



KOLLY, Bérengère, GO, Henri Louis (2020): *Maria Montessori et Célestin Freinet. Voix et voies pour notre école.* Paris: ESF, 216 pp. ISBN: 978-2-7101-4261-4.

Estamos ante dúas pedagogías sistémicas de importancia transcendental para a educación do século XX, prolongada neste XXI. Con frecuencia descritas en “oposición”, en parcial oposición cando menos, nos manuais de historia da educación (que ofrecen un “saber medio”), para así “distinguir” metodoloxías individualizadoras e metodoloxías socializadoras, dentro do amplo marco da Escola Nova, o que é unha visión limitada ou, peor aínda, trabucada nesta confrontación. De todos modos, si que, en efecto, hai aspectos en ambas que son diferentes, que existen xunto a tantas proximidades, non exploradas suficientemente, arredor da infancia,

dos nenos e nenas e da súa educación. E sempre, como indica Meirieu, debemos ter presente que as grandes figuras, coma estas, presentan o risco de ser vistas na distancia como figuras idealizadas; todas tiveron unha historia complexa e non lineal, polo que se fai necesario considerar o contexto no que viviron, as contradicións posibles nas que se moveron, a complexidade das interrelacións para facer avanzar un determinado proxecto.

O presente texto móstrase como un amplo diálogo entre dous especialistas e estudosos de cada unha destas dúas pedagogías coa intención de poñer de manifesto as múltiples semellanzas/proximidades e algunhas das diferenzas e distancias, tamén existentes, salientando, ademais, algunhas orixinalidades de cada modelo pedagóxico. O libro ábrese cunha presentación a cargo do pedagogo Phillippe Meirieu, que tamén traza un punto e seguido no final de cada un dos once apartados en que se procurou organizar este diálogo, así como unhas consideracións finais, como procederemos a indicar.

Cada unha destas pedagogías, salienta Meirieu, constitúe un verdadeiro sistema de acción, apoiado en técnicas precisas, un material pedagóxico específico, un singular modo de facer e un desexo profesoral que debe ser interrogado, porque esta arte profesoral non se limita a retos didácticos, aínda sendo estes esenciais. Falamos, así, desde unha concepción complexa e ética da pedagogía, é dicir, da forma de prestar atención á infancia como tal. Esta reafirma a parte inalienábel da relación humana concreta e da vida na educación e na escola, un contexto no que cada vez máis se lles deixa crer aos nenos que poderían escapar a toda limitación para crecer.

En tanto que diálogo, salienta igualmente, “non ten o rigor dun traballo escrito, segundo un despregamento lóxico” —

ten, pois, os seus límites—, aínda que se examinan os conceptos fundamentais, e ningún dos capítulos esgota o obxecto de discusión. Como diálogo busca facer aparecer o que pode haber de común e próximo, ao tempo de subliñar diferenzas, que non sempre son diverxencias. Son abordados os contextos de elaboración, algunhas contradicións ou zonas de sombra e mesmo son elucidados algún principios “que non podemos localizar de modo explícito nos textos de Montessori e de Freinet que son citados ao longo do diálogo”.

No diálogo dáse conta da negativa desconfianza e a minusvaloración que os académicos fixeron no seu momento de calquera das dúas figuras, alén de que os textos deles non tiñan o “formato” de “tratados científicos”. Ademais, os Freinet foron considerados “relativamente marginais” (p. 15) no seo do movemento da Escola Nova.

O primeiro dos apartados aborda unha ollada de conxunto “*entre o onte e a actualidade*”, para sinalar que hoxe aparentemente hai máis Montessori (hai unha “moda Montessori”) do que realmente existe, sendo igualmente máis complexo indicar na actualidade a que se lle chama “pedagoxía Freinet”. Kolly nota que xa Montessori criticaba no seu día os “técnicos da educación” coas súas receitas e que actualmente hai unha oferta comercial e de material Montessori, que “é unha desviación”, cando non se sitúa nunha osmose global pedagóxica como a procurada por Montessori. Salienta Kolly, por exemplo, o seu desacordo coas “caixas Montessori” que se venden comercialmente, tendo como máis importante razón que o neno se atopa só con ese material, pero Montessori dixo explicitamente que

ese material só tiña sentido e función “cando é todo un grupo de nenos o que se serve del” (p. 120), nunha “casa” con vida doméstica, isto é, colectiva: fabricar o pan, limpar... actividades para servir aos demais, con mestura de sexos e idades, coma na vida real, que xeran fenómenos de axuda espontánea entre os nenos e de emulación, fronte ao agrupamento de nenos da mesma idade, que xera concorrencia, fronte ao neno que non interrelaciona con outros.

Entre as distancias é frecuente falar do catolicismo de Montessori; porén, Kolly sinala que os teólogos e relixiosos do tempo de Montessori se opuñan á súa visión da natureza infantil, criticándoa, o dogma do pecado orixinal e a idea tradicional dunha moral asentada sobre o castigos e as recompensas, e, se con Pierre Faure a pedagogía montessoriana derivou nunha “pedagoxía personalizada e comunitaria” con vinculacións católicas, na mesma Francia moitas escolas Montessori actualmente son totalmente laicas. Non se pode esquecer que desde a súa vinculación á teosofía, Montessori exercía un catolicismo progresista, ao que unía o feminismo e a defensa da liberdade dos nenos.

Freinet, pola súa banda, mostrou en diversos momentos unha opinión favorable cara a Montessori, alén de reprocharlle o seu clericalismo. E, certamente, hai en Montessori un posicionamento favorable a Mussolini, pero termina rompendo co fascismo, dimite de todas as institucións montessorianas de Italia en 1933 e en 1934 marcha para Barcelona e o réxime pecha as súas escolas, como fai o nazismo na Alemaña, e o seu fillo Mario terminará loitando cos republicanos na guerra de España en 1936.

Montessori defende sempre a figura do neno, móstrase favorábel a erradicar a violencia e o poder dos máis fortes contra os máis débiles, e móstrase partidaria dunha óptica internacionalista da educación, que cadraba mal co fascismo e co nacionalismo totalitario.

Un segundo chanzo deste diálogo consagrouse a falar sobre as concepcións das dúas pedagogías en relación coa “*liberdade infantil, a forma escolar e a libre expresión*”. Di Kolly que a liberdade que Montessori quere para os nenos na escola debe ser entendida como unha “conquista” (dirá que só se pode educar na liberdade, a través da liberdade), que pasa polo feito de mudar a forma do traballo escolar, para reforzar “a forza interior de cada neno”, en coincidencia nisto coas posicións de Freinet, e por iso os dous denuncian a escola tradicional e mostran o desexo de cambiala de modo radical. Ambos trazan a imaxe do profesor ou profesora dotada co espírito do investigador, preocupada pola observación da natureza infantil concreta, atenta a “permitir, mediante o método pedagóxico, a eclosión dunha actividade construtiva que procede do propio neno, que ordena a súa personalidade e que toma o dominio de si a través da liberdade (por exemplo, da liberdade de movementos que ten na clase) (p. 31), porque, coma no caso de Freinet, non se trata de saber o modo de *maîtrisser* (‘controlar’) a clase (o educador non é un forxador de cadeas, dicía Freinet), senón de favorecer o encontro entre a liberdade natural no neno e unha realidade, que permite a acción, o tenteo experimental, “baixo a autoridade do adulto que ten a misión de garantir este proceso” e porque o neno é libre, pero non é abandonado á súa propia experiencia.

Unha acción, inicialmente individual, que coa colaboración do docente, termina facendo a interrelación persoal co medio.

Esa liberdade en Freinet actívase a través das técnicas e dos recursos (*outils*, como os *materiais* Montessori), en tanto que medios instituídos para que a liberdade poida exercerse de modo construtivo por parte de cada un e grazas á posición de escoita do docente, para axudar na necesidade que o neno ten de actividade de estimulación adecuada. De modo similar, Montessori fala de “disciplina profunda”, o que Freinet comparte, neste caso, en contra da disciplina opresiva, da liberal ou da ficticia tan presente hoxe. Desde tales conviccións Freinet desexa que o neno poida entrar na escola “co seu mundo”, como primeira forma de liberdade, e desde onde actuará. Tamén en Montessori, a través dos diálogos que as profesoras realizan cos nenos está presente facer unha escola para a vida a través da vida; diálogos para ir introducindo os nenos no mundo máis grande a partir do seu propio mundo.

As dúas son “pedagogías vitalistas”; comparten que nos nenos hai unha enerxía vital; “leis da vida” ás que se refire Freinet no seu texto de *Invariantes Pedagógicas*; un *élan vital*, necesidade de ideal e de altitude, a favor do gran torrente da vida, sinala Freinet. Suscita Go (p. 46) que Élise e Célestin eran vitalistas, no sentido *bergsoniano* ou *teihardiano*, porque consideraban que a experiencia empírica permite observar as manifestacións dun *élan vital*; a vida (espírito e corpo), que é creadora, forma un todo que se caracteriza por un *élan*, un impulso cara ao apoderamento. O pensamento non deixa de pensar a vida que é unha experiencia continua.

Nesta dirección, Élise investigou e reflexionou moito sobre a dimensión infantil como artista e sobre o debuxo como primeira actividade libre (isto é, querida) e espontánea, en coincidencia con Montessori: sendo a presenza e a acción dos adultos, co material que propoñen, os que fan posíbel a espontaneidade dándolle os medios para emerxer, sabendo que a “expresión libre non parte de nada; que é, polo contrario, un traballo inscrito nas prácticas de atención, observación e de manipulación, que favorecen a imaxinación material e práctica”.

Kolly e Go examinan tamén a cuestión e controversias sobre o “método pedagóxico” ou “técnicas pedagóxicas”. Hai que salientar que alén da confrontación, Freinet celebrou en Montessori nos anos trinta as “marabillosas explosións montessorianas,” caso da “explosión da escrita” (o profundo entusiasmo pola escrita) e aínda que se fala habitualmente de Método Montessori hai que sinalar que a pedagoga reprocháballe ás súas discípulas que reducisen as súas descubertas a un “método de educación” baseado sobre obxectos materiais (p. 53); o material non é máxico: a maxia está no psiquismo dos nenos, e por iso non “hai un bo método”; non é o método o que é eficaz; o que hai que facer é permitir a liberdade infantil e as manifestacións da súa realidade psicolóxica; hai que “seguir” (con actitude clínica por parte do profesor) ao neno, de modo ascendente, a través de ensaio e erro. Para Montessori os ensinantes non debían ser mecánicos e executantes de preceptos científicos, aínda que debían guiarse polas “investigacións positivas da experiencia” (p.67).

Freinet, que valoraba tantos aspectos da Montessori, falou, con todo, en varios

momentos en sentido negativo do “método esclerotizado” da Montessori, pero quizais nisto non fose obxectivo, dado que Montessori asumía que o profesor debía estar o máis liberado posíbel das limitacións materiais didácticas, en favor da súa propia creatividade, e fuxindo da bricolaxe pedagóxica (“a metodoloxía non é un conxunto de protocolos que hai que seguir”, p. 58), debéndose apuntar que o material e as técnicas montessorianas están actualmente en constante evolución, experimentación e tenteo nos períodos intercongresuais, como ocorre no caso da pedagogía Freinet. Non só hai unha “letra” montessoriana, coma no caso de Freinet, hai tamén un “espírito”, que está atento á forza vital do neno, que se alimenta de cultura e que a iniciativa do educador debe impulsar, co fin de que a educación sexa dilatadora e permita agrandar o “mundo” do neno. Pola súa banda, para evitar a esclerotización, Freinet falou sempre de “técnicas” sen formar un conxunto fixado, aínda que forman unha rede coherente, que lle concede, ademais, unha parte esencial á acción do mestre “en situación”: *la part du maître*.

Entre as distancias obsérvanse dous modos de formación nas dúas pedagogías: nun caso, depende da Asociación Montessori Internacional, unha especie de conservatorio de prácticas correctas, con ampla difusión internacional; mentres que no caso freinetiano existe un desenvolvemento horizontal e cooperativo, con diversas formas de practicar a pedagogía (p. 60).

Abordan Kolly e Go tamén as cuestións do “*interese*, da *individualización* e da *atención*”. En Montessori a noción do interese é central; fala de suscitar un inte-

rese, o que é distinto do mito pedagóxico que di que “hai que motivar o alumnado”. Tamén esta noción o é no caso de Freinet: que o neno edifique de modo consciente a humanidade en si mesmo, a través da cultura. Que é o que interesa?: o que vén do medio e forma parte da súa vida; aquilo que ao neno lle suscita problemas e lle provoca curiosidade, que se explota pedagógicamente, mediante a expresión libre e con cooperación, en todos os dominios, dependendo do pedagogo a creación das condicións para que a atención de todo o alumnado se mobilice: isto implica abordar as cuestións de modo vivo e concreto no momento en que se manifesta o interese profundo por elas.

Tanto para Montessori como para Freinet hai que construír o desexo de saber e para isto hai que organizar a individualización do traballo escolar e superar os déficits de atención. En Freinet imponse a necesidade de organizar un medio escolar rico no que intervéñen conscientemente o mestre, e os plans de traballo permiten a expansión do “desexo do neno”. Por iso mesmo, Montessori é contraria á rixida aplicación do seu material, debendo estar moi atentos a cada neno en profundidade, dada a imprevisibilidade dos momentos oportunos e dos “períodos sensíbeis”, que son tempos propios a cada un, durante os que cada neno é sensíbel a certas cousas e indiferente a outras (indicaba en 1933, p. 77).

A consideración do “*espazo, do corpo e do naturismo*” é examinada aquí. Para Freinet a individualización do ensino implicaba outra concepción do espazo e Montessori animaba nos anos trinta os traballos dos arquitectos na procura de edificaren casas destinadas aos nenos: “cuxas

necesidades e gustos son diferentes das dos adultos, onde eles estean na súa casa e onde atopen o necesario para a súa vida e crecemento.”

No caso da pedagogía Freinet hai unha gran preocupación pola plenitude corporal, a saúde, a alimentación sa; porque ao atender nenos de sectores populares, preocupa crear as condicións de posibilidade rexeneradoras, asociando capacidades fisiolóxicas e psicolóxicas, con grande atención á dimensión naturista.

Nas dúas pedagogías detéctase a ausencia de dualismo corpo-espírito fronte á educación tradicional atenta á domesticación dos corpos en prol da atención ao cerebral. Para Montessori o movemento físico é creador: “é o fío de unión entre o espírito e o mundo” (p. 93). A comprensión das manifestacións corporais do neno permítenos acceder ao coñecemento persoal do neno, para comprendelo mellor, e isto supón unha dimensión terapéutica, xa que a saúde do corpo e a saúde psíquica se responden mutuamente.

O tempo da educación, o tempo escolar, é outras das dimensións examinadas. As dúas pedagogías conceden toda a relevancia a que a construción do coñecemento supón un camiñar lento, co fin de que emerxan o gusto de interrogar a experiencia e o interese polos problemas e a dispoñibilidade de tempo favorece a autonomía infantil. Por isto, na pedagogía Montessori non hai ruptura temporal na realización das actividades e estas teñen lugar en tempos máis dilatados e non fragmentados; non hai sucesión de materias; tampouco non hai recreos, porque os nenos non teñen necesidade de “repousar” e porque o tempo dilatado dálles

a posibilidade aos alumnos de “organizar” o seu uso, sabendo que hai un ritmo propio en cada neno que, ademais, non é o mesmo segundo os días; teñen tempos de concentración e tempos de “vagar”, nos que se desprazan, observan os demais, intercambian... e están atentos ao colectivo. Non falamos de tempo lineal e cronolóxico, senón de tempo caracterizado pola duración e a intensidade.

Montessori fala de tempos descontinuos, con latencias e explosións e tempos de repetición ata conquistar algo con certeza por parte do neno; de momentos en que parece que non pasa nada, que non fan nada e outros que son de explosión creativa. Tamén Freinet está moi atento ao tempo; os plans individuais, os tempos de expresión infantil; tempos en que hai que suspender a acción maxistral.

Pensar en “*colectivo e a vivencia da solidariedade*” é outra das dimensións destas pedagogías, que favorecen a interacción, a emulación e a cooperación en clase, fronte á escola tradicional que non é colectiva e que implica a subordinación a un mestre. Nestas pedagogías é o adulto quen regula a vida colectiva, pero non pon en marcha as interaccións sociais, algo que pertence aos propios nenos.

Montessori dicía (p. 113) que os nenos só poden construírse mediante as continuas interaccións, resolvendo eles mesmos os problemas da “vida social” que a actividade individual libre e multiforme suscita a cada paso, a condición de dispor de liberdade de espazo, tempo e traballo e estar situados no seo dunha “comunidade laboriosa”, isto é un contorno “construtor”. Para iso Freinet introduciu a técnica da reunión cooperativa, que Fernand Oury

transformou en “consello” de clase e de centro, procurando xerar as sementes da resolución pacífica dos conflitos e do anti-autoritarismo, mediante a educación de persoas equilibradas, moralmente resistentes, con acción concretas que desactivan a dominación dos adultos sobre os nenos, que favorezan a deliberación e a eliminación nos nenos das pulsións autoritarias.

Dúas pedagogías da “*normatividade e da normalización clínica*”. Quere dicirse, dúas pedagogías atentas ao coidado da saúde física e psicolóxica dos nenos, por ter radicalmente presente a acollida de cada un, coa súa historia, dificultades e particularidades, e o seu acompañamento.

Por iso, hai nas dúas unha posición clínica, que procura integrar unha dimensión terapéutica no traballo docente, na busca da saúde, do equilibrio psíquico, e na procura de favorecer o desexo de aprender e de crear. No caso do freinetismo xogan un papel esencial a libre expresión, a reunión de cooperativa e a autonomía da escola, con respecto ás familias, pois os nenos deben ter a oportunidade e emanciparse. No caso de Montessori ponse de relevo o primado do neno en calquera escenario social e o favorecemento dos tempos de intensa concentración na acción e da aprendizaxe da contención.

Aprender, mediante o xogo, ou mediante o traballo? Estendeuse a idea da necesidade do xogo “compensador”, fronte ao traballo escolar fatigador. Pero tanto para Montessori como para Freinet é unha falsa diatriba, pois os dous aman o traballo e deféndeno, sen por iso desautorizar o xogo creativo ou de imitación que experimenta para entrar na cultura e no mundo

real, porque o marabillioso non debe cerrar paso á realidade na que hai que actuar: en Montessori baixo a palabra “actividades.” O traballo corresponde a unha acción “que poderíamos chamar antropolóxica, é dicir, propia dos seres humanos: o neno é o construtor da humanidade, e este é o seu traballo, o sentido profundo do uso deste termo” (p.163).

Fronte á idea de que deben aprender “mediante o xogo” e de que hai que evitalles aos nenos situacións de traballo, por limitativas e frustrantes, Freinet salienta que é o traballo o que é natural aos seres humanos; isto é, a permeabilidade á experiencia que produce tenteos intelixentes, establecéndose un lazo entre o desexo (necesidade vital, salientada pola psicanálise) e o traballo. É un infantilismo e unha representación insoportábel do neno, indica Go, defínilo como un ser que ten absoluta necesidade de “xogar”, que moitos adultos aproveitan para enclausralo; o xogo-traballo dáse cando o neno non se encontra ante un traballo funcional apropiado e cun sentido social; este si que é un traballo-xogo.

Montessori, pola súa parte, pronúnciase contra os xoguetes que manteñen o neno “na ilusión”: “que non permiten unha actividade real” (p. 175), illano dos gozos do real e do coñecemento do mundo, xa que os nenos “deben franquear as fronteiras do seu pequeno mundo, para poder entrar no basto dominio do universo descoñecido”, escribiu en *Educación o potencial humano*. As adquisicións culturais son necesarias para dar toda a súa potencia á liberdade e á iniciativa, e a escola debe preparar para a vida: as cuestións xorden da experiencia de vida que fai o neno e do carácter continuo desta experiencia.

Neste sentido, Montessori concédelle centralidade á idea da “autoeducación”, que modifica profundamente a actividade do adulto, pero que nunca é un abandono ou un *laissez-faire*; pola contra, reforza a importancia do proxecto educativo, da influencia do adulto sobre o neno e dá acollida no mundo, se ben “é un adulto que non está no centro do proceso, senón nas beiras.” Por iso, Montessori era crítica coas “repúblicas infantís” que favorecían o *laissez-faire*.

Freinet, pola súa banda, fala sempre do traballo que libera, que favorece as experiencias e a vida; un traballo pragmático, que caracteriza a súa pedagogía como sensíbel, lonxe das abstraccións (p. 158), en función dunha concepción freinetiana da experiencia “directamente inspirada en Dewey”, salienta Go (p. 159).

Con todo, no establecemento da conexión entre o traballo manual e o intelectual hai algunhas diferenzas entre Montessori e Freinet. O material montessoriano, como o matemático, está atento, por exemplo, ao desenvolvemento da abstracción, ao traballo do espírito, como unha parte do seu “traballo”. No caso freinetiano, os tenteos, específicos de cada neno (e cada un ao seu ritmo, que pasa por fases sucesivas de ensaio e erro, repetición e automatización e finalmente de integración), teñen máis declaradamente unha marca sensíbel e empírica relacionada coa vida diaria.

O lugar da escrita. Freinet e Montessori danlle un protagonismo central á escrita. O texto libre freinetiano hai que situalo no continuo da experiencia e debe xurdir na escola como un poderoso desexo de expresión de si cara aos outros que van ler. O momento cooperativo en que se

comparte o texto é o momento en que o pensamento do neno-autor se confronta coa representación que os outros poden facerse, e a eclosión da escrita depende, di Go (p.184), do modo en como a clase fai posíbel a cultura do élan *vital*. Pola súa parte, Montessori indica, como recorda Kolly, que a escrita mobiliza a expresión infantil, promove a lingua falada e pon a en movemento, ao buscar as palabras; o inicio comeza cunha preparación indirecta (alfabeto móbil, por exemplo), pero atendendo ao proceso natural do neno que desexa expresarse. E sempre desde a escrita ata a lectura e mediante un traballo de interiorización que implica un longo proceso de descuberta da escrita, coa seguridade de que se aos nenos se lles permite facer a experiencia deste proceso “natural” chegan progresivamente a ler, sen mortificantes exercicios. “Escribindo é como se aprende a escribir,” dicía Freinet.

O presente diálogo entre Kolly e Go cerra con consideracións relativas ao “*papel do adulto e á disciplina*”. Grazas á psicanálise podemos comprender ata que punto a relación educativa entre o profesor e o alumno está determinada pola cuestión da obediencia e da disciplina. En Freinet non se trataba de suprimir toda a autoridade, para que con toda liberdade se expresasen anarquicamente as pulsións; pola contra, a autoridade do adulto, do profesor, debe procurar favorecer o máis posíbel no alumnado o acceso ao mundo ético; así, a obediencia pode ser entendida como un signo exterior de liberdade do neno (algo distinto da submisión) e como unha forma de poder sobre si; polo contrario, a incapacidade de obedecer pode facer vulnerábel o neno e deixalo dependente da súa posíbel desorde psíquica.

Desde o ámbito montessoriano, chámase a atención sobre o abuso moral en que poden caer os adultos, indicando daquela necesidade de rectitude moral; neste sentido a obediencia do neno debe ser entendida como un don que lle fai o neno ao adulto, que hai que tratar con coidado.

Desde esta óptica a “*escola pode ser unha reserva*” para os nenos, como indicaba Élise; o lugar que autoriza a ser e onde a autoridade protexe realmente o neno, o que supón unha entrada na cultura. Coinciden Kolly e Go en indicar que “non é conservando a vella escola, da conformación e da burocracia, ou unha escola informática e desencarnada onde se constrúe o horizonte, senón facendo da escola un verdadeiro lugar de vida con pequenas estruturas que permitan un real coñecemento dos nenos e das familias, e creando arredor deles unha rede intelixente e dialogante” p.200).

Hai distancia entre estas dúas pedagogías? Non tanto, conclúese: “Pedagogías diferentes, e ao mesmo tempo converxentes en tantos puntos, indica Go (p. 211-212), que ás veces utilizan conceptos moi próximos enunciados con termos diferentes, cando falan por exemplo, do poder infantil, da liberdade, da experiencia, do interese”... Asuntos que hai que encarnar en prácticas efectivas, que deben operarse mediante a formación cooperativa do profesorado, algo que pasa a través do vivido, do corpo e das interaccións concretas con educadores experimentados.

Comentando

Ata aquí, o balance de información e de contrastes presentes no libro. Debemos preguntarnos: é valioso este diálogo entre dous especialistas?; están abordados os

asuntos claves?; hai silencios? Direi que é valioso e que están abordados asuntos clave (non todos), aínda que é probábel que haxa máis repeticións argumentais das precisas e que non haxa tanta progresión na comprensión dos asuntos en debate como Meirieu suxire, e podemos dicir que non estamos ante un diálogo que afonde nas discrepancias que existen, dado que Kolly e Go procuran sobre todo facer notar as coincidencias minimizando os desencontros que existen, mesmo procedéndose por parte de Go a realizar algunha inoportuna negación (por redución, cando menos) da riqueza e problematicidade coa que se expresa actualmente o movemento Freinet, de modo que a evitación de discrepancias pode levar á confusión e a non distinguir unha pedagogía da outra.¹ Dito isto, debo sinalar que o diálogo “descobre” unha pedagogía Montessori máis próxima á pedagogía Freinet e con elaboracións máis fecundas do que se podería pensar, sen ter examinado con atención toda a produción escrita de Montessori.

Hai nas dúas pedagogías un radical respecto pola natureza infantil, a promoción da expresión e da comunicación infantil e unha radical confianza nas súas

capacidades e potencialidades, dado o vitalismo que as informa. Montessori, segundo expresou o educador francés freinetista Jean Le Gal, soubo revelar aspectos esenciais da psicoloxía infantil: o gusto pola orde e a harmonía, a necesidade de creación, o poder da invención e da concentración, ou os períodos de extrema sensibilidade,² e segundo Ferrière, Montessori foi a primeira que mostrou que a escola debe ser organizada tecnicamente á medida do neno, cun neno activo e creador, e quen volveu práctica a autoeducación dos nenos segundo a maduración interior do seu espírito.

As dúas pedagogías teñen centralmente presente a educación pola acción e o manexo de *outils*. Con todo, é oportuno indicarmos que Freinet valorou criticamente a educación sensorial e intelectual montessoriana, ao considerala artificial e mecánica —unha pedagogía da exercitación—, ao facela depender de procedementos e materiais didácticos predispostos con algunha rixidez en nome da ciencia, cun regulado uso canto a súa progresión, sen que o neno comprenda o sentido proposto para as distintas actividades e sen que exista un sentido global perceptíbel; salientou, igualmente, que o material Montessori e as actividades propostas se axeitan esencialmente ás necesidades infantís ata os 4 anos, mais que logo o neno non se contenta coa manipulación do material determinado, pois quere actuar sobre a contorna mediante proxectos, en situacións de comunicación e de expresión reais (traballo a partir dos seus intereses e cuestións) e comunicar con

¹ Henri Landroit, destacado militante freinetiano belga, referiuse no seu blog electrónico con data do 19 de novembro de 2020 nestes termos á valoración do libro e do diálogo, como frustrado, valoración que parcialmente compartimos. Landroit pon de relevo aspectos críticos na traxectoria de Montessori, como a súa alianza católica e durante unha completa década con Mussolini, que puido ver na autoeducación e na disciplina das aulas Montessori un modo de formación disciplinaria que podería adecuarse ás súas empresas fascistas. Refírese, tamén, á *label* Montessori, á súa fosilización e mercantilización, favorecedora de elitismo social e de prácticas de privatización. Cfr. <https://www.entreleslignes.be/le-cercle/henry-landroit>

² En manifestación realizada na lista electrónica de *Les Amis de Freinet*, con data do 26 de febreiro de 2020.

outros (correspondencia, xornal...), mediante a cooperación e o traballo en grupo, propugnando, logo, a presenza de recursos realmente utilizados nas actividades diarias. Pola contra, os procedementos e materiais montessorianos configuran un “ambiente” libre de obstáculos, que vén substituír o natural proceso de experiencia infantil e a súa conexión coa vida natural e social. Un ambiente que, por outra parte, pon o acento nas aprendizaxes individuais e nos ritmos de cada neno con descoído da súa socialización.³

Freinet é máis partidario dun “método experimental permanente” apoiado sobre unha irmandade de traballo pedagóxico (ICEM, RIDEF...), estando máis atento á globalidade da educación, aos seus condicionantes socio-políticos e sociais e á dimensión política da educación co horizonte da formación da cidadanía democrática e da emancipación social.

Antón COSTA RICO
Universidade de Santiago

³ Segundo expresa Viaud, M.-L., *Montessori, Freinet, Steiner...une école différente pour mon enfant? Le guide pour les parents*. París: Nathan, 2008,109-111. Estas mesmas consideracións e outras complementarias foron formuladas nun coidado traballo elaborado polo profesor Jurjo Tórres Santomé, o pasado 8 de novembro de 2019 no seu blog. Vid. <https://jurjotorres.com/?tag=historia-de-la-educacion>