

Els fonaments filosòfics de la pedagogia Freinet

Miquel Jaume i Campaner*

Resum

En els escrits de Freinet no hi ha una exposició sistemàtica de la seva filosofia de l'educació que més aviat se troba dispersa en diversos d'articles i en els llibres *L'Éducation du travail* i *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Espigolant en aquestes fonts amb la intenció d'aclarir els fonaments filosòfics de la pedagogia Freinet s'han seleccionat els textos més significatius i s'han organitzat entorn de diversos eixos: les finalitats de l'educació, les lleis naturals com ineludible referent educatiu, la igualtat entre infants i adults, el treball com a centre de l'activitat escolar i, finalment, la concepció de la vida com a *besoin de puissance*. A l'hora de perfilar el seu pensament filosòfic Freinet recorre a l'expressió *technique de vie* i recupera així, potser sense saber-ho, la concepció clàssica de la filosofia grecorromana com a τέχνη τοῦ βίου.

Paraules clau

filosofia de l'educació, pedagogia Freinet, Célestin Freinet

Recepció original: 17 d'octubre de 2016

Acceptació: 02 de febrer de 2017

Publicació: 27 de juliol de 2017

Les fonts documentals¹

S'ha dit sovint que Célestin Freinet (1896-1966) va ser sobretot un practicant, no un teòric, que exercint de mestre en una petita escola de poble va descobrir i difondre unes tècniques que van transformar radicalment les escoles on es van aplicar. Un dels seus biògrafs, potser el més qualificat, deia d'ell que era *un praticien qui écrit des livres* i no, un d'aquells teòrics que un dia tenen la dèria de posar en pràctica les seves idees i obren una escola experimental (Barré, 1995-1996). Precisament per accentuar aquest origen pràctic Freinet preferia parlar de tècniques, i no de mètode, «per deixar ben clar que no es tracta pas d'una construcció teòrica i ideal, sinó d'una tècnica de treball nova que té l'avantatge d'haver nascut, haver estat experimentada i d'evolucionar dins el marc de les nostres classes» (Freinet, 1969b, p. 31).

No es pot negar aquest segell d'identitat de la pedagogia Freinet. Els seus conreadors són mestres que abans de llançar-se a teoritzar han aplicat a les aules unes tècniques específiques de treball escolar. Ara bé; les tècniques per elles mateixes, i els materials que requereixen, no poden transformar l'escola si no estan inspirades en un esperit innovador fonamentat en unes idees que Freinet va explicitar en algunes publicacions. Ell mateix ho explicava:

(*) Professor jubilat. Catedràtic de filosofia a diferents instituts de secundària a Mallorca. Especialitzat en la història de l'educació contemporània a Mallorca amb atenció preferent a les colònies escolars i a la difusió del freinetisme durant la Segona República. Adreça electrònica: mjcamster@gmail.com

(1) Aquest text ha sorgit d'una revisió profunda de la intervenció de l'autor en el III Congrés Català de Filosofia que va tenir lloc a Palma el dia 22 de gener de 2015 organitzat per la Societat de Filosofia del País Valencià, la Societat Catalana de Filosofia i l'Associació Filosòfica de les Illes Balears. Una primera versió ha estat compartida amb els professors Fernando Jiménez Mier Terán, Antonio García Madrid i Antón Costa Rico, als quals agraim les seves valuoses observacions crítiques.

L'Escola Moderna suposa una modificació profunda de les concepcions mateixes de l'Educació i de la Cultura. MODERNITZAR l'ensenyament no és solament adquirir un material nou o provar de fer participar més els alumnes en el desplegament de les lliçons i dels exercicis, ni tan sols organitzar cooperatives, editar un periòdic o practicar la correspondència. Si ho feim així, només hauríem progressat en superfície perquè no hauria canviat res en les concepcions d'una escola en què el mestre fos el *Deus ex machina* sense el qual no es pogués fer res (Freinet i Salengros, 1960, p. 21).

L'École moderne suppose une modification profaonde des conceptions-mêmes de l'Education et de la culture. MODERNISER l'enseignement, ce n'est pas seulement acquérir un nouveau matériel ou essayer de faire participer davantage les élèves au déroulement des leçons et des exercices, ni même organiser des coopératives, éditer un journal ou pratiquer la correspondance. Ce faisant nous n'aurions progressé qu'en surface parce que rien ne sera changé dans les conceptions mêmes d'une école où le maître reste le *Deus ex machina* sans lequel rien ne serait (Freinet et Salengros, 1960, p. 21)².

Per altra banda, tot i que era poc donat a formular i explicar teories usant la terminologia canònica del món acadèmic, ben prest va començar a publicar comentaris i reflexions sobre la seva experiència docent i sobre lectures, viatges, congressos, assemblees o reunions a les que assistia. Entre 1920 i 1934 va publicar més de 150 articles a les revistes *L'École émancipée* (Geneste, 1996) i *Clarté* (Cuenot, 2011, p. 236-242) on va donar a conèixer les opinions que li mereixien les idees i propostes pedagògiques de Ferrière, Montessori, Dewey, Decroly, Tagore, Piaget i altres. Coneixia de primera mà els textos clàssics de Rabelais, Montaigne, Rousseau i Pestalozzi, i tenia informació detallada de l'estructura i el funcionament de les «escoles noves» i de les reformes pedagògiques dutes a terme a Alemanya (Freinet, 1930) i a la Unió Soviètica on havia viatjat expressament per observar-ne el seu abast (Barré, 1995, p. 28-30). L'estiu de 1923 va assistir al congrés de la *Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle* celebrat a Montreux (Suïssa) on va entrar en contacte amb els principals representants de l'Escola Nova (Piaton, 1976). Una prova dels coneixements que tenia sobre la realitat educativa del seu temps és el fet que a *L'École Emancipée* va tenir al seu càrrec la revisió de les novetats editorials i la secció *L'école à travers le monde* que tractava de donar compte dels diferents problemes educatius i les solucions adoptades en els grans països del món.

Amb tot aquest bagatge intel·lectual, que incloïa també un cert coneixement de Tolstoi, Marx, Paulov, Kerschensteiner, Bergson i Bachelard, i amb més de vint anys d'experiència docent enriquida pel diàleg amb els col·legues associats a la *Cooperative de l'Enseignement Laïc*, Freinet va emprendre la tasca de cercar els fonaments filosòfics de la seva pedagogia. Ho va fer en unes circumstàncies extraordinàries, entre 1941 i 1945, tancat a un calabós, confinat a un camp de concentració o en el refugi d'un poblet en temps de guerra (Freinet, 1945, p. 4-5). Els primers resultats d'aquestes reflexions van ser els dos llibres que se consideren la principal font per conèixer el seu pensament: *L'Éducation du travail* (1947) i *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (1950). Un important precedent d'aquesta incursió en la fonamentació filosòfica de les tècniques va ser l'article «Harmonie» de juny de 1930 que contenia en germen les idees que desenvoluparia després en aquests dos llibres (Élise Freinet, 1968, p. 113). Un altre filó per explorar el pensament filosòfic de Freinet el tenim en els nombrosos articles publicats a *L'Éducateur* (1946-1958), que després serien recollits en el llibre *Les Dits de Mathieu* (Freinet, 1959), i a la revista *Techniques de vie* (1959-1964) que precisament duia

(2) Hem optat per citar els textos en francès i en català. Donem la referència de la publicació francesa només quan no hi ha una traducció catalana publicada.

com a subtítol *Les fondaments philosophiques des techniques Freinet*. L'objectiu d'aquesta revista era servir de plataforma per a la lliure discussió i confrontació d'idees entre els qui practicaven les tècniques Freinet i els teòrics que reflexionaven sobre aquesta pràctica.

Tanmateix no hi ha en cap dels escrits de Freinet una exposició sistemàtica de la seva filosofia de l'educació, que més aviat se troba dispersa i difosa entremig de crítiques a la pedagogia científica, retrets a l'escola tradicional, recomanacions als educadors, records d'infància, anècdotes, paràboles, aforismes, i tota una constel·lació d'imatges i metàfores gairebé sempre procedents del món rural de la seva infantesa. Per extreure els elements filosòfics d'aquests materials, no hi ha més remei que arriscar-se, seleccionar els fragments més significatius i organitzar-los entorn de diversos eixos. És el que hem intentat fer en aquest treball, ben conscients del perill que això comporta en un autor on el seu pensament va estar tan íntimament lligat a la seva biografia personal i professional. Vegem, per exemple, la circumstància vital que va desencadenar els inicis de la nova manera d'entendre i practicar l'ensenyament.

Les fonts vitals

L'abril de 1915, un mes després d'obtenir el títol de mestre quan tenia només 19 anys, Freinet va ser reclutat per l'exèrcit francès per participar en la guerra com a oficial d'infanteria. Dos anys més tard, el dia 23 d'octubre de 1917, va ser ferit en combat per una bala que li va entrar pel pulmó dret i que li va deixar seqüeles importants en l'aparell respiratori (Barré, 1995, p. 11-13). Sobre aquest episodi tràgic va escriure un parell d'articles que després van ser recollits al llibre *Touché! Souvenirs d'un blessé de guerre* editat per la seva filla Madeleine l'any 1996. En acabar la guerra, va obtenir una plaça de mestre a Bar-sur-Loup, un poblet de 1.500 habitants, a la regió dels Alps Marítics, al sud de França amb frontera amb Itàlia, on va començar a assajar noves maneres d'ensenyar motivat per la necessitat, com conta ell mateix:

Quan l'any 1920 vaig tornar de la Gran Guerra jo no era més que un «gloriós ferit» en el pulmó, debilitat, asfixiat, incapaç de parlar a classe més d'uns pocs minuts. Encara que posés en perill la meua respiració potser hagués pogut, amb una altra pedagogia, exercir normalment la professió que m'agradava. Però, donar classe a uns infants que no escolten i que no entenen el que se'ls diu [...], aturar-se cada instant per cridar a l'ordre els despistats i els indisciplinats [...] Res no valia la pena en aquella atmòsfera carregada que superava les meves possibilitats fisiològiques. Com el naufrag que no es vol negar havia de trobar un mitjà per surar. Era per a mi una qüestió de vida o mort. [...]. La classe-passeig va ser per a mí la taula de salvació. En lloc de badallar davant un text de lectura quan després del migdia tornàvem a l'escola, sortíem als camps que vorejaven el poble. Travessant els carrers ens aturàvem per admirar la feina del ferrer, dels fuster o del teixidor que amb els seus gestos metòdics i segurs ens despertaven ganes d'imitar-los. Observàvem el camp a les diverses estacions [...]. Quan tornàvem a l'escola escrivíam a la pissarra la crònica de la nostra «passejada». [...] La meua troballa –tot i ser tan natural i tan de sentit comú– va ser en aquell moment persuadir-me que, es digui el que es digui, l'infant és capaç de produir textos vàlids, dignes de modificar la nostra escolàstica (Freinet, 1964, p. 15-21).

Quand je suis revenu de la Grande Guerre, en 1920, je n'étais qu'un «glorieux blessé» du poumon, affaibli, essoufflé, incapable de parler en classe plus de quelques minutes. Malgré ma respiration compromise, j'aurais pu peut-être, avec une autre pédagogie, accomplir normalment un métier que j'aimais. Mais faire des leçons à des enfants qui n'écoutent pas et ne comprennent pas [...], s'interrompre à tout instant pour rappeler à l'ordre les rêveurs et les indisciplinés par les apostrophes traditionnelles [...] C'était là peine perdue dans l'atmosphère confinée d'une classe qui avait raison de mes possibilités physiologiques. Comme le noyé qui ne veut pas sombrer, il fallait bien que je trouve un moyen pour surnager. C'était pour moi une question de vie ou de mort. [...]

La classe-promenade fut pour moi la planche de salut. Au lieu de somnoler devant un tableau de lecture,

à la rentrée de la classe de l'après-midi, nous partions dans les champs qui bordaient le village. Nous nous arrêtons en traversant les rues pour admirer le forgeron, le menuisier ou le tisserand dont les gestes méthodiques et sûrs nous donnaient envie de les imiter. Nous observions la campagne aux diverses saisons [...]. Quand nous retournions en classe, nous écrivions au tableau le compte rendu de la «promenade». [...]

Ma trouvaille –mais elle est si naturelle et tellement de bon sens– a été, à ce stade, de me persuader que, quoi qu'on en dise, l'enfant était capable de produire ainsi des textes valables, dignes d'influencer notre scolastique (Freinet, 1964, p. 15-21).

La Gran Guerra, com a tants joves de la seva generació, l'havia deixat greument *touché* també moralment. Si va decidir treballar de mestre, podent viure d'una pensió d'invalidesa, va ser perquè volia contribuir a desarmar l'escola tradicional que havia preparat els esperits infantils per a la guerra. Contra aquesta escola que exaltava l'obediència cega, predicava la submissió i alimentava el feixisme –escrivia l'any 1958– hi havia que reaccionar urgentment: «Demà serà massa tard. Els infants que avui estan a les nostres classes d'aquí a deu anys seran els ciutadans que nosaltres haurem preparat per a la submissió i la guerra ... o per a la llibertat i la pau». *Demain il sera trop tard. Les enfants qui sont dans nos classes seront dans 10 ans les citoyens que nous aurons préparés pour la servitude et la guerre ... ou pour la liberté et la paix.* (Freinet, 1958, p. 13).

Mentre l'escola feia aquesta funció nefasta, la majoria dels homes de ciència i gran part dels pedagogs, piscòlegs i filòsofs miraven cap a una altra banda, convençuts com estaven que el coneixement científic i el progrés tècnic resoldrien automàticament tots els mals de la humanitat. No serà en el pensament d'aquests savis que Freinet cercarà la pau i l'esperança que necessitava una ànima turmentada com la seva. Per això, tornarà a les seves fonts, és a dir, a l'ambient i estil de vida que va conèixer en la seva infància a Gars, el seu poble natal, que li permetia un contacte constant amb la natura i, sobretot, amb els pagesos que havien sabut donar sentit a la vida conservant «les éternelles et simples raisons de vivre et d'espérer». En aquell poblet de muntanya va mirar de descobrir, precisar i desenvolupar els fonaments originaris d'una millor concepció filosòfica i pedagògica, «les fondements originaux d'une meilleure conception philosophique et pédagogique» (Freinet, 1947, p. 9-10).

Aquest retorn a les fonts no significava de cap manera un retrocés nostàlgic cap a un passat idealitzat que es volgués recuperar com a model digne de ser imitat. Res més lluny del pensament de Freinet que aquesta ideologia reaccionària que ell va combatre amb coratge des d'una posició revolucionària d'inspiració marxista. Per altra banda, va batejar com *Escola Moderna* el seu projecte educatiu que pretenia erradicar les anomalies de la vella escola introduint noves tècniques que facilitessin l'adaptació de la pedagogia a les necessitats del segle (Freinet i Salengros, 1960). Ara bé; modernitzar l'escola no era només qüestió d'introduir nous materials o noves tècniques educatives, com la impremta, la ràdio o el cinema, sinó que suposava també una modificació profunda de les concepcions mateixes de l'educació i de la cultura. «Cal una mica de filosofia» –aconsellava als mestres joves– i els recordava que no n'hi havia prou en la millora de les condicions materials i organitzatives, perquè sense un nou esperit que animi el treball a les aules, les escoles tanmateix continuarien sent, en definitiva, «presons de joventut captiva» (Freinet, 1969b, p. 23).

A l'hora de definir aquest nou esperit Freinet recorre a l'expressió «technique de vie» recuperant així, potser sense saber-ho, la concepció clàssica de la filosofia grecorromana com a «art de viure» (*techne tou biou*) en oposició a l'enfocament teòric

que preferentment li havien donat els historiadors de la filosofia des del segle XIX (Hadot, 1995).

Les finalitats de l'educació

Si hi ha un problema filosòfic central en les teories pedagògiques aquest és el de la finalitat de l'educació i, més concretament, el de la major o menor consideració que mereixen les diverses dimensions de la formació humana: la intel·lectual, la física i la moral. Freinet no va ser aliè a aquest problema que va plantejar esquemàticament en forma de pregunta: Com es poden harmonitzar els dos fins principals de l'educació, l'instructiu-tècnic-intel·lectual, per una banda, i el formatiu-moral-social, per l'altra?

A dia d'avui –escrivia Freinet– una lamentable confusió ha complicat el tractament d'aquest problema (Freinet, 1947, p. 107). L'origen de l'embolic era, segons ell, el cientisme que des de finals del segle XIX havia provocat el desinterès de l'escola per l'educació moral i cívica dels infants. D'acord amb la ideologia cientista s'esperava que el saber científic i les seves aplicacions tècniques, també en les ciències humanes, resoldrien tots els problemes d'ordre teòric o pràctic, i portarien indefectiblement a una societat més justa i a una vida millor per a tots i cada un dels individus. L'escola era el temple d'aquesta nova religió i els mestres n'eren els sacerdots que distribuïen el saber salvador en forma de lliçons. Les dues grans guerres mostraven tràgicament i demostraven sense necessitat de més arguments la fallida d'aquesta ideologia.

Se'ns havia assegurat que la instrucció tornaria a l'home que s'en beneficiés més moral i millor ciutadà. En canvi, avui tothom sap –i més que ningú ho saben els infants– que hi ha formes d'intel·ligència i de cultura ignorades per l'escola i que aporten èxit, prestigi i diners als qui les han sabut conservar i desenvolupar; saben que és fals dir que les persones instruídes són d'una moralitat i un valor cívic superior. Al manco es pot afirmar que escola, dins aquests dominis, no els ha situat per damunt dels qui han sabut conservar el sentit comú, l'afectivitat i l'esperit crític. L'espectacle hal·lucinant de les darreres guerres, l'espectacle encara més monstruós dels camps de la mort i dels crims nazis, la pràctica corrent des d'aleshores de tortures científicament perfeccionades, l'amenaça permanent d'una destrucció atòmica, tot plegat fa que esdevingui evident una constatació que fins fa poc apareixia encara com iconoclasta: No, el coneixement, la falsa cultura, la ciència i tots els descobriments tècnics que ha fet possible, no són automàticament factors de progrés humà, social i cívic. No són més que instruments que, ben utilitzats, poden incontestablement servir a la humanitat, però que poden també, si estan en mans perverses, ser-li iremediablement funestes (Freinet, 1960 b, p. 11-12).

On nous avait assuré que l'instruction rendait l'homme qui en bénéficiait plus moral et meilleur citoyen. Or, tout le monde aujourd'hui –et les enfants les tout premiers– savent qu'il y a des formes d'intelligence et de culture que néglige l'Ecole et qui valent à ceux qui ont su les conserver et les développer, succès, prestige et argent; qu'il est faux de dire que les gens instruits sont d'une moralité et d'une valeur civique supérieure. Ce qu'on peut au moins affirmer c'est que l'Ecole ne les a pas haussés, dans ces domaines, au-dessus de ceux qui ont su conserver bon sens; affectivité et esprit critique. Le spectacle hallucinant des dernières guerres, celui, plus monstrueux encore, des camps de la mort et des crimes nazis, la pratique courante, depuis, de tortures scientifiquement perfectionnées, la menace permanente d'une destruction atomique rendent aujourd'hui flagrante une constatation qui apparaissait naguère encore comme iconoclaste : Non, la connaissance, la fausse culture, la science et toutes les découvertes techniques qu'elle a permis ne sont pas automatiquement facteurs de progrès humain, social et civique. Ce ne sont là que des instruments qui, bien manoeuvrés, peuvent sans conteste servir l'humanité, mais qui peuvent tout aussi bien, en des mains perverses, lui être irrémédiablement funestes (Freinet, 1960 b, p. 11-12).

Freinet no es va cansar de repetir que la instrucció escolar, que certament proporciona coneixements teòrics i habilitats tècniques importants, no és més que un instrument, un mitjà que, segons les seves aplicacions, pot afavorir el progrés de la humanitat o que, per contra, pot ser-ne un obstacle i conduir a l'explotació, al robatori o

a la guerra (Freinet, 1947, p. 107). El fi de l'educació, per tant, no pot ser exclusivament l'acumulació de coneixements teòrics o tècnics, sinó que aquests, com a mitjans que són, han d'estar supeditats a les necessitats superiors de l'individu i de la comunitat. Avui, com ahir, aquestes necessitats són l'enfortiment màxim de la personalitat individual de l'infant, la recerca del sentit de la vida i la formació de ciutadans conscients dels seus drets i dels seus deures per tal de poder jugar un paper essencial com a membres actius d'una societat democràtica (Freinet, 1960b, p. 12). Amb unes paraules ben aclaridores es referia a aquests ideals superiors de l'individu i de la societat quan descrivia el seu projecte a la sessió inaugural del *XIV Congrès International de l'École Moderne* celebrada a París el dilluns dia 31 de març de 1958:

Nosaltres som com una mena d'avantguarda pedagògica que sent la necessitat urgent de millorar les condicions de treball i de reconsiderar una pedagogia que desborda ja els murs freds de la classe per formar, més enllà de l'escolar, l'home que demà realitzarà els nostres somnis republicans de llibertat, igualtat i fraternitat.

Nous sommes comme une sorte d'avant-garde pédagogique qui éprouve l'urgente nécessité d'améliorer ses conditions de travail et de reconsidérer une pédagogie qui débordé désormais les murs froids de la classe pour former, par delà l'écolier, l'homme qui, demain, réalisera nos rêves républicains de liberté, d'égalité et de fraternité.

Per explicar més precisament la finalitat de l'educació Freinet compara l'escola amb una fàbrica i conclou que en ambdós casos se sol obviar la pregunta essencial «El producte obtingut serà útil a la societat?». En el seu lloc es prefereix atendre només qüestions accesoris i egoistes com aquestes: «El meu producte es podrà vendre? Aconseguiré de vendre'l prou car i en quantitat prou gran? Podré ajustar suficientment les despeses generals per tan d'obtenir beneficis substancials que em permetin de pagar l'empresa?» (Freinet, 1969a, p. 19-20). Són els tipus de qüestions que més importen a la majoria de pares i a la societat en general que mesura el rendiment de l'escola en funció del valor crematístic del seu producte final, és a dir, el certificat d'estudis o el títol que permet als joves obtenir un lloc de feina qualificat, còmode i ben pagat, o els obri les portes per poder continuar estudiant a centres d'ensenyament secundari. Enfront d'aquesta valoració egoïsta, esquifida i curta de vista, Freinet exposa «el veritable objectiu de l'educació» amb aquestes termes:

L'infant desenvoluparà al màxim la seva personalitat en el si d'una comunitat racional, a la qual serveix i que el serveix. Acomplirà el seu destí, elevant-se a la dignitat i a la potència de l'home que es prepara així a treballar eficaçment, quan serà adult, lluny de les mentides interessades, en la construcció d'una societat harmoniosa i equilibrada (Freinet, 1969a, p. 20-21).

L'enfant doit développer au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert. Il va remplir sa destinée, se haussant à la dignité et à la puissance de l'homme qui se prépare ainsi à travailler efficacement, quand il sera adulte, loin des mensonges intéressés, pour la réalisation d'une société harmonieuse et équilibrée (Freinet, 1969a, p. 20-21).

En aquesta formulació es fa ben palès el vessant social de l'educació que Freinet no només mai no va negligir sinó que sovint va col·locar al centre mateix de les seves preocupacions. Res estava més lluny de les seves intencions que la voluntat de potenciar l'individualisme dins la personalitat infantil. Criticava durament el sistema escolar tradicional que, amb exàmens, qualificacions, premis i càstigs, estimulava l'egoïsmes i la rivalitat entre l'alumnat. En lloc d'aquesta lluita per destacar o per no ser

marginat, o fins i tot humiliat, Freinet proposava decididament l'ajuda mútua i la cooperació, com expressió de la fraternitat, en totes les activitats escolars. Així ho declarà en molts escrits com aquest que mostra que la cooperació així entesa no és només un mitjà per aconseguir més eficiència en el treball escolar, sinó que és una finalitat en sí mateixa:

L'activitat escolar, un temps ferotgement individualista, l'inscrivim nosaltres en el marc de la comunitat cooperativa. Aquest enfortiment màxim de les personalitats, fi de la nostra educació, no es fa ja d'una manera anàrquica i autònoma sinó que es fa en funció de les necessitats socials.

L'organització cooperativa harmonitza l'evolució personal i les exigències del medi, i això ens procura personalitats equilibrades no només intel·lectualment, sinó també psíquicament i social (Freinet, 1960b, p. 39).

L'activité scolaire, naguère farouchement individualiste, nous l'inscrivons désormais dans le cadre de la Communauté coopérative. Cette montée maximum des personnalités, but de notre éducation, elle ne se fait plus d'une façon anarchique et autonome mais en fonction des nécessités sociales.

L'organisation coopérative harmonise évolution personnelle et exigences du milieu, et cela nous vaut des personnalités équilibrées non seulement intellectuellement, mais aussi psychiquement et socialement (Freinet, 1960b, p. 39).

Freinet no és original, ni pretén ser-ho en aquest assumpte on sovint l'originalitat podria semblar simple excentricitat. En una nota escrita com a comentari a un interessant article de Louis Legrand (1961) sobre el fons filosòfic de *l'éducation nouvelle* escrivia Freinet:

Crec que els desacords filosòfics són deguts més sovint a malentesos que a divergències oposades fonamentals. Pel que fa a mi, estic convençut que les grans nocions humanes són molts més simples del que es creu i que molt sovint és l'òptica escolàstica que en complica les dades. [...] ¡De què serviria l'escola si no tingués com a fi fer tornar els individus el més intel·ligents possible, prenent aquí el mot «intel·ligència» en el seu sentit ampli i humà, i no absolutament escolar! Quan s'ens demana –i això és freqüent– què han guanyat els nostres infants a l'Ecole Moderne i en quina mesura el nostre ensenyament les serveix dins la vida, jo responc solament: «Pretenem que els nostres alumnes siguin més oberts, més espavilats, més INTEL·LIGENTS. Si és així, sempre se'n sortiran millor dins la vida que aquells que no han pogut adquirir aquesta obertura, aquesta subtileza, aquesta vitalitat que donen a la intel·ligència tota la seva virtut. Estic convençut, a més, que tots els educadors de tots els temps han perseguit aquest mateix fi. Només la noció d'intel·ligència pot haver canviat (Freinet, 1961, p. 35-36).

Je crois d'ailleurs que les désaccords philosophiques sont dus bien plus souvent à des malentendus qu'à des oppositions fondamentales. Je reste persuadé, quant à moi, que les grandes notions humaines sont beaucoup plus simples qu'on ne le croit et que c'est très souvent l'optique scolastique qui en complique les données. [...] A quoi servirait l'Ecole si elle n'avait pas pour but de rendre les individus le plus intelligent possible, le mot d'intelligence étant pris ici dans son sens large et humain et absolument pas scolaire! Quand on nous demande –et c'est fréquent– ce que nos enfants ont gagné à l'Ecole Moderne et dans quelle mesure notre enseignement leur sert dans la vie, je réponds seulement : « Nous avons la prétention de faire nos élèves plus ouverts; plus dégourdis, plus INTELLIGENTS. Si cela est, ils se débrouilleront toujours mieux dans la vie que ceux qui n'ont pas pu acquérir cette ouverture, cette subtilité, cette vitalité qui donnent à l'intelligence toute sa vertu ». Je suis persuadé d'ailleurs que tous les éducateurs, de tous temps, ont poursuivi ce même but. Seule la notion d'intelligence a pu changer (Freinet, 1961, p. 35-36).

Certament, tots els educadors de tots els temps han perseguit l'objectiu de fer que els seus alumnes o deixebles siguin el més intel·ligents possible, però poques nocions pedagògiques han canviat tant com la d'intel·ligència. A final del segle XIX el diccionari de Ferdinand Buisson, que era com la Bíblia de l'educació popular, definia la intel·ligència com la facultat de pensar (Buisson, 1887, p. 1042). Freinet rebutjava de ple

aquesta definició abstracta i negava que la intel·ligència fos una facultat específica que funcionés al marge dels altres elements vitals de l'individu. En sintonia amb Rousseau, Pestalozzi i Fröbel defensava l'existència d'intel·ligències múltiples (manual, lingüística, artística, emocional, especulativa, política, social, moral...) que havien de ser tant o més estimulades que la intel·ligència abstracta privilegiada per l'escola tradicional (Freinet, 1969a, p. 173-175).

Al capdavant la finalitat de l'educació és fer que els humans siguem més humans i, per això, la pedagogia depèn en gran mesura del concepte d'humanitat que es tingui. En el cas de Freinet el seu pensament antropològic s'exposa més nítidament que en cap altre lloc en el capítol XI del primer tom de *l'Essai de Psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Després de definir la intel·ligència com a permeabilitat a l'experiència, observa que els humans som el resultat d'una sèrie infinita de temptejos experimentals que, tot i que hagin tingut eventualment un cert èxit, mai no ens deixen satisfets del tot. L'home se distingeix i supera els seus congèneres animals precisament per aquesta permanent insatisfacció que el porta a provar nous temptejos per cercar noves solucions a les velles i novelles necessitats vitals. Amb una curiositat insaciabile aquest «eternel insatisfait» que és l'ésser humà, i més intensament en la seva etapa infantil, qüestiona les experiències viscudes per ell o per altri i busca, escruta, imagina, compara, pensa, reflexiona... sobre com tal estat de coses podi ser o haver estat d'una altra manera. No és una curiositat superficial ni estèril ni una insatisfacció patològica ja que aquesta actitud vital disposa a l'acció i a l'assaig de noves temptatives per satisfer «aquesta necessitat infinita de temptejos que es troben a la base de tot el progrés humà» (Freinet, 1950, p. 88-92). La finalitat de l'educació no pot ser altra que la major satisfacció possible d'aquesta necessitat de tempteig que es concreta en les necessitats d'explorar, imitar, innovar, actuar, pensar i expressar-se lliurement que constitueixen la naturalesa humana.

La naturalesa: la més segura de les educadores

«Natural» és un dels adjectius més utilitzat per Freinet, la qual cosa ja indica la centralitat del concepte de natura dins el seu pensament (Pettini, 1977, p. 47-48; González Monteagudo, 1988, p. 231-249; González Monteagudo, 2011, p. 69-78). No és el moment ara i aquí d'analitzar amb l'extensió i el rigor que mereix una noció que ha jugat un paper tan important en la història de la filosofia i de la pedagogia. Ens limitarem a aclarir per què Freinet afirmava que la natura es la més segura de les educadores (Freinet, 1971, p. 43).

La naturalesa és educadora en múltiples sentits. El més conegut, perquè va ser assumit per tot el moviment de l'Escola Nova, postula que el medi natural fora de la ciutat és el que més convé al desenvolupament integral de l'infant (Martorell, 1965, p. 14; Marín, 1976, p. 30). Freinet tenia tanta fe en el poder educatiu de l'entorn natural que no només va practicar assíduament el passeig escolar pel camp amb els seus alumnes, sinó que a partir de l'any 1935 va introduir a l'escola Freinet de Vence les pràctiques naturistes que tants beneficis li havien aportat personalment a ell i a la seva esposa Élise, que també havia estat greument afectada als pulmons per una tuberculosi. El naturisme que va practicar el matrimoni Freinet i que es va practicar a l'escola de Vence estava inspirat en el mètode de Basile André Vrochopoulos, el «mètode Vrocho», que preconitzava la hidroteràpia, la sudoració, l'helioteràpia i el vegetarianisme

combinats amb exercicis físics i pràctiques de respiració (Riondet, 2013). El mètode havia tingut una certa difusió en el món educatiu arran de la publicació l'any 1934 d'un llibre del pedagog Adolphe Ferrière dedicat a la promoció de la salut a través de pràctiques naturistes en general i del mètode de Vrocho en particular. En el pròleg que Freinet va escriure per a aquest llibre se recorda que la salut és una condició prèvia per a una bona educació (Ferrière, 1934). Élise Freinet qualificava aquest naturisme de «materialista» o «proletari» en una sèrie d'articles publicats a *L'Éducateur Prolétarien* entre 1936 i 1937. En un d'ells escrivia:

Nosaltres som deixebles de Marx. Veiem la Natura des d'un aspecte més dialèctic, més materialista també. Sí, la Natura es a totes les estacions de l'any una font d'alegries sanes i vivificants. Complau als nostres ulls i a la nostra ànima, l'estimen. En el seu si retrobem els instints de l'animal dels quals procedim. La Natura és benefactora. Tanmateix, no és unilateralment bona (Élise Freinet, 1939, p. 188).

Nous sommes des disciples de Marx. Nous voyons la Nature sous un autre aspect plus dialectique, plus matérialiste aussi. Oui, la Nature est aux différentes saisons une source de joies saines et vivifiantes. Elle plait à nos yeux et à notre âme, nous l'aimons. En son sein, nous retrouvons les instints de l'animal dont nous fûmes issus. La Nature est bienfaisante. Pourtant, elle n'est pas unilatéralement bonne (Élise Freinet, 1939, p. 188).

La naturalesa és educadora també, en un sentit més filosòfic, quan s'entén que és el conjunt de factors interns propis de cada ser viu que afavoreixen el creixement i desenvolupament individual. Seguint Rousseau, que en aquest punt és deutor de la filosofia estoica i epicúrea, Freinet proposava que l'educació dels infants, com qualsevol activitat humana, havia de ser conforme a la natura. És difícil trobar un educador que seguís amb tant de rigor com ell aquest precepte pedagògic. Assumia amb totes les seves conseqüències que la naturalesa té les seves lleis inexorables i que és estúpid, a més d'inútil i, eventualment, perjudicial, intentar evitar-les en qualsevol àmbit de l'acció humana. Pel que fa a l'educació, Freinet va denominar aquestes lleis «invariants pedagògiques» i les va recollir en un llibret, que va encetar fent seves les paraules de Maria Montessori: «Vet aquí les lleis de la vida. No es poden ignorar. I s'ha d'actuar d'acord amb aquestes lleis. És amb aquest objectiu que les indiquem, afegides al Drets de l'Home, que són comuns a la Humanitat» (Freinet, 1969a, p. 149).

El respecte a aquestes lleis de la vida es va traduir en l'aplicació sistemàtica dels mètodes naturals d'aprenentatge de la lectura, l'escriptura, el dibuix, etc... (Freinet, 1968). Aquests mètodes qüestionen radicalment el rol de l'escola, la seva organització, el seu funcionament i, en general, els procediments utilitzats tradicionalment en l'educació dels infants. Per justificar la seva validesa, Freinet no elabora cap teoria ni esmenta cap referència erudita. Li basta recórrer al sentit comú i constatar:

Cap, absolutament cap de les grans adquisicions vitales no es fa per procediments aparentment científics. És caminant com l'infant aprèn a caminar; és parlant com aprèn a parlar; és dibuixant com aprèn a dibuixar. No creiem que sigui exagerat pensar que un procés tan general i universal hagi de ser vàlid per a tots els ensenyaments, inclosos els escolars. I és basant-nos en aquesta certesa que hem realitzat els nostres mètodes naturals dels quals els científics intenten impugnar la validesa (Freinet I, 1968, p. 12-13).

Aucune, absolument aucune des grandes acquisitions vitales ne se fait par les procédés apparemment scientifiques. C'est en marchant que l'enfant apprend à marcher ; c'est en parlant qu'il apprend à parler ; c'est en dessinant qu'il apprend à dessiner. Nous ne croyons pas qu'il soit exagéré de penser qu'un processus si général et si universel doive être exactement valable pour tous les enseignements, les

scolaires y compris. Et c'est forts de cette certitude que nous avons réalisé nos méthodes naturelles dont les scientifiques essaient de contester la valeur (Freinet I, 1968, p. 12-13).

Els mètodes naturals d'aprenentatge es basen en el tempteig (*tâtonnement*) experimental, la clau de volta de la pedagogia Freinet. La seva teoria del tempteig va més enllà de la descripció del procés d'assaig i error que tan acuradament van estudiar Paulov i Thorndike. És una teoria general del comportament que inclou un element que Freinet pensava que era del tot original: la tendència a reproduir automàticament un acte reeixit que hagi deixat una empremta més o manco forta en el psiquisme segons la intensitat de l'experiència i la sensibilitat de l'individu (Freinet, 1950, p. 39-42; Freinet, 1961b, p. 4; Freinet, 1968 III, p. 13-20).

Aquest principi adquireix en el sistema de pensament de Freinet la dimensió de llei universal del comportament dels éssers vivents. En els humans, es pot dir que totes les accions són, en definitiva, resultat de diversos temptejos i no, com se sol pensar habitualment, fruit d'una elecció derivada de reflexions pròpies o de recomanacions alienes. Pel que fa a l'aprenentatge, per tant, la via normal de l'adquisició de coneixements, hàbits i habilitats no és l'observació, l'explicació o la demostració, processos constitutius de l'ensenyament tradicional, sinó el tempteig experimental (Freinet, 1969a, p. 170-171). Per això conclou:

Sigui quina sigui l'etapa de la vida que considerem, la veritable educació s'ha de dur a terme segons el principi general de l'experiència de tempteig, que ha de prevaler sobre tots els altres mètodes més o menys científics. L'educació sistemàtica s'equivoca quan pretén substituir pels seus mètodes racionals el procés que és la llei mateixa de la vida. Tot el que pot fer –i ha de fer– l'educació és aconseguir que aquesta experiència de tempteig sigui el més rica possible i accelerar-ne l'evolució a fi de permetre l'ascensió màxima dels individus a l'eficiència social i a la humanitat (Freinet, 1969a, p. 29).

Quelle que soit l'étape de la vie que l'on considère, l'éducation véritable se poursuit selon un principe général d'expérience tâtonnée qui prime toutes autres méthodes plus ou moins scientifiques. L'éducation systématique est dans l'erreur lorsqu'elle prétend substituer ses méthodes rationnelles à un processus qui est la loi même de la vie. Tout ce qu'elle peut et qu'elle doit faire est de rendre cette expérience tâtonnée la plus riche possible, d'en accélérer l'évolution pour permettre l'ascension maximum des individus vers l'efficacité sociale et l'humanité (Freinet, 1969a, p. 29).

L'acceptació de la llei del tempteig experimental basta per canviar de cap a peus la concepció de l'ensenyament i el funcionament de les escoles. En resulta que res de sòlid, important i definitiu s'adquireix per mitjà de les lliçons, les explicacions magistrals i la realització d'exercicis escolars fatigosos per als alumnes i tediosos per als mestres que els han de corregir. La supressió dels manuals escolars, les lliçons, els deures, les notes i les classificacions és una condició essencial per a la creació dins les aules d'una atmosfera propícia a l'educació moderna. Els beneficis són evidents:

Prou de lliçons ! No utilitzereu més la vostra veu i els nosros nervis per explicar a uns infants que no tenen gens de ganes d'escoltar-vos les matèries incloses en els programes i en els horaris. Ja no vos posareu nerviosos cridant a l'ordre l'alumne que parla amb el seu veïnat, al qui fa espetegar el seu estoig de llàpizos o al qui no sap respondre res a la vostre pregunta eixuta i inesperada. Ja no fareu recitar de memòria un resum; no haureu, per tant, de castigar un alumne per una frasse mal sabuda. Prou d'aquests enutjosos deures. Prou també, per tant, de càstigs.

Resultat: repòs per a tothom i sobretot possibilitat de crear entre els infants i els educadors aquesta inimitat i fraternitat sense les quals no hi podria haver una veritable educació; cessament automàtic d'aquesta hostilitat centenària que aixeca els alumnes contra el mestre de la mateixa manera que l'opressió fa que els esclaus es revoltin sempre contra els seus amos. La supressió de les lliçons i dels deures és una de les condicions essencials per a la creació dins les nostres aules de l'atmosfera per a l'educació nova que nosaltres jutjam indispensable (Freinet, 1964b, p. 1-2).

Plus de leçons! Vous n'utiliserez plus votre voix et vos nerfs pour expliquer à des enfants qui n'ont aucune envie de vous écouter, les matières portées au programme et à l'emploi du temps. Vous ne vous énerverez plus à rappeler à l'ordre l'élève qui parle avec son voisin, fait claquer son plumier ou ne sait rien répondre à votre question brusque et inattendue. Vous ne ferez plus réciter de résumé par cœur ; vous n'aurez donc plus à punir pour une phrase mal sue. Plus de ces fastidieux devoirs ; donc plus de sanction non plus.

Résultat : repos pour tous et surtout possibilité de créer entre enfants et éducateurs cette intimité, cette fraternité sans lesquelles il ne saurait y avoir de véritable éducation ; cessation automatique de cette hostilité centenaire qui dresse les élèves contre l'instituteur comme l'oppression soulève en permanence les esclaves contre leurs maîtres. La suppression des leçons et des devoirs est une des conditions essentielles à la création dans nos classes de l'atmosphère d'éducation nouvelle que nous jugeons indispensable (Freinet, 1964b, p. 1-2).

Aquest clima de confiança i fraternitat entre alumnes i mestres se fonamenta en el postulat que diu que l'infant és de la mateixa naturalesa que l'adult.

L'infant és de la mateixa naturalesa que l'adult

Això és el que declara la primera de les invariants pedagògiques que Freinet explica d'aquesta manera:

És com un arbre que encara no ha acabat el creixement, però que es nodreix, es fa gran i es defensa exactament com l'arbre adult. L'infant es nodreix, sent, pateix, cerca i es defensa exactament com tu, només que amb ritmes diferents, que provenen de la seva feblesa orgànica, de la seva ignorància, de la seva inexperiència, i també del seu incommensurable potencial de vida, sovint perillosament ferit en els adults. L'infant actua i reacciona en conseqüència, i viu, exactament, segons els mateixos principis que tu. No hi ha entre tu i ell cap diferència de natura, sinó solament una diferència de grau (Freinet, 1969a, p. 152).

Il est comme un arbre qui n'a pas encore achevé sa croissance mais qui se nourrit, grandit et se défend exactement comme l'arbre adulte. L'enfant se nourrit, sent, souffre, cherche et se défend exactement comme vous, avec seulement des rythmes différents qui viennent de sa faiblesse organique, de son ignorance, de son inexpérience, et aussi de son incommensurable potentiel de vie, dangereusement atteint souvent chez les adultes. L'enfant agit et réagit en conséquence, et vit, exactement selon les mêmes principes que vous. Il n'y a pas entre vous et lui une différence de nature mais seulement une différence de degré.

Un corollari d'aquesta primera invariant és la supressió dels símbols de la superioritat del mestres, com la tarima i el punter, així com dels gestos autoritaris de dominació, com les amencaces, els càstigs o els treballs forçats i absurds. Per fer efectiva aquesta igualtat del mestre i de l'alumne, tot educador s'hauria de demanar abans de jutjar, corregir o sancionar un infant: Com reaccionaria jo si estigués al seu lloc? O, simplement, recordar com actuava ell quan era infant. Aquest consell és la regla d'or de la pedagogia de Freinet que en algun moment va confessar que el seu principal talent com a pedagog era haver conservat un record de la seva infantesa tan viu que era capaç de sentir-se infant i comprendre, com infant gran que era, els infants petits que volia educar (González Monteagudo, 1988, p. 20).

Una altra conseqüència és la consideració de la singularitat de cada infant. L'antiga escola, però, ignora aquesta particularitat i no té en compte l'heterogeneïtat dels infants que, a dia d'avui, continua sent el gran desafiament del sistema educatiu. És inconcebible –deia Freinet– que no s'hagi prestat prou atenció a aquesta enorme diversitat i que en la pràctica docent s'apliquin mètodes uniformes i s'ensenyin idèntics

continguts amb la mateixa temporització a tots els alumnes, com si el destí vital i professional de cada alumne fos el mateix (Freinet, 1971, p. 220-222).

Una de les millors respostes a aquest problema és la individualització de l'ensenyament que Freinet va aconseguir sobretot amb la tècnica del text lliure que esdevindria l'eix central del treball escolar a les escoles freinetistes (Freinet, 1960c, p. 19). Perquè un text sigui realment lliure cal, primer de tot, que no sigui una tasca escolar que s'obliga a realitzar dins els límits de l'aula o que s'imposa com a deure per fer a casa. Si se demana als alumnes que escriguin, a hora fitxa, sobre el que vulguin, s'obtindrà certament una redacció de tema lliure, però no un text lliure com el que proposa Freinet:

Un *text lliure* ha de ser realment lliure. O sigui, que un l'escriu quan té alguna cosa a dir, quan sent la necessitat d'expressar, amb la ploma o per mitjà d'un dibuix, el que li bull a dins.

El nen escriurà el seu text espontani en un cantó de la taula, al vespre; sobre els genolls, tot escoltant parlar l'àvia, que resuscita per a ell les estranyes històries del passat; sobre el cartipàs, abans d'entrar a classe, i també, naturalment, durant les hores que en la nostra distribució del temps reservem al treball lliure.

Llavors podrem tenir la certesa que els textos obtinguts són a imatge de la vida, els que han excitat més els infants, els que els han interessat més profundament i els que tindran, doncs, per a nosaltres la virtut pedagògica més destacada (Freinet, 1960c, p. 16).

Un *texte libre* doit être vraiment libre. C'est-à-dire qu'on l'écrit lorsqu'on a quelque chose à dire, lorsqu'on éprouve le besoin d'exprimer, par la plume ou le dessin, ce qui bouillonne en nous.

L'enfant écrira son *texte spontané* sur un coin de la table le soir ; sur ses genoux, en écoutant parler la grand-mère qui ressuscite pour lui les histoires étonnantes du temps passé ; sur le cartable, avant d'entrer en classe et aussi, naturellement, pendant les heures de travail libre que nous réservons dans notre emploi du temps.

Alors, nous aurons la certitude que les *textes obtenus* sont bien, à l'image de la vie, ceux qui ont le plus agité les enfants, ceux qui les ont intéressés le plus profondément, ceux donc qui auront pour nous la plus éminente vertu pédagogique (Freinet, 1960c, p. 16).

La importància del text lliure, combinat amb la seva reproducció a la impremta i la posterior distribució dins i fora de l'escola, rau en el fet que conté un tros de vida dels seus autors i manifesta els seus interessos reals en torn dels quals ha de girar tota l'acció educativa.

Tot i el paidocentrisme innegable d'aquest enfocament pedagògic, no hi ha entre els supòsits de Freinet una visió idealitzada de la infància que condueixi a una excessiva permissivitat com la que defensaven alguns teòrics de *l'éducation nouvelle*. La seva proposta pedagògica és la de deixar a l'infant que d'antuvi s'enfronti sol a base de temptejos amb els obstacles naturals, familiars, individuals o socials que forçosament trobarà en el seu camí ja des del naixement. Aquests obstacles no són només barreres sinó que sovint són també recursos que l'infant pot aprofitar per desenvolupar el seu potencial de vida (Freinet, 1950, p. 115-169). Només en el cas que no pugui superar per ell mateix aquestes barreres l'infant ha de tenir a la seva disposició els recursos necessaris que els faciliti la família o l'escola. Si, per contra, davant la més mínima dificultat se proporciona als infants una assistència abans que realment la necessitin, per estalviar-los el risc del fracàs, aleshores aquesta extrema sol·licitud protectora els pot fer creure que el món funciona de tal manera que els pares i els mestres existeixen per satisfer tots els seus capritxos, desitjos o necessitats. Aquesta lamentable situació

era ja una realitat a començament del segle XX, un segle que Ellen Key havia batejat com a «segle del nen» i que Freinet més bé diria «le siècle de l'enfant gâté», el segle del nen aviciat:

Dins la família, avui en general més humanitzada, el *recurs* ha prevalgut contra la *barrera*. El pare ja no és el patriarca omnipotent gelós de la seva autoritat sobirana, sinó que més bé és el *criador*, el suport, el guia. El centre de gravetat de la família s'ha com desplaçat. Ara, cada vegada més, és l'infant qui ocupa aquest lloc. És un progrés, però un progrés sovint carcomprat, com veurem, pels nous riscos que no sempre s'han sabut evitar, per la tendència extrema contrària: la família es redueix a ser un *recurs* a vegades massa complaent. En això li esdevé que falla totalment a l'hora d'exercir també el seu rol natural de barrera. Avui és l'infant qui, més o manco, propendeix a afirmar dins l'àmbit familiar la seva autoritat inconscient i malaltissa, a imposar les seves voluntats i les seves fantasies. Estam al segle de l'infant aviciat, i això és greu (Freinet, 1950, p. 118).

Dans la famille, en général aujourd'hui plus humanisée, le *recours* a pris le pas sur la *barrière*. Le père n'y est plus le patriarche omnipotent jaloux de sa souveraine autorité, mais plutôt le *nourrisseur*, l'appui, le guide. Le centre de gravité de la famille s'est comme déplacé. C'est maintenant de plus en plus l'enfant qui en est l'objet. C'est un progrès, mais souvent chèrement payé, nous le verrons, par les risques nouveaux qu'on n'a pas toujours su éviter, par la tendance extrême contraire : la famille reste bien un *recours* parfois beaucoup trop complaisant. Mais il lui arrive de faillir totalement à son rôle naturel aussi de barrière. C'est aujourd'hui l'enfant qui, plus ou moins, tend à affirmer dans la famille son autorité inconsciente et malade, à imposer ses volontés et ses fantaisies. Nous sommes au siècle de l'enfant gâté, et cela est grave (Freinet, 1950, p. 118).

Una expressió d'aquesta «aviciadura» és la tendència a considerar que l'infant està «naturalment» en aquest món per jugar i entretenir-se, només per això, i que se li hauria d'estalviar qualsevol esforç. Freinet diu tota una altra cosa.

No és el joc el que és natural a l'infant, sinó el treball

El treball, concepte fonamental del marxisme, està en el centre del pensament pedagògic de Freinet, com queda prou demostrat en el seu llibre *L'éducation du travail*. En aquesta, com en altres qüestions, pesa més la seva experiència personal que no pas la influència de lectures de tractats psicopedagògics o assaigs filosòfics.

A la meua mare no li mancaven certament qualitats pedagògiques. Ella me va posar ben prest a treballar i encara avui recordo amb emoció les satisfaccions profundes que sentia fent aquell treball efectiu. Quan neixien els cabrits, ella m'en reservava sempre un per a mi: era el meu cabrit! Naturalment jo havia de treballar per cuidar-lo i alimentar-lo. [...] M'en recordo també d'un estiu que, en temps de batre el blat, jo era l'encarregat d'empenyer fins davall les vigues la palla que sortia de l'aire. Devia ser encara molt jove ja que s'havia de ser petit per correr com un ratolí davall de la teulada. Sortia del sostre suant, extenuat, amb la gargamella seca, amb els ulls i el nas esgarrapats per la pols, però estava tan orgullós d'aquella feina que esperava amb impaciència l'endemà per tornar-hi. Em semblava que aquesta victòria me donava uns nous drets dins la societat i una major dignitat també a la taula dels treballadors. Quan arribava el temps de tallar la lavanda, la meua mare me penjava al coll un saquet de tela; ella havia trobat per a mi una petita falç no massa esmolada, i me n'anava, com els grans, a tallar les flors perfumades. [...] Més endavant, una tardor, vaig començar a treure un bancal de patates. Va ser una feina dura! [...] De tots aquests treballs en tenc un record com d'un sol excepcional que hagués il·luminat la meua infància, mentre que la vostra escola va patinar sobre mi com les gotes de pluja sobre les pedres planes i llises del riu (Freinet, 1947, p. 125-126).

Ma mère ne manquait certainement pas de vertus pédagogiques. Elle m'a mis de très bonne heure au travail effectif et je me rappelle aujourd'hui encore avec émotion les satisfactions profondes que j'y éprouvais. Quand naissaient les chevreaux, elle m'en dédiait toujours un : c'était mon chevreau! Je devais travailler naturellement à le soigner et à le nourrir. [...] Je me souviens aussi d'un été où j'avais pour fonction, quand on foulait le blé, de coincer jusque sous les poutres la paille qui sortait de l'aire. Je devais être encore très jeune puisqu'il fallait être petit pour courir comme un rat sous les tuiles. Je sortais de là, suant, exténué, la gorge sèche, le nez et les yeux meurtris de poussière, mais j'étais si fier de ce travail que j'attendais avec impatience le lendemain pour recommencer. Il me semblait que cette victoire me

donnait des droits nouveaux à la société et une plus grande dignité aussi à la table des travailleurs. Quand venait le temps de couper la lavande, ma mère m'accrochait au cou un petit sac de toile; elle m'avait trouvé une mignonne faucille pas trop aiguisée, et je partais, comme les grands, couper les fleurs parfumées. [...] Plus tard, j'avais entrepris, un automne, d'arracher toute une planche de pommes de terre. Ce fut une dure besogne ! [...] De tous ces travaux, je me souviens comme d'un soleil exceptionnel qui aurait illuminé mon enfance, alors que votre école a glissé sur moi comme les gouttes de pluie sur les pierres plates et lisses de la rivière (Freinet, 1947, p. 125-126).

Per tot això dirà amb tanta contundència que s'equivoquen els pedagogs contemporanis que gairebé unànimament afirmen que el joc satisfà millor que el treball les necessitats naturals infantils. No ho podia dir més clar: «No és pas el joc el que és natural a l'infant, sinó el treball» (Freinet, 1969a, p. 169). Una proposició com aquesta, a contracorrent de la manera de pensar habitual, se prestava a malsentesos i, per això, Freinet va dedicar moltes pàgines a aclarir-la. Amb aquest propòsit distingeix entre el treball-joc, que té un valor funcional, i el joc-treball, que és el seu substitutiu.

El JOC-TREBALL no seria, doncs, més que un pal·liatiu de l'instint davant la impotència de l'infant per satisfer una necessitat imperiosa. A manc del veritable treball, el TREBALL-JOC, l'infant organitza un JOC-TREBALL que en té totes les característiques, excepte tanmateix aquesta espiritualitat superior que prové del sentiment d'utilitat social del treball que eleva l'individu a la dignitat de la seva eminent condició.

S'hauran de tenir molt en compte aquestes consideracions a l'hora d'organitzar la vida de l'escola : NECESSITAT de TREBALL-JOC de l'infant, i, si no és possible i solament en aquest cas, JOC-TREBALL amb uns atributs imaginats o imitats de les realitzacions adultes (Freinet, 1947, p. 168-169).

Le JEU-TRAVAIL ne serait donc qu'un palliatif instinctif à l'impuissance ou l'enfant se trouve de satisfaire un besoin impérieux. À défaut du travail véritable, du TRAVAIL- JEU, l'enfant organise un JEU-TRAVAIL qui en a toutes les caractéristiques, avec en moins cependant cette spiritualité supérieure qui vient du sentiment de l'utilité sociale du travail, laquelle hausse l'individu à la dignité de son éminente condition.

Il faudra qu'on tienne le plus grand compte de ces considérations lorsqu'on organisera enfin vraiment la vie de l'école : BESOIN de TRAVAIL-JEU de l'enfant, et, à défaut, mais à défaut seulement, JEU-TRAVAIL avec des attributs imaginés ou imités des réalisations adultes (Freinet, 1947, p. 168-169).

El treball-joc és «funcional» en el sentit que Claparède va donar a aquest terme que definia com aquella qualitat d'una acció que té una significació biològica en la mesura que és una resposta a un interès o a una necessitat natural. Per al pedagog suís la tendència al joc és essencial a la naturalesa infantil i, per tant, una educació funcional com la que pretén l'escola activa el fa servir de «pont llevadís a través del qual la vida podrà penetrar dins la fortalesa escolar, les muralles i torres de la qual semblaven mantenir-la separada per sempre» (Claparède, 1991, p. 142). La metàfora podria ser del gust de Freinet, que també assumiria l'objectiu de fer entrar la vida dins l'escola, però de cap manera acceptaria que el joc és el principal mitjà per aconseguir-ho. Mentre Claparède pensa, per exemple, que fer escriure als infants una carta adreçada a un personatge fictici, com si fos un joc, és tant o més «funcional» que escriure-la a una persona de carn i ossos, Freinet estava orgullós d'haver descobert que la correspondència epistolar efectiva entre alumnes de diferents escoles, el treball real d'impressió i distribució dels textos lliures escrits pels infants, i altres treballs reals de la cooperativa escolar, havien transformat radicalment l'escola de forma molt positiva.

El treball que propugna Freinet com a centre i motor de tota l'acció educativa ha de ser en part individual per tal de respectar els diferents ritmes d'aprenentatge però s'ha d'alternar amb el treball en equip, amb la cooperació, que és la forma més perfecta d'organització de la vida escolar. La cooperació, tal com l'entén Freinet, suposa la participació activa i continuada dels alumnes i mestres en la gestió del treball i de tots

els aspectes de la comunitat escolar. L'exercici de la democràcia dins l'escola és la millor manera de preparar la democràcia del futur. El treball cooperatiu, així, és imprescindible per aprendre a conviure i, per tant, constitueix una peça clau en l'educació social, moral i cívica.

La vida és

Com si es tractés del «cogito» cartesià, Freinet proposa com a primer principi de la filosofia aquesta proposició evident en si mateixa: «la vida és».

Primera llei: la vida és.

Tot passa com si l'individu –tot ésser vivent– estigués carregat d'un potencial de vida, del qual no podem encara definir ni l'origen, ni la natura, ni el fi, que tendeix no solament a conservar-se, a recarregar-se, sinó també a créixer, a adquirir un màxim de poder, a desenvolupar-se plenament i a transmetre-se a altres éssers que en seran la prolongació i la continuació. I tot això, no per atzar, sinó segons les línies d'una especificitat que està inscrita dins el funcionament mateix del nostre organisme i dins la necessitat de l'equilibri sense el qual la vida no podria realitzar-se complidament (Freinet, 1950, p. 16).

Première loi : la vie est.

Tout se passe comme si l'individu –tout être vivant– était chargé d'un potentiel de vie, dont nous ne pouvons pas encore définir ni l'origine, ni la nature, ni le but, qui tend non seulement à se conserver, à se recharger, mais à croître, à acquérir un maximum de puissance, à s'épanouir et à se transmettre à d'autres êtres qui en seront le prolongement et la continuation. Et tout cela, non pas au hasard, mais selon les lignes d'une spécificité qui est inscrite dans le fonctionnement même de notre organisme et dans la nécessité de l'équilibre sans lequel la vie ne pourrait s'accomplir (Freinet, 1950, p. 16).

De la vida es pot dir el mateix que deia Sant Agustí del temps: *Si nemo ex me querat, scio; si quaerenti explicare velim, nescio* («Si ningú m'ho demana, ho sé; si ho vull explicar a qui ho demana, no ho sé»). Aquesta dificultat de parlar d'allò que tothom sap autoritza a Freinet a emprar tots els recursos expressius imaginables encara que alguns semblin extravagants, ingenus o tòpics. Vertaderament, quan parla de la vida Freinet és aquell pagès, filòsof i poeta que va donar veu al personatge Mathieu de *L'Education du travail*.

Tot i rebutjar la terminologia dels filòsofs, que ell qualificava d'hermètica, tanmateix no se'n va poder estar d'utilitzar paraules i conceptes d'indubtable càrrega filosòfica. Per això se va sentir obligat a fer algunes precisions per distanciar-se del pensament dels qui havien utilitzat termes semblants als seus per definir la vida:

... hi ha paraules i conceptes que l'ús ha deformat totalment i que se prestarien a malentesos si jo no previngués als lectors del sentit exacte que els dono.

Comprend la vida en el seu moviment sense prejutjar aquí el seu origen ni els seus fins. Constato només que l'ésser vivent neix, creix, fructifica, declina i mor. Per a més comoditat en el llenguatge diré que l'individu és impulsat per la seva pròpia naturalesa a recórrer el seu cicle normal de vida de manera que tendeix a realitzar el seu destí, sense que aquesta paraula expressi cap idea transcendent, espiritualista o religiosa.

En la realització d'aquest procés vital per a l'ascensió normal de l'ésser, l'individu mobilitza un potencial màxim de vida que jo anomenaré poder, sense que aquesta idea s'hagi de separar arbitràriament del comportament racional dels individus, dins el marc del cicle de la vida, ni confondre amb la interpretació i utilització que n'ha fet una filosofia nietzscheana desviada dels seus orígens.

És amb aquest mateix sentit que jo parlo d'*élan vital* sense referir-me a una causa primera espiritualista, sinó incloent dins aquesta expressió el dinamisme que, alliberat de la llavor o de l'ou, va a possibilitar, amb el temps, el triomf de la planta i de la criatura (Freinet, 1950, p. 10-11).

... il est des mots et des concepts que l'usage a totalement déformés et qui prêteraient à malentendu si je ne prévenais de lecteur du sens exact que je leur attribue.

Je prends la vie dans son mouvement sans préjuger ici de son origine, ni de ses buts. Je constate seulement que l'être vivant naît, grandit, fructifie puis décline et meurt. Pour plus de commodité dans mon langage, je dirai que l'individu est poussé par sa nature même à parcourir ainsi son cycle normal de vie, qu'il tend à réaliser sa destinée, sans que ce mot exprime pour moi aucune idée transcendante, spiritualiste ou religieuse.

Dans la réalisation de ce processus vital pour la montée normale de l'être, l'individu mobilise un potentiel maximum de vie que j'appellerai puissance, sans que cette idée doive être arbitrairement séparée du comportement rationnel des individus, dans le cadre du cycle de la vie, ni confondu avec l'interprétation et l'utilisation qu'en a fait une philosophie nietzschéenne détournée de ses origines.

C'est dans le même but que je parle d'*élan vital* sans me'n référer à une cause première spiritualiste, mais en incluant dans cette expression le dynamisme qui, libéré de la graine ou de l'oeuf, se'n va, dans le temps, assurer le triomphe de la plante et de la créature (Freinet, 1950, p. 10-11).

El concepte més problemàtic i inquietant era el de «puissance», un terme cardinal en la seva filosofia de la vida exposada a l'*Essai de psychologie sensible*. Freinet renuncia completament a comparar aquest concepte amb els de *Macht* de Nietzsche, *energie* de Teilhard de Chardin o *élan* de Bergson, autors a qui es refereix en el fragment que acabem de transcriure. La coincidència amb aquests autors, i altres com Schopenhauer i Adler, en posar l'accent sobre la voluntat, el desig, el sentiment o la necessitat de poder, potser permetria concloure que en aquesta qüestió les similituds són més grans que les diferències. Fins i tot, anant més enllà en la recerca de la genealogia del concepte, s'entroncaria amb la tríada $\delta\upsilon\nu\alpha\mu\iota\varsigma$ - $\epsilon\nu\epsilon\rho\gamma\epsilon\iota\alpha$ - $\epsilon\nu\tau\epsilon\lambda\epsilon\chi\epsilon\iota\alpha$ de l'hilemorfisme aristotèlic.

La necessitat de poder (*besoin de puissance*) és per a Freinet una llei absolutament general que complementa i explica el tempteig experimental del qual és el motor. Aquesta proposició li sembla tan evident que se sorprèn que hagi estat ignorada i desdenyada pels psicòlegs i pedagogs (Freinet, 1950, p. 30). Aquesta necessitat, que a vegades anomena també «*élan*», «*sentiment*», «*volonté*» i més freqüentment «*potentiel de puissance*», és especialment intensa en els infants, que porten dins ells la necessitat imperiosa de créixer, de superar-se a sí mateixos i de superar els obstacles exteriors, d'anar sempre més enllà, amb temptejos persistents i amb un coratge tan gran que a vegades espanta als adults que, debades, intenten refrenar-lo. És sobre aquesta immensa força vital dels infants que Freinet pensa que s'ha de fonamentar l'educació i s'ha de construir l'escola del futur. Tota la seva pedagogia, en efecte, es pot resumir diguent que intenta per tots els mitjans possibles preservar i augmentar aquest potencial de vida tot facilitant la satisfacció de la necessitat de poder que els mètodes tradicionals afeuen amb les seves rutines escolàstiques.

Des d'aquesta perspectiva el centre de les preocupacions pedagògiques passa a ser la gestió de tècniques de vida positives que afavoreixin la potència vital. «Tèchnique de vie» és el terme que va escollir Freinet per referir-se a la manera que té un ésser viu de satisfer les necessitats biològiques. En molts casos, quan el medi ha sigut homogeni durant milers d'anys, n'hi ha prou en seguir els dictats de l'instint que no és altra cosa que la fixació fisiològica de l'experiència de generacions anteriors. Ara bé; quan el medi ha canviat o està canviant d'una manera constant i accelerada, com passa en èpoques com la nostra, l'instint fracassa i les noves condicions de vida obliguen als individus a substituir la resposta instintiva per una tècnica de vida adaptada a les noves

circumstàncies. Si la nova tècnica no és errònia es reestableix l'equilibri vital i l'harmonia orgànica o social necessària per a una vida saludable. Aquesta readaptació constitueix l'essència mateixa de l'educació (Freinet, 1950, p. 23).

Les tècniques Freinet no només són tècniques de treball escolar que milloren notablement la lectura, l'escriptura, el dibuix, el càlcul o el coneixement del medi natural o social, sinó que són també, i sobretot, tècniques de vida positives que proporcionen als infants la potència vital, l'harmonia fisiològica i l'equilibri del cos i de l'esperit, és a dir, ras i curt, la salut. Moltes pàgines de *l'Essai de psychologie sensible*, especialment en el segon volum, no parlen d'altra cosa i, a vegades, hom diria que semblen més pròpies d'un tractat de criança, de pediatria o de puericultura que de pedagogia. Molt sovint Freinet va posar en relleu que el comportament dels infants dins i fora de l'escola està en gran part determinat pel seu estat fisiològic i la seva constitució orgànica. A les conclusions de *l'Essai* proposava que durant els primers tres anys de vida les intervencions dels pares i mestres se centressin en l'adquisició de regles de vida saludables (Freinet, 1950, p. 150). Cada vegada més, Freinet va anar donant prioritat a la salut dels infants tant en l'estil de vida que ell i la seva esposa van promoure a la seva escola de Vence com en les publicacions sobre el perfil vital (Cabanès i Freinet, 1953), la salut mental dels infants (Freinet, 1960d) o sobre les malalties escolars (Freinet, 1964c). L'abril de 1967, mig any després de la seva mort, es va celebrar a Tours un congrés de *l'Institut Coopératif de l'École Moderne* on es va tractar dels aspectes terapèutics de la pedagogia Freinet (Berteloot i Barré, 1967).

A mode de conclusió

Amb motiu del 50è. aniversari de la mort de Freinet s'han publicat tot un seguit d'articles amb la intenció d'honorar la seva memòria, fer un balanç dels 90 anys d'existència del moviment que va crear i avaluar l'actualitat de la seva pedagogia. El nostre assaig pretén contribuir modestament a aquesta celebració analitzant un dels aspectes menys estudiats de la pedagogia Freinet: els seus fonaments filosòfics.

No es fàcil dir res de definitiu sobre aquesta qüestió que el pedagog francès mai no va abordar de manera sistemàtica i que només va tractar de passada, a tall de tempteig, entremesclada amb altres assumptes que considerava més urgents. La dificultat més gran, però, rau en la complexitat del problema de les relacions entre els ingredients ideològics, científics i filosòfics que s'entremesclen en el discurs pedagògic de Freinet. L'aventura de la revista *Techniques de vie*, que pretenia aclarir aquest embolic mitjançant el diàleg entre mestres militants del moviment freinetista i els intel·lectuals procedents de l'àmbit universitari, va ser un fracàs. A l'article d'acomiadament d'aquesta revista, el juny de 1964, Freinet es planyia de la manca de col·laboració dels dos bàndols, els mestres i els intel·lectuals, però ple d'optimisme encoratjava als seus seguidors a continuar la batalla en el camp de les idees. Sabia que moltes de les seves propostes ja eren assumides per totes les iniciatives pedagògiques innovadores, fossin oficials o no, i que la vulgarització creixent de les tècniques Freinet comportava el risc d'esclerosi escolàstica. Contra aquest perill avisava que les tècniques en sí mateixes, incloses la impremta a l'escola, la correspondència i l'organització de cooperatives escolars, no servien per a la construcció de l'Escola Moderna si no anaven acompanyades de la filosofia subjacent a les tècniques.

Cinquanta anys després de la seva mort la situació ha canviat molt. La pedagogia Freinet ha tingut en molts aspectes el destí dels clàssics: la dissolució anònima de les seves propostes dins el conjunt de les teories i les pràctiques més interessants que s'han assajat des de fa un segle per transformar l'escola. Continua existint amb més vitalitat que mai la Federació Internacional dels Moviments de l'Escola Moderna (FIMEM) que cada dos anys convoca unes Trobades Internacionals d'Educadors Freinet (RIDEF). Les investigacions sobre la història del moviment Freinet són cada vegada més presents en els departaments universitaris de Teoria de l'Educació, Història de l'Educació i Educació Comparada, a l'associació «Amis de Freinet» (França) o, més prop, a la Càtedra Enric Soler i Godes (Castelló). En tots aquests centres d'estudi i debat, i per suposat, en les assemblees dels mestres practicants de les tècniques, hi ha un espai per a l'anàlisi del discurs pedagògic de Freinet on, al nostre parer, cal afrontar el repte pendent de destriar els elements filosòfics i científics comuns a les teories dels principals representants de l'Escola Nova i els elements de caire ideològic que els uneixen o separen.

Referències

- Barré, M. (1980) «Les lectures de *L'Education du travail*». *L'Éducateur*, 5, p. 12-14.
- Barré, M. (1995-1996) *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*. Tome I : 1896-1936 *Les années fondatrices*. Tome II : 1936-1966 *Vers une alternative pédagogique de masse*. Mouans-Sartoux, PEMF (Mouvement Freinet). Accessible a: <http://temoignage.barre.pagesperso-orange.fr/m3.html> (text revisant i reestructurat l'any 2008) [accés: 2.9.2013].
- Barré, M. (1996) «Aux sources de la pensée de Freinet». *Le Nouvel Éducateur*, 81, p. 35-42.
- Berteloot, C. i Barré, M. (1967) *Aspects thérapeutiques de la pédagogie Freinet*. Cannes, Institut Coopératif de l'École Moderne.
- Buisson, F. et al. (1887) *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, Hachette.
- Cabanes, P. i Freinet, C. (1953) *Le profil vital. Cours théorique et pratique de la Connaissance de l'Enfant*. Cannes, Éditions de l'École Moderne Française.
- Claparède, E. (1931) *L'Éducation fonctionnelle*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé. Trad. cat. i pròleg de Josep González-Agapito: *L'educació funcional*. Vic, Eumo, 1991.
- Combet, C. (1959) «Philosophie de l'École Moderne». *Techniques de vie*, 1, p. 24-27.
- Cuenot, A. (2011) *Clarté 1919-1924*. Paris, L'Harmattan.
- Durkheim, E. (1969) *Éducation et Sociologie*. Paris, PUF.
- Ferrière, A. (1934) *Cultiver l'énergie*. Saint-Paul (Alpes Maritimes), Éditions de l'Imprimerie à l'école.
- Ferrière, A. (1959) «Techniques de vie et philosophie». *Tecniques de vie*, 1, p. 1.
- Freinet, C. (1930) «L'École à travers le Monde. En Allemagne». *L'École émancipée*, 21, p. 324.
- Freinet, C. (1930) «Harmonie». *L'Imprimerie à l'École*, 33, p. 229-232.
- Freinet, C. (1945) «Ralliement». *L'Éducateur*, 1, p. 3-6.
- Freinet, C. (1947) *La educación por el trabajo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1971.

- Freinet, C. (1950) *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation. I. Acquisition des techniques de vie constructives*. Cannes, Éd. de l'École Moderne Française; II. *Rééducation des techniques de vie ersatz*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971.
- Freinet, C. (1958) «Une éducation retardataire et réactionnaire prépare des hommes serviles». *L'éducateur*, 24-25-26, p. 13.
- Freinet, C. (1959) «Fondements psychologiques, philosophiques, psychiques et sociaux des Techniques Freinet». *Techniques de vie*, 1, p. 2-6.
- Freinet, C. (1959) *Les dits de Mathieu*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Freinet, C.; Salengros, R. (1960) *Moderniser l'école*. Cannes, Cooperative de l'Enseignement Laïc. Trad. cat. de Miquel Adrover: *Modernitzar l'escola*. Barcelona, Estela, 1971.
- Freinet, C. (1960a) «A la recherche de techniques de vie». *Techniques de vie*, 4, p. 3-11.
- Freinet, C. (1960b) *L'éducation morale et civique*. Cannes, Cooperative de l'Enseignement Laïc.
- Freinet, C. (1960c) *Le texte libre*, Cannes, Éditions de l'École Moderne. Trad. cat. de Santiago Soler: *El text lliure*. Barcelona, Laia, 1972.
- Freinet, C. (1960d) *La santé mentale des enfants*. Cannes, Éditions de l'École Moderne (Col. Bibliothèque de l'École Moderne, num 6).
- Freinet, C. (1961) «Note de C. Freinet». *Techniques de vie*, 7, p. 35-37.
- Freinet, C. (1961b) «Les fondements de nos techniques». *Téchniques de vie*, 9, p. 1-11.
- Freinet, C. (1964) *Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne*. Paris, Armand Colin.
- Freinet, C. (1964b) «Le travail scolaire nouveau». *Dossier pédagogique de l'École Moderne* n°7. Supplément de *L'Educateur*, 6, p. 1-2.
- Freinet, C. (1964c). *Les maladies scolaires*. Cannes, Éditions de l'École Moderne (Col. Bibliothèque de l'École Moderne, núm. 25).
- Freinet, C. (1968-1971) *La méthode naturelle. I. L'apprentissage de la langue. II. L'apprenstissage du dessin. III. L'apprentissage de l'écriture*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Freinet, C. (1969a) *Pour l'école du peuple. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école moderne*. Paris, Maspero. Trad. cat. de Tura Farai: *Per l'escola del poble. Guia pràctica per a l'organització material, tècnica i pedagògica de l'Escola Popular*. Vic, EUMO, 1990.
- Freinet, C. (1969b) *Conseils aux jeunes*. Cannes, Éditions de l'École Moderne (Col. Bibliothèque de l'École Moderne, núm. 54-55). Trad. cat. de Francesc Cusó: *Consells als mestres joves*. Barcelona, Laia, 1974.
- Freinet, E. (1939) «Conditions matérialistes de la santé». *L'Éducateur Proletarien*, 8, p. 188.
- Freinet, E. (1968) *Naissance d'une pédagogie populaire : historique de l'école moderne (pédagogie Freinet)*. Paris, Maspero, 1981.
- Geneste, Ph. (1996) *Les années École Emancipée de Célestin Freinet*. Paris, EDMP. Disponible a <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/22389> [accès: 20.12.2015].
- González Monteagudo, J. (1988) *La pedagogía de Célestin Freinet: Contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

- González Monteagudo, J. (2011) «Naturaleza, ruralidad y educación en Célestin Freinet». *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 36, p. 69-78.
- Hadot, P. (1995) *Qu'est-ce que la philosophie antique?*. Paris, Flammarion.
- Hadot, P. (2002) *La Philosophie comme manière de vivre*. Paris, Albin Michel.
- Imbernon, F. (2010) *Les invariants pédagogiques i la pedagogia Freinet cinquanta anys després*. Barcelona, Graó.
- Legrand, L. (1961) «Cent ans d'éducation française». *Techniques de vie*, 7, p. 27-37.
- Marín, R. (1976) «Los ideales de la Escuela Nueva». *Revista de Educación*, 242, p. 23-42.
- Martorell, A. (1965) *Cómo realizar prácticamente una escuela nueva*. Barcelona, Nova Terra.
- Pettini, A. (1977) *Célestin Freinet y sus técnicas*. Salamanca, Sígueme.
- Piaton, G. (1975) *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*. Madrid, Marsiega.
- Piaton, G. (1976) «Freinet y la Escuela Nueva». *Revista de Educación*, 242, p. 43-50.
- Rondet, X. (2013) «Élise Freinet : de l'expérience naturiste aux pratiques de l'École Freinet». *Recherches & éducations* (Lyon, Société Binet-Simon). Disponible a: <http://rechercheseducations.revues.org/1569> [accés: 9.1.2015]

Los fundamentos filosóficos de la pedagogía Freinet

Resumen: En los escritos de Freinet no hay una exposición sistemática de su filosofía de la educación que más bien se halla dispersa en varios artículos y en los libros *L'Éducation du travail* y *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Rebuscando en estas fuentes con la intención de esclarecer los fundamentos filosóficos de la pedagogía Freinet se han seleccionado los textos más significativos y se han organizado en torno a diversos ejes: los fines de la educación, las leyes naturales como ineludible referente educativo, la igualdad entre niños y adultos, el trabajo como centro de la actividad escolar y, finalmente, la concepción de la vida como *besoin de puissance*. A la hora de perfilar su pensamiento filosófico Freinet recurre a la expresión *technique de vie* recuperando así, quizá sin saberlo, la concepción clásica de la filosofía grecorromana como τέχνη τοῦ βίου.

Palabras clave: filosofía de la educación, pedagogía Freinet, Célestin Freinet

Les fondements philosophiques de la pédagogie Freinet

Résumé: Les œuvres du pédagogue Célestin Freinet n'offrent pas une exposition systématique de sa philosophie de l'éducation. Celle-ci se trouve plutôt dispersée dans plusieurs articles et dans les ouvrages *L'éducation du travail* et *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Après avoir examiné ces sources de plus près dans le but d'éclaircir les fondements philosophiques de la pédagogie Freinet, les textes les plus significatifs ont été sélectionnés et regroupés autour de différents axes tels que les finalités de l'éducation, les lois naturelles en tant que référent éducatif indispensable, l'égalité entre enfants et adultes, le travail en tant que centre de l'activité scolaire et finalement la conception de la vie en tant que « besoin de puissance ». Dans le souci de préciser sa pensée philosophique, Freinet recourt à l'expression « technique de vie », récupérant ainsi, peut-être à son insu, la conception classique de la philosophie grecoromaine en tant que τέχνη τοῦ βίου.

Mots clés: Philosophie de l'éducation, pédagogie Freinet, Célestin Freinet

Philosophical Foundations of the Freinet Teaching Method

Abstract: Freinet's writings contain no systematic exposition of his philosophy of education, which instead is found scattered in various papers and in his books *L'Éducation du travail* and *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. After examining these sources with the aim of clarifying the philosophical foundations of Freinet's teaching method, the writer has selected the most significant texts and organized them into a number of key areas: the purposes of education, natural laws as an inescapable educational reference point, equality between children and adults, work at the core of school activity and, lastly, the conception of life as what he calls a *besoin de puissance*. To delineate his philosophical thinking, Freinet drew on the expression *technique de vie*, thereby retrieving, possibly unwittingly, the classical conception of Greco-Roman philosophy as τέχνη τοῦ βίου.

Keywords: Philosophy of education, Freinet teaching method, Célestin Freinet