y de vueltas-, las influencias hayan sido mutuas.

Monteagudo, 1998, p.28) en el congreso de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza (ITE), luego de haberla trabajado en su práctica y en diálogo con otros docentes, que también la utilizaron en sus clases, afinando y enriqueciendo la técnica, desde la práctica misma. Asimismo, en el informe del congreso, Freinet escribe un artículo, “Disciplina escolar entre los alumnos” (1928, p. 169), como parte de lo discutido o abordado en ese encuentro. Allí, según ese documento, “por primera vez una organización de trabajadores de la enseñanza, planteaba las reivindicaciones pedagógicas principales que son específicamente conformes a los ideales de la clase obrera en lucha por su emancipación”. Es importante destacar que, según la publicación de la ITE- “Informes, tesis y debates de las jornadas de Leipzig” (1928), Uruguay tuvo representación desde el *Sindicato de Maestros del Uruguay* que comienza a ser parte de la ITE dentro de las secciones nacionales. Es a partir, también, de esos intercambios entre docentes organizados que se visualizan varios caminos desde los cuales la pedagogía Freinet continúa diversos caminos en América Latina. Es menester mencionar que en esos años (1928-1930) se llevan a cabo las convenciones internacionales del magisterio Americano. La primera, en 1928, en Buenos Aires y, la segunda, en 1930, en Montevideo. Es de destacar que en esos años, también, en Uruguay, el movimiento de Escuela Nueva estaba presente con gran potencia transformadora: la maestra Luisa Luisi, quien fuera vocal del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal (1925-1929), propuso un proyecto que implicaba la creación de escuelas que pudieran experimentar libremente lo pedagógico. Es así que en 1925 ese Consejo expresa, en resolución, expresada en la Legislación Escolar, Tomo IX, p. 314 de Uruguay, que: «Se faculta a dos directores de escuelas de Montevideo, para organizar y dirigir sus escuelas de acuerdo con los programas, horarios y métodos que consideren más convenientes para la educación infantil». Si bien, en los congresos citados, existieron tensiones por las propuestas reformistas, tildadas de marxistas o libertarias por la prensa, generando discusiones entre los participantes, se evidenciaba la necesidad de pensar a la niñez desde otras aristas. En este sentido, como acuerdos que estaban latentes, según Ascolani (2010), se mencionan:

Derechos del Niño a la nueva educación, en un ámbito material adecuado, con la finalidad del desarrollo integral de la personalidad humana en interacción comunitaria y, sin prejuicios con respecto de la enseñanza de la sexualidad. por eso la educación debía ser antidogmática, gradual, sin privilegios, atendiendo las vocaciones, sosteniendo la unidad del proceso educativo (escuela-secundaria-universidad), incluyendo la educación estética, y orientada a una sociedad más justa” (Ascolani, 2010, p.16).

Es decir, que por esos años, la preocupación de los y las docentes de América Latina por hacer algo diferente con lo escolar, en función de la autonomía y la emancipación, era ya una lucha internacionalista, dando lugar a temas que nos ocupan hoy en día: el derecho del niño/a a la educación desde el lugar de *otra educación* donde quepan todos y todas, así como el derecho a la educación sexual, entre otros. Lo más llamativo, tal vez, es que se nombraran los Derechos de los niños/as 65 años antes de que la Asamblea General de las Naciones Unidas reconociera la Convención sobre los Derechos de los niños y niñas, en 1989, cuya iniciativa fue presentada por Polonia en 1975.

Estas convenciones de Maestros, tanto la de 1928 en Buenos Aires, como la de Montevideo en 1930, tenían entre otros temas, el abordar las experiencias de la Nueva Educación especialmente en América Latina, además de la relación entre Educación y Estado, además del rol del Magisterio en la construcción de la Paz y la Justicia Social; además de la necesidad de abordar la libertad de expresión y agremiación en un contexto donde estaban presentes algunas dictaduras en el continente y donde es necesario reflexionar y accionar frente a “los problemas del analfabetismo y de los indígenas en América” (*El Libertario*, 1 dic. 1927, p. 7, como se citó en Ascolani, 2010, pp. 76-77). Esto es, hay asuntos que se venían pensando de forma colectiva, desde una visión internacionalista, con tensiones pero con importantes aportes, a lo que se estaba gestando en otras partes del mundo. La organización nacional e internacional del magisterio surge como necesidad de las bases, de hacer frente al imperialismo y de construir una resistencia colectiva a favor de la justicia social, desde lo sindical, pero también, y muy fuerte, desde lo pedagógico.

3.1.c- Encuentros Internacionales de Educadores Freinet (RIDEF¹²)

En 1968, dos años después de que Freinet falleciera, se realizó el primer Encuentro Internacional de Educadores Freinet (RIDEF), organizado por la FIMEM. Este evento se celebra hasta el día de hoy, cada dos años, en diferentes países sede, dando cuenta de que este proyecto pedagógico trasciende la figura del pedagogo:

Una RIDEF es el Encuentro Internacional de Educadores Freinet, que se celebra cada dos años, en un país de un movimiento miembro de la FIMEM. La sigla no cambia en su traducción, justamente porque se ha instalado con ese acrónimo y toma sentido y significado que, como señala François Pedrial, no se traduce. Así mismo, en español es “La RIDEF”, aunque gramaticalmente sería “EL” Ridef (por “encuentro”) y es que la RIDEF se ha convertido en un concepto.

Estos educadores comparten los principios filosóficos y pedagógicos de la Escuela Moderna y a través de este reencuentro se reconstruye la pedagogía Freinet, de forma colectiva. Es aquí también donde funciona el órgano máximo de la FIMEM: la Asamblea General.

Durante diez días, los educadores/as Freinet de unos treinta países diferentes se reúnen, se encuentran, intercambian, para aprender, trabajar juntos y desarrollar una práctica pedagógica común, a nivel nacional e internacional, basada en la cooperación y la solidaridad. Durante la RIDEF los educadores Freinet discuten problemas pedagógicos, intentan desarrollar las técnicas de Freinet, adaptan la filosofía Freinet a la realidad escolar actual, pero también cultivan amistades, organizan la correspondencia de clase y planifican encuentros y colaboraciones entre las RIDEF.

Los cónyuges no docentes e hijos son bienvenidos también y pueden participar en las actividades (Dossier, 2019, Comisión de Apoyo a las RIDEFs-FIMEM).

Las últimas RIDEFs se celebraron en Metepec-Puebla- México (2008), Nantes-Francia (2010), León-España (2024), Dogbo-Benin (2016), Gotteborg-Suecia (2018), en el 2020 iba a ser en Canadá pero se suspendió por la pandemia COVID, en Agadir-Marruecos (2022), en Oaxaca- México (2024) y la próxima será en Polonia (2026) y, la siguiente, en Brasil (2028). Además de estos encuentros internacionales, los hay regionales, destacándose: el Rencontre Africaine de Educateurs Freinet, RAEF¹³, organizado por la Coordination Africaine des Mouvements d'Ecoles Modernes (CAMEM), y la Red de

¹² R.I.D.E.F, en su sigla en francés, Rencontre Internationale De Éducateurs Freinet.

¹³ R.A.E.F, Rencontre Africaine de Educateurs Freinet.

Educadores y Movimientos Freinet de América (REMFA), también cada dos años. Cabe destacar que la embajada francesa en Uruguay, entre la década de los años 60 y 70, hacía de nexo también con los encuentros Freinet, desde su oficina pedagógica, generando encuentros con maestras y maestros, y acercándolos al movimiento internacional:

Se concluye que le llegan a través de Anne Marie Portail, encargada de la Oficina Pedagógica de la embajada de Francia en Uruguay, quien era el nexo entre Freinet, los profesores y maestros en Uruguay. En 1975, dicha oficina pedagógica organiza charlas sobre Pedagogía Freinet para profesores de francés uruguayos. En esos encuentros se facilitan materiales y acercamiento a las técnicas y a sus fundamentos pedagógicos. Estos encuentros fueron frecuentes y se configuraron como espacios de intercambio valiosos, de los cuales participaron maestros como Olegario Villalba y profesores de secundaria, sobre todo del área de francés. (García-Trejos-Varaldi, 2019, pp. 135-136)

Los encuentros Freinet, tanto internacionales como locales o regionales, son fuente de divulgación de la pedagogía. En este sentido, el investigador Flávio Boleiz Junior (2023), de Brasil, comparte que:

En 2010 fui a participar en Rídef en Nantes, Francia, cuando tuve la oportunidad de conocer el movimiento internacional a través de representantes de varios países. Durante Rídef también tuve la oportunidad de participar en cursos cortos en los que aprendí técnicas de pedagogía Freinet y también organicé una rueda de conversación con profesores universitarios de varios países que trabajan con esta pedagogía. Al regresar a Brasil, decidí comenzar a tratar de poner en práctica algunas técnicas Freinet en los cursos de pregrado y posgrado en los que ofrecía clases. El resultado fue excelente y, desde entonces, siempre he tratado de aprovechar al máximo los principios y técnicas de la Pedagogía Freinet, junto con los principios de la Pedagogía de Paulo Freire. (Boleiz Junior, 2023).

Son fuente, también y fundamentalmente, de construcción colectiva. Son encuentros, no congresos. Son espacios de diálogo, intercambio y discusión. Es la máxima expresión de la Federación como instituyente (Castoriadis, 1997). En este sentido, también existen diálogos, tensiones y disputas, los cuales algunos se explicitan a lo largo de la tesis.

3.1.d- Las publicaciones de vinculación internacional

Las publicaciones del movimiento Freinet francés, como la *Biblioteca de Trabajo* (1932), la "*Imprimerie à l'École*" que en 1932 se convirtió en *L'Éducateur Prolétarien*¹⁴ (nacida en 1933), *Techniques de vie* y *L'Éducateur*, fueron fuente de intercambio e inspiración, también a nivel internacional. Estas publicaciones fueron dirigidas y organizadas por Elise Freinet, Paul Le Bohec, Célestin Freinet, Madeleine Porquet, entre otros, según publicaciones y según épocas, todas ellas perteneciente, al comienzo, a la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL), y después al Instituto Cooperativo de Escuela Moderna (ICEM), nombre con el que se conoce hasta la actualidad al movimiento Freinet francés.

Afianzando el principio de internacionalismo de esta pedagogía, estas publicaciones tenían y tienen, en el caso de *Le Nouvel Éducateur*¹⁵, adherentes en diversos países, quienes recibían/reciben las publicaciones. La necesidad de compartir las experiencias propició que docentes de otros lugares, con prácticas pedagógicas interesantes para el movimiento de la Escuela Moderna, fueran invitados a escribir para socializar dichas experiencias, con maestros y maestras de otros lugares del mundo. Tal es el caso del Mtro. Olegario Villalba, uruguayo, minuano, quien estaba suscripto a las publicaciones y el propio Freinet le enviaba correspondencia al respecto, según investigación y documentos en *Tras las huellas de Freinet en Uruguay* (García, Trejos y Varaldi, 2019). Dicha investigación también descubrió la existencia de una publicación uruguaya, destinada a esta pedagogía, entre la década de los años cuarenta y sesenta. Este periódico, de nombre *Compañeros*, era una publicación del Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna de Montevideo (ICEM de Montevideo), bajo la dirección de Alicia Porro Freire de Maciel y que funcionaba en la Primera Biblioteca Infantil de Montevideo (de la Administración Nacional de Educación Pública). *Compañeros* inició su actividad en el año 1941. Tal y como han descubierto las autoras en esa investigación, este periódico tenía un tiraje de 20.000 ejemplares, de distribución gratuita, a los centros educativos. Este periódico de vinculación pedagógica, si

¹⁴ Traducción: *El educador proletario*.

¹⁵ *Le Nouvel Éducateur*, es el nombre que recibe la publicación actual del ICEM (Francia).

bien nacía en Uruguay, tenía un enfoque internacionalista muy marcado, en tanto se recibían noticias de diferentes lugares del mundo, sobre todo desde Francia y Latinoamérica, en especial desde México y la provincia de Santa Fé, Argentina. Es interesante leer los intercambios por ejemplo, de la escuela de San Andrés de Tuxtla, fundada por el maestro español exiliado: Patricio Redondo. La actividad con la imprenta escolar se estaba desarrollando en Latinoamérica y se tomaba la experiencia con la imprenta Freinet como referencia para su utilización en las escuelas, sobre todo para la realización de periódicos escolares. Los y las maestras comentaban sus experiencias y uno de ellos, Olegario Villalba de la escuela de La Plata en Minas, fue destacado en este periódico por su trabajo con este tipo de imprenta, pequeña, artesanal, habiendo seleccionado algunos trabajos de sus niños y niñas para enviar al congreso que se celebraría en Francia (García et al., 2019, p. 105). Freinet había invitado directamente a este maestro a compartir su experiencia pedagógica: los periódicos y dibujos de los niños y niñas en la publicación *L'Éducateur*, a la vez que lo invitaba a realizar correspondencia con otras clases Freinet del mundo (García et al., 2019, p.103).

En *Compañeros* también había lugar para la correspondencia interescolar internacional, la cual, como técnica Freinet, llenaba de orgullo a los movimientos, en tanto los niños y niñas aprendían, motivados por la comunicación real con escuelas de otros países del mundo, la realidad: sus modos de vida, sus costumbres, su música, su geografía, entre tantas y tantas otras cuestiones que podían despertar el interés por investigar. Esta técnica es hasta el día de hoy, junto con la asamblea escolar y el periódico, de las técnicas más populares de esta pedagogía.

Compañeros, que además contaba con auspiciantes importantes, por ejemplo: Agua Jane y P.L.U.N.A, merecería una investigación aparte por el período importante que ocupó, el caudal de relaciones internacionales que promovía, llegando a las escuelas públicas de Uruguay. A pesar de ello, quedó olvidado, escondido, o invisibilizado, por toda la historia de la pedagogía nacional, a tal punto que no hay quien reconozca tal publicación o la pedagogía Freinet de esa época, salvo quienes eran parte de ese colectivo. Sin embargo, por lo mismo, se

estima que fue una fuente importante de vinculación con esta pedagogía para Uruguay y Latinoamérica.

Por otro lado, en Venezuela, el Laboratorio Educativo, editorial fundada en 1973 en Caracas, se encargó de editar libros de educación popular, entre los cuales se encontraba Célestin Freinet. Logró así, que llegara a Venezuela, Colombia y Chile bibliografía en español de este pedagogo. Asdrúbal Sánchez¹⁶, uno de sus fundadores, en entrevista para esta tesis, contaba que:

Richard (Ricardo Herrero-Velarde) es el gran fundador del Laboratorio y es el gran ideador de la conexión entre el Movimiento Freinet y Venezuela. El, en sus palabras, dice que fue el pionero, el que trajo a Freinet a América Latina. Aunque otros hayan brillado, decía Richard, en relación a la escuela de Bogotá¹⁷ que es de *alta high*, nosotros lo trajimos a Venezuela, a Colombia, a Chile. Lo trajimos, quiero decir, con los libros (Entrevista a Asdrúbal Sánchez, Bogotá, 3 de abril de 2025).

Esta editorial llegó, luego, a otros países de América Latina, también a través de sus publicaciones periódicas como Cuadernos de Educación y Cuadernos de Pedagogía.

¹⁶ Asdrúbal Sánchez es fundador y director de la Editorial Laboratorio Educativo en Venezuela y posteriormente (2019) en Bogotá, Colombia.

¹⁷ Cita a la escuela Célestin Freinet de Bogotá, como escuela que solamente tomó el nombre, pero no lo filosófico-pedagógico ya que el perfil de alumnado corresponde a las élites. En la misión de esa escuela, se lee en su página web: “Somos una institución educativa privada, mixta, en los niveles de educación preescolar, básica y media de carácter técnico con enfoque empresarial y fortalecimiento en inglés. Formamos ciudadanos emprendedores y competentes en las diferentes dimensiones del desarrollo humano: espiritual, socio afectiva, cognitiva, comunicativa, corporal, ética y estética. Basados en el respeto y cumplimiento de los pilares institucionales y principios constitucionales, propendemos por una educación de calidad a través del acceso y participación de todos los miembros de la comunidad educativa en los servicios que se ofrecen, buscando la satisfacción de nuestros usuarios”. Accesible en: <https://celestinfreinet.edu.co/mision-vision/>

3.2- Los colectivos o movimientos Freinet en Latinoamérica en la actualidad

A partir de las diversas influencias e intercambios mencionados en el apartado anterior, se fueron gestando grupos, colectivos, movimientos en Latinoamérica¹⁸ nucleados sobre la base de la Pedagogía Freinet. Algunos a partir de los maestros exiliados desde España, otros a partir de los encuentros y congresos, otros a partir de las publicaciones. Como veremos, algunos movimientos ya no existen y otros renacen, después de décadas de estar inactivos e incluso sin saber de la existencia del anterior. Otros se sostienen generando enlaces con los nuevos. Es decir, las formas en que nacen o crecen movimientos en los distintos países es tan diversa como situaciones y relaciones o vínculos se construyen.

3.2.a- México

La llegada de Almendros¹⁹, Redondo y De Tapia, maestros exiliados de la Guerra Civil Española, a México, fue mencionada en el capítulo anterior. Alrededor de estas tres experiencias, de estos tres maestros, nacen movimientos pedagógicos que tomarán fuerza, replicando las ideas de la pedagogía de la Escuela Moderna en Latinoamérica desde México y Cuba.

Actualmente, en México, existen dos movimientos: uno, el Movimiento para la Escuela Moderna Mexicana (MEMM) que nuclea maestros y maestras que trabajan en la educación pública; y el Movimiento por una Educación Popular Alternativa (MEPA) que reúne escuelas privadas, como por ejemplo: la escuela activa Paidós (Ciudad de México), el Centro Freinet Prometeo (Puebla), la escuela Experimental Freinet (San Andrés de Tuxtla). Ambos movimientos, MEMM y MEPA, son referentes para los movimientos de la Escuela Moderna en Latinoamérica, tanto por su historicidad, como por la lucha y militancia constante a favor de la justicia y la autonomía social. Son movimientos muy activos dentro

¹⁸ Brasil, Chile, Colombia, Haití, México, Uruguay y Venezuela. De los cuales Cuba, Haití y Venezuela ya no forman parte. Argentina, Bolivia y Perú tuvieron presencia en algunos encuentros, pero no conformaron movimientos. Actualmente, en Corrientes-Argentina se está gestando un colectivo que ha participado de los encuentros Latinoamericanos y del Encuentro Internacional, desde el 2023.

¹⁹ Herminio Almendros figura en los archivos de “La mano piensa” como corresponsal de la Escuela Moderna, en Cuba. S/F.

de la FIMEM y sus referentes son referentes para todo el movimiento de la Escuela Moderna. Entre ellos se destacan: Teresita Garduño, quien fuera presidenta de la FIMEM entre los años 2010-2014, Chela González (esposa de José de Tapia), Hortensia Fernández y Marco Esteban Mendoza.

Ese mundo desequilibrado en el que vivimos te impacta muchísimo. Y lo que he hablado con mucha gente es que percibe que la pedagogía es una sensibilidad particular a una situación de inequidad a alertar, a tomar conciencia, a ser partícipe, a militar. Creo que eso es algo común a todos los movimientos latinoamericanos, que te lleva a hacer diferentes acciones y diferentes procesos. Por otro lado, creo que hay una especie de lugar privilegiado de la infancia, de la adolescencia, de los jóvenes en nuestras vidas. (Entrevista. Garduño, T., 2023)

Es importante señalar que durante la dictadura cívico-militar de Uruguay, que fue desde 1973 a 1985, México fue un país de acogida de uruguayos y uruguayas exiliadas, escapando de las persecuciones políticas y de las desapariciones forzadas, en el marco del *Plan Cóndor*. Estas escuelas abrieron las puertas a aquellos niños/as y sus familias que necesitaban, además de una escuela, contención.

Tenemos también en común -los movimientos Freinet de Latinoamérica- que con esto de la colonización y la decolonización han habido también procesos de mucha violencia en estos países. Una violencia brutal, aprovechada por quien reconoce que ese modelo de imposición funciona y lo aprovecha para el poder. Quienes se han instalado en el poder se instalan en un proceso de superioridad, en un proceso de control, de alianzas con los poderosos, o sea, así funcionan los países. Los grandes megaproyectos y que han provocado en estos países problemas de represión, de oscurantismo, de dictaduras, de violencia muy fuerte, en donde ha habido quienes se han enfrentado de una manera muy... no sé cómo decirlo... ejemplar, valiente... sus convicciones, ¿no? Y que nos han enseñado mucho. Porque cada vez que llegamos a un país, o sea, yo fui a Chile y quise ir al Museo de la Memoria y dije, hay gente que va a México, los llevo a ver el Museo Tlatelolco. Me parece muy importante compartirlo. Y quiero ver el Museo de la Memoria de Uruguay. ¿Por qué debemos ver eso? Porque para nosotros es una luz el saber cómo lucharon, cómo enfrentaron, cómo resistieron. Acoger a compañeros que llegan a nuestros países en esa circunstancia. Por eso tengo el contacto con uruguayos, porque fue ese tiempo con chilenos, con brasileños. Fueron esos tiempos, ¿no? Que nos identifican como una lucha común. Creo que eso también es

muy importante. Y nos ha permitido tener lenguajes comunes, tener luchas comunes, comprender lo que está pasando y tener recíprocos en los países. Eso es fundamental (Entrevista. Garduño, T., 2023).

3.2.b- Brasil

En Brasil, existieron varios movimientos, en diferentes épocas. Actualmente existe uno que nació en el año 2011, integrado por educadores e investigadores en una red llamada Red de Educadores e Pesquisadores Freinet (REPEF), en la región del Sudeste de Brasil. Sin embargo, la pedagogía de la Escuela Moderna está presente en ese país desde los años setenta, cuando un profesor de la Universidad de Niza, Michel Launay, llegó a Brasil para dictar un curso de posgrado, en la Universidad de São Paulo, que llevaba por título “Rousseau, Freinet y Paul Eluard”. Magri y Do Val (2020) afirman que “en pocos años, Freinet ya era conocido en todo el país, y sus mayores divulgaciones fueron los alumnos y alumnas del profesor Launay en cursos y talleres”. Más adelante, continúan explicando las autoras, la RIDEF de 1988 celebrada en Florianópolis, también fue una entrada para que esta pedagogía continuara invitando a educadores y educadoras de Brasil. Este encuentro fue sustancial, puesto que contó con la presencia de 300 participantes y, un año después, Rosa Maria Sampaio Withaker publicó uno de los libros más relevantes de divulgación de la pedagogía de la EM en Brasil: *Freinet: evolução histórica e atualidades*. (São Paulo, 1989). Claro que para ese entonces ya Brasil, y toda Latinoamérica, estaba impregnada de las ideas pedagógicas de Paulo Freire (1921-1997). Es necesario recuperar la memoria de uno de sus libros más importantes: *La educación como práctica de la libertad*, obra publicada, por primera vez, en el año 1967. Por tanto, cuando llega la RIDEF a Brasil, en 1988, año en el que Freire fue nombrado Ministro de Educación de la Ciudad de São Paulo, tras el triunfo del Partido de los Trabajadores, la *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1970) ya estaba entre los y las educadoras de Brasil y Latinoamérica. Sin embargo, encuentran en la Pedagogía de la Escuela Moderna ese diálogo con lo que plantea Freire, pero aplicado a la escuela primaria. Es decir, nacido desde las prácticas pedagógicas.

Gláucia de Melo Ferreira, exalumna de Paulo Freire, magíster y doctora por la Facultad de Educación UNICAMP, directora de la escuela primaria Curumim, en Campinas, cuenta, a propósito de la escuela Curumim, ubicada en Campinas, y de su cercanía a la pedagogía de la EM:

Yo estaba en la facultad y quería mucho conocer una otra forma de enseñanza. Escuché hablar de Freinet, de una escuela en la ciudad donde vivo, que es Campinas y que los padres, las madres, los maestros, estaban juntos para hacer una otra forma de trabajar con las crianzas. Esta escuela era Escuela Curumim. Y yo fui para hacer una observación, para conocer, y me encantó (1980) (...) Yo no tenía terminado los estudios pero empecé los estagios (observaciones) para conocer y me encanté por el estudio de la pedagogía Freinet: Los niños trabajaban, pero la escuela no estaba lista, no estaba, era una escuela que intentaba también. Entonces no había nada que estaba pronto, que estaba acabado. Esto me encantó porque íbamos a estudiar más, a conocer. Pero me encantó también estudiar los textos de Freinet, pensar en la pedagogía del trabajo. El niño o la niña trabajan. No brincan y no hacen tareas pesadas, sin sentido. Trabajan a partir de los intereses que tienen, de conocer el mundo. Entonces fue, creo que así que yo era joven, tenía 20 años, no sé, poco más tal vez. Y seguí con esto, con esta idea de ayudar a esta escuela a desarrollarse. Después, más tarde, fui a hacer una maestría, y después de mucho, el doctorado. Siempre con esta visión de la importancia que Freinet, de sus aportes para una transformación muy importante de las maneras de conducir la clase (Entrevista. Gláucia de Melo Ferreira, 2023).

Gláucia, quien fuera miembro del Consejo de Administración de la Federación Internacional de la Escuela Moderna, período 2020-2022, y presidenta de la misma durante el período 2022-2024, postulada por los movimientos Freinet de Latinoamérica y electa por Asamblea General de la FIMEM, explica que se trata “de producir conocimiento, de producir saberes” y compartirlos con otros y otras. Gláucia participa de la REPEF, siendo una referente de esta pedagogía en Brasil y reconocida entre los movimientos Freinet del mundo.

Es decir, en Brasil, la pedagogía de la EM se va a mezclar con la forma en que Freire mira a los sujetos y la realidad, generando una forma propia de construir esta pedagogía.

En mi concepción nos une el deseo de ampliar la comprensión de que esto no es una pedagogía simplemente humanista. Es una pedagogía que tiene una visión política muy clara y muy importante para mí,

porque el mundo vive el avance del neoliberalismo y sabemos que en América estamos subyugados a este avance neoliberal. Entonces a mí el deseo de que la lucha no sea una lucha por una pedagogía humanista y romántica. Romántica, no, hay una lucha. Lo hace sentir más político. Para mí esto es un aspecto que me une a los mexicanos, a las uruguayas, a los chilenos. La historia de Chile es una historia que es muy parecida con la de Brasil, y también la dictadura argentina. Tenemos que unir fuerzas, porque si no, no. Pienso que el avance neoliberal, voy a usar una palabra en portugués, una pasteurización, como si hubiera una mezcla. Europa perdió un poco el sentido más político. Capaz que nos sentimos cerca a los italianos, de los españoles, pero también a los franceses y capaz más distanciados con otros, porque desconocemos sus luchas. Pero lo que sé es que ellos tienen muchos problemas ya resueltos. Que no saben que nosotros tenemos estos problemas. Entonces, la cuestión, por ejemplo, que es una cuestión para los europeos muy importante, y para todo el planeta, el medio ambiente. Es una cuestión para todos. Pero para nosotros es una cuestión que pasa por la cuestión de los trabajadores, los obreros. Pasa por una cuestión de la desigualdad. Nombramos el problema desde otro lugar, capaz (...) Por ejemplo, en Brasil, el genocidio de los niños yanomamis, los indígenas, es por la cuestión del garimpo ilegal. Garimpo es cuando se busca el oro en la tierra, es la actividad de buscar los metales preciosos. En la Amazonia a causa del Garimpo ilegal han habido cientos de muertos, entre ellos niños y niñas (Entrevista. Gláucia de Melo, 2023)

Los y las educadoras de la REPEF-Brasil trabajan en escuelas Freinet cooperativas, como la escuela Curumim, en Campinas, que en el año 2028 cumplirá 50 años, y también en escuelas públicas, como las del Grupo de Trabajo Cooperativo Freinetiano, del Núcleo de Formación de Enseñanza Fundamental y EJA da SME-Campinas. Hay sistematizaciones de ese grupo de docentes de escuelas públicas que dio inicio en el año 2017, en la EMEF Edson Luis Lima Souto, escuela que visité en julio del 2025, escuela que se encuentra en la periferia de Campinas, y que llevan adelante los desafíos de formar una buena escuela pública, democrática, que surge a partir de las voces de los niños y niñas y que asume la responsabilidad y el compromiso de abordar y atender la diversidad, participando de la vida común y de la educación, como derecho.

3.2.c- Colombia

En el caso de Colombia, la pedagogía Freinet es nombrada, conocida. En ocasión de participar de una actividad en la Uniminuto (Universidad Minuto de Dios), en el área de comunicación, más de una vez trajeron la figura de Freinet para ejemplificar aspectos claves para la comunicación o la educación de los medios. A diferencia de otras universidades, en otros países del mundo que no es conocida. En Colombia, la FIMEM tenía conocimiento de una escuela que ha estado vinculada a la Federación desde hace varios años: Amalaka. Sin embargo, hay otras experiencias de escuelas que trabajan desde esta pedagogía. Una, en particular, fue motivo de interés por parte de quien escribe, ya que se trata de una escuela pública, que se enmarca totalmente en esta pedagogía y se sostiene hace 45 años. Esta escuela fue contactada a lo largo de esta investigación, a partir del vínculo con la editorial Laboratorio Educativo, facilitado por el Dr. Gabriel Kaplún en entrevista (abril, 2022). Interesante de este camino es que se van tejiendo tramas e historias entre todos y todas, logrando ponerlas en diálogo entre sí y también con la Red de Educadores y Movimientos Freinet de América. Se van construyendo puentes y vínculos hermanos, a partir de este diálogo que se va construyendo.

Amalaka²⁰ es una escuela en medio de una reserva natural, en Popayán (Cauca) que nace de la reflexión frente a la experiencia frustrante de los hijos de unas familias en la escuela pública y deciden hacer algo diferente:

Desde el año 1996 Amalaka ha venido fundamentando una propuesta alternativa de educación tratando de transformar las relaciones verticales y autoritarias de la escuela tradicional. El encierro, la inmovilidad y el castigo forman conductas de sumisión y temor y niegan procesos de autonomía, tolerancia y convivencia (...) Estas características son igualmente el reflejo de la sociedad colombiana. (Frankhauser y Sánchez, 2004).

Allí Anne Marie Frankhauser, de origen suizo, maestra, madre de Maia y de Simón, que hace cuarenta años que vive en ese predio escolar, levanta una escuela, desde la concepción de la pedagogía de la EM.

²⁰ Sitio web: <https://www.amalaka.org>

Bueno, yo estudié pedagogía en Suiza. Y ahí teníamos ya prácticas, ¿cierto?, en la escuela pública. Pero yo creo que por mi misma rebeldía, mi paso por la escuela, ¿cierto?, fui una niña muy rebelde. Y siempre tenía, ya viendo las prácticas, siendo la propia experiencia como niña rebelde. Yo fui golpeada en la escuela a propósito. Tenía nueve años cuando fui golpeada horriblemente por un maestro. Nadie pensaba que yo iba a estudiar. Es como una especie de licenciatura de pedagogía. Todos pensaban que yo iba a estudiar deporte o algo así, porque hacía mucho deporte. Y yo creo que todo esto generó en mí alguna búsqueda, que no fui consciente en ese momento, de trabajar diferente con los niños y niñas. Y cuando se hizo necesario aquí, cuando se volvió un problema familiar, de encontrar una solución para la educación de nuestros hijos, mi hija mayor, Maia Alejandra, rechazó profundamente el sistema educativo. Se rebeló contra eso.

No quería volver. Se quería cambiar el nombre. Tenía siete años.

Entonces yo decía, en esa búsqueda de un colegio diferente y no lo encontramos, pues hagámoslo. Yo propuse al papá de mis hijos, hagámoslo. Él estaba sorprendido y decía, no, pero ¿cómo? ¿cuándo? ¿qué? Yo decía, no, empecemos, porque yo no aguanto más. Estoy pidiendo a mi hija unas cosas que yo considero nefastas, aburridas, sin sentido, haciendo planas todo el tiempo. No aguanto más y ella menos. Entonces, había conocido la pedagogía un poquito antes, la pedagogía Freinet, en Suiza. (entrevista a Anne Marie Frankhauser, Colombia-abril 2025).

Anne Marie (Ana María) en Suiza conoció la escuela de un colega, Peter Jakob -fallecido en 2023-, participó de sus clases. Peter trabajaba con una *imprenta Freinet* y todo lo que se construía alrededor le pareció por demás interesante. Los niños, agrega, estaban felices. “Fue una experiencia muy bonita”, agrega. Cuenta que en la Universidad, si bien le presentaron varios pedagogos, nunca le hablaron de Freinet. “Pero uno siempre con esa pizquilla en el corazón de que uno sueña otras cosas, ¿no?”, continuó.

Levantaron, entonces, la escuela granja Amalaka. Ésta es una escuela única en tanto toma de esta pedagogía las técnicas y aspectos filosóficos e integrando el cuidado de la naturaleza, a la vez que tiene elementos de las culturas indígenas del lugar, enriqueciéndose a partir de los saberes ancestrales de las comunidades Nasa y Misak, así como también de las campesinas.

Freinet hablaba de la escuela cooperativa, es decir, aquella donde toda la comunidad educativa se organiza, incluyendo niños, jóvenes, maestros, padres de familia y comunidad. Esa sería la proyección de

una escuela de puertas abiertas. La experiencia con población desplazada y vulnerable nos ha permitido afirmarnos en nuestra propuesta sin arrogancias, la cual deseamos que sirva para motivar y sensibilizar otras propuestas educativas en Colombia (Frankhauser y Sánchez, 2004).

El *método natural*²¹ propuesto por Freinet y la *escuela del trabajo*²², en tanto trabajo libre y cooperación, enlazados con la participación de los niños y niñas en ese entorno natural y armónico con la comunidad, hace que en Amalaka, tomando en cuenta la riqueza ancestral de las comunidades indígenas, se construya esta pedagogía sentida y anclada en un contexto comunitario de una realidad diferente, que toma los principios filosóficos y pedagógicos de la EM, y los enriquece y construye mayor amplitud en relación a las diversidades culturales dando paso a la construcción de la *interculturalidad crítica* (Walsh, 2010).

Amalaka es un territorio en disputa permanente, que defienden con la lucha constante y que los niños y niñas y sus familias son parte de esas luchas. De hecho, mientras estuve en la escuela, durante tres días, en abril del 2025, los niños y niñas sólo pudieron concurrir el primer día, puesto que los bloqueos en la ruta Panamericana que une Popayán con Cali, impedían el paso del tránsito y, por tanto, llegar a la escuela. Esa es una realidad de esta escuela en esta zona que está interceptada por conflictos de diversa índole, y es por ello que la lucha por la cultura de paz, la militancia por la paz, se vuelve necesaria. En esa búsqueda por la paz se encuentran actividades como la cría de animales, el cuidado de los cultivos entre los que se encuentran los cafetales, el estudio y observación de aves, el arte, la música, las asambleas, la correspondencia interescolar, la serigrafía, las reflexiones y diálogos alrededor del fuego, que nunca se apaga, de tradición indígena, al que llaman en la comunidad “abuelo fuego” y donde se vuelcan los saberes ancestrales y diversos rituales que unen la palabra, el diálogo, a través de lo simbólico del fogón: el norte donde se ubica el elemento aire, también el guardián, el que cuida, el médico; el oriente, donde se ubica el fuego y el Sol; el

²¹ Método Natural y Escuela del trabajo, están, ambos conceptos, desarrollados en el capítulo 2 de esta tesis.

²² La escuela del trabajo se refiere al concepto de trabajo libre, explicitado en el capítulo II.

Sur, donde se ubica a la comunidad y la tierra; y el occidente donde se ubica el agua y la Luna.²³

Estas perspectivas, así como en las experiencias observadas en México donde se construye lo pedagógico en comunidad tomando en cuenta los orígenes y las formas de actuar y concebir el mundo de acuerdo a diversas cosmovisiones, abre la necesidad de visibilizar las opresiones que derivan de la estructura colonial, de la matriz presente, que anula las voces de las comunidades indígenas y afrodescendientes, hasta el día de hoy. La propuesta no sólo implica

reconocer, tolerar, o incorporar lo diferente (...) Por el contrario, es implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (Walsh, 2010).

Como se señalaba al comienzo de este punto, en Colombia también existe otra escuela Freinet, pero que no se encuentra en el radar de la FIMEM. Fue a partir de entrevistas que dí con este proyecto y que puse en diálogo con Amalaka y con la REMFA. Esta escuela está ubicada en Neiva, capital del departamento de Huila, entre la Cordillera Central y Oriental. Esta escuela, llamada Escuela Popular y Claretiana, es una escuela oficial, pública, que comenzó como un trabajo misionero de un sacerdote claretiano, Héctor Guzmán Caicedo, hace cuarenta y cinco años. Según narra Milena Trujillo, en entrevista, este sacerdote se acercó a poblaciones con gran vulnerabilidad social y llegó a Bogotá, pero su proyecto allí no prosperó. Entonces fue al Huila²⁴, una zona “receptora de población desplazada: desarraigada, sin servicios de electricidad ni agua”, donde los terrenos eran privados. Entonces *recuperan tierras*, se asientan y comienzan a formar el sector. Al Huila llegan las ideas y los libros de Paulo Freire y con él un movimiento pedagógico empezó a gestarse muy fuertemente. El sector decide, junto al sacerdote, la construcción de una escuela. Pero esa escuela debería de ser

²³ Observación participante. Notas de campo. Escuela Amalaka. 2 de Abril, 2025. Popayán-Colombia.

²⁴ Huila es un departamento de Colombia, cuya capital es Neiva. Se encuentra en la región andina, al suroeste del país.

diferente “porque en ese contexto necesitan la mejor educación”. Los y las maestras se sienten motivadas por hacer algo diferente. Llega a este proyecto un maestro ecuatoriano, Vicente Iván Cruz, junto a su esposa colombiana, Gloria Martín. Ellos, junto al sacerdote claretiano Héctor y Lola Cendales²⁵, educadora popular e investigadora, fundan esta escuela. Apoyados por la comunidad, colocaron la piedra fundamental, ya que en sus comienzos el proyecto no fue financiado, sino hasta tres años después de su comienzo. Milena trae un pensamiento del Padre Héctor “la escuela fue creada porque debía darse cuenta del contexto, y a su vez, los vecinos debían darse cuenta de lo que sucede en la escuela”. Es decir, implicarse, naciendo una propuesta de educación popular en la cual la estrategia principal es la investigación del medio e interactuar en el contexto. A los siete años de comenzada la propuesta escriben una sistematización de la experiencia, a cargo de Lola Cendales, Luz Posada y Ángel Signori, publicada bajo el título *Filodehambre*²⁶ (1987), dando cuenta del proceso que llevan adelante con la comunidad en cuanto a investigar su realidad para conocerla, cuestionarla, debatirla y transformarla. En este sentido, hacen pie con Paulo Freire, como construcción de posiciones docentes, a partir de aquel movimiento pedagógico de la década de los ochenta. Paralelamente, y a partir de diversas publicaciones que llegan a Colombia, también por el Laboratorio Educativo que funcionaba en Venezuela, el cual se mencionó anteriormente, conocen la pedagogía Freinet que daría claves para la educación formal desde una mirada emancipatoria y cooperativa. Es decir, encontraban en Freire el aporte teórico y en Freinet las maneras de cómo llevarlo adelante en la educación formal. De esta manera, y a partir de una organización cooperativa, horizontal, junto con los niños/as y familias, y de sólida formación de los y las docentes, la esencia de la escuela es que la vida misma se convierte en contenidos para el aprendizaje e investigación. Célestin Freinet proponía la necesidad de integrar la realidad

²⁵ Lola Cendales es educadora popular, formadora de educadores/as. Sus investigaciones y su accionar han contribuido a la educación y a la pedagogía crítica, en particular. Participó de la campaña de alfabetización de la Revolución Nicaragüense.

²⁶ En Colombia, el término *filodehambre* es una expresión coloquial, generalmente usada de forma despectiva y estigmatizante, que se refiere a situaciones de pobreza. Así le llamaban los ajenos al lugar donde nació esta experiencia.

cotidiana y las experiencias de vida a la escuela, lo que él sintetizaba en la expresión “dejar entrar la vida a la escuela”.

3.2.d- Chile

En el caso de Chile, el equipo de educadores y educadoras de la escuela de Educación Básica Célestin Freinet, del barrio de La Pintana, en Santiago de Chile, forma parte de la FIMEM. Su fundador Don Eradio Mardones, según explican Couto y otros (2023, p.370), levantó esta escuela en medio de un contexto político por demás complejo: la dictadura (1973-1990) de Augusto Pinochet. Esta escuela constituyó una forma de resistencia a ese contexto socio-político-histórico que los transversalizaba como educadores/as y, sobre todo, los vulneraba como sujetos de derecho, en tanto el régimen militar clausuró todas las formas de participación, de voz, de expresión e intervinieron el sistema educativo y las formas de enseñanza, estando las escuelas sometidas a los militares. Es por eso que esta experiencia, que también se sostiene desde hace cuarenta años, tiene desde sus inicios un componente de resistencia, de lucha contrahegemónica, en las condiciones más adversas en relación a la vida y a la seguridad misma de quienes allí pensaban en otros horizontes y llevaban a cabo este proyecto. Don Eradio pretendía crear una escuela para el pueblo, con el pueblo.

Cabe mencionar, entonces, que esta experiencia educativa nace desde una perspectiva comunitaria y crítica respecto al contexto político, económico y social que vivía Chile en ese momento. Al mismo tiempo, este proyecto se enmarcó en un proceso contradictorio recurrente en el país durante este período: el financiamiento de redes internacionales de apoyo a países en vías de desarrollo, especialmente para proyectos democratizadores muchas veces ligados al desarrollo del país. (Couto y otros, 2023).

3.2.e- Uruguay

En el caso de Uruguay, diversos documentos de la Federación Internacional prueban la existencia de vínculos con Uruguay desde los inicios de la FIMEM. Esto no es de extrañarse, puesto que el magisterio uruguayo ha sido constructor de fervientes movimientos pedagógicos. En 1928, a partir de la Promulgada la Ley de Escuelas Experimentales, la Escuela Urbana de 2do Grado para varones N° 5, se

transforma en la Escuela Experimental de Las Piedras, con el maestro Sabas Olaizola (1984-1974), tomando como referencia las ideas provenientes de la Escuela Nueva, en especial experimentando con el método del Dr. Ovide Decroly a partir de su propuesta de los *centros de interés*. Sabas Olaizola fue contratado, entre 1937 y 1942, por el gobierno de Venezuela, donde ejerció en la escuela José Artigas, donde trabaja llevando la experiencia de Las Piedras, pero propiciando, según Prieto y Padrino (2009) una “*Escuela Nueva Venezolana*”, fundando tres escuelas experimentales: dos en Caracas y una en San Cristóbal. Luego, entre 1952 y 1955, trabajó para la UNESCO en Ecuador y al año siguiente, trabajó en Honduras para la formación docente, también contratado por la UNESCO.

Asimismo, no se puede perder de vista, la experiencia de la Escuela Rural de Experimentación Libre de Progreso, Canelones, junto a Otto Niemann (1888-1958), referente del movimiento de la Escuela Nueva en Uruguay, vinculando las actividades de la escuela con las agronómicas, con una participación y presencia activa en el entorno comunitario, e introduciendo la imprenta²⁷ en la escuela, desde su ser tipógrafo, abordando el concepto de trabajo como *elemento educativo* (Moreira, 2021, p. 32). Según Garay (2019): “Además de obrero, anarquista y racionalista, Niemann aprendió de los sectores populares a ser autodidacta; el autodidactismo obrero le generó libertad y compromiso con el saber; nunca abandonó esa actitud, ni siquiera durante sus estudios de magisterio”. Asimismo, la Escuela Experimental de Malvín, fundada en 1927, llevada adelante por la Mtra. Olympia Fernández (1891-1956), doctora en Psicología y Filosofía, luego de su llegada de Bélgica donde trabajara directamente junto al Dr. Decroly, en la L'Ecole de L'Hermitage, también constituye una experiencia fermental en Uruguay, que es de relevancia traerla al presente.

Todas estas experiencias son contemporáneas a Freinet, y sin duda, las ideas viajan, de unos a otros, se mezclan y transforman, en todas las direcciones. Se toman, se comparten, se habitan, se permean de acuerdo a cada realidad y contexto, y dan sentido a la existencia, al rol docente.

²⁷ Utilizaba una imprenta Minerva, de dimensiones considerables, pesada.

Es importante destacar también, a aquellos *maestros inquietos*²⁸ (García et al., 2019), que trabajaron desde el movimiento pedagógico para la escuela rural, desde la década de 1930, plasmando sus ideas en el Congreso de Maestros de 1933 y en los concursos de pedagogía creados por ley entre 1935 y 1936, como forma de estimular la producción intelectual en el magisterio y en la formación normalista, como lo explica Óscar Moreira (2021). En ese primer congreso Nacional de Maestros, Agustín Ferreiro presenta su ponencia sobre la influencia que puede llegar a tener la Escuela Rural para evitar la despoblación del campo, luego se presenta al concurso pedagógico y posteriormente publica su libro “La enseñanza Primaria en el medio Rural”, libro que se propagó rápidamente entre los y las docentes y que, leyendo la realidad que ponía de manifiesto la problemática del campo, se puso sobre la mesa la propuesta pedagógica, realizando, así, una clara conexión entre educación y sociedad. El autor continúa explicando que si bien se reconoce el movimiento de la Escuela Nueva y sus influencias, tanto Agustín Ferreiro como otros, plantean que no van a aceptar de forma acrítica o sumisa lo que se propone sino que van a estudiar sus postulados e invitan a los y las docentes a valorar sus propias formas, a no tomar ideas externas sin cribar desde la crítica y la contextualización, pero sobre todo realizan un llamado a crear. Así, Agustín Ferreiro y otros, marcan su postura en relación al paradigma dominante, generando una visión que tenía mucho que ver con la construcción colectiva y la lectura de la realidad. Esta postura, será en parte, también, la que distancia a Célestin Freinet de la Escuela Nueva, como se señaló en el capítulo anterior.

Tras la figura de Agustín Ferreiro, otros maestros y maestras, habitan y construyen un movimiento de educación rural, Un Magisterio, comprometido con la causa social, que solo toma de la Escuela Nueva el papel activo, el niño/a como centro, pero que hace foco en la transformación social. Surgen así, experiencias que marcaron y aún se constituyen como raíces y base para el magisterio uruguayo: las

²⁸ Los maestros inquietos, como están agrupados por García et al (2019) op. cit. pp. 23-30, se refiere a quienes reunidos en el Congreso de Maestros Rurales en Piriápolis (1949) crean las bases para la educación rural del país: Miguel Soler, Homero Grillo, Abner Prada, Julio Castro, Enrique Brayer, Olegario Villalba, entre otros.

misiones sociopedagógicas y las escuelas granja. En ese contexto, y como se recoge en el libro *La mano piensa: tras las huellas de la pedagogía Freinet en Uruguay* (García et al., 2019), existió un movimiento, en la década de los años cuarenta hasta 1976, llamado Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna de Montevideo (ICEM de Montevideo). No es casual que en tiempos de dictadura cívico-militar (1973-1985) se tengan las últimas noticias de este movimiento. El maestro Olegario Villalba, maestro minuano que desempeñó un claro ejemplo de esta pedagogía en una escuela rural de Lavalleja, Uruguay, y que fue parte de esos *maestros inquietos*, entre quienes realizaban correspondencia, se visitaban, se reunían para discutir lo político pedagógico y también solo lo político, fue destituido por el terrorismo de Estado y, otra, Mirtha Bossi, profesora de francés en el liceo número 1 de Las Piedras, Canelones, fue trasladada de forma compulsiva a un liceo de Durazno, otro departamento del país, quebrando todo lo que ella venía haciendo con esta pedagogía y el equipo docente. En ese momento, el movimiento estaba formado por varios docentes apoyados por la oficina pedagógica de la embajada de Francia en Uruguay. Cabe recordar que ese país fue receptor de muchos y muchas ciudadanas uruguayas, para el exilio político. Años más tarde, en el 2011, un nuevo grupo de maestras vuelven a formar un colectivo Freinet en Uruguay, y llevan adelante la investigación sobre aquel movimiento de Escuela Moderna que había desaparecido, como tanto que desapareció en los años oscuros de la dictadura cívico militar. Hoy por hoy, este colectivo tiene pocas integrantes, pero han logrado introducir esta pedagogía en diversos ámbitos, sobre todo, en Formación Docente a partir de encuentros con estudiantes, favorecidos por las profesoras de pedagogía del Instituto Normal, a la vez que por los encuentros mismos del colectivo y de publicaciones de artículos en revistas de educación nacional y en sus propias prácticas en las escuelas públicas, como una pedagogía que no sólo está viva, sino vigente y en constante construcción. Este movimiento está federado desde el año 2018, aprobado por la Asamblea General de la FIMEM, en la RIDEF de Suecia, tomando por nombre Movimiento de Educación Popular-Freinet Uruguay.

3.2.f- Venezuela

La FIMEM no tiene registro de algún movimiento pedagógico de la EM en Venezuela. Sin embargo, a raíz de esta investigación, se pudieron conocer y poner en diálogo personas que, no perteneciendo a un movimiento, promovían esta pedagogía en Venezuela (y Colombia). Asdrúbal Sánchez, coordinador de la editorial Laboratorio Educativo, cuenta en entrevista que:

En los años 80, se pusieron los cimientos de la escuela Freinet de Venezuela. Construyeron el depósito para la editorial, construimos una nave de la escuela con 5 salones más baños, una de las viviendas que iban a servir para los maestros que iban a trabajar en esa escuela. Pero después, cerca de esa zona había una cárcel y se fugó un montón de delincuentes que no podían volver a Caracas y se metieron en asentamientos campesinos que allí era donde estaba la escuela. Todo eso fue tomado por la delincuencia. Entonces los libros nuestros yo los tuve que mandar a quemar, los del depósito. Abandonamos todo eso. Ahí se quedó. Los fundadores del laboratorio, en este caso Richard -Ricardo Herrero-Velarde), es el gran fundador del laboratorio y es el gran ideador de la conexión entre el movimiento Freinet y Venezuela. El en sus palabras dice que fue el pionero, el que trajo a Freinet a América Latina. Aunque otros hayan brillado, decía Richard, en relación a la escuela de Bogotá que es de *alta high*, nosotros lo trajimos a Venezuela, a Colombia, a Chile. Lo trajimos, quiero decir, con los libros, ¿entiendes? Eso fue lo que hicimos con la experiencia. La biblioteca Paulo Freire tiene un número en que habla de ese momento. Allí está el año, también en que fueron a Francia. Nosotros hicimos la biblioteca Paulo Freire que tiene publicados 17 títulos ya. Y ahora vamos con la biblioteca Célestin Freinet, que tiene 20 títulos. La vamos a sacar. Llevamos cuatro años atrasados, desde que debimos salir de Venezuela y venimos para acá (Colombia).

¿Qué más te digo yo? Estábamos por fundar la escuela Freinet de Venezuela, pero no llegó a ningún sitio. Después de eso visitamos muchas veces Colombia porque estaba la escuela Freinet de aquí. Íbamos a Neiva (...) Trajimos la imprenta, le enviamos la imprenta a Neiva, todo eso. Y nos quedamos todos inspirados y seguimos produciendo libros en torno a este tipo de pedagogía, de referencia, a ese tipo de política. (Entrevista a Asdrúbal Sánchez, Bogotá-Colombia, 3 de abril de 2025).

Finalmente, en el año 2019, el Laboratorio Educativo se muda a Colombia y según lo detallado en el Apéndice A, la entrevista con Sánchez revela:

(...) Una cosa a destacar es que Freinet en Venezuela había dejado de sonar y aquí (Colombia) está comenzando a sonar otra vez. Nosotros

vamos a muchos eventos. Estuvimos en Oaxaca, en enero de este año, porque hubo un cuarto encuentro de educación alternativa, y hay una fuerte pelea allí de los sindicatos. Me llamó la atención que las 5 cajas que llevamos, con diversos materiales, libros de Freinet también, todo se vendió (Entrevista a Asdrúbal Sánchez, Bogotá-Colombia, 3 de abril de 2025).

Por las búsquedas realizadas, los artículos que relacionan la pedagogía de la Escuela Moderna con Freinet en Venezuela, hacen alusión, sobre todo, al uso de los medios tecnológicos, es decir, a la educación de los medios y la comunicación educativa. Es importante destacar la figura de Mario Kaplún (1923-1998), maestro, nacido en Argentina pero nacionalizado uruguayo, comunicador exiliado en Venezuela y promotor de la educación popular y la pedagogía de la comunicación. Kaplún es un referente en Venezuela (y en muchos países latinoamericanos) como influyente para la creación de la llamada educomunicación, a quien muchos se la atribuyen.

En este recorrido por Latinoamérica, es ineludible, llegado el caso de Venezuela, citar la figura de Simón Rodríguez²⁹. Aquí se encuentra una arista importante en el desarrollo de la pedagogía en Latinoamérica y en la búsqueda o la construcción de los comunes.

3.3- Construcción colectiva en Latinoamérica: la Red de Educadores/as y Movimientos Freinet de América³⁰

Libres son quienes crean, no copian, y libres son quienes piensan, no obedecen. Enseñar es enseñar a dudar.

Eduardo Galeano (2012). Los hijos de los días.

El presente estudio da cuenta de una construcción colectiva activa a partir de la necesidad de hacer otra cosa con la escuela, de pensarla y actuar desde otras miradas pedagógicas, dialogando sobre lo que tenemos en común y compartiendo

²⁹ n. Venezuela, 1769- m. Perú, 1864

³⁰ Es interesante destacar que cuando se cita a América, se hace referencia a Latinoamérica. De esta Red no participa Canadá, que es un miembro activo de la FIMEM, y que fue un reclamo, informal, que realizó este movimiento, pero no fue integrado a esta red.

cómo resuelve cada grupo o movimiento Freinet los desafíos y problemáticas que se presentan.

A mí me parece que las pedagogías de la servidumbre están muy presentes desde la sociedad (...) Yo creo que estas pedagogías de la servidumbre son el espacio para que la desigualdad se instale primero en las aulas. Y es muy fácil en las aulas, porque somos más grandes que los pequeños. Y no puedes pelearte con alguien tan alto. O sea, es muy difícil oponerte y decirle: no quiero, no me gusta, estoy cansado. Ahora no. La autoridad que ejerce una persona adulta sobre un pequeño o una pequeña es muchísima. Tendríamos que estar casi en el suelo para poder hablar así de tú a tú. No lo estamos, estamos arriba. Entonces, en ese sentido, tendríamos que pensar si en el aula, si en nuestras aulas, de la edad que sean nuestras y nuestros estudiantes, nosotros nos ponemos por igual. Nosotros dejamos hablar. O nosotros nos ponemos en la pizarra a escribir la lección para que ellos copien o sacamos el libro de texto para que repitan lo que se tiene que repetir. Cuando hay muchas preguntas que circulan y tal vez, hoy se decía, están los gobiernos muy preocupados por la pérdida de los aprendizajes en la pandemia. Es terrible el atraso que tenemos. Pero no se preguntan, no les preguntan cuáles son sus miedos, cuáles son sus visiones de futuro, hacia dónde van, cuáles son sus preocupaciones. Ah, no, está un currículum que hay que continuar porque estamos más atrás que todo el país (Notas de campo. Garduño, 2023)³¹.

Es interesante que los principios vertebradores de la Pedagogía Freinet tienen el mismo significado que para otros movimientos de otros lugares del mundo, pero con diferentes acentos o énfasis, es decir contextualizados en la realidad latinoamericana, tomando como referencias, transversales, experiencias pedagógicas que constituyen acervo pedagógico para estos colectivos.

Todos ellos -Freire, Tapia, Redondo, Miguel Soler, entre otros mencionados durante el encuentro REMFA 2023- tuvieron la motivación de cuestionarse, a partir de un conocimiento propio de la realidad que los rodeaba. Y ese conocimiento en algunos casos, creo que fue por vivencias personales, ¿no? Por su propia infancia, por su propio crecimiento personal, en el cual uno se da cuenta de ¡Ay, güey! ¿Qué hago aquí? ¿Por qué? En la adolescencia, cuando uno empieza a cuestionar ¿por qué tengo que creer en un dios? Cuando yo volteo y veo que hay una doble moral, en donde cuestionan una cosa, pero hacen otra. Predican una cosa, pero hacen otra. Y entonces ahí, uno se

³¹ Garduño, T (2023). Mesa de diálogo “Emancipación ayer y hoy”. Encuentro REMFA. CAF-Canelones, Uruguay.

pregunta y va adquiriendo saberes y formas de pensar y estar en el mundo. Y creo que eso nos sucede, también, por influencia, por acompañamiento, por palabra de compañeras y compañeros que nos acompañaron desde nuestra infancia. Y por nuestras propias vivencias y carencias sociales, económicas, culturales y demás. Que cada uno tiene su propia historia. Y que eso nos lleva a cuestionar ya, como maestros y docentes o profesionales de la educación, pues muchísimas cosas nos llevan a cuestionar las profundas desigualdades sociales de cada uno de nuestros contextos. Y entonces ya, al estar cercando a las infancias y a la niñez, pues ¿qué nos corresponde? (Notas de campo. Haidé Rodríguez, 2023)³².

A partir de la situación sociopolítica y económica de la región, de las luchas contrahegemónicas, de las pedagogías base de estos movimientos, de los horizontes emancipatorios que cada movimiento se trazan, se van construyendo, posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014) que se observan, en el plano discursivo, a partir de:

- los estatutos de la Red
- mesas de diálogo
- ponencias
- entrevistas

En Latinoamérica, se ha considerado importante la creación de una red de Educadores Freinet de América, que nace de la necesidad de los propios educadores de cada país, para poder analizar, reflexionar, y abonar la discusión sobre problemas que nos son comunes, y así pensar colectivamente la educación en virtud de una ética contrahegemónica y en pos de los principios que los mueven, aportando la identidad de este continente y nuestros pueblos, hermanados. La Red de Educadores y Movimientos Freinet de América (REMFA) fue propuesta en el año 2009, pero se comienzan a trazar los estatutos en el año 2011 en Piauí, en Santa Teresina, nordeste de Brasil, en el primer encuentro latinoamericano de Pedagogía Freinet. En el año 2018, durante la RIDEF celebrada en Suecia, la REMFA reunida formaliza su constitución tras finalizar los estatutos, firmados y aprobados por sus miembros. Se presenta, entonces la

³² Rodríguez, Haidé (2023). Mesa de diálogo Emancipación ayer y hoy. 17 de febrero 2023. CAF-Canelones, Uruguay.

REMFA en la Asamblea General y es aprobada su constitución por todos los miembros de la FIMEM. A partir de allí, esta Red conforma:

un espacio revolucionario, dialéctico, transformador y comunal, de lucha y de resistencia, anticapitalista y antineoliberal, antidogmático y emancipador, autónomo y liberador, popular, cooperativo e inclusivo, orientado hacia la construcción de la justicia social y la democracia radical (Artículo 2, del Estatuto REMFA, 2018)

Dentro de sus fines, se destaca la cooperación entre distintos países de Latinoamérica por una educación emancipadora “ante las políticas neoliberales que dicta el mercado por encima de las personas, es decir de una escuela laica, no confesional, científica, popular, democrática e integradora” (Artículo 2, del Estatuto REMFA, 2018). Asimismo, se consigna el constituir un espacios de diálogo, participación y análisis colectivo, a la vez que ofrece “alternativas de educación, que abran el abanico hacia múltiples posibilidades de ser, comprender, estar y actuar en el mundo, frente a la tendencia comercial dominante que pretende homogeneizar y cosificar al ser humano” (Ibidem). Dentro de sus fines, también se visualiza la necesidad de poner en diálogo con esta pedagogía la historicidad de la pedagogía latinoamericana, referente para esta construcción, explicitando el reconocimiento

de educadores de la cooperación como Celestín Freinet, Paulo Freire, Rafael Ramírez, José de la Luz Mena, José de Tapia, Herminio Almendros, Patricio Redondo, Ramón Costa Jou, Julio Castro, Reyna Reyes, Jesualdo Sosa, Pedro Figari, Miguel Soler Roca, entre otros proyectos educativos surgidos en los países miembros como respuesta a las necesidades regionales o nacionales propias (Ibidem).

A su vez, en dichos estatutos, se hace mención, también, al apoyo que brindará esta Red para posibilitar procesos de investigación educativa de los y las educadoras que forman parte, que tengan por fin enriquecer las enseñanzas y los aprendizajes, documentar y compartir “la práctica educativa cooperativa, la pedagogía popular y la formación para la participación y la ciudadanía”. Del mismo modo, se explicita la intención de promover “la publicación del pensamiento de estudiantes y docentes a partir del fomento de la expresión, de la cooperación y del profundo respeto a las diferencias”, trabajando “por la

dignificación y la reivindicación del papel y el sentido social de la profesión docente”.

Los encuentros de la REMFA, fueron los siguientes:

2011- Piauí, Santa Teresina, Brasil

2019- Ciudad de México, México

2021- Brasil (virtual, debido a la pandemia COVID19)

2023- Centro Agustín Ferreiro, Canelones, Uruguay

2025- Santiago de Chile, Chile

Existe un proceso de construcción identitaria colectiva que se viene desarrollando en la REMFA y del que los educadores y educadoras Freinet de Latinoamérica formamos parte. A partir del 2021, año que se conmemoraba el centenario de Paulo Freire, para el desarrollo del encuentro en Brasil se escogió como tema central: *Diálogos entre Freinet y Freire*, poniendo de manifiesto los comunes entre ambos pedagogos, tanto a nivel teórico como desde las prácticas. Se comenzaron a tejer, de esta manera, a la interna de la REMFA, relaciones entre las pedagogías del Sur y el francés Célestin Freinet, algo que comenzó a vivirse como una necesidad de reconocimiento con los otros pueblos hermanos latinoamericanos, pero también desde los países del Norte. De alguna manera, el encuentro dio paso a la urgencia por reconocernos en tanto identidades pedagógicas dialogando con la pedagogía Freinet y construyendo juntos. Para el siguiente encuentro, realizado en Uruguay, el tema propuesto fue *Pedagogías Emancipatorias Latinoamericanas*. Desde ese título, se abordaron las pedagogías latinoamericanas consideradas emancipatorias, clave para la construcción de nuestras identidades pedagógicas, a la vez que se abordó el concepto de emancipación tanto desde la cotidianeidad, como de las prácticas pedagógicas y de las sociedades, en general y en particular latinoamericanas. Participamos de la organización y de este encuentro: colegas de Argentina (Corrientes), de Brasil, de Chile, de Colombia, de México y de Uruguay. También hubo un compañero francés, Doctor en Educación, profesor en

la Universidad de Picardie, quien quiso acompañar este IV Encuentro de Pedagogía Freinet en Latinoamérica.

Cada movimiento, entonces, tenía la responsabilidad de mostrar la situación educativa de su país, como se realiza habitualmente en estos encuentros, pero también el presentar los y las referentes de cada movimiento, como aporte a la construcción colectiva: de memoria, huellas y base, del movimiento Freinet latinoamericano. De esta manera, se presentaron por ejemplo, desde Uruguay: Miguel Soler, a Agustín Ferreiro y el movimiento de Educación Rural, a Mario Kaplún y Ana Hirszt, en su centenario. Desde México, se abordó la historia de José de Tapia y desde Brasil, se abordó a Paulo Freire. Los talleres, las mesas de diálogo y las presentaciones de libros del encuentro estuvieron en consonancia con el tema.

Emanciparse, pues lo vimos a lo largo de esta semana, tiene un montón, un sinnúmero de aristas y de manos y de seres humanos, que hemos trastocado y cuestionado desde diferentes formas una forma de ser y estar en el mundo. Entonces nos dimos cuenta a través de esta semana qué significa para nosotros, como docentes, emanciparse desde todas las formas, el romper con estas formas de control. Durante la semana hicimos un recorrido por nuestras pedagogías emancipatorias. Hicimos una compartición de técnicas que trabajamos en nuestras escuelas como docentes comprometidos con otra forma de ser y estar en el mundo. Hicimos esa compartición y nos dimos cuenta de que tenemos prácticas educativas que tienen más coincidencias que diferencias, y nos dimos cuenta que habemos seres humanos, que sí está Freinet, que en su momento lo hizo, pero hubo otros educadores que lo precedieron a él. Aquí el compañero -Dr. Antonio Romano, UdeLaR- nos habló de Simón Rodríguez. (Haidé Rodríguez. Mesa de diálogo. REMFA-Uruguay. 2023)³³.

El cierre del encuentro, que duró cinco días de convivencia, fue una mesa de diálogo que sintetizó de forma reflexiva lo que se venía planteando en el encuentro, y dejó planteadas preguntas y reflexiones. Esta última mesa de diálogo tenía por título: *Emancipación ayer y hoy*. Las preguntas orientadoras fueron: *¿Qué entendemos por emancipación? ¿La búsqueda por la emancipación es la misma*

³³ Rodríguez, Haidé (2023). Mesa de diálogo “Emancipación ayer y hoy”. Encuentro REMFA. CAF-Canelones, Uruguay.

que la de ayer? ¿De qué emanciparnos hoy?. Participaron de esta mesa de diálogo dos maestras pertenecientes al MEPA-México: Haidé Rodríguez, adherente a la Sexta Declaración de la Selva Lacandona del EZLN, y Tere Garduño Rubio, doctora en psicopedagogía, ex presidenta de la FIMEM; Gláucia de Melo Ferreira, maestra y doctora en educación quien forma parte de REPEF-Brasil, también ex presidenta de la FIMEM, directora de la Escola Curumim-Campinas (Sao Paulo, Brasil) y Antonio Romano, docente de la UdelaR, con amplia trayectoria en Historia de la Educación, doctor en educación, quien recupera la idea de emancipación a través de Rancière y de Simón Rodríguez:

(...) Toma la palabra e invita a educarse al que estaba esperando al hombre. Eso es lo que hace Tomás con Simón Rodríguez. Ese es tal vez el juego social que quiere proponer Simón Rodríguez en las escuelas republicanas. Darle la palabra al invitado a la escuela. Los invitados invitarán después a hablar a los criollos. Quizá por eso en sus escuelas se enseña quechua y español. Convoca a los extranjeros más extranjeros de la sociedad. Los que hablan otra lengua, los cholos, los indios, los negros, los zambos. E instauran una lengua indígena, el quechua, como lengua a ser aprendida por todos en la escuela al mismo nivel que el español. No se trata solamente de aprender otra lengua que no se conoce, como en el caso de Jacotot, el holandés y los estudiantes franceses, sino de albergar en la escuela la lengua de los otros, de los excluidos, obligando al maestro a aprender su lengua para poder enseñarles, al igual que Jacotot, pero pensando que una escuela que sea capaz de dar lugar a los que no tienen lugar, de darles participación a los que no tienen parte. A estos nativos desapropiados, despojados, usurpados, extranjeros en su propia tierra, Rodríguez los llama a situarse como anfitriones del anfitrión y pone al anfitrión en el lugar del extranjero que necesita estudiar la lengua de aquellos. Invita a unos y otros a encontrar una lengua común en la que el extranjero se vuelva anfitrión y el anfitrión pueda tomar la palabra y decir su propia palabra. Tomar la palabra y aprender a decir su palabra. ¿Puede haber otro sentido más próximo al acto de aprender que estas palabras? ¿Qué otro sentido podría tener la emancipación? ¿No les parece que hay una distancia entre tomar la palabra y aprender a decir su palabra y ser resiliente o empoderarse? ¿No tiene la idea de emancipación una universalidad que remite a lo que puede cualquiera si media una situación en que un maestro capaz de sostener la voluntad del otro, confiando en la inteligencia de que es portador? Porque la resiliencia y el empoderamiento es lo que produce un sujeto, un individuo. En cambio la emancipación es lo que se produce entre dos, a partir del contexto de una forma de escuela que lo vuelve posible: el encuentro

de dos inteligencias iguales (Antonio Romano, Mesa de diálogo. REMFA-Uruguay. 2023)³⁴.

Traer a Simón Rodríguez tiene que ver también con lo que nos une, que son los procesos revolucionarios, independentistas, del siglo XIX, que son parte de nuestra identidad.

En respuesta sobre de qué emanciparnos hoy, la Dra. Tere Garduño, toma la palabra invitando a pensar hacia dónde vamos:

En educación tal vez tendríamos que emanciparnos del sentimiento de poder que tenemos en las aulas (...). De esa educación bancaria que nos lleva a tomar currículums y a depositarlos en las cabezas de los estudiantes. Encontramos inteligencias paralelas con preguntas desde esa edad hasta todas nuestras edades que nos son comunes e iguales. Esa es una primera cosa. Nos tendríamos que emancipar de la subordinación que nos impone el sistema, este sistema capitalista que cosifica al educando y lo prepara para ser un consumidor. Nos parece que las sociedades preparan para ser consumidores sumisos a críticos manejados por los medios, por las redes sociales, por todos los sistemas. Tendríamos que emanciparnos, y lo digo en particular en México, pero hoy en la mañana me quedó claro que también en otras latitudes, de la obediencia a las autoridades escolares que se imponen, que plantean una escolástica inamovible y que nos hacen hacernos sordos ante las voces de los estudiantes. Dejamos de oírlos cuando oímos a la autoridad. (...) Tal vez deberíamos emanciparnos del sistema de clasificación internacional que decide que los estudiantes que pasan con ciertos parámetros en una prueba son mejores que otros, unos países mejores que otros y que imponen una lógica neoliberal capitalista sobre los países y que finalmente lleva a imponer una manera de ver la educación y a proletarizar la posición de los profesores. Creo que también tendríamos que emanciparnos de la normalización de la violencia tan presente en las aulas de nuestros países, porque pareciera que para muchas poblaciones la violencia es normal. (...) Tendríamos que buscar una sociedad mucho más justa que permita escuchar esas voces en horizontal para entender por qué al llegar a la escuela no es lo mismo quien llega de un espacio violento que de un espacio en donde es considerado un sujeto de derechos (...) Creo que también tendríamos que emanciparnos del patriarcado (...) Hablo de México, no voy a hablar de los otros países, pero cada quien lo puede asumir desde su perspectiva: un patriarcado que ha normalizado la violencia doméstica, la discriminación, el machismo y

³⁴ Romano, Antonio (2023), mesa de diálogo, REMFA, 17 de febrero de 2023, Uruguay.

el feminicidio. En México tenemos una gran cantidad de feminicidios no perseguidos, no juzgados, no castigados. Necesitamos construir redes, estructuras sociales, mecanismos colectivos para enfrentar este patriarcado presente, estos feminicidios ocultos en la sociedad, este dominio masculino. De muchas maneras, desde la desmitificación del lenguaje, hay momentos en los que me dicen, ¿por qué insistes en nombrarlos y nombrarlas? ¿Por qué? Porque hemos estado desaparecidas del discurso, vuelvo a decir, por lo menos en nuestro país, en la literatura, en las canciones, en los textos, en la presencia de mujeres en la ciencia, en los puestos directivos y en los gobiernos. Entonces, tendríamos que emanciparnos de ello. Tendríamos que emanciparnos de la idea de que somos dueños del mundo, que nosotros somos los reyes del planeta, que nosotros dominamos sobre todas las especies que están a nuestro servicio, porque de esta explotación ilimitada estamos en una circunstancia como la que tenemos en este momento. Emanciparnos de la idea de que el progreso es bueno para todo el mundo, que entre más avances tecnológicos hay, mejor para todo el mundo. Cuando vemos una gran cantidad de poblaciones que cada vez viven en situaciones más lamentables y que vemos poblaciones con los pulmones envenenados por las mineras cercanas o por los ríos contaminados o por el aire de las ciudades, no es normal. Tenemos que emanciparnos de la idea de que eso es bueno. Y tal vez, como decía un filósofo japonés que leí hace poco, tal vez habría que desacelerar a las sociedades. Es una idea un poco extraña, pero bueno, he planteado eso, que me parece interesante pensarlo (Tere Garduño, mesa de diálogo, REMFA, 17 de febrero de 2023, Uruguay).

En relación a ello, surge entre colegas, en ese momento la necesidad de favorecer y promover el desacelerar nuestras prácticas, hacerlas más artesanales, darles tiempo y dedicación. El tiempo, otro que anda perdido, perdido entre teléfonos, entre redes sociales, entre trabajos, entre muchas distracciones de lo importante, el dedicar tiempo, dar tiempo, compartirlo, también, considero, es resistencia y propuesta. El ensayo del tejido, el tiempo para la urdimbre.

Tendríamos que emanciparnos de la idea de que la pobreza es normal. En mi país hay grupos, hay clases sociales en donde se dice “él no ha logrado nada porque no hace suficiente esfuerzo”. Esa idea de que es el individuo el que solo lucha y va a llegar porque tiene suficiente voluntad. Es una idea falsa. Si las sociedades construyen las condiciones para que esos sujetos nunca salgan de ahí y tendríamos que dejar fuera de esa idea, superarla y pensar cuál es nuestra responsabilidad, no la de los políticos, no la del que dirige, no la del jefe del sindicato. Estoy hablando de mi responsabilidad ante esa pobreza. ¿Cuál es mi respuesta? Tendría que emanciparme de la idea

de que a mí no me toca, como yo no tengo un puesto político no tengo que decidir. Yo creo que no (Tere Garduño, mesa de diálogo, REMFA, 17 de febrero de 2023, Uruguay).

La Asamblea General de este encuentro produjo una moción, que hace referencia a la petición a la Asamblea General de la FIMEM sobre el reconocimiento de los y las pedagogas de Latinoamérica que se citaron como de referencia para los diferentes movimientos de educadores Freinet, con el fin de darle un lugar e importancia a los saberes del Sur, desde una perspectiva decolonial.

El mencionado neoliberalismo cultural ofrece una solución única, patentada y presuntamente perfecta a la sociedad: la escuela neoliberal con una perspectiva educativa que pretende promover un modelo único de sociedad, que garantice el éxito económico a sus usuarios y los aliente a constituirse en alumnos, familias, trabajadores y consumidores perfectos a través del control de calidad sometido a los más altos estándares internacionales. Los beneficios de este modelo neoliberal educativo se ofrecen como garantía para perpetuar la protección al capitalismo financiero desde los estados nacionales. Lo que no advierte esta perspectiva dogmática, conservadora, neoliberal, que aparenta modernidad y un ambiente liberal, es que desde las epistemologías otras, las del sur, las críticas, las contestatarias, las feministas, las de las maestras y maestros democráticos y revolucionarios, las de los pueblos indígenas, latinos y afroamericanos, las de las clases trabajadoras, las de la juventud, las de las infancias, las de los discapacitados, las del mundo rural y el suburbano, las de las madres solteras, las de los y las migrantes, se han despertado muchas voces que tejen otros conciertos, otras maneras de ver el mundo, otras respuestas de conformación de opciones para lograr construir conciencia de realidad en las nuevas generaciones.

Varias de esas pedagogías se cobijan el día de hoy con las reflexiones emancipadoras de Paulo Freire, Célestin Freinet, José de Tapia, Agustín Ferreiro, Julio Castro, José Santos Valdés, Jesualdo Sosa, Reina Reyes, María Espínola Espínola, Miguel Soler, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, Boaventura De Sousa Santos, Noam Chomsky, Henry Giroux, entre otras y otros. Sus voces nos plantean la necesidad de leer el mundo antes de leer la palabra, la trascendencia de escuchar la palabra de las y los estudiantes y la urgencia de la cooperación y la emancipación. Sus convicciones denuncian a la educación capitalista que niega el contexto donde se construyen las explicaciones de la realidad, impone el saber de forma autoritaria para colonizar y domesticar el pensamiento, negando la validez de la cultura de los educandos. Nos proponen los métodos naturales que siguen el ritmo de la vida y liberan el yugo que pretende imponer la escuela para domesticar el pensamiento y por ende, la vida misma.

Como legado nos queda el pensamiento de Freire con la necesidad imperiosa de una alfabetización emancipadora, un proceso dialéctico que genere conciencia crítica para imaginar cambios y opciones de transformación. Recuperamos de Freinet la necesidad de una certeza que no está en las palabras sino en la conciencia de las relaciones dialécticas entre los hechos, los individuos y los acontecimientos. Para ambos, la incertidumbre es un camino hacia el descubrimiento y la teoría, el correlato pedagógico de la conciencia crítica que permite imaginar cambios y opciones de transformación. Entonces la educación es una obra de vida como lo menciona Rafael Ramírez, un espacio de formación de la conciencia crítica, que concibe a las infancias como agentes de su propia formación, superando el individualismo y fortaleciendo la cooperación e impulsando la responsabilidad colectiva como lo señala Miguel Soler. Al tanteo experimental se le une la pedagogía de la emancipación. A los métodos naturales se les articula la posibilidad del empoderamiento individual y social, desarrollando formas de educación contrahegemónicas para construir esferas públicas democráticas, combatir la dominación y dar la voz a la sociedad. Entonces recuperamos la idea de Julio Castro de que la escuela es la casa del pueblo porque es la casa de los hijos del pueblo; la escuela que debe intervenir en la vida de la comunidad y actuar en ella a puertas abiertas; con maestros y maestras que tienen en su inquietud el mejor aliado de su evolución y la de su escuela con la aptitud para vivir en defensa de la mejor causa del pueblo, en palabras de Jesualdo Sosa. (REMFA,2023)³⁵

Dado que la Pedagogía Freinet nació en Europa, pero siempre tuvo el componente internacionalista y creador de la pedagogía de forma colectiva, los y las educadores latinoamericanos sintieron que era el momento para avanzar en la construcción colectiva de la Pedagogía Freinet, desde una identidad pedagógica y social propia de este lado del mundo, tomando en cuenta el patrimonio pedagógico, las experiencias y saberes del Sur. En este sentido, la moción de la REMFA, solicita a la Asamblea General de la FIMEM “el reconocimiento de las coincidencias epistemológicas y dialécticas de las pedagogías emancipatorias latinoamericanas, populares, comunitarias, de la esperanza, de la indignación, de la resistencia, de la autonomía, del trabajo y de la cooperación” (Loc. Cit.), con la pedagogía Freinet. Esta moción es firmada por REPEF -Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet, Brasil; MFC – Movimento Freinet Chile, Chile; MMEM –

³⁵ Moción REMFA, Encuentro Uruguay, febrero 2023.

Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, México; MEPA – Movimiento por una Educación Popular Alternativa; MEP-FU – Movimiento por una Escuela Popular – Freinet Uruguay; Instituto Educativo Cooperativo, ESCUELA CRECER. Corrientes, Argentina; ESCOLA CURUMIM – Educação Infantil e Ensino Fundamental, Campinas, SP, Brasil; Institución Educativa Técnico Agroambiental Granja ESCUELA AMALAKA. Totoró, Cauca, Colombia.

La REMFA con esta moción, además de esa petición, deja en claro la visión que tiene del mundo. No porque otros continentes no la tengan, sino porque necesita hacerla explícita, diferenciando a la FIMEM de otras agrupaciones pedagógicas. Así se interpreta que la REMFA entiende que 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 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, de cosificación.

La pedagogía Freinet sigue viva porque es una conjunción de movimientos que se mueven en un camino similar, pero no es el mismo. Somos movimientos alternativos que tomamos estos principios de Freinet, que son muy sabios, pero que tenemos caminos propios. Creo que si él estuviera aquí estaría muy feliz de ver muchísimos caminos, de muchos estilos. No hay alguien que pueda decir que somos Freinet. Bueno, ¿cuál Freinet? ¿el de 1900 y tantos? ¿o el de 2000? ¿Cuál Freinet? Freinet ya no está. Tuvo iniciativas importantes. Tuvo una habilidad de ver la escuela con mucha claridad, con mucha, mucha claridad. Entonces eso fue muy útil para los docentes. Pero los movimientos siguen teniendo caminos paralelos y hay momentos, ideas donde se encuentran. Creo que se deben compartir esos caminos, porque te enfrentas a contextos diferentes (Garduño, entrevista, 2023).

Tensiones en el interior de la FIMEM

Es importante señalar que la aprobación de esta moción, como de las mociones que llegan a la Asamblea General (AG), requiere un tratamiento extenso, que promueva la discusión y el debate, primero a nivel de movimientos locales (meses antes de la AG) para llegar al encuentro internacional con una postura o preguntas que ayuden a comprender la naturaleza de las mociones y las perspectivas, y tomar decisiones. La AG en la RIDEF se divide en tres momentos: la primera

es informativa, la segunda el grupo de participantes se divide por grupos de lengua. De esta manera está el grupo de español, de inglés, de francés y de alemán. Este es un momento deliberativo de la AG. Quienes no tengan su lengua materna en uno de los cuatro idiomas, se suman al que comprendan mejor. Siempre hay colegas quienes pueden hacer traducciones para facilitar la comunicación. También existe la comisión de Traducciones, que trabaja intensamente en el primer momento de la asamblea y en el último, que es deliberativo. Por tanto, la tercer parte, es resolutive, todos juntos. Se vota a mano alzada, menos la integración del Consejo de Administración, que es por voto secreto. Cada movimiento tiene derecho a un delegado/a, pero puede tener más delegados/as si el movimiento tiene un número mayor de participantes. Por ejemplo, Senegal, Francia, Italia, tienen más de un delegado/a. Cuando fue el momento deliberativo, en la RIDEF de Oaxaca 2024, al tratar la moción de la REMFA, las preguntas de los movimientos, sobre todo del movimiento francés, fueron muchas para tratar de comprender el por qué se necesitaba reconocer otros pedagogos, que ellos/ellas no conocían. Había una cierta desconfianza, y hasta tal vez miedo, de no saber en qué podría cambiar la Federación, si eso ocurría. Planteaban en general dos cuestiones: la primera, desconocer esas pedagogías (a pesar de que se habían citado los nombres y se habían enviado con un tiempo prudente para haberlo estudiado en profundidad, si fuera el caso). La segunda cuestión fue que entonces, también se deberían de admitir pedagogos y pedagogas africanas. En ese sentido, los y las delegadas latinoamericanas, expresaron que sería bueno que esos movimientos también hicieran una moción, que ampliara nuestro conocimiento y nuestros horizontes, desde el intercambio y el reconocimiento. Cuando llegó el momento de la fase resolutive, todos los movimientos de países votaron a favor de la moción REMFA, identificando afluentes y convergencias, con las pedagogías del Sur. Se abre, así, la posibilidad de pensarse lejos de los dogmas y lo ortodoxo. A algunos colegas, sobre todo franceses, se los ha escuchado sostener “Eso no es Freinet”, frente a alguna técnica contextualizada de una forma diferente o realizando otras técnicas, donde se incorporan otros elementos, u otras maneras. En el movimiento internacional, y también muchos franceses, responden a ello: “Freinet solo era Freinet, e incluso a veces dudaba de sí mismo”, dando por finalizada cualquier discusión que menosprecia o rebaja las experiencias diversas de los y las colegas, de muchos países del mundo, en comunicación con sus propias culturas, sus influencias pedagógicas locales o regionales. En esa AG, la única organización que se abstuvo a la moción fue la llamada Amis de Freinet³⁶, cuyo delegado no explicó su posicionamiento y ello dio pie a que hubieran

³⁶ Asociación Amigos de Freinet.

interpretaciones del estilo que se explicaba más arriba (Notas de campo, Oaxaca, 2024).

Para esta tesis es importante señalar las tensiones, porque tiene que ver con lo instituyente, con lo que los movimientos latinoamericanos quieren plantear y lo que esta tesis intenta decir, y las fronteras existentes que a fuerza colectiva, se mueven y se transforman.

Cuando fui a Senegal a visitar una escuela que se decía Freinet, lo primero que me enseñaron fue el pizarrón donde estaba “yo crítico, yo felicito y yo propongo”³⁷. Eso era Freinet. Y luego fuimos a ver la biblioteca que les habían donado los franceses y estaba llena de libros sobre la nieve... no puede ser. Libros viejos que hablaban de París con la nieve, las calles y eso. Esa era su biblioteca. Y así todo amontonado (...) Es el modelo. En nuestro caso -Latinoamerica-, eso es algo que tenemos mucho más trabajado (...) La deconstrucción de relaciones de poder la tenemos más avanzada (...) y la buscamos con la FIMEM. Entramos en paralelo. Aunque nos ha costado trabajo. A mí me costó trabajo con un compañero francés. Fue muy difícil trabajar con él -cuando era Presidenta de la FIMEM-. Fue muy complicado. Ahora trabajo con él pero no fue así al principio. Por eso. Porque él sí sabía y yo no. “Tú no eres Freinet”, decía, a lo que yo respondía “pues tú tampoco”. (Garduño, entrevista, 2023).

Esa tensión en lo que es pedagogía Freinet y lo que no es algo que se escucha entre algunos y algunas integrantes del movimiento francés, defendiendo una manera única de plantearla, anulando la diversidad de contextos y posibilidades, y también de nuevas construcciones. Algo que podría leerse como incoherente en este colectivo, que es de construcción cooperativa por definición e internacionalista.

Asimismo, entre el 2020 y 2023, se comienza a problematizar desde la REMFA la participación de Latinoamérica en los encuentros, debido a la dificultad que enfrentan los y las colegas sudamericanos/as para asistir a causa de que las fechas de los encuentros coinciden con las vacaciones estivales del Norte, pero son

³⁷ Diario Mural, técnica Freinet que se utiliza para la asamblea escolar.

períodos de año escolar en el Sur³⁸. Esto configura cierta incomodidad, en el orden de la diferencia de oportunidades con los países del Norte. Esta reflexión y demanda genera tensión a la interna de la FIMEM, la cual es puesta sobre la mesa por la REMFA de manera informal, pero no llega a ser propuesta para elevar a la Asamblea General. Países de África del Norte y Occidental, así como países europeos y asiáticos, gozan de vacaciones de verano en los meses de julio / agosto, al igual que México. Por tanto, los movimientos pedagógicos de países sudamericanos nos encontramos en amplia desventaja y con necesidad de adaptarnos a la inmensa mayoría, con el riesgo de participar pero con descuento salarial, en sueldos que ya de por sí son magros. Concurrir, por tanto, sin apoyo del Estado -ni económico, ni de días de trabajo- es un gasto que la inmensa mayoría de los y las docentes de Sudamérica no podemos asumir y, si bien,

existe un fondo de solidaridad económica de la FIMEM, éste no es suficiente como para cubrir gastos de todos y todas que así lo requieren, aunque ayuda a que roten las personas de los movimientos pedagógicos que obtienen la ayuda económica y, de esta manera, hacerlo más equitativo. Ese fondo es financiado por los movimientos, con las cuotas anuales (diferenciadas según un cálculo que tiene en cuenta el IDH), el aporte específico para esa causa de los movimientos y el aporte de compañeros y compañeras que asisten a la RIDEF y agregan una sobrecuota para la ayuda solidaria para que otros y otras colegas puedan reunirse al encuentro (Notas de experiencia personal y notas de campo, Oaxaca, 2024).

³⁸ Al menos desde Uruguay, es difícil acceder debido a que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ha negado licencias para concurrir en el período de gobierno 2020-2024, con goce de sueldo, y que son plena formación pedagógica, la cual se vuelca luego en las prácticas y se expande entre colegas. Se destaca, en este sentido, que no hay una política que asegure a los maestros/as formarse y participar activamente en congresos y demás, como parte del desarrollo del campo pedagógico, como profesional. Únicamente son aceptados aquellos encuentros/congresos que son promovidos por ANEP, en el caso de Uruguay, y éstos son claramente escasos. Desde mi experiencia, la concurrencia a los encuentros siempre estuvo determinada por “la buena voluntad”, o no, de las autoridades de turno, obstaculizando la formación y los procesos, y dando cuenta de cierto voluntarismo y no del derecho a la formación y a la profesionalización continua de nuestra profesión#, también desde una responsabilidad docente de saberse reflexivo e inventando y recreando nuevas maneras en su práctica educativa; y de un derecho de los niños/as de contar con docentes actualizados/as de forma permanente, investigando sobre sus propias prácticas, desde la experimentación pedagógica, otras formas.

3.4- Los comunes en las construcciones de los sentidos de la PF en Latinoamérica

Nosotros somos pueblos que venimos de colonizaciones y la colonización implica una imposición de un modelo de pensar, de una lengua. En México es muy claro, 68 lenguas existen junto con el castellano, pero no todas hablan en todos lados, en nuestros países, no por la historia de cada quien. Pero sí tenemos un modelo de imposición que nos hace valorar lo externo de cierta manera y que tenemos que dar un paso para poder reconocernos” (Entrevista a Dra. Tere Garduño, Montevideo, febrero 2023).

Para comprender, analizar y explicar la **“Pedagogía Freinet en Latinoamérica: identidad colectiva y sentido político”** hay un marco mayor al cual necesariamente se debe hacer referencia y que tiene que ver con ciertos procesos históricos pero también actuales de América Latina, a ciertos rasgos culturales que orientan, entre otros, lo que Alejandro Vassiliades (2012) nomina como *posiciones docentes*. Es en este sentido que se deben realizar algunas precisiones sobre nuestro contexto latinoamericano para poder establecer los comunes como educadores y educadoras en este lado del mundo, para luego pensarnos como educadores y educadoras Freinet o de la Escuela Moderna.

Latinoamérica se extiende desde el sur chileno y argentino hasta el norte de México, abarcando una superficie de 20 millones de km², con una población que asciende a los 667.889 miles de habitantes (CEPAL, 2025), de los cuales, según el informe *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022* de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el 32,3% se encuentra en condiciones de pobreza, y de ese porcentaje, el 13,1% se encuentra en situación de pobreza extrema. Esta situación deriva, en primer lugar, del colonialismo y posterior capitalismo, estructura de poder que penetra en todos los ámbitos de la vida de la región, en mayor o menor medida.

Latinoamérica tiene una historia milenaria negada por 500 años, fragmentada e invisibilizada, esclavizada y sometida. En el Museo del Oro, en Bogotá, se lee:

Colombia tiene una historia de 15.000 años. Las sociedades prehispánicas nos dejaron un valioso legado de diversos modos de organización, adaptaciones y formas de pensamiento. Actualmente existen 84 grupos indígenas que hablan 65 lenguas aborígenes. La mayoría mantiene su religión y algunos utilizan en sus rituales el oro heredado de sus antepasados. La orfebrería prehispánica es testimonio de diversidad, pero es apenas una muestra de la variedad de sociedades

que vivieron, trabajaron y crearon en este territorio durante milenios. Tras el encuentro con el Viejo Mundo, se sumó al legado aborigen la influencia de las poblaciones europeas y africanas. (Museo del Oro. Bogotá, Colombia. 2025).

Hacia fines del S.XIX, la regionalización de Latinoamérica fue definida a partir de las lenguas como rasgo distintivo, para diferenciarla de la América anglosajona. Pero no las lenguas originarias, sino las lenguas derivadas del latín: español, portugués y el francés, las lenguas que llegaron con la conquista y las sucesivas invasiones y el colonialismo. He allí una primera cuestión: las lenguas. Estas lenguas que son de otros, y que quisieran dar origen, comienzo, en una clara intención de sepultar las lenguas nativas y con ellas, sus culturas, sus formas de vincularse con la naturaleza, sus ritos, sus Dioses. Aparece, entonces, la Colonización y el Colonialismo como marcas del pasado y del presente, del poder ejercido y que se ejerce, que determina el rumbo de este continente y su gente.

Nuestra historia es la historia de los pueblos colonizados y subyugados por los colonizadores. Nuestros antepasados fueron muertos (más del 90% de los pueblos originarios fueron asesinados) y esclavizados, obligados a aceptar a un nuevo dios terrible que impuso una serie de comportamientos extraños. Nuestros territorios estaban destinados, por los colonizadores, a la extracción de riquezas naturales hasta el agotamiento y los valores morales que teníamos que aprender eran los importados de Europa, independientemente de si tenían sentido. No es casualidad que incluso hoy, en tierras tan cálidas, en los trópicos, todavía usemos vestidos largos en las fiestas y chaqueta y corbata.

En términos de educación, hemos copiado lo que se hace en Europa y los Estados Unidos como si fueran reglas absolutas, con las que nuestros estándares educativos, a lo sumo, si acaso, no son más que mediocridad.

Frente a esta realidad, los educadores que se dedican a la Pedagogía Freinet se encuentran con una Pedagogía por la Libertad y por la emancipación, ante principios y técnicas que posibilitan actividades didáctico-pedagógicas capaces de valorar la identidad de cada estudiante y transformar a profesores y estudiantes en verdaderos sujetos en su trabajo de producción de conocimiento.

Como colectivo latinoamericano, tenemos que ofrecer a Fimem nuestra capacidad de lucha y resistencia, nuestros anhelos de transformar el mundo desde nuestro entorno, nuestra inteligencia astuta en términos de resiliencia y adaptación a lo que se nos presenta

como real. Sabemos trabajar duro y con pocas condiciones materiales de trabajo y perseveramos frente a nuestros objetivos de transformación humano-social. (Entrevista a Flávio Boleiz Junior, 2023).

Conocer las realidades latinoamericanas es poner atención no solamente al contexto urbano sino también a aquellos pueblos que resisten la colonización y militan la memoria y su cultura. El territorio ancestral de los Nasa, en el Cauca-Colombia, resistiendo la conquista hasta el día de hoy, es uno de los tantos ejemplos. El tráfico de esclavos, con Europa como responsable, utilizando al Montevideo españolista como principal puerto de entrada en 1778, desde donde los ingresan al resto de América y desde donde se construye una historia de sometimiento atroz, con consecuencias sociopolíticas y económicas que las poblaciones afrodescendientes de hoy aún sufren la discriminación y el despojo.

Además de estos comunes, hay comunes en el plano de los y las docentes como trabajadores/as y que tienen que ver con la participación en los encuentros internacionales que son tan necesarios para el intercambio pedagógico y para facilitar la experimentación pedagógica. Para poder formarnos e intercambiar, no solamente en PF, sino también en otras áreas que hacen a nuestra profesionalización, es necesario que los Ministerios de Educación faciliten el intercambio para fortalecer las experiencias y la experimentación pedagógica con el fin de problematizar abordajes, profundizar en posiciones docentes, dentro de la Educación Pública, tendientes a hacer algo diferente con la escuela, en clave de derechos. Ello constituye un común latinoamericano, pensando en el sistema económico desde la opresión, porque no solamente es la diferencia en el calendario escolar lo que obstaculiza, sino la cantidad de horas de trabajo semanales, el multiempleo necesario para lograr sobrevivir en el mundo capitalista, que es diferente a las horas de trabajo de los países del Norte. En este sentido, por ejemplo, en Colombia el promedio de horas trabajadas durante el 2022 es de 2.412 hs/año, por trabajador/a; mientras que en Francia es de 1.648 hs/año por trabajador/a, según Gontero (2025) en su nota técnica para la OIT. Aún trabajando considerablemente más, en Latinoamérica no se accede a los mismos servicios, ni a las mismas oportunidades. El/la trabajador/a intenta compensarse a sí mismo en la

desigualdad, pero sin éxito, porque la compensación viene con mayores horas de trabajo, y en muchos casos con contratos de trabajo precarios que impiden tomar días para concurrir a encuentros o diversas formaciones. Las diferencias socioeconómicas, y las condiciones laborales, son un rasgo común, que la FIMEM recoge, e intenta hacer algo del orden de lo compensatorio, apoyando con el fondo de solidaridad económico a movimientos que necesitan ese apoyo para poder participar de los encuentros. Más allá de la ayuda económica, los movimientos latinoamericanos convergen también en las luchas contra la pobreza, contra la infantilización de la pobreza, por el acceso a la vivienda, a la educación, a la salud, a favor de la justicia social. Esta pedagogía que llega a Latinoamérica y produce un anclaje en estos contextos, se transforma, manteniendo los principios emancipatorios que nos son comunes a todos los movimientos de pedagogía Freinet del mundo, pero que se enriquecen con las miradas de lo que ya se venía construyendo desde las bases pedagógicas, haciendo pie desde estos territorios marcados por la desigualdad. Estos problemas también son problemas de los/las docentes, porque es una militancia pedagógica común pero también porque estamos inmersos en estos problemas que existían y existen hasta hoy en día, y que también son nuestros problemas. Es decir, los otros no son los otros, somos nosotros mismos, en el intento de emanciparnos todos/as. No es el maestro/a que llega a emancipar, sino que la emancipación se construye juntos y juntas. Latinoamérica tiene problemas que le son propios: consecuencias del colonialismo, de la modernización, del capitalismo salvaje, y de allí derivar también al narcotráfico presente cada vez más en nuestros países. Todo ello marca la vida cotidiana de las personas en tanto tiempo y espacio vivido. Tenemos mucho que plantear desde Latinoamérica, mucho que mostrar y pensar juntos y juntas.

Según Quijano (2014, p. 779) la estructura basada en la raza, es decir, caracterizando con rasgos fenotípicos a *los de arriba y los de abajo*, trazó las líneas de la división del trabajo implementando primero la esclavitud, que luego de abolida pasó a ser de servidumbre, lejos de participar de la vida política de las sociedades, dándole mayor poder a los conquistadores y legitimando las relaciones de dominación, que están presentes aún en nuestros días.

La negación por siglos de las culturas ancestrales de este continente y de las poblaciones afrodescendientes, y consecuentemente, la ausencia de éstas en la vida política hegemónica, es un rasgo evidente de Latinoamérica.

Es decir, nuestras identidades están constituidas irremediabilmente por el escenario de la invasión/ conquista y el proyecto de modernidad, constituido a partir del circuito comercial establecido desde Europa en un escenario por hacerse sistema-mundo. Allí América Latina fue un apéndice de ese centro y nuestra clase dirigente luchando por hacernos euro norteamericanos como el sueño de civilización, ese lugar por alcanzar (Mejía, 2020, p. 167).

Enrique Dussel (1934-2023) ha planteado a lo largo de su extensa obra, que la historia universal que se enseña es la historia eurocéntrica: “estudiamos una historia que nos ignora y nos anula y la enseñamos desde la Primaria hasta el posdoctorado en las universidades” (Dussel, 2018) de todo el mundo. Con ello hace referencia a la periodización eurocéntrica: Antigüedad, Edad Media, Edad Moderna y que la historia de los pueblos originarios se estudia a partir del llamado Descubrimiento de América en 1492 con la llegada de Colón, como “si hubiera hecho falta de que vinieran los europeos para que existiéramos, o los norteamericanos” (Dussel, 2018, minuto 16:23). En esa periodización de la Historia Universal no tiene cabida la historia de los pueblos indígenas, milenaria. Se puede hablar, según Aníbal Quijano (2014) de *represión cultural y genocidio masivo* que llevó a estas grandes culturas a condenarlas a subculturas, hasta nuestros días, a través del eurocentrismo y éste transversalizando el poder mundial hegemónico, desde la idea de raza que sostenía que unos era biológicamente superiores: el caso de los conquistadores, respecto de los conquistados y la consiguiente apropiación de los primeros por sobre los recursos y la producción de los segundos. Con el tiempo, entonces, más allá del lugar de origen, lo geográfico, la connotación racial cobró más relevancia desde las relaciones de dominación, también desde el plano cultural e intelectual, además del no reconocimiento del otro, sino como objeto. Desde ese lugar, explica Quijano (2014, p. 779), se fundó la clasificación de la población de América, a través de la estructura basada en la raza.

Desde la REMFA, tanto en el encuentro del 2023 en Uruguay, como en el encuentro en México en el año 2019, se pone de manifiesto claramente el sentido político de

estos docentes al enunciar en sus declaraciones que se mantienen “conscientes de la necesidad de organizarnos para reaccionar contra el olvido, contra la apatía y la erosión de las luchas sociales y contra la criminalización de las protestas públicas como formas legítimas” orientadas a cuestionar y desarticular las lógicas de subordinación propias del orden colonial y de la hegemonía de las clases dominantes. La moción de la Red de Investigadores y Educadores Freinet (Brasil, 2025) recupera del encuentro 2019 de la REMFA la “urgente necesidad de maestras y maestros revolucionarios, emancipadores, contestatarios, intelectuales transformadores y catalizadores del cambio. Educadores con profundo amor por la humanidad, por los niños y jóvenes con quienes trabajamos” (REMFA, 2019).

Capítulo IV. La práctica pedagógica Freinet en Latinoamérica, en la actualidad

Como pedagogía de la cooperación, la pedagogía Freinet trata de abordar el currículum atendiendo los saberes que conforman al sujeto: en contacto con la naturaleza, en relación con otros seres humanos, considerando los propios saberes de los niños y niñas, de las familias y de quienes trabajan en el contexto. Se trata de implicar la vida en la escuela, que atraviesa nuestro quehacer pedagógico cotidiano. La escuela, siguiendo esta propuesta, no puede entenderse como un espacio aislado de la realidad social y cultural en la que se inscribe. En este sentido, es necesario que las experiencias de aprendizaje se conecten con la vida cotidiana de las y los estudiantes, considerando sus intereses, contextos y problemáticas concretas, favoreciendo la comprensión, la interpretación y la transformación de la realidad. De esta manera, implicar la vida en la escuela no se limita a la aplicación práctica de los contenidos, sino que contribuye a la formación de sujetos críticos y autónomos. Al relacionar la enseñanza con situaciones reales, las y los estudiantes desarrollan capacidades de análisis, reflexión y juicio, cuestionando las estructuras sociales y reconociendo su papel como agentes capaces de intervenir en su entorno. De este modo, la escuela se convierte en un espacio de construcción de conocimiento situado, crítico y emancipador, que articula la adquisición de saberes con la consolidación de la conciencia y la acción social del sujeto.

Se evidencia una correspondencia entre este concepto de trabajo que fuera señalado como trabajo libre, con lo que se considera hoy como *saberes socialmente productivos* (Sollano, 2009), considerándolos como aquellos:

que cambian a los sujetos, enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando sus hábitos y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad (Mercado, 2009, p. 123).

Las dimensiones que se plantean para la construcción de los saberes del trabajo (Mercado, 2009, p. 125) implican aquel concepto de trabajo libre propuesto para las prácticas pedagógicas orientado hacia la emancipación del sujeto: la dimensión

política en tanto educar como acto político (Frigerio y Diker, 2005); la dimensión pedagógica en tanto los saberes se transfieren, se transmiten, de origen, y siguen siendo transferidos a otros; la dimensión técnica en relación a las capacidades y herramientas cognitivas específicas necesarias que demande la tarea; dimensión económica; dimensión social, en relación a la influencia del contexto socio-cultural. El sentido de los saberes socialmente productivos es, sobre todo, que construyen trama social: esto es, estos saberes ayudan a tejer relaciones de cooperación, solidaridad, identidad cultural y participación comunitaria, siendo un pilar para construir comunidad y fortalecer la cohesión social. Ese entramado social, que surge de este abordaje, transforma la naturaleza, la cultura, que circunscribe al sujeto, en formas más solidarias y justas. Es así que, desde esta perspectiva, los contenidos que deberían ser priorizados por la enseñanza tienen que ver con estas dimensiones, tomando al niño no como un adulto en construcción, sino como un sujeto que opina, piensa, siente, proyecta, crea, y por tanto, capaz de intervenir y decidir sobre cuestiones que lo involucran. Para ello su voz es artífice de lo que acontece en la escuela, en el aula. Ello requiere de adultos convencidos de que niñas y niños deben ser escuchados y tomados en cuenta, fortaleciendo que sus aportes desplieguen fuerzas instituyentes. La palabra de niñas y niños está dotada de un sentido común que nos vuelve a las cosas y resoluciones simples: a la solidaridad, el compañerismo, la ayuda mutua, el amor a la naturaleza, el tiempo que merece la observación.

Pensar en la pedagogía Freinet hoy, interpela cuestiones que deberían de haber sido dejadas atrás hace décadas, habiendo sido ya superadas. Este pedagogo, como otros tantos de su época, hacen una rotunda crítica a la escuela escolástica y retórica tradicional, proponiendo una forma de organización cooperativa y solidaria, no solamente para su propia escuela, también sino hacia afuera, y con otras y en otros países.

Desde la REMFA se ha planteado este intercambio: conocer cómo hacen, cómo resuelve Colombia, desde las escuelas Freinet, la intensa violencia que vive cada día, cómo resuelve México, cómo hace Chile, Uruguay, Argentina. Qué prácticas pedagógicas alteran la forma escolar, qué se viene pensando en clave de derechos,

constituyéndose como experiencias que aportan a la convivencia, a la paz, y a la construcción de otra realidad.

4.1- La forma escolar

La escuela se ha construido, y así persiste, sobre la base de un núcleo duro, lo que algunos autores han llamado *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 2000) definiéndose como un conjunto de reglas que hacen a la estructura de la organización escolar tanto desde el uso del tiempo como del espacio. En ese marco se incluyen por ejemplo prácticas de agrupamiento de estudiantes en función de las edades -la graduación- y la simultaneidad para el aprendizaje donde todos hacen lo mismo y a la vez: la monocronía (Terigi, 2010). Esta escuela de *talla única* (Pérez, 2018), de *aula estándar* (Terigi, 2010), integra solamente a quienes responden a ese modelo, y quienes no, quedan excluidos. Esta escuela trasversalizada por un *cronosistema escolar* (Terigi, 2010) que fragmenta el tiempo y lo escolariza, marcando principios y fines a través de los timbres durante la jornada escolar -acompañada por una actitud militarizante-, dando el mismo tiempo a todas y todas para realizar tal o cual tarea -donde se debe terminar o se queda atrás-, o para resolver un examen. Este cronosistema escolar que organiza, también, a niñas y niños por edades y los saberes en lo que el sistema tiempo escolar espera, lo cual constituye la llamada graduación escolar. Asimismo, privilegia las clases frontales y el conocimiento en manos del docente como único ser en el aula que posee el saber relevante, y dando cuenta de una clase disciplinada cuanto menos cuerpos moviéndose en el aula haya y menos diálogo entre niñas y niños exista. Este tiempo que marca la organización de una escuela (entradas, salidas, reparto de la jornada escolar en tiempos iguales, el recreo) pero que también marca el tiempo de los aprendizajes (la graduación, el tiempo para hacer las actividades y tareas, las evaluaciones), está presente en el orden de lo *natural* y por ende, se presenta como inmodificables, incuestionables, haciendo parte de la propia definición de escuela, y por tanto de aula y de enseñanza, desde un sentido común impreso a través de los años. Según Terigi (2010, p. 100) “la normalización lo pretende (al sujeto) transitando por un único camino de desarrollo según niveles uniformes y mide como desvío, como retraso,

etc., todo alejamiento de ese rumbo”. La autora continúa explicando que “la diversidad es un rasgo propio de la humanidad y, por eso mismo, el alumnado del sistema educativo ha sido siempre diverso”. Sin embargo, se puede comprender que hubo un objetivo homogeneizador en términos de construcción de la igualdad, pero que a su vez ese mitigar las diferencias funcionó como

arrasamiento de las singularidades, pero no se trata de que alguna vez la población escolar fue homogénea y ahora comenzó a diversificarse, sino de que la pretensión homogeneizadora que ha fundado el proyecto escolar decimonónico ya no puede sostenerse legítimamente y no logra concretarse de manera efectiva (Terigi, 2010, p. 106).

El reconocer que existen diversidad de tiempos de aprendizaje, diversidad de formas de aprender, diversidad de intereses que posibilitan diferentes ansias, hace que este cronosistema escolar homogeneizador se cuestione. Las trayectorias educativas pueden ser lineales (o teóricas, en términos de Terigi) y responder a este sujeto colectivo único, monolítico, pero existen trayectorias educativas que recorren otros caminos y de no ser tenidos en cuenta, se los desplaza a formas de atención escolar, focalizadas en las llamadas necesidades *educativas especiales*, donde quien se sale de la campana de la normalidad es expuesto a tener un tratamiento diferente, para lograr la nivelación o la normalización, hacia la homogeneización. Todo aquel que se sale de la norma, es visto como problema a resolver.

La escuela tradicional es una escuela que expulsa a los estudiantes, que los discrimina, que hace señalamientos que ellos no pueden enfrentar” (Garduño, entrevista, 2023)

Desde la perspectiva de la pedagogía Freinet, esta institucionalización del tiempo pedagógico, de enseñanza y de aprendizaje, debe ser modificada en función de cada una/uno, habiendo un desarrollo del tiempo colectivo, pero también el desarrollo de un tiempo individual. Este enfoque requiere que estas premisas escolares se replanteen en función de los tiempos de las infancias y no de los institucionales. Stevenazzi (2020) propone el concepto de *alteración a la forma escolar*, el cual se refiere a

producir otra cosa, alterar algo que viene dándose de una forma. Pero remite también al *alter*, a una operación de ficción que se plantea cambiar la perspectiva propia por la del *otro* (...) Cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerando y teniendo en cuenta su punto de vista (Stevenazzi, 2020, p. 58).

Vale tomar en cuenta, también, la acepción del término que refiere a inquietar, excitar, la vida en la escuela. Las alteraciones a la forma escolar, desde *experimentaciones pedagógicas* (Díaz et al., 2020) generan movimiento tanto de niñas/os como de las familias y los equipos docentes, que perturbados por éste responden, algunos/as para acompañar y plegarse, como para resistirse.

4.2- Posibilidades de alterar la forma escolar a partir de la Pedagogía Freinet

Mover algo de la forma escolar para hacer algo diferente, puede pensarse y generarse desde variados lugares y concepciones pedagógicas. De lo que se trata, a través de los lentes de la Pedagogía Freinet, es de modificar las estructuras de una escuela o de un aula, en función de la participación, la libertad de expresión, los tiempos de cada niña/niño en sus procesos de aprendizaje, la autonomía social y la cooperación.

Fueron años muy movilizadores³⁹, en el sentido de que si bien yo tenía casi 9 o 10 años de trabajo intentando desarrollar algunas prácticas casi que intuitivas a lo que pretendía generar en el aula. Fueron esos años en los que a partir de la pedagogía Freinet, lo mío no era nada nuevo, había toda una trayectoria de experiencias atrás y de maestros/as que entendían esa forma de ver la educación. Entonces en lo personal me generó eso de pensar “es por acá”, una habilitación a permitir que pasaran esas cosas en el aula (Noelya Trejos, comunicación personal para esta investigación, agosto 2025).

Este cambiar el sentido del *actuar por defecto* (Terigi, 2010), supone la obstinación (Redondo, 2004) de los y las docentes para construir un aula, una escuela, una sociedad, un mundo, justo y solidario. Señalo aula, en primer lugar, porque muchas

³⁹ Los *años movilizadores* hace referencia a los años en los que trabajó en la escuela del Barrio Maracaná, barrio periférico de Montevideo, en donde conoció la experiencia en Pedagogía Freinet y fuimos experimentando con las técnicas y formando colectivo por fuera de la escuela para pensar, reflexionar y accionar. Lo que después se transformó en el MEPFU (Movimiento de Educación Popular- Pedagogía Freinet).

veces estas alteraciones, que nacen desde las prácticas, desde las bases, se dan en la soledad docente, pero tejiendo entramados con otras y otros invisibles. Se perciben, entonces, como propuestas aisladas. Sin embargo, no por silenciosas son menos valiosas. Lo invisible o silencioso, muchas veces deviene de ser resistencia y propuesta, y se configuran, para niñas y niños, en experiencias importantes en tanto su voz es tomada en cuenta, es parte de la construcción de la forma escolar, por ejemplo y cuando existe una intención de construir el aula/la escuela desde la práctica cooperativa. Ahora bien, estas experiencias que aparecen aisladas se potencian en el diálogo y la reflexión de un colectivo más amplio, que en este caso, son los movimientos de pedagogía Freinet. Entonces es este colectivo cooperativo y la propia estructura de la clase y el grupo de niñas/os y familias quienes validan la experiencia. Ese repensar lo escolar e intentar producir algo diferente con ello, desde las prácticas pedagógicas, es lo que llamamos *experimentación pedagógica* (Díaz et al., 2020) donde está presente el espiral de la acción-reflexión-acción, transversalizada por el concepto de *trabajo*, en tanto unión del trabajo manual -el hacer propiamente dicho- y el trabajo intelectual -la reflexión, la teorización, el pensamiento-. Esta experimentación no es de laboratorio, sino que dentro de esa experimentación todos los sujetos son parte y donde lo que sucede en el aula o en la escuela con los sujetos en relación a los vínculos señalados, y donde docentes que estudian su propia práctica y la ponen en común para analizar-se, son parte constitutiva del proyecto. De esta manera, se construyen nuevas experiencias, miradas y accionares diversos, que observan, escuchan, colectivizan, teorizan: trascienden. Esta forma de accionar y habitar lo pedagógico se conecta con *los profesores como intelectuales* (Giroux, 1997), el *maestro emancipador* (Rancière, 1987) y con este conjunto de maestras y maestros que trabajan en el plano local, pero con fuerte anclaje en el internacionalismo de la Pedagogía Freinet, a través, justamente, del concepto de trabajo y su conexión con la reflexión-acción-reflexión, agregando un ingrediente fundamental: construcción cooperativa, a partir de la cual docentes de todo el mundo se reúnen para compartir y pensarse en sus prácticas pedagógicas, con el fin de accionar cooperativa y solidariamente. Teniendo presente la mayor relación entre teoría y práctica como un vínculo dialéctico, la Pedagogía

Freinet en Latinoamérica se ha construido en la interrelación entre estas propuestas pedagógicas y los procesos histórico-sociales. Latinoamérica no acepta recetas, sino que opta por generar intercambios y diálogos, albergar las experiencias y pasarlas por el tamiz de lo socio-histórico cultural que hace a cada pueblo y reconstruir o construir otras experiencias a la luz del reconocimiento de las identidades, como propuestas situadas.

4.3- Alteraciones a la forma escolar desde una dimensión ética

Oscar Jara Holliday (2018, p.33), educador popular y sociólogo costarricense, en relación a la Educación y Cambio Social, explica que debe estar presente la ética como dimensión sustantiva:

la política como dimensión de posibilidad histórica y la pedagogía como dimensión activa y constructora de los sujetos, todas ellas en mutua interdependencia (...). Su razón de ser se justifica en la coherencia de su interrelación (...). Así, afirmamos que no hay ética cuya sustantividad no se exprese en la política y, a su vez, no exija una dimensión pedagógica consecuente; al mismo tiempo, que el sentido de lo político sólo se realiza en la historia, en la medida que incluye lo ético como fundamento y necesita de lo educativo para constituir el sujeto protagónico de su quehacer; por su parte, lo educativo incide en las condiciones de posibilidad de la política, pero también se expresa al constituirse en factor de edificación de la razón de ser ética (Jara, 2018, p. 34).

En Neiva, Colombia, la Escuela Popular Claretiana, de Educación Pública, es, según Milena Trujillo (2025, entrevista realizada para esta investigación), “la única experiencia con enfoque en educación popular en la órbita del Ministerio” y que se sostiene desde hace cuarenta y cinco años, en un contexto por demás complejo, categorizado como *urbano marginal*⁴⁰, siendo un proyecto que se crea en torno a las infancias afectadas por diversas problemáticas socioeconómicas.

⁴⁰ Término utilizado por la entrevistada.

Por su parte, la Institución Educativa Técnica Agroambiental Granja-Escuela Amalaka, ubicada en Popayán, Colombia, es una escuela subvencionada, que trabaja con *poblaciones desplazadas*⁴¹, y en su sitio web se lee que atienden:

diversas poblaciones vulnerables (víctimas de la violencia social y política, comunidades mestizas, indígenas y afros) desde la prevención, protección, investigación, postconflicto y construcción de paces en los ejes temáticos de: educación alternativa de calidad, gestión cultural, medio ambiente y desarrollo rural sostenible y sustentable (Amalaka).

Por otro lado, la Escuela Curumim, en Campinas, Brasil, nació en 1978 como militancia política de un grupo de familias y docentes, proponiendo una educación participativa, cooperativa y democrática, en contraposición a la escuela tradicional y autoritaria durante la dictadura de Brasil en la cual se vivía con terror la represión política y la censura. Esta escuela se sostiene hasta el día de hoy, hace 48 años.

En Campinas también, la Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EMEF/EJA) Edson Luis Lima Souto, de Educación Pública, trabajan varios docentes desde la Pedagogía Freinet. Una realidad muy parecida a las escuelas de Uruguay, en las cuales hay docentes que trabajan desde la misma perspectiva pero no siendo escuelas Freinet. Allí el intercambio y la integración de diversas propuestas está presente. La EMEF/EJA cuenta con alrededor de 700 niñas/os que se distribuyen en dos turnos, participando los más pequeños, desde 6 años en el turno matutino, y los más grandes, hasta 9no, en la tarde. También funciona un turno nocturno para jóvenes y adultos. Esta escuela se desarrolla en un contexto donde niñas/os y sus familias viven en situación de pobreza, la cual profundiza la desigualdad, generando mayor vulnerabilidad social: viviendas precarias, dificultades en el acceso a los servicios básicos (agua, salud, alimentación, educación), dificultades para ejercer sus derechos, precariedad laboral, entre otros.

Por nuestra parte, en Montevideo⁴², *las prácticas pedagógicas en PF están insertas en la escuela pública. La primera experiencia del*

⁴¹ Término utilizado por la entrevistada.

⁴² Lo que sigue lo destaco en cursiva, porque es parte de mi experiencia personal, mi voz, mi implicación, como docente en una escuela pública, experimentando la Pedagogía Freinet, en mis inicios.

colectivo actual se da en la escuela del barrio Maracaná, hacia el año 2009. Esta escuela era parte del programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.PR.EN.D.E.R) que se había creado como orientación de la Política Educativa 2011, para el fortalecimiento de las poblaciones más vulnerables. Esta escuela, construida como provisoria con contenedores ya tenía quince años, con problemas edilicios graves, con calles de tierra, sin saneamiento y con una población superior a 600 niños entre ambos turnos, con grupos de más de treinta y cinco niños y niñas -en algunos casos rozando los cuarenta-, de familias trabajadoras pero con grandes dificultades económicas, habitacionales y privación ambiental, siendo ese barrio, en ese momento, el asentamiento más grande de Montevideo. A partir del año 2011 la PF fue extendiéndose a otros/as docentes, conformándose un grupo que tenía simpatía por esta forma de trabajo y de pensar la educación desde el mismo lugar. Poco a poco, tras invitaciones para discutir lo pedagógico, fuera del ámbito escolar, como necesidad de algunas docentes, el grupo se fue ampliando con compañeras y compañeros que habitaban otras escuelas y contextos y que abonaron la experiencia pedagógica, poniéndola en diálogo, por un tiempo sostenido (Varaldi, notas para esta investigación, 2025).

Estando presente Paulo Freire como referente, y con gran presencia, también, el legado del maestro Julio Castro, desaparecido y asesinado en dictadura, estas docentes, luego de experimentar en Educación Popular, plantean formas de trabajo que tienen que ver con el despertar la voz de niñas y niños, así como la lectura de la realidad y el mundo, y encuentran en la Pedagogía Freinet una manera de construir diferente la organización de la clase, en esta misma clave, dándole mayor cabida a la organización cooperativa, pero además alterando de forma visible y concreta, en el aula, la forma escolar. Se encontró, de alguna manera, aquello que se venía pensando y que no se había encontrado la manera de resolver, hasta el momento. Con el tiempo se fue fortaleciendo este colectivo y fueron poniendo en diálogo sus prácticas, reflexiones: cómo hacen y cómo no hacen unas u otras técnicas de esta pedagogía, creando adaptaciones, por ejemplo de los *planes de trabajo*, pero también creando otras técnicas, como los *talleres de trabajo libre cooperativo* (Varaldi, 2022).

En síntesis, la pedagogía Freinet se construye y reconstruye en esta parte del mundo haciendo énfasis, sobre todo, en su sentido político pedagógico. La idea de leer el mundo y accionar para transformar la realidad de los que están *oprimidos* - en términos de Freire- donde cada sujeto se sabe parte del entramado, es el núcleo. Son las posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014) desde donde se despliegan las prácticas pedagógicas y las técnicas que se recrean y se reinventan. No se está construyendo escuela para élites, sino para el pueblo y para las y los invisibles de la cultura hegemónica, que son susceptibles a perderse del radar de la Educación Pública, y con ello del Derecho a la Educación. En este sentido, los principios de esta pedagogía que se citan como de mayor relevancia por los y las docentes simpatizantes de la Pedagogía Freinet en Latinoamérica son: el trabajo cooperativo, la construcción de autonomía social, la libertad de expresión y la emancipación.

En un contexto devastador dominado por el capitalismo, donde la forma de relacionarnos es a través de la competitividad, entonces la cooperación me parece como una alteración a la realidad, como una forma hasta biológicamente natural porque los seres cooperan para existir y no compiten. Entonces la cooperación es fundamental para que exista una comunidad.

Después la autonomía, entendiendo la autonomía en relación con el otro, en cuanto estoy en función al grupo. La autonomía no es el individualismo sino es entender que mi aporte es importantísimo para el grupo y que yo a la vez me estoy nutriendo de ese grupo con la responsabilidad que eso implica.

Podría plantear el concepto de trabajo. (...) -a través del tanteo experimental-. Porque creo que es a través de la experiencia en que nos compartimos humanos, que somos humanos, (...) que atraviesa el cuerpo, que hace que acontezca el aprendizaje.

(...) Son principios que siempre están unos de la mano del otro (Barreiro, Montevideo, 2025. Entrevista a distancia).

La pedagogía Freinet pone en el centro la voz de los niños y niñas, y de ésta derivan los proyectos cooperativos, pero también los tiempos de cada una/uno y los espacios a utilizar y cómo.

Los proyectos se crean con las familias y los niños y niñas. En enero y febrero comenzamos visitando a las familias. Vemos la realidad y planeamos juntos. Todo lo que se plantea, se hace de manera conjunta. El aula son las cuatro paredes, pero el aula también es la ciudad, el barrio, el departamento, el país, Colombia en el mundo. Y si hay que salir, salimos, con todos ellos. Los profes se reúnen con su par para

planificar juntos: matutino y vespertino. Las áreas de conocimiento nos ayudan a solucionar los problemas que parten de una pregunta de investigación (Milena Trujillo, Escuela Popular y Claretiana, entrevista para esta investigación, Colombia, 2025).

La Educación Popular, desde la perspectiva de Freire, de Oscar Jara, de José Luis Rebellato, entre otros, aporta a Latinoamérica el acercamiento de las prácticas educativas, dentro o fuera de lo escolar, a la comunidad y a los saberes populares, al encuentro en territorio en el llano, en construcción colectiva. Esa es una impronta de nuestra escuela popular latinoamericana, un ingrediente que nos transversaliza como educadoras y educadores populares, también dentro de la educación pública, y desde luego en la mixtura con la pedagogía Freinet.

Salir al barrio a reconocerlo y a problematizar es parte de la propuesta pedagógica. Abordar el paisaje y sus relaciones. Así hicimos un mapeo de las instituciones que formaban parte de la red territorial. Los niños/as hicieron encuestas, entrevistas (...) En otra etapa tomaron muestras de agua de las cunetas para realizar observaciones en relación al agua, pero también salieron al barrio buscando los derechos de los niños y niñas (...) La experiencia de que todo el grupo junto a la maestra fuera a la casa de los niños y niñas y hacer una merienda compartida juntos en las casas de los chiquilines era una delicia! Con el plano del barrio en mano, llegábamos a la casa, el dueño de casa nos invitaba a pasar y nos contaba cosas cotidianas de su vida. En un barrio con grandes frentes, normalmente nos sentábamos en ronda afuera. El acercamiento que se producía en cada visita era impresionante. Luego los chiquilines le hacían preguntas. Eso lo resignificábamos en la clase, también profundizando en algunos aspectos (por ejemplo, la cría de animales, o las huertas). Se problematizaba también acerca del vínculo del barrio con la ciudad: la magra circulación de los niños y niñas más allá del barrio, el desconocimiento del centro de la ciudad, de los servicios, de los lugares recreativos, de la rambla, de la playa montevideana (Varaldi, 2020, registros de experiencia).

Colega de ese momento, narra en relación a lo descripto anteriormente que:

Estábamos trabajando el plano del barrio, las avenidas y se nos ocurrió esto de ubicar la escuela pero también los trayectos para ir a las casas de los gurises, que todos o la mayoría venían caminando, a veces cerca, a veces no, porque tenían que cruzar la cañada. Y algunas familias llegaron a recibirnos, o sea ir hasta la casa y nos esperaban en la casa. No llegamos a ir a la casa de todos pero sí de muchas familias. Me acuerdo una vez que nos esperaron con galletitas caseras porque

íbamos a SU casa. Muchas de las condiciones eran complejas, pero abrían el portón, los perros... (Noelya Trejos, comunicación personal para esta investigación, Montevideo- agosto 2025).

Desde Colombia, la Escuela Popular y Claretiana, de Neiva, explica a través de una de sus maestras, que la organización y la forma de formular el proyecto de escuela y de aula nace a partir de los aportes de Paulo Freire, surgiendo de la investigación del medio natural y social, para el análisis de la realidad. Toman como insumo la evaluación del año anterior y a ello se le suman las problemáticas regionales, locales, internacionales: lo que está sucediendo. Se preguntan, entonces, “¿qué necesitan los niños?” y ello lo piensan también junto a las familias que son colocadas en el centro. Los proyectos que se crean, se vinculan y se arman con las familias.

Entonces la planificación y creación de un proyecto siempre parte de un análisis de la realidad que en una primera instancia la realizan las maestras y los maestros. En un segundo momento se comparte con las familias y las niñas y niños. En un tercer momento, se corrobora con las visitas al barrio y a las familias. El cuarto momento, que hace al proceso de investigación, es formular una pregunta de investigación. Hoy por hoy, a estos niños les pasa de todo y es Lola Cendales quien siempre está cerca nuestro, y propone el proyecto “La escuela popular: un territorio de paz para la vida”. A partir de ese proyecto, los diferentes grados lo abordan de forma diferente, tanto a nivel individual, como colectiva y comunitaria (...) En tercer grado se trabaja desde el Medio Ambiente, desde el escuchar nuestro entorno natural, al contexto del territorio de balaceras (...) Al terminar el proyecto realizamos la socialización en el barrio, recorriendo toda la comuna, como un carnaval, una “caravana ambiental” en el contexto de San Pedro, fiesta en junio. Entonces para difundir el evento, los niños y niñas escriben cartas a los medios locales y a la municipalidad (Milena Trujillo, entrevista para esta investigación, Colombia-abril 2025).

Esta forma de acercamiento a los niños/as y sus familias, no es propio de la pedagogía Freinet. Es propio de la Educación Popular. Quien haya tenido la suerte de verse transversalizado por la experiencia en ésta, no podrá nunca pensarse como educador/a sin atreverse a salir al barrio y trabajar desde y con la comunidad, y los saberes que se producen en el intercambio.

Hicimos una asamblea con las familias para empezar de cero una huerta. Para nosotras la huerta era un recurso valiosísimo, tanto para la enseñanza de las ciencias naturales, como para el trabajo cooperativo, la responsabilidad conjunta, la organización cooperativa. Los niños estaban muy interesados en hacer la huerta en medio de una escuela urbana, en un barrio periférico de Montevideo. Había que armar canteros, hacer invernáculo, poner buena tierra negra, echar a andar el proyecto. En esa asamblea con las familias, todas estuvieron de acuerdo y dieron muchas ideas, tanto de estructura y armado, como de organización del espacio y trabajo, y los fines de semana trabajamos duro para ello. Lo logramos (Varaldi, 2020, registros de experiencia 2011).

La pedagogía Freinet, entonces, al integrarse a las y los pedagogos de Latinoamérica, se une a principios y formas de estar y construir propias de la educación popular. Esta *educación popular* que no es sinónimo de *escuela pública*. Esta educación popular que nace por fuera de la institución escuela y alberga a niñas/os, jóvenes y adultos, en su derecho a la educación desde sus saberes populares, en la construcción de su dignidad y que tiene que ver con el proceso de concientización para transformar la realidad, desde un lugar emancipador.

La Educación Popular, como concepción educativa, no posee un cuerpo categorial sistematizado en todos sus extremos, sin embargo, podemos afirmar que apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo de educación autoritaria, reproductivista, predominantemente escolarizado y que disocia la teoría de la práctica. Se sustenta principalmente en una filosofía de la praxis educativa entendida como proceso político-pedagógico centrado en el ser humano como sujeto histórico creador y transformador que se construye socialmente en las relaciones con los otros seres humanos y con el mundo (Jara, 2018, p.27).

Por tanto, esta mezcla nunca se va a disociar y va a acompañar a las prácticas pedagógicas, dentro o fuera de la escuela, impregnadas de un componente fuerte de diálogo comunitario.

En la práctica de educación popular, todos pasamos por esta situación. O bien nos limitamos a la transmisión de conocimientos. Esto supone que la verdad del educador ya está dada; la verdad es su verdad. Esta actitud se inscribe en el marco de una concepción inmovilista de la

teoría del conocimiento. Desde la perspectiva de esta teoría, el saber popular es falso porque es reproductor de la ideología dominante; es un saber alienado porque es absolutamente extraño a sí mismo. Se recurre a una metodología que no suscita el saber de otro, que no despierta potencialidades; nos ilusionamos de tener un enfoque progresista por el hecho de decir saberes nuevos; pero eso sí, con una metodología dominadora. Ahora bien, ningún saber es liberador si para su asimilación se impone dominado (Rebellato, p.51)

Cuando Adriana Puiggrós (1984) hace el recorrido del significante *Educación Popular* lo atraviesa, desde un comienzo, a partir de las ideas de Simón Rodríguez:

El origen de la EP se remonta al siglo XIX cuando, al calor de las revoluciones de la independencia, emerge el pueblo como un sujeto político y económico y la educación como la responsable de formar a los ciudadanos y trabajadores. (Puiggrós, 1984, p.20).

Más allá, continúa explicando, que después diferentes políticos en América Latina llamaron educación popular a la escuela pública, y es allí donde esta idea de educación popular converge con Europa, universalizando la educación, pero desde una mirada civilizatoria y bajo los intereses de la burguesía y oligarquía. La educación propuesta por Simón Rodríguez, en tanto emancipatoria del poder y por la transformación, también da cuenta de ciertos procesos históricos, sociales y políticos propios de América Latina, fundantes del carácter latinoamericano, que amasan la pedagogía Freinet en este continente.

4.4- Alterar el espacio y la monocronía escolar

El hecho de que estén todos en el aula, o todas, oyendo el discurso del maestro no garantiza que todos aprendan lo mismo. Ese es un pensamiento mágico, fenoménico, de los maestros que creen que eso pasa. En realidad no pasa. Entonces es necesario tener conciencia de eso, que cada sujeto que está ahí es un individuo que va a tomar de esto que se está hablando la parte que le es pertinente.

Entonces creo que es algo muy importante y estar muy atento a las iniciativas, porque son las que te van a marcar líneas. Para mí son los mejores momentos. Pero cuando los niños y niñas están planos, cuando están escribiendo todos iguales, yo no tengo referentes. No sé qué está pasando ahí. Esa es una de las cosas importantes que tenemos que tomar en cuenta (Garduño, entrevista, 2023).

Cuando se ingresa a una clase Freinet, se entra a otra escuela: hay división de espacios, en los cuales niños y niñas están abordando diferentes temáticas, en diferentes modalidades, desafiando el todo juntos y a la vez, de la forma escolar tradicional. Hay rondas y planes de trabajo que ellos y ellas mismas gestionan; los materiales están a su alcance y la disciplina nace de la reflexión colectiva, no impuesta, no autoritaria, sino consensuada: hay comunicación. Hay relaciones dialógicas. Esto es lo común en la pedagogía Freinet del mundo: el desafiar la monocronía (Terigi, 2010) y el lugar privilegiado del saber del docente, para pasar a una organización cooperativa, educando en y para la democracia, donde los niños y niñas tienen la palabra.

El ambiente estaba todo dividido con estanterías.

Teníamos un espacio para la ronda, para hablar, para empezar el día. Pero después cada uno decía, quiero trabajar en el diseño, quiero trabajar en la pintura, quiero trabajar en la imprenta, quiero trabajar en esto o aquello. Iban a los diferentes espacios.

Teníamos carteleras de trabajo para organizar todo, con los nombres de los niños.

Entonces tenía, por ejemplo, divididos los espacios de diseño, pintura, texto libre. Y el niño pegaba su cartel, su papelito con su nombre y ponía, quiero diseño. El otro, pintura y así.

Entonces los niños sabían dónde iban a trabajar. Yo sabía dónde estaban y sabían que los otros estaban en otros trabajos. Entonces la foto del aula sería: un espacio grande, el espacio más grande era el de la rueda del comienzo. Espacios divididos por las estanterías y los niños/as iban a esos diferentes espacios.

En Curumim hay menos divisiones de espacios, pero porque utilizamos toda la escuela. Porque la clase cambia todo el tiempo. Ahora vamos a hacer una cosa aquí, pero hay un poco más de flexibilidad para los espacios. Pero el principio es el mismo: que los niños deciden, eligen.

Al final de la semana los niños/as no tienen por qué haber pasado por todos los espacios. Puede ser un poco más que una semana. Eso es parte del plan de trabajo. Por ejemplo, cuando los niños son más grandes, 7, 8, hasta los 10 años, tienen en una agenda, cada semana tienen impreso el plan, Trabajan, escogen, eligen lo que va a trabajar hoy (Gláucia, entrevista 2025).

Si bien la PF nació en un pueblo rural francés, en condiciones de gran vulnerabilidad social y económica, al día de hoy, la PF en Europa goza, no por ser

PF sino por la realidad de las escuelas, de recursos económicos que no existen en esta parte del mundo. Así se observa mobiliario adecuado para estas propuestas (desde alfombras, a pequeñas salas de lectura en el aula, auriculares, espacios de mesas redondas para la creación de textos libres, así como espacios amplios, ficheros, materiales diversos).

La PF en Latinoamérica no está fundada sobre los recursos, sino sobre las ideas pedagógicas y es basándose en éstas que se construye. Es interesante como una escuela en Bélgica o Suiza plantea técnicas similares pero con recursos bien diferentes. No desde la carencia o desde la abundancia de recursos, sino desde lo pedagógico y su sentido situado en un mundo, en un continente, en un país, en un departamento, en una ciudad, en un barrio, realizando una lectura de todo ello, en la concientización y la acción para transformar la realidad.

En la escuela *Curumim*, que significa *niño* en lengua guaraní, ni bien se accede al predio, se observan los colores de las creaciones de los niños y niñas que tapizan las paredes. Se han confeccionado muñecos en tamaño real, verdaderas obras de arte, dispuestos en un banco de madera, para celebrar las fiestas juninas tan importantes para ellos y ellas. Ha sido una fiesta el fin de semana anterior a mi llegada. Los niños y niñas se atropellan por contar cómo la habían organizado e invitado a las familias.

Siguiendo por el patio se observa otro gran mural, que representa la visita que habían realizado al MST (Movimento Sem Terra), poco tiempo atrás.

Los árboles están señalados con unas tarjetas que cuelgan de los troncos con códigos QR, que al ingresar se puede acceder a la información que han investigado los pequeños y pequeñas sobre la vastísima flora de la escuela, entre la cual habitan integrados totalmente al entorno los sagui-de-cara-branca. Pero lo que más me llama la atención es toda la escuela en movimiento (Nota de campo, Campinas, abril 2025).

Era como lo había contado Gláucia, su directora a quien entrevisté en Uruguay durante el encuentro de la REMFA en 2023, y con quien compartí días en su escuela y en su casa para conocer más la propuesta. Las clases estaban subdivididas en espacios diferentes, pero la escuela estaba totalmente habitada: el aula era la escuela toda y los niños y niñas trabajando en toda su extensión: algunos en la huerta, otros en espacios recreativos, otros en la biblioteca, otros en el patio en ronda, otros en la

huerta, otros en el aula, otros investigando. Todos estaban involucrados en lo que estaban realizando, con o sin docente, porque estando o no presente, sabían lo que se habían propuesto hacer y lo estaban haciendo. Se los veía en grupos grandes, en duplas, en grupos pequeños, desde pequeños hasta adolescentes de 14 o 15 años.

Cada *turma*⁴³ había escogido su nombre: estaba la *turma* de Capibaras, de chocolate, de electricidad, de mitología, de arañas, de historia y cultura, de juguetes, entre otras, y hacían un intenso trabajo de investigación que luego lo mostrarían y enseñarían a los demás niños, niñas y adolescentes de la escuela. En primer lugar, expusieron las ideas que surgían como nombres y llevaron todas las ideas a las casas. Llegaron nuevos nombres. En la clase debían intercambiar ideas y argumentos, otros dieron explicaciones sobre sus propuestas. Finalmente votaron. Entonces los grupos no son 1ero. A o 2do.B, sino la *turma de los capibaras*, la *turma chocolate*, etc. y profundizan en su conocimiento sobre el asunto. Por ejemplo, nivel 5 años eligió arañas y desde las diversas áreas fueron investigando y experimentando: la observación del cuerpo, cómo nacen, cómo tejen sus telas; pero también hicieron tejidos, bordaron, leyeron historias y leyendas, como la leyenda africana sobre las arañas. La *turma de mitología* me sorprendió, porque podríamos pensar en mitología griega, sin embargo un gran mural realizado por los niños y niñas de 4to año plasmaba la mitología desde la diversidad cultural: integrando la mitología maya, mitología indígena de Brasil, mitología griega, entre otras.

En la clase de la maestra Tihelen, de 2do año, *turma do Chocolate*, los niños y niñas me muestran el *jornal de parede*⁴⁴ explicando cómo lo utilizan y cómo lo recuperan para trabajarlo en la *asamblea* de los viernes; pero también me cuentan sobre cómo utilizan el *plan de trabajo*. Presto mayor atención y pregunto más sobre esta técnica, puesto que puedo inferir a través de mi experiencia y lo que vengo observando que es a partir de allí que la forma escolar se altera al interior de cada aula y viaja por

⁴³ Turma en portugués significa clase de niños/as.

⁴⁴ Diario Mural. Técnica de Pedagogía Freinet. En cada clase hay un bolsillero, en este caso, en la pared, donde en un bolsillo dice Yo critico, en otro Yo propongo y en otro Yo felicito. Durante la semana los niños y niñas van escribiendo en papelitos y guardan allí sus comentarios. El viernes, día de asamblea, los leen y resuelven conflictos, tratan las propuestas y felicitan a los y las compañeras. En otras escuelas, la propuesta es similar, pero cambiando el soporte: pueden ser cajas, o pizarras con columnas donde pegan los papelitos, u otras maneras infinitas de realizarlos.

toda la escuela, pero tenía necesidad de entender más y de conocer si existen diferencias en su funcionamiento. Esto, en mi práctica pedagógica personal, me llevó tiempo entenderlo, e incluso lo trabajamos en el colectivo Freinet de Uruguay, para intercambiar ideas y formas de llevar algo así adelante en nuestras aulas. Finalmente, pusimos en diálogo con otros y otras esta técnica y analizamos las posibilidades y los obstáculos de su recreación e implementación. Así, los planes de trabajo tienen múltiples maneras de presentarse y de profundizar en su organización, en función de los recursos, pero también y sobre todo, en función de las características de los niños y niñas. En este sentido, es muy interesante observar cómo hacen unos y cómo hacen otros. Sin embargo, la idea de respetar los tiempos, a la vez que se fomenta el desarrollo de la autonomía, está presente siempre.

El plan de trabajo es una de las técnicas Freinet y consta de una planificación colectiva pero también individual. Al término de la semana, se recogen los intereses de los niños y niñas, a través de una evaluación semanal sobre cómo estuvo la semana y qué faltó o qué estaría bueno continuar haciendo, a la vez que se proponen también contenidos que la o el docente considera que son necesarios. De allí surge la planificación cooperativa del *Plan de Trabajo* y es cooperativa porque hay una cooperación no solamente entre los niños/as, sino entre niños/as y docente. La/el docente entiende su rol de enseñante pero habilita la palabra, los intereses, las preocupaciones, los conocimientos de los niños/as y da forma a las actividades que luego serán escogidas y organizadas en tiempo y espacio, por los niños y niñas. En general los días lunes se presenta el trabajo de la semana o de la quincena: las actividades que van a hacer, las grupales y las individuales. Registran en el cronograma semanal los días y los horarios en los cuales darán tiempo y establecerán espacios para llevarlo adelante. Observando el calendario de la clase -qué día hacen tal o cual actividad- cada niño/a registra en su planificador -que puede realizarse en formato papel o digital- cuando realizará sus actividades del *Plan de Trabajo*. Se planificará. Claro que la planificación está sujeta a modificaciones en función de imprevistos y necesidad de mayor tiempo en ciertas actividades, atendiendo los tiempos personales y también los colectivos. De esta manera, en los momentos de Plan de Trabajo, todos están realizando las actividades

que eligen, incluyendo los talleres de arte u otros. Es decir, están realizando diferentes actividades, a la vez. Si no terminan, *nadie borra el pizarrón* (niña de 4to año, Montevideo, 2023), sino que puede continuar al día siguiente y modificar su planificación general. Hay actividades que deciden realizarlas en las casas, o no, y otras que son cooperativas y que exige que se pongan de acuerdo entre los niños/as para coincidir en los tiempos del plan de trabajo.

A medida que van terminando las actividades del Plan de Trabajo, van marcando las realizadas, como forma de continuar su organización semanal. En general no hay tareas domiciliarias porque ellos/as planifican cuáles harán en casa, y eso constituye un compromiso. Si al final de la semana o quincena no terminaron todas las actividades, se reflexiona sobre las causas y se da más tiempo la siguiente semana.

En la clase de la maestra Isabella, 5to año, *turma da historia e cultura*, de la escuela Curumim, niños y niñas de entre 10 y 11 años, explican que:

Tenemos este planificador -muestran un cuaderno- que tiene los días, las tareas que tenemos que realizar y vamos pintando los circulitos con colores cuando vamos finalizando las actividades. Programamos -planificamos- el plan de trabajo todos los lunes. Durante la semana sabemos lo que tenemos que realizar. Cuando acaba la semana, hacemos una evaluación. La profesora responde aquí -muestra un casillero con espacio para escribir una apreciación sobre el trabajo semanal-, nosotros respondemos aquí -autoevaluación- y las familias escriben aquí.

(Grabación, entrevista en el aula, Escola Curumim-Campinas, 2025).

Cuando los niños y niñas están en su Plan de Trabajo, la docente puede poner énfasis en un grupo y luego en otro, atendiendo de a pocos y mejor, porque los demás están trabajando con autonomía y motivados por su elección. Cuando un niño/a no comprende, otro lo puede ayudar. Se utilizan, en algunas clases, carteles en la clase donde se lee: “puedo ayudar”, “no entiendo”, “ya terminé”, “tengo una pregunta”, por ejemplo. Entonces los niños marcan con sus nombres en el cartel, puede ser con palillos⁴⁵ con su nombre, u otras maneras. A partir de esta u otras

⁴⁵ Esta estrategia la observé por primera vez en una escuela pública, basada en Pedagogía Freinet, en Bélgica. Al volver y compartir con las colegas del movimiento Freinet de Uruguay, lo comenzamos a adoptar. Este es un claro ejemplo de la importancia del visitar diferentes clases y escuelas, el diálogo entre docentes, problematizar y conocer formas de llevar adelante esta pedagogía.

formas, los niños/as encuentran referentes entre ellos mismos y la docente, a su vez, logra avanzar con los diferentes grupos que se forman derivados de la elección de la actividad.

Al final de la semana, o de la quincena -según sea la propuesta-, los niños/as deben escribir una pequeña evaluación sobre sí mismos -lo más difícil, si pudieron, si no pudieron, por qué, qué faltó, que estuvo bien-, las/los docentes realizan un breve comentario al respecto, y las familias leen y firman esa evaluación.

Durante los momentos del Plan de Trabajo, los niños/as salen del aula, trabajan en diferentes espacios de la escuela, saben qué es lo que tienen que hacer porque lo han creado/pensado/planificado. La/el docente puede focalizar en un pequeño grupo y acompañar al resto por momentos. Los materiales, todos, están al alcance de los niños/as. El aula tiene diferentes espacios separados y no hay frente del salón.

Hay momentos de corrección colectiva de algunas actividades y en ronda se comparten los textos libres, otra técnica Freinet, que está siempre presente en los planes de trabajo.

Es importante señalar que esta técnica se adapta a todos y todas, y se trabaja en todos los grados, adecuando los formatos y consignas, utilizando íconos/ imágenes, por ejemplo, para facilitar la comprensión y autonomía de los niños/as más pequeños/as.

Se entiende que la propuesta del Plan de Trabajo funciona en tanto existe una relación pedagógica dialógica que pone en el centro la participación de los niños y niñas, la libertad de elección a partir del tener conocimiento de las opciones, la autonomía y el uso del tiempo y los espacios en función de los distintos ritmos y procesos de aprendizaje, pero también del disfrute. Esta propuesta se construye sobre la idea de que los ritmos de aprendizaje y las formas son diferentes, en contraposición a las trayectorias lineales o teóricas y del aprendizaje monocrónico (Terigi, 2010) y por tanto, abona la construcción de alteraciones a la forma escolar que alberguen y abracen el desarrollo de las infancias, sin “tironear para que crezcan” siendo respetuosas de los ritmos de cada una/uno, acompañando las trayectorias naturales, reales, de los niños y niñas.

Por otro lado, los espacios escolares se resignifican y aula no es el aula, sino toda la escuela. Es decir, elegir el espacio donde se va a desarrollar determinada actividad tiene que ver con el estar en la escuela de otra manera: en la biblioteca, en el piso, acostados en una alfombra, o en el patio a la sombra de los árboles, etc. En este sentido se juega la autonomía, la autorregulación y la responsabilidad que tienen los niños y niñas para con el grupo, que luego será el gran catalizador a partir de una disciplina cooperativa.

En este sentido, la participación se consolida en la medida que se tenga la capacidad y la oportunidad de decidir, opinar y asumir responsabilidades individuales y colectivas, en referencia a un grupo de pertenencia. Las instancias de participación no siempre quedan garantizadas por el mero hecho de que se institucionalicen espacios, sino que para poder apropiarse de tales instancias cada sujeto debe ser protagonista y comprender - y he ahí el aprendizaje- de la importancia que posee su voz y ser capaz de hacerla valer en cualquier ámbito, también propiciando por sí mismo esos espacios en los que parte del ser individual encuentra eco en lo colectivo.

Cuando llegamos hacemos *Qué hay de nuevo?* ahí, en ronda, vos contás lo que hiciste o algo que querés contar que te pasó. Hay personas que toman el tiempo, llevan la lista de oradores y también el que toma notas. Algunos colaboran regando la huerta, donde plantamos almácigos.

Trabajamos con un plan de trabajo que nos vamos planificando para qué día hacer las actividades. Además tenemos un calendario que dice las actividades del plan de trabajo y sabemos qué vamos a hacer cada día y a cada hora. Nos planificamos nosotros lo que proponemos. Tenemos un *diario mural* para poner *yo opino, yo felicito, yo critico y yo propongo* (...) que lo usamos para la asamblea de los viernes. Ahí tenemos una Presidenta, secretaria y cuentavotos. La secretaria tiene que escribir lo que se va proponiendo en la asamblea (...). Los cuentavotos escriben la cantidad de personas que votan un tema u otro y ahí elegimos el orden del día. Los presidentes moderan y también pueden proponer temas.

Los viernes, además, tenemos trabajo libre, donde podemos coser, hacer historias con unos dados, trabajar con sellos, hacer telar, hacer

crochet, pintar, investigar un tema, hacer experimentos y más. Los viernes es el día que mostramos a todos los demás lo que cada grupo hizo en la semana, en los talleres de trabajo libre. También hay colaboradores de la semana.

Nosotras nos sentimos re cómodas con el plan de trabajo (...) Es difícil al principio, es raro porque nunca lo había hecho. Pero ahora que vamos más de la mitad del año me siento cómoda porque estoy organizada y si no estoy organizada no puedo hacer las cosas. Me gusta saber qué es lo que voy a hacer. Además nos ayudan los demás a entender cómo funciona. Está muy bueno. Nos podemos organizar mejor. En otras clases había que hacer lo que la maestra decía, entonces como que acá podemos decidir nosotras. Al final, te das cuenta que es muy sencillo hacerlo. Es mucho mejor, para organizarse y ordenarse, además es divertido. (Entrevista a niñas de 4to año, escuela Bélgica, Montevideo, 2022).

4.5- Alteraciones a la forma escolar en función de la construcción de autonomía de los niños y niñas

Invariante 27:

“La democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas” Freinet (1964)

La participación activa en la construcción del lugar, en tanto espacio de significaciones-y tal vez utópicamente (o no) de la sociedad- y la enseñanza de esta participación debe formar parte del quehacer pedagógico de los y las docentes a través de una práctica cotidiana de los niños y niñas, si lo que transversaliza es lo cooperativo y si el horizonte es la autonomía colectiva y la emancipación.

En un recreo, me acuerdo, llegaron un grupo de niños que habían sido alumnos en 3ero de ustedes, en 4to fueron alumnos míos, y continuamos con esas metodologías o implementaciones en la clase, de resolver los conflictos, de participación, en los temas que abordábamos, cómo podíamos trabajarlos. Esos niños pasaron a 5to y la modalidad fue distinta, la docente que estaba responsable del grupo en ese momento, como que cortó abruptamente con todas esas dinámicas: de participación, de tiempos, de comunicación, de organización del aula. Entonces vinieron unos cuantos niños a plantearnos a nosotras de cómo podía ser de que el primer día de clases les dijera que no iban a hacer asambleas ni ninguna salida. Veníamos del año anterior de hacer veintitrés salidas en el año, de

hacer salidas didácticas que nos proponíamos y de un año al otro se cortó, ya no por un obstáculo económico, sino por una postura docente. Y bueno, lo sintieron y llegaron a elaborar la carta para elevarla al Director. En aquel momento, me acuerdo que nuestra reflexión era: qué increíble que cuando hay un trabajo sistematizado que se continúa, los gurises empiezan a incorporar formas de vivir la experiencia en la escuela que marca, que genera posibilidades de estar en la escuela diferentes a esos autoritarismos, un poco incomprensibles (Noelya Trejos⁴⁶, comunicación personal, agosto 2025).

De ese recuerdo que trae Noelya, se me viene a la memoria como compañera suya, ese episodio de la negativa de las asambleas y a las salidas didácticas. Esos niños y niñas corriendo a nosotras con indignación por no poder elegir ni decir ni ser escuchados/as, nos permitió reflexionar también sobre la importancia de que existan estas experiencias en la escuela pública. Es decir, experiencias donde eligen y dialogan, y experiencias en que no les permiten eso. Porque de alguna manera, el ser sujeto que hablaba José Luis Rebellato en tanto poder elegir, puede elegir si hay opciones. Ese ser sujeto que también necesita de la opción y la contradicción. Si los niños y niñas solo viven experiencias bajo posturas docentes autoritarias, y si no viven otras maneras de estar y habitar lo escolar y la escuela, no podrán elegir por dónde y cómo transitar esa y otras experiencias. De la misma forma, si solamente tienen experiencias donde los y las docentes abren la escucha y la participación real, no sabrán que en el mundo existe el autoritarismo y otras formas de relacionarse. Es decir, la importancia de tener ambas experiencias constituye parte de cómo se relacionan los seres humanos y en función de qué o cuáles intereses. Se puede valorar el lugar del poder y de las relaciones que se construyen. Son experiencias que existen en el plano de lo real, que somos los y las seres humanos. Por otro lado, el habilitar la palabra de los niños y niñas y establecer cooperativamente las dinámicas de trabajo generaron en muchos, por ejemplo en ese grupo de estudiantes de 5to año, la demanda de la palabra y la indignación de no ser escuchados y escuchadas. Eso es parte de lo que se pretendía lograr.⁴⁷

⁴⁶ Noelya Trejos, maestra en escuela pública, integrante del Movimiento de Educación Popular-Freinet Uruguay. Recuerdos de experiencias en la escuela 324, barrio Maracaná, 2011-2014.

⁴⁷ Reflexión acerca de este episodio, que fue colectiva y que hoy la traigo a la tesis en mi voz, por eso en cursiva.

Si bien se observa que una actividad como la asamblea de clase es algo que se implementa en muchas escuelas, ésta se fundamenta, principalmente, como instrumento didáctico, especialmente en el área social (construcción de la ciudadanía) y en el área de lenguaje (expresión oral), y no desde lo político-pedagógico. Es así que muchas veces se cae, por intereses adultos, en el lugar común de no respetar lo acordado en la asamblea. Esa mirada adultocéntrica termina lesionando los derechos y el fin mismo para el cual fue realizada la asamblea, callando la voz del estudiantado, a través de modelos autoritarios que conviven en el centro escolar. Esta es una de las dificultades que se observan, en tanto se habilita la palabra y la toma de decisiones por parte del estudiantado, pero no totalmente. Cuando, contrariamente, se pone a consideración un problema definido como tal por el colectivo escolar, para ser discutido, se puede llegar, y en general se logra, a una solución realmente pensada y sentida por todos y todas y enriquecida por las voces de todos los actores.

En las asambleas los niños/as tratan temas relacionados con intereses colectivos, que hacen a la vida de la escuela. Por ejemplo, se piensan proyectos comunes: huerta, biblioteca, entre tantos otros; se problematiza sobre los espacios comunes: recreo, comedor, patio, baños, salas...; se acuerdan las normas, las reglas de convivencia; se abordan los vínculos analizando situaciones conflictivas y las posibles formas de resolver las dificultades de forma no violenta, poniendo en juego los diferentes mecanismos de resolución de conflictos (por ej.: cambio de roles) para la reflexión y llegar a acuerdos colectivos, pero también se buscan intereses comunes, preguntas que se generan, diálogos que se abren, situaciones que emergen.

En diálogo con las maestras de la escuela pública EMEF, de Campinas, en relación a las asambleas de los niños y niñas, traen a la memoria uno de tantos episodios que hacen a la construcción del espacio común:

Los niños tenían 20 minutos para almorzar y 10 para jugar, después.
Pero reunidos en asamblea, problematizando sobre esa distribución del

tiempo, y en que para ellos era más importante jugar, propusieron invertir los tiempos: 10 minutos para almorzar, y 20 para jugar. Tras esa asamblea, en diálogo con los y las docentes de la escuela, se modificó esa dinámica. (Notas de campo, Escuela Pública EMEF, Campinas, 2025).

Esto da cuenta de la participación, por un lado, del diálogo, pero también de la autonomía escolar en tanto el presente es susceptible a modificaciones en tanto colectivo determine, con argumentos válidos, desde la democracia y en diálogo entre todos y todas, que algo debe ser alterado, cambiado, movido. Pero también da cuenta, de que las asambleas no son espacios de rezongos colectivos, donde los niños y niñas continúan escuchando a los mayores, sino que toman la palabra y proponen lo que para ellos y ellas es importante: no son cuestiones menores, es la vida en la escuela.

El grupo en su proceso de aprendizaje colectivo es capaz de adoptar una postura grupal frente a los temas propuestos y dejarlo registrado por escrito, con el fin de compartirlo con otros y de generar la oportunidad de volver sobre los acuerdos establecidos.

El valor de la palabra como instrumento para poder generar confianza y la responsabilidad para asumirse como parte de un todo, sabiéndose comprometido con su palabra y otorgándole significado a la palabra del otro. El espacio de asamblea estimula un qué decir y para qué, generando la valoración de la experiencia personal y colectiva desde donde se expresan las diversas opiniones. Los vínculos horizontales que se establecen en las asambleas de escuela, donde prima el acuerdo colectivo, es un ejercicio de ciudadanía en sí mismo, que transita hacia la vida democrática donde se respeten los Derechos Humanos, desde la niñez hacia la vida adulta, pero construyendo al sujeto en su presente, visualizando al niño en sí como sujeto, como actor indispensable en la construcción de la escuela. La asamblea que no se puede aquí, por ausencia de material empírico, sostener que llega a Latinoamérica de la mano de Freinet, aunque hay experiencias explícitas que lo podrían confirmar, como es el caso del Mtro. Olegario Villalba (García et al., 2019), toma una gran relevancia junto a los planteos que realiza, posteriormente,

Paulo Freire, y toma mayores dimensiones, entonces, con los aportes de las educaciones populares latinoamericanas y se ponen en diálogo con las demás técnicas Freinet, que aportan en mayor medida más herramientas para que los niños y niñas tomen la palabra: periódicos escolares, el “diario mural” -o *Journal de pared*, en Brasil- que consiste en que cada niño/a que desee puede “criticar”, “opinar”, “felicitar” a un otro compañero/docente, escribirlo durante la semana. Un día de la semana también se realiza un balance general colectivo donde se ponen en común las cuestiones escritas en el “diario mural” y se evalúa cómo fue la semana y se proyecta la siguiente, así como también la planificación colectiva de los *talleres de trabajo libre* (Varaldi, 2022).

Los niños/as y sus familias tienen la palabra en la clase también como impulsora y articuladora del trabajo de aula y trascendiendo los muros de la escuela, desde un sentir y actuar cooperativo. Es decir, los propios niños y niñas piensan junto a las familias y al o a los/las docentes cómo organizar el trabajo, qué trabajo, cuándo y cómo, desde los intereses, los saberes, las preguntas. El/la docente pone en común sus inquietudes, así como también los niños y niñas. Una clase cooperativa se organiza y funciona tomando en cuenta a los niños y niñas como sujetos de derecho, reconocidos/as en su dignidad y en su libertad de expresión. La clase cooperativa se constituye en comunidad basada en la participación, la ayuda mutua, en el intercambio de saberes, en el ejercicio de sus derechos. Por lo mismo, la organización de la clase cooperativa es democrática y todas las decisiones relativas a la planificación de las actividades colectivas y las reglas de la vida de la clase, se toman de forma conjunta, y las consecuentes responsabilidades, que también se comparten. A través de la cooperativa escolar no hay opción... “el aula está rebosante de actividad, como una colmena” (Freinet, 1977, p. 51).

Las alteraciones a la forma escolar que se han descrito anteriormente, tienen que ver con tres variables: los espacios, sus usos y los modelos de organización del aula; los tiempos escolares y los modelos de comunicación presentes.

El espacio y el tiempo y cómo habitamos estas dos dimensiones, que son las dimensiones que ocupa y ha ocupado a la Física, que ocupa a las Ciencias Sociales,

que ocupa nuestra vida y que ocupamos nosotros. La forma en que experimentamos y ponemos sentido al espacio y al tiempo determina, en parte, nuestra vida. De eso se trata estas alteraciones propuestas por esta pedagogía, habitando ambos, con otros y otras, desde un lugar de respeto por los tiempos colectivos y personales, y desde un quehacer y sentipensar (Fals Borda) cooperativo, de ayuda mutua, de objetivos comunes, solidario, que implican lo participativo, la voz, la vida que entra a la escuela. Ahora bien, las formas descritas como las rondas de conversación, el periódico mural, las asambleas, la apertura al diálogo y planificación conjunta con las familias y comunidad, la escucha y lectura del contexto y sus problemas, el complejizar el conflicto para su análisis y toma de conciencia, por ejemplo al trabajar sobre la basura (el por qué, el de dónde, qué hacer, qué consecuencias, etc), o la gente en situación de calle que se ve a diario y por todos los barrios de Montevideo, el hambre, las noticias que traen desde las casas, los Derechos Humanos... el conocimiento social, proviene de las educaciones populares que nos habitan y que encuentran con la pedagogía Freinet un diálogo interesante, desde donde provocar otras maneras de hacer escuela. Pero todo ello pone en el centro, desde este análisis, posiciones docentes que implican modelos de comunicación (Kaplún, 1998) asumidos por los y las docentes.

Por tanto, si se establece una relación coherente entre esta pedagogía y modelos de comunicación, no cabe duda que no hay otra manera, desde Latinoamérica, de asumir ese lugar desde un modelo de comunicación con énfasis en los procesos, donde está presente la acción- reflexión-acción, y el diálogo permanente, en contraposición a un modelo de comunicación con énfasis en los contenidos o con énfasis en los resultados, ambos modelos al servicio de las políticas neoliberales actuales. Por tanto, asumir un modelo de comunicación con énfasis en los procesos (Kaplún, 1998), en la educación, es crear lazos pedagógicos, estableciendo formas contrahegemónicas de habitar la escuela y lo escolar, de creación y acción colectiva.

Capítulo V. Conclusiones o reflexiones finales

A lo largo de este proceso de investigación se fueron contestando las preguntas planteadas, a la vez que se generaron otras, que llevaron a otras lecturas, a otras personas. Se abrieron vínculos y se establecieron diálogos. Se fue compartiendo cómo se iba avanzando con las y los informantes, interesadas e interesados en la temática. Fue una investigación de ida y vuelta, que además de los vínculos que se iban trazando, y de la comunicación que se fue tejiendo, nuevas conexiones entre otros y otras también se fueron dando. Por ejemplo, la Escuela Popular y Claretiana, de Neiva, en Colombia, no estaba en el radar de la FIMEM, como tampoco en la REMFA y a partir de esta investigación, se ponen en diálogo. En este proceso de construcción, a través del cual se fueron hilando trama y urdimbre con otros y otras, el conocimiento se produce y produjo en la acción transformadora. Es decir, en el mismo proceso de la investigación se fueron abonando caminos para repensar la pedagogía Freinet en Latinoamérica.

A partir de mi implicación en la temática, fui reconstruyendo progresivamente la comprensión de la construcción internacional de esta pedagogía, visualizando aspectos comunes y tensiones. A través del diálogo sobre el sentido y los objetivos de la Pedagogía Freinet en Latinoamérica, con compañeros y compañeras que contribuyeron a esta investigación y mediante visitas a escuelas latinoamericanas que implementan prácticas freinetianas, vi reflejada mi propia práctica en cuanto a las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias y las escuelas, que transversalizan y transforman la Pedagogía Freinet y el posicionamiento docente. A partir de estos intereses y/o preocupaciones que compartimos a lo largo de este tiempo con los demás movimientos Freinet en Latinoamérica, las discusiones y reflexiones en torno a éstas se fueron instalando en diversos ámbitos de participación de la FIMEM (comisiones, grupos, asamblea general). En este sentido, entiendo que para que se posibilite la construcción cooperativa de la Federación y de esta pedagogía, lo dialógico cobra un lugar fundamental en tanto que implica el escuchar y habilitarse el ser afectado/a por la otredad, en términos de construcción colectiva, en la reflexión y la reelaboración dialógica. Desde esta

perspectiva, me desafié a escuchar, o observar, a dialogar y a analizar a partir de teóricos y teóricas latinoamericanas, como decisión coherente con lo que se estaba planteando, y como referencias de los propios movimientos. De esta manera, retornar a Paulo Freire, llegar a Marco Raúl Mejía y Lola Cendales de Colombia en un almuerzo en Bogotá, a Alfonso Torres Carrillo también de Colombia pero en Montevideo, de allí también reconocer y abrazar la obra y práctica de Orlando Fals Borda, así como dialogar con Simón Rodríguez, a partir de Adriana Puiggrós, y repensar la educación popular de la mano de Oscar Jara y de José Luis Rebellato, y todo el bagaje pedagógico de las experiencias de las misiones pedagógicas en Uruguay y en México. Este encuentro cercano, tanto desde las lecturas de algunos/as autores, como desde las conversaciones y miradas con otros/as, transformó mi manera de inscribirme en el movimiento Freinet internacional, como en mis prácticas pedagógicas cotidianas en la escuela y en las preguntas con las que vuelvo en relación a la construcción del movimiento Freinet en Uruguay, en tanto existe un enriquecimiento en el conocimiento en el campo pedagógico, que tiene que ver con el cruzamiento que se realiza entre posiciones docentes, educación popular y la propia pedagogía Freinet.

En este proceso, en las entrevistas y sobre todo durante la RIDEF en Oaxaca y las visitas a las escuelas en Ciudad de México, he incorporado dos significantes cuyos significados resultan relevantes e interesantes para lo que se pretende enunciar en estas reflexiones finales: *compartencia* y *comunalidad*. Por un lado, la *compartencia* hace alusión a una relación social, cultural y simbólica que fortalece los lazos comunitarios. La *compartencia* no es simplemente compartir un espacio, o ciertas ideas, o ponerlas en común, sino que conlleva responsabilidad y apoyo mutuo, a través de lo cual se construyen redes de apoyo y confianza, a la vez que se fortalece la cultura local. Así surge la *comunalidad*, que no es la comunidad. Ésta última refiere a un grupo que comparte un territorio, o intereses, o acuerdos políticos o filosóficos, entre otros. La *comunalidad*, sin embargo, es la forma en que ese grupo se relaciona desde valores y principios cooperativos. De ahí la importancia en esta construcción de la pedagogía cooperativa, en esta conjunción de prácticas pedagógicas, sociales y culturales.

El objetivo principal que me propuse en esta tesis fue el de “Indagar en torno a los sentidos de trabajos pedagógicos de la Pedagogía Freinet en Latinoamérica y las posibles alteraciones a la forma escolar” y como objetivos específicos se citaban el “Establecer los rasgos identitarios que caracterizan la Pedagogía Freinet en Latinoamérica y caracterizar las alteraciones en la forma escolar que se manifiestan a través de la implementación de la Pedagogía Freinet en la región”. Las preguntas formuladas orientaron el desarrollo de la investigación en los siguientes aspectos:

- Sentidos que los y las educadoras Freinet en Latinoamérica le otorgan a esta pedagogía
- Construcción de la pedagogía Freinet en Latinoamérica
- Aportes de las experiencias de pedagogía Freinet en Latinoamérica para la construcción de otras miradas, reflexiones y prácticas en escuelas públicas de Uruguay. Alteraciones a la forma escolar.

5.1- ¿Pedagogía Freinet en Latinoamérica o Pedagogía Freinet Latinoamericana?

Sentidos y construcciones de esta pedagogía en Latinoamérica.

Latinoamérica es un problema complejo. El latinoamericanismo, el sentirse parte de algo más grande. Un destino colonialista común, un tercermundismo que nos atraviesa y nos une. Y un continente, un lenguaje, un territorio.
Diego Recoba. El cielo invisible (2023)

A partir del presente trabajo, se constató que no estamos hoy ante una pedagogía que migró y se limitó a ser aplicada, de forma estática y cerrada, sino ante una pedagogía que llegó, en sus inicios, a través de exilios políticos y tomó forma a partir de la unión de aquella propuesta migrante con quienes aquí estaban desarrollando sus propias pedagogías y experiencias. Es decir, hay una notoria identidad de la Pedagogía Freinet, sobre todo a través de las técnicas que se utilizan pero transversalizadas por las condiciones materiales, propuesta y analizada con ojos latinoamericanos, dándole un sentido situado en este continente, en esta realidad.

Los movimientos Freinet de este lado del mundo están atravesados por la historia que tenemos en común los pueblos latinoamericanos. La presencia de la dominación colonial y los movimientos independentistas del S.XIX dieron un sentido propio al signifiante emancipación, tomando en cuenta las múltiples opresiones, derivadas del sometimiento del continente europeo a los pueblos originarios y de la imposición del modelo moderno occidental, capitalista y patriarcal, con su consecuente desigualdad, pobreza y exclusión, humillante, mutiladora de identidades, controladora de los recursos territoriales y productivos, a partir de la dominación y explotación, presentes hasta el día de hoy. Cuando las pedagogías en Latinoamérica pronuncian la emancipación, lo hace desde la carga con la que el término hace referencia a este continente. Y no es pasado. Es presente.

La pedagogía Freinet se entrelaza con las pedagogías populares latinoamericanas, dando lugar a la producción de conocimiento pedagógico situado y contextualizado. Desde este punto de vista, esta investigación tiene como primera conclusión, que la “Pedagogía Freinet en América Latina”, como podría haberse denominado en sus primeras experiencias en la región, hoy puede denominarse **Pedagogía Freinet Latinoamericana**. Esta diferencia no constituye un mero matiz terminológico, sino una ruptura conceptual que evidencia procesos de apropiación, resignificación y creación pedagógica propios, profundamente vinculados con las condiciones históricas, políticas, materiales, las relaciones de poder y culturales de la región.

Fue Paulo Freire quien aportó la crítica que más rédito ha dejado, en vistas a producir alternativas al modelo de vínculo pedagógico instalado por la modernidad latinoamericana. Su denuncia constituyó una ruptura epistemológica con la representación del sujeto pedagógico que contiene el sistema educativo moderno (...) Debe anotarse que Freire nunca atacó a la escuela, sino que dirigió su crítica a la relación pedagógica entre educadores y educandos de una manera más general, es decir con categorías aplicables no solamente a los docentes y a los alumnos escolares sino a todos los sujetos sociales vinculados mediante la educación. Freire insistió en la necesidad de enseñar y en la valorización del docente, en propuestas que se dirigieron a la educación de los analfabetos y de los adultos (Puigróss, 2004, p. 9).

La emergencia de esta categoría no está exenta de tensiones, como se señalaba anteriormente. Por un lado, desafía las visiones que conciben la pedagogía freinetiana únicamente como una importación europea; por otro, obliga a interrogar los modos en que las prácticas y discursos latinoamericanos reconfiguran y, en ciertos casos, alteran el marco original para dar lugar a un horizonte pedagógico singular y propio. Hay cuestiones que nos hermanan con compañeros y compañeras de los movimientos Freinet europeos, como se ha señalado en el capítulo II *Las bases comunes*, tanto en la Carta de la Escuela Moderna, como en las Invariantes Pedagógicas, y en las técnicas descritas en el mismo capítulo. Nos unimos, asimismo, en el análisis crítico del contexto neoliberal actual y en las lecturas que se realizan acerca de los procesos de cosificación que produce el capitalismo, encontrándose en común con las resistencias a estos fenómenos y con las propuestas para disputar el sentido pedagógico de nuestro quehacer docente, en las escuelas, hoy. Sin embargo, hay poco registro en la conciencia crítica de las consecuencias mencionadas a causa de la colonialidad. Eso produce una frontera que es necesario permear a través del diálogo y el entendimiento. En este sentido, el aporte de la investigación no radica únicamente en documentar la adaptación de un modelo externo, sino en problematizar las dinámicas de hibridación, resistencia y emancipación que han configurado una pedagogía con rasgos distintivos.

Las y los educadores Freinet entrevistados/as están de acuerdo que existen hechos y procesos que nos han hermanado a lo largo de la Historia: el colonialismo y la colonialidad, las dictaduras del siglo XX y sus consecuencias sociales y políticas, las luchas por los derechos humanos hasta el día de hoy en búsqueda de desaparecidos/as, el exilio político, las realidades que provienen de territorios en disputa y del narcotráfico que va en aumento. Este contexto latinoamericano caracterizado por la pobreza, la exclusión social, el lugar de los pueblos originarios, la racialidad, nos ocupan y hacen que las pedagogías latinoamericanas que se construyen como educaciones populares tengan un horizonte emancipador anclado en este contexto. En cuanto al significante *emancipación* es necesario observar en los discursos de hoy en día, así como señalaba Antonio Romano en la mesa de

diálogo de la REMFA 2023 en Uruguay, no está presente. En su lugar, explicaba, se utilizan otros significantes tales como: *resiliencia*, *empoderamiento*, desplazando al signifiante emancipación hacia procesos que son individuales, no colectivos. Sin embargo, a partir del diálogo, durante esta investigación, con los y las docentes la emancipación, entendida como la liberación de las cadenas de opresión a partir de la concientización colectiva para transformar la realidad atendiendo a la justicia social, sigue siendo un horizonte hacia donde caminar, juntos y juntas. Es importante señalar que este signifiante ocupa un lugar central en sus discursos y en las prácticas educativas a partir de este sentido. Para estos y estas educadoras la emancipación tiene que ver con el favorecer la expresión de la voz de los invisibilizados/as, las culturas no hegemónicas, las lenguas que se pierden, la cultura milenaria y el aplastante desarrollo del estudio de la historia desde la perspectiva eurocéntrica, el saber de los pueblos del sur, la ética capitalista y su compañero, el patriarcado. La historia de los oprimidos/los y los opresores.

Los conceptos de posiciones docentes, educación popular, pedagogía Freinet y emancipación operan aquí no como referencias teóricas accesorias, sino como categorías críticas que permiten tensionar y fundamentar la afirmación de una pedagogía situada.

5.2- ¿Cómo se ha construido y construye la Pedagogía Freinet en Latinoamérica?

Según lo relevado en este proceso de investigación, tanto a partir de las consultas bibliográficas, como entrevistas y participación en encuentros, se destaca que la influencia de la pedagogía Freinet en América Latina, es y ha sido el resultado de varias vertientes:

- Maestros exiliados de la Guerra Civil Española.
- Congresos de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza, desde la década de los años veinte.
- Periódicos y revistas del movimiento de pedagogía Freinet francés (ICEM) y también del ICEM de Montevideo.

- Bibliografía que llegaba por docentes que viajaban o por la editorial que traducía al español y lograba llegar a otros países.

- Encuentros mundiales de la FIMEM, a partir de 1968.

Es de destacar, entonces, el lugar de importancia y la búsqueda permanente del tejido internacionalista a partir de todos estos intercambios, de los exilios políticos como albergue de resistencia y posibilidades, como riqueza construida desde la militancia pedagógica y la sistematización de experiencias que construyen saber pedagógico nacido de las prácticas y que ese saber se comparte y adquiere mayor valor en el espacio común. En este sentido, resulta pertinente considerar que las publicaciones mayoritariamente en francés, de alcance internacional y con mayores recursos económicos, contrastan con las publicaciones escasas y de recursos limitados que se realizan en Latinoamérica. Esta diferencia es significativa, como se ha observado en el capítulo III, dado que la influencia pedagógica no solo se establece a partir de las migraciones, sino también mediante los recursos bibliográficos.

Es así que los y las *docentes Freinet* en Latinoamérica, consideraron importante la creación de una red de Educadores Freinet de América -REMFA-, que nace de la necesidad de los propios educadores de cada país, para poder analizar, reflexionar, y abonar la discusión sobre problemas que nos son comunes, y así pensar colectivamente la educación en virtud de una ética contrahegemónica y en pos de los principios que los mueven, aportando la identidad de este continente y los pueblos hermanados. Así la construcción actual de esta pedagogía desde Latinoamérica, se fortalece con una lógica en la cual los maestros y maestras de base, los *maestros y maestras del valle*⁴⁸, capaces de trabajar colectivamente, en *tequio pedagógico*⁴⁹, reflexionan sobre sus propias prácticas, se piensan desde lo teórico, pero con los pies en territorio, para escribir la teoría pedagógica y compartirla en los encuentros internacionales con otras y otros compañeros, poniéndola a disposición para el intercambio y debate.

⁴⁸ Expresión utilizada en México, Colombia y Ecuador, para hacer referencia a las bases.

⁴⁹ Tequio es un concepto Oaxaqueño (Oaxaca, Méjico) que hace referencia a un trabajo colectivo, donde cada quien asume su lugar y se debe a su comunidad.

5.3- Aporte de Latinoamérica al movimiento de pedagogía Freinet internacional

Las y los educadores populares latinoamericanos, al demandar el reconocimiento de sus identidades pedagógicas -como hizo la REMFA con su moción para la asamblea general de la RIDEF 2024-, como parte del acervo pedagógico de la FIMEM, intentaron favorecer una construcción pedagógica dialógica, situada en las realidades concretas, la memoria y la identidad de los pueblos. Esta investigación evidencia que la pedagogía Freinet, al igual que los movimientos migratorios, se enriquece y se entrelaza con las culturas, los procesos sociales e históricos, y las condiciones materiales de cada contexto, lo que constituye un elemento central de su interés y relevancia. En este sentido, esta perspectiva latinoamericana invita a pensarse desde las pedagogías decoloniales (Walsh, 2017), las cuales implican necesariamente la interculturalidad; no obstante, no es posible abordar la interculturalidad sin situarla en el marco de la decolonialidad (Albán, 2008). La FIMEM constituye una Federación integrada por países de todo el mundo, que se enorgullece de cada encuentro con docentes de lugares tan diversos como India, Japón, Ghana, Camerún, España, Italia, Uruguay, Colombia, Chile, Corea, México, Brasil y Senegal, entre otros. Sin embargo, persiste una mirada eurocéntrica que requiere ser develada para avanzar hacia la justicia, lo político y ampliar los procesos de construcción colectiva.

La pedagogía Freinet Latinoamericana desafía al Movimiento Internacional en tanto proceso en constante construcción. Este carácter dinámico se ve particularmente reflejado en la interacción entre los planteos de la REMFA y en las tensiones que provocan éstos en algunas personas del movimiento francés, lo que podría visualizarse como un corpus cerrado, inalterable, evidenciando una disputa en el marco de la colonialidad del saber que se dejan entrever en respuestas como “esto está bien, pero no es Freinet”, lo cual evidencia en ese planteo fútil, por parte de quien lo enuncia, una posible ortodoxia freinetiana, reproductora de opresiones históricas. En este contexto, abordar la pedagogía Freinet desde el pensamiento

decolonial permitiría reflexionar internamente y hacia el exterior, desde la reconsideración y comprensión de que la pedagogía Freinet es amplia y que continúa construyéndose en función de los procesos y luchas de los pueblos. Iniciar un proceso de exorcización colonial desde el seno de los colectivos implica escuchar, observar y permitir que estas cuestiones permeen lo pedagógico y la construcción colectiva. La propuesta es descentralizar, construir desde los márgenes y tejer desde allí hacia el centro, favoreciendo la interacción activa y saberes cooperativos, en pie de igualdad. Reconocer las identidades latinoamericanas y sus saberes pedagógicos, es dar comienzo a la reciprocidad y diálogo, no sólo en el intercambio para conocer, sino para construir saberes. Se trata de descentrar las hegemonías de poder en el campo pedagógico. La educación popular no admite sometimientos, y avanza por la cultura y la organización popular. En este sentido, encontramos múltiples ejemplos, por citar algunas importantes: el Zapatismo, el Movimiento Sem Terra, la constitución del Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL, 1982), cuyo primer presidente fue Paulo Freire, el segundo fue Orlando Fals Borda. Al día de hoy es importante señalar el desarrollo de Universidades Indígenas, en Colombia, que revalorizan los saberes ancestrales y de sus comunidades.

El sentido que le imprimen los y las educadoras Freinet a esta pedagogía en Latinoamérica tiene que ver con el hacer *educación popular*, en términos de Oscar Jara (2018) y Paulo Freire (1970), pero desde y en la educación formal.

5.4- Aporte de las prácticas en pedagogía Freinet latinoamericana a la educación uruguaya: alteraciones a la forma escolar

Hace unos años, ya, que muchos docentes estamos preocupados por hacer algo distinto con la escuela en términos de la forma escolar, atendiendo el contenido y los sentidos de la misma. En este sentido, esta forma de educación popular en la educación formal no aplica sino desde una coherencia consciente y reflexiva, y así lo presentan las y los educadores Freinet Latinoamericanos/ Latinoamericanas. A partir de ello, y tomando la experimentación pedagógica como oportunidad y

herramienta, se analizan y se ensayan otras maneras, en función de estos sentidos, que tienen que ver con emancipaciones y el trabajo cooperativo. La Pedagogía Freinet Latinoamericana, se constituye, así, como una posibilidad para construir una escuela cooperativa, en la cual todos y todas estén contenidos y contenidas, y que su voz sea el motor de la experiencia y la reflexión-acción.

La monocronía a la cual se hacía referencia en el capítulo IV destinado a forma escolar y que conceptualiza Flavia Terigi, tomando los aportes de Lahire, Vincent y Thin (2001), y que otros como Ángel Pérez denominan *escuela de talla única*, tiene que ver con los tiempos únicos que se imponen en los procesos educativos de las infancias sobre los que se construye la forma escolar. Es necesario plantear firmemente que la forma escolar tradicional que persiste en las escuelas debe ser alterada urgentemente si nuestro marco ético mira y actúa en clave de Derechos Humanos y de la Infancia. Tomar conciencia de esto nos posiciona distinto e interpela los vínculos que se tejen durante la escolaridad: cómo éstos se asumen, o cómo se definen, y si los actores son o no, si se los comprende como sujetos o no, determina esas posiciones docentes y en consecuencia la práctica pedagógica y con 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, que es parte indisociable de su trayectoria de vida. Tenemos frente a nosotros algo que plantear, que es indiscutiblemente un problema en el seno de las escuelas, que los propios docentes somos, en parte, responsables y que más allá del marco neoliberal imperante tenemos que optar entre seguir las líneas hegemónicas o finalmente dar la lucha por alternativas desde adentro del sistema, tomando nuestra voz como docentes y la de los niños y niñas. El devenir de los sistemas educativos y la escuela en sí misma no ha sido un fenómeno natural, sino, como lo plantea Pineau (2001, pp. 49-50), ha sido histórico y contradictorio, capaz de ser modificado a la luz de nuevos contextos y coyunturas, para que los cambios sean contruidos, no naturalizados ni impuestos. El cambio debe necesariamente ser contrahegemónico, debe hacer posible la resistencia contra este sistema que poco tiene que ver con la emancipación de los sujetos. A través de este trabajo de investigación se deja en evidencia que la voz de los niños y niñas, su participación

activa, dentro de una comunidad cooperativa, puede alterar las matrices hegemónicas que impregnan de un sinsentido la enseñanza.

A través de la voz de las infancias, tanto en las ruedas de conversación, como en las asambleas, los espacios de *¿Qué hay de nuevo?* y los *Diario mural* en las aulas y escuelas, la autonomía toma relevancia en cuanto tiene que ver, en primer lugar, con la construcción social democrática y de ciudadanía. La posición docente no autoritaria y la participación del estudiantado en su proceso de aprendizaje, así como el concepto de trabajo que transversaliza la propuesta pedagógica, es vital para que estas experiencias cobren el sentido emancipador. A este respecto considero pertinente recuperar los análisis de los *modelos de comunicación* propuestos por el maestro y comunicador Mario Kaplún (1998), sosteniendo que esto es posible si y sólo si el modelo de comunicación es endógeno, con énfasis en el proceso que necesariamente es participativo, en el cual el educando deja de concebir a las y los estudiantes como objetos, para pasar a comprender a los otros como sujetos, en un proceso de acción-reflexión-acción, en el cual se problematiza y se aspira a formar conciencia crítica. Esta visión de la necesidad de este posicionamiento docente, que también tiene mucho que ver con Paulo Freire y con la educación popular, desde la Pedagogía Freinet se crean las estrategias pedagógicas y didácticas que pueden orientar y despertar en las y los docentes la experimentación pedagógica con el fin de alterar la forma escolar en función de la participación y autonomía de los niños y niñas.

A partir de estas voces, incorporar los planes de trabajo colectivos, pero también individuales, que llevan a pausar esos tiempos y a vivenciar el aula como espacios variados en las escuelas, apuntando a una enseñanza colectiva pero individualizada a la vez, superando la enseñanza *en rebaño* (Freinet, Invariante Pedagógica número 21, 1972), que cosifica y masifica a las infancias y adolescencias.

En estas reflexiones finales es pertinente, asimismo, también recuperar, con el fin de repensar la práctica pedagógica, la voz de Graciela Frigerio (1991) en torno a los múltiples espacios que deja el currículum definiéndolos como *espacios intersticiales* en función de lo cual el currículum “puede considerarse siempre como incompleto o inconcluso” (Frigerio, 1991, p. 27.) De lo que se trata

entonces, es del modo en que los y las docentes ocupamos esos intersticios, cómo articulamos y entrelazamos nuestras prácticas, asumiendo posturas políticas y también éticas. Habitar pedagógicamente los intersticios, requiere repensar caminos colectivos, transitarlos, construirlos, deconstruyendo otros. Sentidos y caminos que surgen de una profunda reflexión pedagógica colectiva que los docentes debemos asumir como posibilidad y también como responsabilidad para delinear y construir alternativas hacia formas más democráticas, que exijan el desarrollo de sujetos autónomos en función de la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Desde este lugar, las alternativas pedagógicas se constituirían como resistencia frente a la situación actual marcada por la marginalidad y la pobreza, que se impone como contrapartida a un proyecto económico mundial, siendo conscientes de que la educación por sí misma, no cambiará al mundo, ya lo expresó Freire, pero sí cambiará a las personas que van a cambiar al mundo. Y es hacia allí donde nos proponemos ir como maestras y maestros de escuelas públicas, que defendemos la utopía, la emancipación de los sujetos, a pesar de vivir en un tiempo carente de utopías (Traverso, 2018, p. 132), de auge de eclecticismo ideológico. El alcance de esta investigación es tomar acciones pedagógicas frente al modelo imperante. Es decir, proponer una educación que, desde adentro del sistema, mueva humanidad, reconozca la otredad, la singularidad, el saber de cada uno/una y despierte la cooperación en lugar de la competencia, hacia nuevas formas de organización. Una educación que les proponga a los sujetos, a través de la experiencia en el trabajo libre en contraposición al trabajo enajenado, aprender desde la vida, la cultura, en constante interacción con los otros y otras.

-Mi maestra es buena,
dijo Martín,
tras cuatro años difíciles
en su vínculo con lo escolar y con sus docentes.
- ¿Por qué es buena, Martín?
- Porque me escucha y me da tiempo⁵⁰.

⁵⁰ Martín, mi hijo, en conversación familiar, mientras investigaba para esta tesis, en relación a su maestra de 4to grado, Gaby Ojeda, escuela n°36, Montevideo. 2021.

Antes de cerrar quiero dejar planteadas algunas preguntas que me surgen luego de este proceso de investigación:

¿Qué otras experiencias en Uruguay existen en relación con las alteraciones a la forma escolar en función de la autonomía?

¿Qué experiencias existen a nivel de participación comunitaria y cooperativa dentro de las escuelas? ¿Cuáles son los alcances?

¿Es posible hoy la creación de un movimiento pedagógico más amplio, uniendo docentes y experiencias que van en la misma dirección? ¿Y un movimiento latinoamericano? ¿Por qué fue antes y no es ahora? ¿Qué lo posibilitaba?

¿Cómo suscitar ese movimiento en Uruguay?, ¿quiénes?

Visitando escuelas Freinet de diferentes partes del mundo, no solamente en Latinoamérica, se percibe que hay puntos fuertes de encuentro, a nivel de posiciones docentes, con el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (movimiento Freinet de España), ese acercamiento ¿tiene que ver con los procesos dictatoriales que vivieron que se asemejan a los nuestros en tanto desapariciones forzosas, pérdida de la libertad de expresión, persecuciones políticas, búsqueda de desaparecidos hasta el día de hoy? o ¿Tienen que ver más con los procesos migratorios y las influencias en nuestras identidades? o ¿ambos?

A partir de los aportes de la REMFA en cuanto a pedagogías latinoamericanas y las discusiones que se han venido dando tanto en la RIDEF de Oaxaca (2023), como en el congreso Francés (2023 y 2025), ¿es posible modificar el eurocentrismo evidenciado en el seno de la FIMEM por algo más amplio? ¿Hay lugar para la construcción colectiva desde una perspectiva que corre del centro la hegemónica?

Anexo

6.1- Entrevistas realizadas. Breve reseña de los y las participantes.

Tere Garduño Rubio es maestra, licenciada en Psicología Educativa, Doctora en Letras, especialidad en psicopedagogía. Fue presidenta de la FIMEM (2008-2012). Fundadora del Movimiento por una Educación Alternativa (uno de los movimientos Freinet en México). Directora de la escuela Paidós.

Gláucia de Melo Ferreira es maestra, magíster y doctora por la Faculdade de Educação da UNICAMP, participó de grupos de investigación de la mencionada facultad. Trabajó como profesora y directora de escuela primaria. Directora de la escuela Curumim-Campinas, San Pablo-Brasil. Participa del movimiento Freinet como miembro de la Red de Educadores y Pesquisadores de Educação Freinet (REPEF) y fue presidenta de la FIMEM (2020-2024).

Flávio Boleiz Junior es Profesor Adjunto del Departamento de Fundamentos y Políticas de Educação del Centro de Educação de la Universidad Federal de Río Grande del Norte- UFRN. Es Pedagogos, Magíster y Doctor en Educação por la Facultad de Educação de la Universidad de San Pablo. Participa como miembro activo de la Red de Educadores y Pesquisadores de Educação Freinet (REPEF). El tema de su tesis de doctorado fue “Diálogos entre Freinet y Freire” (2012).

Marcela Riquelme es maestra y educadora diferencial en la escuela Célestin Freinet de Santiago de Chile, promotora del movimiento Freinet en su país.

Silvia Barreiro es maestra uruguaya, quien se desempeña en escuela pública. Es estudiante de la licenciatura en Ciencias de la Educação y participante del grupo GETraFEED de la FHCE. Miembro del Movimiento de Educação Popular- Freinet Uruguay.

Ana Laura García es maestra uruguaya, quien también se desempeña en escuela pública. Es maestranda en la Universidad de La Plata-Argentina y participante del GeTraFEEP. Fundadora del Movimiento de Educación Popular- Freinet Uruguay, escribió *La mano piensa: tras las huellas de la pedagogía Freinet en Uruguay* (2019). Hoy en día ejerce el rol de Presidenta de ese colectivo.

Noelya Trejos es maestra uruguaya, desempeñándose en escuela pública. Fundadora del Movimiento de Educación Popular- Freinet Uruguay, escribió *La mano piensa: tras las huellas de la pedagogía Freinet en Uruguay* (2019).

Asdrúbal Sánchez es fundador y coordinador de la editorial Laboratorio Educativo, Venezuela y Colombia.

Milena Trujillo es maestra colombiana, fundadora de la Escuela Popular y Claretiana de Neiva, Colombia.

Ana María Frankhauser es maestra suiza. Hace 40 años que vive en el Cauca, Colombia. Fundó y es directora de la Granja y Fundación Agroambiental Amalaka. Referente del movimiento Freinet en Colombia frente a la FIMEM, como así también referente social de su territorio.

6.2- Anexo- Registro fotográfico



Avistamiento de aves.
Granja Escuela
Amalaka,
Popayán-Colombia.



Aula-vivero. Granja
Escuela Amalaka.
Popayán-Colombia.



Taller de serigrafía y linóleo. Granja Escuela Amalaka. Colombia



El fogón llamado *Abuelo* fuego, característico en las comunidades indígenas. Lugar para clase, pero especialmente asambleas y encuentros. Aquí los/las estudiantes de una universidad de educación visitan la granja-escuela. El prof.

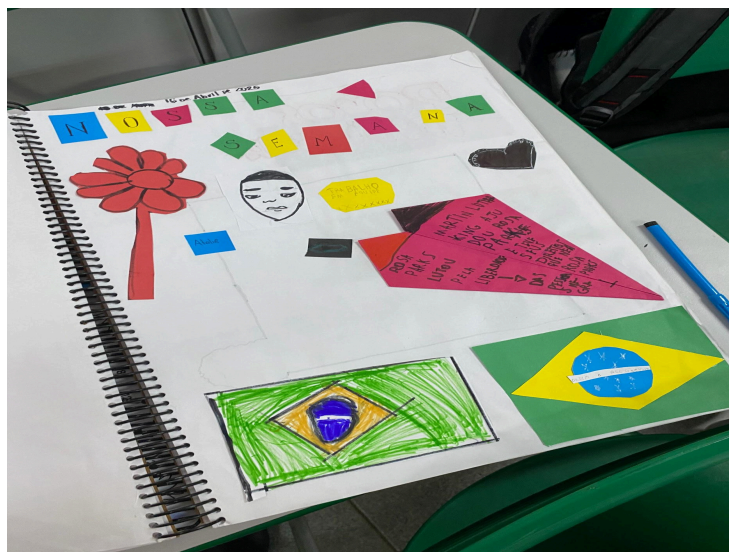
Manolo les cuenta la filosofía de Amalaka y el significado del nombre. Granja Escuela Amalaka. Popayán-Colombia.



Cafetal en el predio de la Granja Escuela Amalaka. Popayán-Colombia. Lo cuidan con los niños/as, y luego se lleva a la molienda. Se envasa. Se vende.

Diario Mural. Técnica Freinet. Insumos para la asamblea escolar. Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EMEF/EJA) Edson Luis Lima Souto.





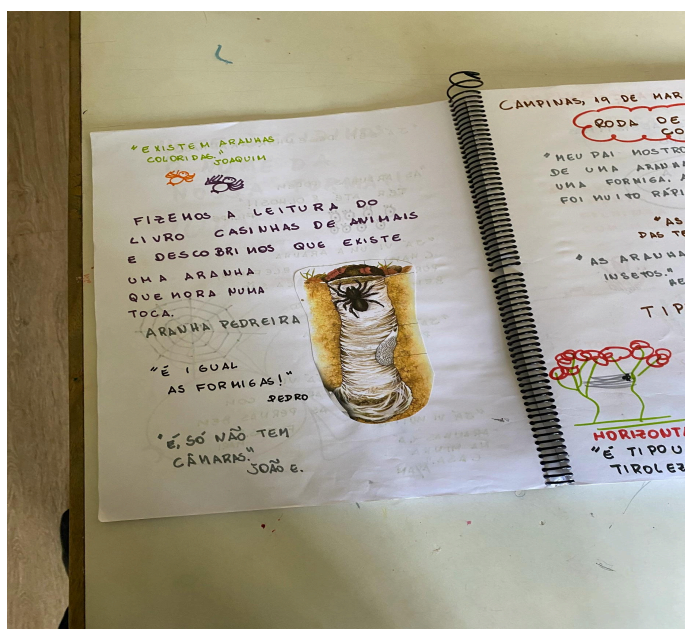
Libro de vida. Técnica Freinet. Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EMEF/EJA) Edson Luis Lima Souto. Escuela pública. Brasil.



Niños mostrando cómo hacen el Plan de Trabajo. Técnica Freinet. Escuela Cooperativa Curumim. Campinas-Brasil.



Encuentro con docentes de la escuela Cooperativa Curumim. Pedagogía Freinet en Latinoamérica. Diálogo sobre la tesis. Abril. 2025



Libro de vida. Técnica Freinet. Escuela Cooperativa Curumim. Campinas-Brasil. Abril 2025.



Aula de la Escuela
Cooperativa
Curumim.
Campinas-Brasil.
Abril 2025.



Fiesta Junina.
Decoración de
niños/as y
docentes.
Escuela
Cooperativa
Curumim.
Campinas-
Brasil. Abril
2025.



Grupo “Los capibaras” y “Chocolate”.
Escuela Cooperativa Curumim.
Campinas-Brasil. Abril 2025.



Experimentación Pedagógica. Plan de trabajo. Técnica Freinet. 1er año. Escuela nº36. Montevideo. 2024.



Experimentación
Pedagógica.
Implicación. Plan
de trabajo.
Técnica Freinet.
1er año. Escuela
nº36. Montevideo.
2024.



Experimentación
pedagógica.
Implicación.
Observación
después de la
clase-paseo.
Técnica Freinet.
1er año. Escuela
nº36. Montevideo.
2024.



Experimentación pedagógica.
 Implicación.
 Búsqueda del color del jacarandá. Método Natural. Técnica Freinet. 1er año. Escuela n°36. Montevideo.



Experimentación pedagógica.
 Asamblea escolar. Técnica Freinet.
 1er año. Escuela n°36. Montevideo.



Experimentación pedagógica. Textos libres. Momento de encuentro. 1er año. Escuela n°36. Montevideo

Referencias Bibliográficas

Acosta, Y. (2010). *Pensamiento uruguayo. Estudios latinoamericanos de historia de las ideas y filosofía de la práctica*. Nordan; CSIC; Udelar.

Albán, A. (2008). ¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de la re-existencia. En W. Villa & A. Grueso (Eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor.

Alemaný, & Varaldi. (2011). Vigencia de la pedagogía Freinet. *Quehacer Educativo*, 21(108). FUM-TEP.

Almendros, H. (1952). *La imprenta en la escuela: La técnica Freinet*. Losada.

Almendros, H. (1979). Prólogo. En C. Freinet, *Parábolas para una pedagogía popular (Los dichos de Mateo)*.

Amegeiras, A., et al. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Apple, M. (2002). *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Paidós.

Ascolani, A. (2010). Las Convenciones Internacionales del Magisterio Americano de 1928 y 1930: Circulación de ideas sindicales y controversias político-pedagógicas. *Revista Brasileira de História da Educação*, (23).

Avanzini, C. (1985). *Innovación e inmovilismo en la escuela*. Oikos-Tau.

Ball, & Youdell. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.

Baquero, R., Diker, G., & Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.

Barreiro, H. (1996). Prólogo a la edición española. En C. Freinet, *La escuela moderna francesa. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular. Una pedagogía moderna de sentido común. Los dichos de Mateo. Las invariantes pedagógicas* (pp. 11–17). Morata.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Beltrán, L., & Padrino, L. (2009). *La Escuela Nueva en Venezuela*. Biblioteca Pedagógica Simón Rodríguez.

Boleiz, F. (2012). *Freinet e Freire: Processo pedagógico como trabalho humano* (Tesis doctoral). Universidade de São Paulo.

https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1622/2012_J%C3%BAnior_Freinet%20e%20Freire-%20processo%20pedag%C3%B3gico%20como%20trabalho%20humano.pdf

Castillo, & Sánchez. (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5494>

Cohen, N., Gómez, G., Riveiro, M., Grinzpun, M., & Seid, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?* CLACSO.

Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Uruguay.

Coudray, L. (1973). *Lexique des sciences de l'éducation*. ESF.

Couto, I., Miranda, J., & Polli, L. (2023). Um nó de memórias: reflexões e potências a partir de rememorações da Escola Célestin Freinet de La Pintana. *Revista Educação e Emancipação*, 16(1), 366–391. <https://doi.org/10.18764/2358-4319v16n1.2023.15>

De Tapia, E. (2017). *Revista Entre Maestros*, (62). Cap. “Del exilio español a las aulas mexicanas”.

Dubet, F. (2011). *Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela*. Universidad de Burdeos.

http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/portal_social/index/as%20soc/injuve00/02.dir/injuve0002.pdf

Dussel, E. (2018). *La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM>

Fattore, N. (2007). Apuntes sobre la forma escolar tradicional y sus desplazamientos. En R. Baquero, G. Diker & G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar* (pp. 13–32). Del Estante Editorial.

Frankhauser, & Sánchez. (2004). *Conocer para transformar: Propuesta educativa de la Granja-escuela Amalaka para comunidades desplazadas y vulnerables* (1ª ed.). Organización Internacional para las Migraciones.

Freinet, C. (1928). *La disciplina entre los alumnos*. Jornadas Pedagógicas de Leipzig.

Freinet, C. (1971). *La educación por el trabajo* (1ª ed. 1949). Fondo de Cultura Económica.

Freinet, C., & Salengros. (1972). *Modernizar la escuela*. Laia.
(Acceso en línea)

Freinet, C. (1972). *Las invariantes pedagógicas: Guía práctica de la Escuela Moderna*. Laia.

Freinet, C. (1977). *El diario escolar*. Laia.

Freinet, C. (1996). *La Escuela Moderna Francesa: Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Morata.

Freinet, E. (1977). *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de la Escuela Moderna*. Laia.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XIX.

Frigerio, G. (1991). *Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos. Curriculum presente, ciencia ausente*. EVA, FHCE, Udelar.

Frigerio, & Diker. (2005). *Educación: Ese acto político*. Del Estante Editorial.

Galeano, E. (1998). *Las palabras andantes*. Siglo XXI.

Garay, G. (2019). Aproximaciones al itinerario intelectual de un maestro escolanovista en Sudamérica: Otto Niemann (1888-1958). *Sociedade Brasileira de História da Educação*.

García, A., Trejos, N., & Varaldi, G. (2019). *La mano piensa: Tras las huellas de la pedagogía Freinet en Uruguay*. Psicolibros.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una teoría crítica del aprendizaje*. Paidós.

Gómez Sollano, M. (2009). *Saberes socialmente productivos y educación: contribuciones al debate*. Fomento Editorial.

González Monteagudo, J. (1989). *La pedagogía de Célestin Freinet. Contexto, bases teóricas, influencias*. Universidad de Sevilla; Ministerio de Educación y Ciencia.

https://www.researchgate.net/publication/261722922_La_pedagogia_de_Celestin_Freinet_Contexto_bases_teoricas_influencias

Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.

Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Graó.

Jara Holliday, O. (2018). *La educación popular latinoamericana: Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Kamii, C. (s.f.). *La autonomía como finalidad de la educación: Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Universidad de Illinois. <https://psicowebcchn.net/wp-content/uploads/Autonomia-Moral.pdf>

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.

Lahire, B., Vincent, G., & Thin, D. (2001). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. <https://docplayer.es/35830755-Sobre-la-historia-y-la-teoria-de-la-forma-escolar.html>

Lourau, R. (1993). *Implicación y sobreimplicación*. Buenos Aires.

Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, 17. <https://www.scielo.br/j/cp/a/3zQ8wgVDzZP4Z4gfTnbHK8n/?format=pdf&lang=es>

Magri, L., & Do Val, G. (2021). Pedagogia Freinet no Brasil: revisão de produções acadêmicas nos últimos 40 anos. *Revista Hipótese*, 7, 37–53.

Manrique, M., Di Matteo, M., & Sánchez, L. (2016). Análisis de la implicación: Construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 984–1008.

Martinis, P. (Comp.). (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Psicolibros-Waslala.

Martinis, P., & Stevenazzi, F. (2014). Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay. *Revista Políticas Educativas*, 7(2), 89–109.

Mejía, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial de Nuestra América* (Tomo III). Ediciones Desde Abajo.

Mercado, M. B. (2009). Competencias laborales o saberes del trabajo: un debate que recién inicia. En M. Gómez Sollano (Comp.), *Saberes socialmente productivos y educación: contribuciones al debate*. Fomento Editorial.

Moreira, O. (2020). *Una pedagogía uruguaya rural y crítica: La construcción de una corriente*. Linardi y Risso.

Gontero, S. (2025, octubre). *¿Cuántas horas se trabajan en América Latina y el Caribe? Indicadores del tiempo de trabajo y su organización* [Nota técnica]. Organización Internacional del Trabajo (OIT). https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-11/NOTA%20TECNICASG_NOV2025%20ESP.pdf

Pastorello, A., Magri, L., Oliveira, F., Nogueira, L., Oliveira, R., & Sampaio, Z. (2022). *III Encontro da rede de movimentos Freinet da América: diálogos entre Célestin Freinet e Paulo Freire* (REPEF, Org.). Edições Hipótese.

Pérez Gómez, A. (1995). La escuela: encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, 7–24. Universidad de Málaga. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8344/7470>

Pérez Gómez, A. (2018). *¡No al fracaso escolar! De la escuela de talla única a la escuela personalizada* [Video]. YouTube.

Peyronie, H. (2001). *Célestin Freinet. Pedagogía y emancipación*. Siglo Veintiuno Editores.

Pineau, P. (2003). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En Frigerio et al., *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? En P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso, *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós. http://www.soydocente.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/La_escuela_como_maquina_de_educar-Pablo_Pineau.pdf

Prévot, G. (1967). *Pedagogía de la cooperación escolar* (Cap. X). Paideia.

Puiggrós, A. (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana (pp. 13–44). Convenio Andrés Bello. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190930040039/puiggros_de_simon_rodriguez_a_paulo_freire.pdf

Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.

Rebellato, J. (1995). *La encrucijada de la ética: Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación*. Nordan.

Rebellato, J. (1997). *Horizontes éticos en la práctica social del educador*. CENFORES-INAME.

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.

Rockwell, E. (1992). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*.

Sampaio, R. M. (1989). *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo.

Sánchez Cervantes, A. (2017). *Una pedagogía comprometida: La Pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*. Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.

Santos, L. (2012). Políticas educativas y formatos escolares. Plataforma EVA, FHCE-UdelaR. <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/27003/15577>

Santos Guerra, M. A. (1999). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En *Volver a pensar la educación* (Vol. I). Morata; Universidad de Málaga.

Sarthou, D. (2014). *Viejas y nuevas formas de alienación dentro y fuera del trabajo: El desafío de la búsqueda de sentido*. <https://studylib.es/doc/4651132/viejas-y-nuevas-formas-de-alienaci%C3%B3n-dentro-y-fuera-del-t...>

Sautu, R. (2001). *Acerca de qué es y qué no es investigación en las ciencias sociales. La trastienda de la investigación*. Ediciones Lumiere. https://eva.fhce.udelar.edu.uy/pluginfile.php/51387/mod_resource/content/1/Acerca%20de%20lo%20que%20es%20y%20no%20es%20investigaci%C3%B3n%20-%20Saut%C3%BA.pdf

Simba Simba, H. D. (2022). *Aportes de Célestin Freinet a la educación* (Tesis de licenciatura). Universidad Central del Ecuador.

Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 1–25. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf

Stevenazzi, F. (2020). *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa en el cotidiano escolar*. Ediciones Universitarias.

Stevenazzi, F. (2010). Las cooperativas de educación hacia la educación cooperativa. *Revista Estudios Cooperativos*, 15(1). Udelar: Unidad de Estudios Cooperativos.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: saberes alterados*. Del Estante.

Terigi, F. (2010, 23 de febrero). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares* [Conferencia]. Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa.

Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: Elucidación conceptual. *Quehacer Educativo*, (107), 15–22. Federación Uruguaya de Magisterio.

Torres Carrillo, A. (2024). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. Colección Cauce y río. Editora Nómada.

Traverso, E. (2018). *Las nuevas caras de la derecha: Conversaciones con Régis Meyran*. Siglo XXI Editores.

Trilla, J. (Comp.). (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
<https://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/1fe1c39448feabd6915efcdf6ec4baff9b1bf6f0.pdf>

Tyack, D., & Cuban, L. (2001). Capítulo IV: Por qué persiste la gramática de la escolaridad (pp. 167–214). En *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

Varaldi, G. (2022). Aulas despiertas: La construcción de la autonomía a través del trabajo cooperativo. *Cadernos CEDES*, 42(117).
<https://search.scielo.org/?lang=en&q=au:Varaldi,%20Gabriella>

Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. Tesis. Tutora: Miriam Southwell. UBA.

Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Ubilla, P. (2004). En C. Korol (Comp.), *Pedagogía de la resistencia* (Cuadernos de Educación Popular). Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*.
<https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/mode/2up>

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II). Serie Pensamiento Decolonial. Abya Yala.

Prieto, L., & Padrino, L. (2009). *La Escuela Nueva en Venezuela*. Biblioteca Pedagógica Simón Rodríguez.