

La lucha por la renovación pedagógica y la transformación social en España (1976-1985). Aportaciones del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)

The struggle for pedagogical renewal and social transformation in Spain (1976-1985). Contributions of the Movimimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)

Alba María Gómez Sánchez

e-mail: albamaría_gomez@icloud.com

Universidad Isabel I, España

Resumen: El compromiso con la renovación pedagógica y la transformación social del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) o movimiento Freinet en España se materializó en la organización de numerosos proyectos. El boletín *Colaboración* (1976-1985) fue uno de los más ambiciosos. Entre otras cosas, esta publicación permitió la difusión de distintas experiencias de renovación pedagógica que utilizaron como base las técnicas Freinet. Gracias a ellas fue posible desarrollar acciones de ruptura que transformaron el ámbito escolar y comunitario, probándose con esto una correlación clara entre el uso de las técnicas Freinet y los objetivos de renovación pedagógica y transformación social del MCEP. El objetivo de este artículo es profundizar en el contenido del boletín *Colaboración* y analizar la repercusión de esta publicación en un contexto de transición democrática. Específicamente se proponen dos cosas: (1) identificar las claves principales del proyecto de escuela popular; y (2) entender cómo se relacionó el uso de las técnicas Freinet con los objetivos de renovación pedagógica y transformación social del MCEP. La fuente bibliográfica principal ha sido el boletín *Colaboración*. Paralelamente, se han utilizado otros documentos originales e inéditos del archivo interno del MCEP.

Palabras clave: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP); renovación pedagógica; transformación social; técnicas Freinet; transición democrática; España.

Abstract: The commitment to pedagogical renewal and social transformation of the *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular* (MCEP) or Freinet movement in Spain materialized in the organization of numerous projects. The bulletin *Colaboración* (1976-1985) was one of the most ambitious. Among other things, this bulletin allowed the dissemination of different experiences of pedagogical renewal that used Freinet techniques as a basis. The implementation of the Freinet techniques allowed the development of breakthrough actions that transformed the school and community environment, thus proving a clear connection between the use of Freinet techniques and the objectives of pedagogical renewal and social transformation of the MCEP. The aim of this paper is to delve into the content of the bulletin *Colaboración* and analyse the impact of this publication in a context of democratic transition. Specifically, two things are proposed: (1) identify the main keys of the popular school project; and (2) understand how the use of Freinet techniques was related to the objectives of pedagogical renewal and social transformation of the MCEP. The main bibliographical source has been the bulletin *Colaboración*. In parallel, other original and unpublished documents from the MCEP internal archive have been consulted.

Keywords: *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular* (MCEP); pedagogical renewal; social transformation; Freinet techniques; democratic transition; Spain.

Recibido / Received: 24-06-2023
Aceptado / Accepted: 06-07-2023

1. Introducción

En España, a partir de la década de 1960 sucedieron una serie de cambios de orden político, social y económico que fueron claves para la modernización del país y culminaron con la consolidación de la democracia. Entre ellos pueden citarse: (1) el rápido crecimiento económico que sobrevino con el Plan de Estabilización¹; (2) la intensa industrialización y el profundo cambio social que significó la aparición de una cada vez más numerosa clase media; (3) las aportaciones del sector turístico; (4) la presión ejercida por el movimiento estudiantil junto a otros movimientos sociales, particularmente el movimiento obrero; (5) la explosión de ciertas editoriales minoritarias «conflictivas», de corte progresista, gracias a las cuales fue posible la difusión de obras de naturaleza social, cultural y política;² y (6) la reagrupación del movimiento de mujeres. También impulsaron la instauración de la democracia algunos eventos de orden internacional como (7) la deslegitimación de los regímenes autoritarios, (8) la transformación de la Iglesia católica a partir del Concilio Vaticano II, (9) los cambios en la política exterior, (10) el efecto «bola de nieve»³, y (11) la expansión de los valores democráticos (Huntington, 1994). No obstante, a pesar de la progresiva recuperación de las libertades públicas, el clima de represión política y social continuaba vigente dificultando particularmente las tareas de renovación pedagógica que, hasta el momento, habían subsistido en la clandestinidad o semiclandestinidad (Bayona Fernández, 2006; Bustos Mendoza, 2006; Carrillo-Linares, 2006; Codina, 2002; De Freitas Ermel y Hernández Huerta, 2022; Del Pozo Andrés y Braster, 2006; Del Pozo Andrés y Braster, 2012; Fullana Puigserver, 2017;

¹ Plan de Estabilización, Decreto Ley 10/1959 de 21 de julio, «Decreto de Ordenación Económica».

² La Ley de Prensa e Imprenta de 1966 amparó la aparición de este tipo de editoriales.

³ Efecto «bola de nieve»: término utilizado por Huntington (1994) para referirse a aquellas sociedades que internaron imitar las transiciones a la democracia de otros países que les servían de ejemplo.

Groves, 2009; Hernández Díaz, 2011; López Hernández, 2011; López Martín, 2002; MCEP, 1978a; Milito Barone y Groves, 2013; Moreno Seco, 2003; Rojas Claros, 2006; Sánchez Recio, 2006; Sanz Mediavilla, 2022; Soto Carmona, 2006).

La recepción en España de las ideas del educador francés Célestin Freinet fue relativamente rápida. Así, en la década de 1930 el movimiento Freinet español se organizó en torno a la Cooperativa Española de la Técnica Freinet (CETEF) (Hernández Huerta, 2010). Sin embargo, la guerra civil y la posterior dictadura franquista paralizaron la iniciativa de los maestros freinetianos españoles. Pero sólo temporalmente. Entre otras cosas, (1) la aprobación de la Ley 191/1964, que facilitó la constitución de nuevas asociaciones, (2) la recién estrenada Ley General de Educación (LGE) y (3) la muerte del dictador Francisco Franco, sumado a lo anterior, pusieron fin a los años de ostracismo de la renovación pedagógica e impulsaron el avance de distintos Movimientos de Renovación pedagógica (MRPs), entre otros el del movimiento Freinet en España (Hernández Díaz, 2018).

El movimiento Freinet español consiguió reagruparse, legalizarse y constituirse oficialmente en torno a la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES) el 13 de mayo de 1974 (ACIES, 1976a).⁴ Tres años después, en 1977, durante el período de transición democrática, ACIES se transformó en el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), una denominación más acorde con los intereses e identidad del grupo que se mantiene en la actualidad. Una de las características más importantes que definió al MCEP fue su compromiso con el proyecto de escuela popular, es decir, con una escuela pública que se distinguiera por ser «gratuita, autogestionaria, autónoma y descentralizada, laica, pluralista, científica y crítica, relacionada y mixta» (MCEP, 1977a, p. 7). Inevitablemente, la construcción de una escuela de estas características dio lugar a numerosos debates y reflexiones sobre la escuela pública que maduraron y fueron perfilándose con el tiempo, a medida que lo fue haciendo el propio MCEP. Sin embargo, ya en la fase más temprana del MCEP se insistió en la necesidad de implementar una reforma político administrativa donde se planteara una forma diferente de entender la educación y la práctica escolar. Era urgente transformar la escuela por una más participativa, crítica, libre y democrática que lograra, en último término, un cambio radical en la sociedad. Así pues, y de manera orgánica, el MCEP añadió otros dos rasgos característicos que complementaron al primero: «(I) Por un lado, la renovación puramente pedagógica (...). (II) Por otro lado, la transformación de la sociedad en la que está inmersa la escuela, (...)» (MCEP, 1977c, p. 3). Para los maestros del MCEP «trabajar excluyendo algunos de estos aspectos, ya sea haciendo una escuela renovada “con técnicas muy modernas”, o por el contrario lo que viene a llamarse “una revolución después de las cinco”, supondría un abandono de nuestros más claros objetivos» (MCEP, 1977c, p. 3).

El compromiso social y pedagógico de los maestros del MCEP se transformó en la organización de numerosas actividades. Entre ellas destacaron la organización de congresos anuales y numerosos *stages*, la puesta en marcha del boletín de circulación interna *Al vuelo*, distintas actividades cooperativas entre la escuela y

⁴ Para más detalles sobre la constitución o reagrupación del movimiento Freinet de segunda hora en España, véase Gómez Sánchez (2021).

la comunidad, el intercambio de correspondencia con otros profesionales de la educación, la publicación de distintos boletines de los Grupos Territoriales (GGTT) y el lanzamiento de varias colecciones infantiles y juveniles. Además, parte de los integrantes del MCEP hizo un esfuerzo tácito por involucrarse en la política educativa del momento al tiempo que desarrollaban una práctica profesional contestataria que la desafiara (ACIES, 1977). Esto último pudo observarse en numerosos artículos publicados en el boletín *Colaboración*, el proyecto estrella del MCEP, o al menos uno de los más ambiciosos, al que dedicaron mucho tiempo, esfuerzo y acaloradas discusiones que normalmente tuvieron que ver con el coste personal y económico de sacar adelante esta publicación y su viabilidad en el tiempo.

El boletín *Colaboración* (1976-1985) fue el órgano principal de comunicación, difusión y máxima expresión del MCEP. Además, *Colaboración*, fue una herramienta eficaz de formación del profesorado, sobre todo para aquellos maestros que trabajaban en zonas rurales, normalmente aislados, a quienes se les dificultaba la tarea de asistir a distintas actividades de formación. Probablemente por esto y lo anterior existen varios trabajos que se han aproximado, al menos tangencialmente, al estudio del boletín *Colaboración*. Este es el caso de publicaciones como la de Costa Rico y Sampedro Garrido (2022); Fernández Sarasa (2015); Gómez Sánchez (2021); Groves (2017); Hernández Huerta y Gómez Sánchez (2016); y Santaella Rodríguez (2016), entre otras.

El boletín *Colaboración* compartió época con otras publicaciones pedagógicas como *Cuadernos de Pedagogía*, *Perspectiva Escolar*, *Guix. Elements d'acció educativa*, *Reforma de la Escuela*, e *Infancia y Aprendizaje*, entre otros (Hernández Huerta y Gómez Sánchez, 2016). Todas ellas son una aportación relevante para el área de Historia de la Educación y presentaron peculiaridades específicas que las distinguieron. En este artículo se mantiene que el boletín *Colaboración* se caracterizó por dos razones de contenido: (1) la constante publicación de experiencias pedagógicas que utilizaron las técnicas Freinet como base para la renovación pedagógica y la transformación social; y (2) los artículos que se dedicaron a reflexionar sobre el proyecto de escuela popular. El objetivo de esta investigación es profundizar en el contenido del boletín *Colaboración* y analizar la repercusión de esta publicación en un contexto de transición democrática⁵. Específicamente este trabajo propone dos cosas. Primero, identificar las claves principales del proyecto de escuela popular. Y, segundo, entender cómo se relacionó el uso de las técnicas Freinet con los objetivos de renovación pedagógica y transformación social del MCEP. La fuente bibliográfica principal de este trabajo ha sido el boletín *Colaboración*. Paralelamente, se han utilizado otros documentos originales e inéditos del archivo interno del MCEP.

⁵ En este trabajo la referencia a la etapa de transición democrática debe entenderse como una larga transición democrática, que comenzó tras la reforma de 1970 y finalizó en el año 1983 cuando se produjo la reforma técnica de la educación y el asentamiento firme de la democracia y la Constitución. Para más detalles véase Hernández Díaz (2011, p. 84).

2. Algunas claves sobre el boletín *Colaboración* (1976-1985) y el proyecto de escuela popular del MCEP

El boletín *Colaboración* publicó su primer número en septiembre de 1976, y fue, probablemente, la parte más oficial y visible de la lucha por el proyecto de escuela popular del MCEP. Sus páginas fueron testigo del proceso de estudio y construcción de una alternativa pedagógica basada en la cooperación, la libertad de expresión de los niños, la unión del trabajo intelectual y manual, las asambleas, y en una concepción innovadora del tiempo y del espacio escolar (A.C.I.E.S., 1976a). Al mismo tiempo *Colaboración* fue un espacio de ensayo y error para sus protagonistas y autores, los maestros, que ensayaban en las escuelas las recién recuperadas libertades en un tiempo de transición política y social donde las prácticas democráticas todavía olían a nuevo.

Los primeros números del boletín fueron editados por el Grupo Territorial (GT) de Granada. Posteriormente, la edición del boletín pasó a ser gestionada por Publicaciones del MCEP y, más adelante, por la Editorial Escuela Popular. En cualquier caso, el equipo de publicaciones y el depósito legal del boletín mantuvieron su sede en la ciudad de Granada. *Colaboración* tuvo una tirada bimensual, más o menos estable, y un coste de suscripción anual –que incluía seis números– que varió desde las 500 pesetas en los primeros años hasta las 1200 pesetas en los últimos. Las secciones que aparecieron en el boletín fueron estables aunque se incorporaron algunas variaciones a lo largo de los años. Así, la estructura inicial, formada por las secciones de *Editorial*, *Información*, *Experiencias*, *Colaboraciones*, *Técnicas* y *Bibliografía*, se transformó en las secciones de *Primera Página*, *Monografía*, *Experiencias*, *Entrevistas*, *Colaboraciones*, *Debates* y *Lecturas*, que, ocasionalmente, se completaron con secciones temporales como lo fueron las secciones de *Internacional*, *Preescolar*, *Informaciones del MCEP* o la tira cómica *En la puerta de la escuela*. A partir del Número 13 del boletín *Colaboración* se incluyó en la portada los temas monográficos de cada número que fueron, por orden cronológico, a excepción del N° 41, los que siguen: El texto libre, Pedagogía Freinet, La investigación del medio, Matemáticas, Tiempo libre, Niños-Padres-Escuela, Escuela rural, Organización de la clase, Escuelas infantiles, Educación especial, Educación especial (2), El periódico escolar, Correspondencia escolar, Taller de talleres, Globalización, Educación corporal, Educación sexual, El juego, Movimientos de Escuela Moderna, La imagen, Matemáticas, La música, Notas y exámenes, Equipos pedagógicos, Cultura popular, Escuela y roles sexuales, Educación de adultos, ¿Gestión democrática en los centros?, Leer y escribir, Animación y expresión, El lenguaje, Investigar en Matemáticas, La investigación del medio, 1er Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, Compensatoria, Ciclo Superior, Los cómics, Ecología, y 1er Encuentro Estatal de Alternativas Educativas. El N° 52-53, dedicado a recoger las conclusiones de los grupos de trabajo que participaron en el 1er Encuentro Estatal de Alternativas Educativas, fue el último número que se publicó y con él se cerró en el año 1985 la que quizás fuera la etapa más efervescente del MCEP. Todos los números de *Colaboración* fueron coherentes con la filosofía de trabajo cooperativo del MCEP y reflejaron el compromiso pedagógico y social del movimiento:

«Colaboración» no es una revista freinetiana (...) es una revista del Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular; (...) ni nos autoproclamamos los únicos y los mejores, ni consideramos enemigos a los que no piensan pedagógicamente como nosotros; ni –todavía más importante– decimos que solamente los socios del MCEP sean los que quieran y luchen por la Escuela Popular. Al contrario, todos nuestros textos están llenos de llamadas a la cooperación (...) (Pérez, 1982, p. 29).

Nuestros niños van a ser ENCARCELADOS legalmente, institucionalmente encarcelados en cuatro paredes inhumanas, que encierran mesas, sillas, libros, tarima, encerado. Entre sus expertos dedos llenos de barro, arena, polvo, sol y encanto, se les va algo tan amado como es su LIBERTAD de ser; de ser creador, de ser naturalmente curioso e investigador; y también la escuela, baluarte de la sociedad, fiel guardián de los intereses de esta cultura, del «bien» del niño, va a contribuir a segarle su libertad, utilizando para ello, a sus fieles servidores: los maestros. A cambio, porque siempre se les da algo a cambio, van a recibir un pedazo de ciencia muerta, con lo cual obtendremos un niño servilmente adoctrinado.

(...) la escuela-institución, el órgano más eficaz para destruir algo tan consustancial al hombre, como es la cultura viva, que reside en el pueblo y sólo dentro de él tiene vida.

Un nuevo curso empieza, algunos niños irán esperanzados quizá, no saben lo que les espera. Nosotros, pedagogos revolucionarios tenemos el compromiso de romper, junto con ellos, el adoctrinamiento, la ciencia muerta, la cultura manoseada, violada, la escuela institución, perpetuación de esquemas jerarquizados, competitividad, sociedad capitalista y todo lo que ello representa (Pereira, 1978, p. 3).

En *Colaboración* se publicaron dos tipos de artículos. Aquellos dedicados a la renovación pedagógica y otros, más incisivos y arriesgados, que incluyeron opiniones políticas y/o entrelazaron la renovación pedagógica con propuestas o llamadas a la transformación social. En principio, la oficialidad y difusión del boletín *Colaboración* no detuvo el cauce de artículos que incluyeron críticas contundentes sobre el panorama de las escuelas públicas en general y las distintas reformas educativas y decretos que fueron aplicándose durante la década de los años '70 y '80. Conviene, no obstante, señalar que a partir del N° 18 de *Colaboración* se incluyó una aclaración donde se afirmaba que «(...) Sólo aquellos textos firmados por el MCEP expresan la opinión del mismo, correspondiendo en los demás casos a los autores de los artículos» (MCEP, 1979a). Podría pensarse, inicialmente, que los integrantes del MCEP reservaron sus artículos de opinión política y social más controvertidos para el boletín de circulación interna que compartieron los miembros del MCEP: *Al vuelo*. Sin embargo tanto *Colaboración* como *Al vuelo* reflejaron en igual medida el carácter reivindicativo, combativo y, en algunos casos, subversivo de los maestros del MCEP. Aquí un ejemplo donde se muestra la coherencia y uniformidad del tono entre las dos publicaciones –*Colaboración* y *Al vuelo*–:

Desde la ley de Villar Palasí muchos han sido los ministros que han querido aportar algo al panorama educativo español y solo han conseguido añadir chapuzas a la maltrecha política educativa del país. (...)

Siguen «los maestros» sin pintar nada en la fijación de las líneas directrices de la política educativa.

No se explica que se quiera hacer una reforma del tipo que sea sin contar con quienes han de mover esa reforma. (...) (Lara, 1981, p. 3).

Decretitos por aquí,
decretitos por allá,
maestritos a callar,
chun, chun chun, chun.

Que si el Decreto de Retribuciones Complementarias, que si el Decreto de Plantillas, que si el Decreto de Nombramientos y Selección de Directores... (...); nos van a especializar atendiendo solo a criterios oficiales, dejando en desventaja a los maestros del 50 que por cierto no tenían culpa del Plan que hubiera en aquel momento (...).

Y por si fuera poco, nos van a «seleccionar» al director. A mí esto me recuerda a la teoría de Darwin, y supongo que será para el mejor mantenimiento y supervivencia de la «especie».

Yo me pregunto ¿qué tipo de pedagogía va a ser posible en nuestros colegios?

Y hago la pregunta en serio compañeros. La lucha adquiere cada vez características más sutiles y nuestros medios son los mismo (¿o menguados?) (Secretaría Estatal del MCEP, 1981, p. 6).

En el primer número de *Colaboración*, la educación se definió como el «desenvolvimiento y liberación de la persona para que cooperativa y solidariamente vaya creando la sociedad sin opresión hasta llegar a la eliminación de las clases sociales. (...)» (ACIES, 1976b, p. 6). El tanteo experimental era la base de esta nueva propuesta de educación, y este, a su vez, debía acompañarse con una dosis de «libertad limitada por el grupo; autogestión de la escuela; uso y control de los bienes comunes; crítica de la realidad que la envuelve [a la escuela] y participación activa en ella» (ACIES, 1976b, p. 6). Con ello, los maestros del MCEP sentaron las bases para la modernización de la escuela. Poco a poco, los maestros del MCEP consiguieron transformar la institución escolar en un espacio menos rígido y más autónomo, donde se respetaba la libertad de los estudiantes y su derecho al juego y al placer, la investigación científica, la creatividad y el trabajo manual acompañado del intelectual. Este nuevo planteamiento, por un lado, permitió eliminar «una educación basada en el autoritarismo, la competencia, la selectividad, el individualismo, la obediencia ciega o mitificación de la jerarquía, el dogmatismo, el adoctrinamiento y el verbalismo (...)», y, por otro lado, desafiaba a todo un sistema de organización social que promovía «la extensión de la ideología capitalista a todas las capas de la sociedad» asegurándose así la pervivencia del mismo (...) (ACIES, 1976b, p. 6).

En un contexto de transición democrática el mensaje del MCEP en el boletín *Colaboración* era claro: «la escuela que queremos la concebimos democrática» (ACIES, 1976b, p. 4), y el razonamiento que propusieron tenía coherencia. La premisa de la cual partían era «rechazamos la ilusión de la educación que se basta a sí misma, fuera de las grandes corrientes sociales y políticas que la condicionan» (ACIES, 1976b, p. 7). En la etapa inmediatamente anterior de dictadura, la cultura había sido utilizada por la clase dominante para asegurar su poder:

Durante la Dictadura, se ha hecho no solo una utilización [de la cultura] (como corresponde en a la clase en poder) sino un tremendo manejo con brutales censuras, represiones, deformación... empleando:

- Los medios de comunicación;
- las instituciones de enseñantes (solo hace falta recordar la tremenda represión que hubo en el cuerpo de magisterio);
- el arte (cine, música, pintura...);
- los deportes;
- las organizaciones propias (Frente de Juventudes, OJE [Organización Juvenil Española]) (Grupo Freinet, n.d.-a, párr. 1-3).

Con estos antecedentes se probó que el sistema de organización general afectaba directamente a la institución escolar, de manera que si las clases dominantes apostaban por fórmulas autoritarias, eso mismo se haría en la educación. Igualmente, si las clases dominantes se democratizaban, tal papel reproduciría el sistema educativo. Inversamente, el Sistema «no era independiente de la variación general de la sociedad» (Grupo Freinet, n.d.-b, párr. 7). Esto último alimentó la determinación de los maestros del MCEP a la hora de promover que los sectores implicados en la enseñanza participaran en la construcción de un modelo de escuela popular –con el tiempo democratizador–, que considerara a las clases sociales menos privilegiadas, las organizaciones populares, el Movimiento Obrero, etc. El tiempo era perfecto. El contexto de transición democrática generó una crisis de poder, económica y cultural que dio cabida a los discursos que cuestionaban el orden social y a la práctica de diferentes alternativas que apelaban al cambio radical de la sociedad. El propósito del MCEP a largo plazo estaba claro: «(...) debemos tener claro lo que de una manera intuitiva y emocional pretendemos: Esto no es otra cosa que el hombre libre y la sociedad libre, el hombre feliz y la sociedad feliz a la que todos aunque sea oscuramente aspiramos (MCEP, 1980, p. 37)».

El proyecto de escuela popular del MCEP planteaba una reforma escolar que debía cumplir tres condiciones: (1) que la escuela estuviera al servicio de los ciudadanos y no respondiera a los intereses de un colectivo o régimen político específico; (2) que el trabajo escolar se basara en el interés y la curiosidad de sus protagonistas, una investigación constante y la unión del trabajo intelectual y manual; y (3) que los escolares se concibieran como personas autónomas, capaces de construir su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, el funcionamiento del sistema educativo de aquellos años no respondía necesariamente a estas tres cuestiones y, en opinión del MCEP, no favorecía la integración social, por lo que la mayoría de las escuelas no consideraba las necesidades o intereses educativos o

sociales de las clases más pobres. En general, las escuelas no estaban diseñadas para potenciar ni desarrollar las capacidades de los estudiantes, sino que, más bien, contribuían a perpetuar el *statu quo*, limitando el éxito a los *más dotados*. Esta circunstancia impulsó el militantismo socio-pedagógico de los maestros del MCEP que mediante la aplicación de las técnicas Freinet en la escuela propuso combatir la situación de desigualdad y comenzar a trabajar por esa sociedad libre, democrática y justa en la que creían (ACIES, 1977; MCEP, 1977b).

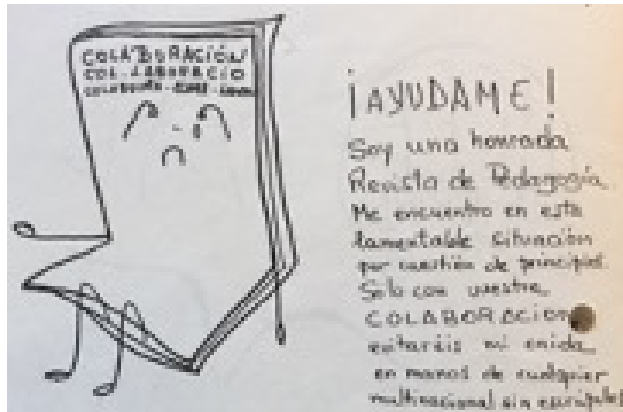
El uso de las técnicas Freinet en el aula permitió construir una educación que respetó y dio protagonismo a los escolares haciéndoles autores y responsables de su propio aprendizaje, y les otorgó un papel importante en la gestión de la clase gracias a la organización frecuente de asambleas. Pero no solo eso. El proyecto de escuela popular no se trataba exclusivamente de aplicar una serie de técnicas en el aula. La reivindicación de este modelo de escuela se acompañó de una lucha social por parte de los maestros que abogaba por los derechos de los escolares. De esta forma, la reivindicación de espacios físicos adecuados fue una manera de asegurar el buen desarrollo físico y psíquico de los niños; la erradicación del autoritarismo era una manera de reclamar el derecho de los niños a recibir ternura y comprensión, y de no ser sometidos a ningún castigo físico ni moral; la conexión del trabajo escolar con la realidad social y cultural tuvo que ver con el derecho de los escolares a (1) crear, defender y protagonizar su propia cultura, y (2) de vivir en un medio sano, por ejemplo, sin contaminación; el reclamo de la laicidad en las escuelas fue un mecanismo para asegurar que nadie se aprovechara de la indefensión de los más jóvenes para inculcarles una educación religiosa; la formación del pensamiento crítico era fundamental para garantizar el derecho de saber la verdad y no ser engañados, de manera que nadie manipulara sus ideas ni condujera la formación de ellas; el estímulo de la participación a través de las asambleas era un ensayo del derecho de todo ciudadano a asociarse, seguir y divulgar sus ideas y opiniones respetando las de los demás; la coeducación facilitó el conocimiento de la sexualidad propia; y la exigencia de una escuela totalmente gratuita, que financiara también los servicios de transporte y comedor, fue una forma de compensar la desigualdad de los más desfavorecidos (Grupo Territorial de Ferrol, 1979).

Aunque el MCEP consiguiera consolidarse como un grupo potente, logró un impacto relativo. En el año 1981, en el VIII Congreso del MCEP, los miembros suscritos al movimiento ascendieron a un total aproximado de 500 personas⁶ y el boletín *Colaboración* alcanzó un número aproximado de 1.100 suscriptores en el año 1985, lo que puede dar una idea aproximada del impacto de su difusión (MCEP, 1981; 1986b, p. 3). Por otro lado, la práctica innovadora de los maestros del MCEP

⁶ La distribución de personas suscritas al MCEP por Grupos Territoriales (GGTT) fue: Cantabria (17 suscritos), Murcia (50), Huelva (50-60 aprox.), Salamanca (15), Soria (no se aportan datos), Cádiz (10-15), Córdoba (no se aportan datos), Granada (80), Barcelona (15), Málaga (60), Asturias (25), Madrid (25), Gran Canaria (17), León (12), Galicia (25), Almería (no se aportan datos), Tenerife (12) y Euskadi (50). Estas cifras deben tomarse con cautela, pues también existieron maestros que sintonizaron con el planteamiento del MCEP e incorporaron las técnicas Freinet en su práctica diaria a pesar de no estar oficialmente suscritos al movimiento (MCEP, 1981). En el VIII Congreso del MCEP, por ejemplo, se afirma explícitamente que «se constata una gran asistencia de simpatizantes del MCEP, que están trabajando por libres» (MCEP, 1981, p. 65).

en las aulas, a menudo, se dificultó por la falta de costumbre de los escolares, el desconocimiento de los padres y la incomprensión de algunos compañeros de profesión que continuaban utilizando una metodología tradicional (Martín, 1983). Y en algunos casos los maestros del MCEP tuvieron que enfrentarse a una sanción o cese injustificado por practicar las técnicas Freinet en el aula. A lo anterior se añadieron otros problemas de orden financiero. Salvo contadas excepciones el MCEP salió adelante gracias a la autofinanciación. En consecuencia, la vida del grupo oscilaba entre la cuerda floja y la precariedad haciendo equilibrios para subsistir. El boletín *Colaboración* fue uno de los gastos principales del MCEP, sin embargo, su existencia era esencial: «De cara al exterior, si queremos seguir siendo, si queremos tener voz, podemos manifestar nuestras opiniones, nuestra ideología y nuestra práctica, necesitamos *Colaboración*» (MCEP, 1986a, p. 6). En el curso 1981-1982, empezaron a aparecer en el boletín interno *Al vuelo* las primeras llamadas de socorro:

Imagen 1: Cabecera del artículo «¡Ayúdame!» publicado en el boletín *Al vuelo* (MCEP, 1982, p. 1)



Nuestra bienamada revista, COLABORACIÓN, se encuentra aquejada del peor mal que pueda sufrir un órgano creado para la comunicación.

Los síntomas son graves: los artículos no alcanzan los porcentajes normales para la supervivencia, su tinta se pierde por falta de información, incluso observamos en el último número la aparición de algunos centímetros de publicidad que se le han debido suministrar urgentemente por vía intravenosa.

Afortunadamente, goza de una excelente constitución física, lo que, unido a su juventud y ganas de vivir, pueda salvarla de las dificultades por las que atraviesa.

Ahora bien, su moral se vería seguramente acrecentada si todos fuéramos capaces de proporcionarle el alivio de aumentar las suscripciones, con lo que, además de sanear su sistema económico, conseguiría ese alcance y popularidad que, por supuesto, todos nosotros le deseamos.

¡CONSIGUE UN NUEVO LECTOR! (MCEP, 1982, p. 1).

Aunque pudiera parecerlo, la desaparición de *Colaboración* no fue abrupta o inesperada. Los miembros del MCEP sabían desde hace unos años que la publicación no pasaba por su mejor momento y eran conscientes también de las posibles soluciones. Incluso, para la supervivencia de *Colaboración*, en el XIII Congreso del MCEP, celebrado en La Pola de Gordón (León), en el año 1986, se barajó la posibilidad de aceptar las condiciones propuestas por la editorial de AKAL para relanzar el boletín *Colaboración* como *Colaboración Educativa*. El acuerdo tenía una validez de un año y AKAL se comprometía a lanzar la revista asumiendo el riesgo de pérdida y un reparto de beneficios de un 40% para la editorial y un 60% para el MCEP. A cambio, el MCEP debía entregar una lista de al menos 1.100 suscriptores y proporcionar todos los materiales, incluidos los gráficos, con las sugerencias pertinentes para su maquetación, portada incluida. AKAL, además, se reservaba el derecho de publicar publicidad en la revista, incluida aquella sobre los libros de texto (MCEP, 1986b). El MCEP rechazó esta propuesta y el boletín *Colaboración* dejó de editarse ese mismo año.

3. Las técnicas Freinet en el boletín *Colaboración*

A mediados de los años '70, en la mayoría de las escuelas se continuaba manteniendo una forma de educar autoritaria que basaba el aprendizaje en la memorística y no dejaba espacio para la reflexión crítica de los escolares. De otra parte, la inspección y los órganos directivos ejercían, con frecuencia, un rol poco constructivo, autoritario y fiscalizador con el propósito de restringir la actuación de los docentes, cuya labor debía limitarse a seguir las directrices oficiales.

En la visita a una clase, los inspectores coaccionan a maestros y niños obligándoles a hacer un trabajo que a ellos les parece difícil con el fin de probar la valía del maestro.

Nosotros pensamos que tienen una concepción del orden y de la disciplina muy tradicional, que corresponde a la tranquilidad muerta de un despacho, donde no hay nunca niños.

(...)

La Inspección ha tenido una función represora del maestro y en la actualidad la ejerce todavía desgraciadamente. Se han presentado, los inspectores, algunas veces, cuando ha habido huelga de maestros, por atemorizar. Ha hecho y aún hace el papel de represor ideológico, (...) (Grup de reflexió sobre la pràctica escolar del A.C.I.E.S. València, 1979, pp. 2-3).

El MCEP desafió la práctica de una educación tradicional y la sustituyó por otra que inmediatamente situaba a jóvenes y niños en el centro del proceso educativo. Una de las metas más importantes era conseguir que los docentes desempeñaran un rol de coordinadores del trabajo escolar y comprendieran que su misión consistía en crear un ambiente seguro que favoreciera la participación. Por otra parte el trabajo escolar debía conectarse con la vida, es decir, con la realidad social y natural, y debía también impulsar la participación y libertad de los estudiantes a través de la práctica del autogobierno de la clase. En la práctica diaria esto se tradujo en la aplicación

directa de las técnicas de trabajo Freinet en el aula. La aplicación de las técnicas Freinet en el aula permitió (1) sacar adelante un trabajo basado en la investigación y el tanteo experimental, (2) aportar a los niños unas vivencias suplementarias, en ocasiones únicas, mediante las cuales se llegaba a la adquisición de conocimientos, y (3) ensayar prácticas democráticas tales como la libre expresión, la participación, el reconocimiento de la diversidad y el disenso, el voto o la práctica de la tolerancia.

Los maestros del MCEP utilizaron las técnicas Freinet como un instrumento para canalizar la comunicación y expresión de los niños. El objetivo era alejarse de la visión romántica de la infancia y acercarse a una concepción más plausible donde el niño no fuera visto como un ser pasivo, incapaz de razonar, sino como un ser lo suficientemente autónomo como para ir componiendo la base de su aprendizaje desde su propio trabajo y experiencias. Ello, junto con algunas otras variaciones como el cambio de la organización del mobiliario y el uso del espacio de la clase, o la eliminación o limitación del uso de los libros de texto, liberó a maestros y niños de la preocupación de cumplir con una programación rígida y permitió desarrollar otras actividades educativas que contemplaran otras formas de pensar y hacer, y, en general, desarrollar una gama más completa de capacidades como la habilidad de recoger información, de imaginar, de crear y de cooperar, todas ellas indispensables a la hora de construir un futuro mejor, democrático y justo. El texto libre, el periódico escolar, la asamblea y la investigación del medio fueron algunas de las técnicas más populares que aparecieron en el boletín *Colaboración*. Existieron otras como la correspondencia interescolar, el cálculo vivo o los talleres que también se desarrollaron y publicaron en *Colaboración*. Sin embargo, las cuatro primeras fueron la base para estimular la libre expresión, la gestión democrática del aula, la investigación, el tanteo experimental y la cooperación, y, en general, permitieron cambiar radicalmente y con un coste económico muy bajo la dinámica del aula para sustituirla por una más participativa, democrática y libre.

3.1. *El texto libre*

La técnica del texto libre fue el punto de partida original y centro del trabajo escolar para los maestros del MCEP. Esta técnica de base, sencilla, permitió diseñar un proyecto educativo exclusivo, elitista, si se quiere, en el sentido más puro de la palabra. Su popularidad se debió tres razones: en primer lugar, el texto libre fue una herramienta eficaz para aprender la lectura y la escritura de forma natural; en segundo lugar, esta técnica permitió recoger «todo lo que el pensamiento infantil tiene de único, original y profundamente humano, (...) representado en una forma, y con una plenitud de expresión que ayuden a los niños a avanzar» (Freinet, 1973, p. 17); y, en tercer lugar, esta técnica se adaptaba a la edad de los escolares. Así, en los niveles inferiores el texto libre se convertía en texto diálogo y era fundamentalmente descriptivo, mientras que en los niveles más avanzados los textos libres ganaban complejidad y pueden observarse creaciones más complejas dando cabida tanto a la expresión de vivencias personales como a la creación de cuentos, poesía e, incluso, obras de teatro. En cualquier caso, la mecánica era similar: la redacción o verbalización libre de los textos continuaba con la elección y socialización de los

mismos. En caso de que el texto fuera seleccionado, se continuaba con el proceso de corrección y, finalmente, se publicaba en el periódico escolar (A.C.I.E.S., 1976b).

Imagen 2: «Texto libre y dibujo de un niño de primer curso» (Garrido y Romeralo, 1980, p. 12)



Enlazar la escuela y la vida fue otra de las ventajas del texto libre. En los niveles superiores, con frecuencia, los sucesos de la vida cotidiana, empañados del contexto social y político de la comunidad y el país, desvelaban sentimientos más profundos que añadieron a las composiciones un valor añadido: permitir a los maestros profundizar en el pensamiento, opiniones e intereses de los escolares y conocer el ambiente social y familiar de cada uno (Martínez, 1978). En los textos siguientes, por ejemplo, puede apreciarse el sentimiento y el tono reivindicativo y político de las composiciones:

Jugabas tu, jugaba yo

Jugabas tu, jugaba yo
Y cogía cardos en un bosque de amor.
Bosque de amor,
cardos y espinas
como mi sociedad corrompida.
Rio claro,
orillas negras,
como mi sociedad que no se une en una sola fuerza.
Unámonos como la naturaleza y
hagamos fuerza
para que unos pocos no nos gobiernen con exigencias.
Jugabas tu, jugaba yo,
Y había un rio lleno de amor.

YO

Ya se despertó el aliento,

ya no reina el poder,
ya no existe el tiempo,
ya hay sed,
ya olvidaste el hierro,
ya no hay recuerdo,
ya bate el corazón,
ya hay valle verde y pájaro cantor.

«Ejemplo de texto libre de otra niña de octavo» (Garrido y Romeralo, 1980, p. 12).

El proceso de composición del texto libre fue unas veces individual y otras colectivo. En cualquiera de los casos esta técnica se enmarcaba en la concepción de una educación global y en una forma determinada de entender a los escolares como sujetos capaces de diseñar y construir cooperativamente, junto con sus compañeros y el maestro, su propio proceso educativo. El cuento colectivo permitió ensayar la cooperación en la clase. Esta modalidad del texto libre se construía oralmente y de forma grupal, sometiendo a votación el desenlace en caso de desacuerdo. Otras veces, los textos surgieron de una reflexión colectiva respecto a un tema o palabra que inspiraba o motivaba las creaciones (V. Fernández, 1980; MCEP, 1978b). A continuación pueden observarse los textos libres surgidos a partir de la palabra «Andersen», e inmediatamente debajo puede verse un cuento colectivo:

«Recuerdo aquel hombre,
que logró, –¡qué sorpresa!–
que los niños llegaran
tarde a las escuelas». (Juan Carmona, 13 años).

«Oíd cómo suben
las cuestas del cuento
el soldado de plomo
y el patito feo». (Juan Nieto, 12 años)

«Y en la cáscara
sedosa del tiempo
quedó grabado
el recuerdo de un soldado,
un cuento y un pato» (Petra, 13 años)

«En la corteza
de mi piel
quedará grabado
el nombre de aquél
que me gustaba tanto» (Elena, 13 años) (MCEP, 1978d, p. 5).

Imagen 3: «La isla solitaria». Cuento colectivo (V. Fernández, 1980, pp. 30-31)



De un modo u otro, la creación de los textos libres posibilitó (1) unir el trabajo intelectual con el manual; (2) romper con la dinámica de trabajo tradicional en el aula; y (3) transformar el aula en un auténtico taller de composición intelectual del lenguaje que se afianzó con la composición manual del mismo a través del uso de la imprenta (MCEP, 1978b).

3.2. El periódico escolar

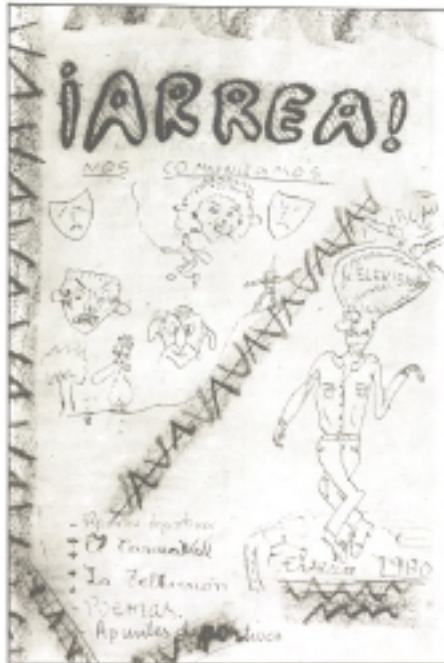
Normalmente, los maestros que aplicaban la técnica del texto libre para el aprendizaje de la lectura y escritura acumulaban muchos textos acompañados de ilustraciones y ricos en vivencias. El periódico escolar fue una forma de exteriorizar y compartir las experiencias de la clase con las familias y otras escuelas. Su composición no tenía por qué ser extensa. Muchas veces, el periódico escolar

ocupaba únicamente una página que, a modo de hoja informativa, evidenciaba lo que ocurría en la clase. Esta técnica completaba un proceso que se iniciaba con la creación de textos motivados por las distintas experiencias de vida de los escolares y finalizaba con la integración de estas experiencias en el periódico escolar, lográndose dos objetivos principales: la comunicación y la libre expresión de los escolares. El periódico escolar cumplió con tres funciones: (1) derrumbar los muros de la escuela, en sentido figurado, para dejar que la vida y experiencias de la clase llegaran a las familias de los escolares y a la comunidad, de manera que fuera posible establecer una comunicación directa entre la escuela y la comunidad; (2) dar a conocer realidades diversas que llegaban a las aulas gracias al intercambio de los periódicos escolares con otras escuelas nacionales o internacionales, facilitándose la convergencia de *mundos* distintos; y (3) obtener, aunque no siempre, un pequeño beneficio económico de las ventas de los periódicos que, normalmente, se destinó a los fondos de la cooperativa de la clase para financiar los distintos proyectos y actividades de los escolares (Quintero, 1978). Paralelamente, el periódico escolar valorizó el trabajo de los escolares, dio voz a las opiniones diversas de la clase y, en algunos casos, sirvió para combatir el odio hacia la escuela de algunos jóvenes que se sentían poco útiles o incomprendidos. El periódico, su periódico, revalorizó la vida de niños y jóvenes en el contexto escolar, familiar y social, funcionó como una especie de espejo que proyectaba una realidad infantil auténtica, y evidenció que era posible hacer funcionar un modelo de escuela distinto que acogiera los intereses de los escolares y donde hubiera espacio para la libertad de expresión (Alcalá y Martín, 1980).

El proceso de puesta en marcha de los periódicos escolares fue similar en todas las escuelas. El primer paso era celebrar una asamblea donde escolares y maestros comenzaban a discutir sobre la posibilidad de elaborar un periódico escolar. Más adelante, se concretaba la utilidad del periódico escolar y qué contenidos debían incluirse en el mismo, siendo habitual incorporar distintas informaciones, asuntos relacionados con algunas problemáticas de la escuela, cuentos, poesías, textos libres, entrevistas variadas con algunas personas de la comunidad o de la escuela, distintas ideas y eventos, o algunas informaciones específicas dirigidas a los padres. Una vez aclarado el contenido, se realizaba una lluvia de ideas para decidir mediante votación el título del periódico escolar. Finalmente, se organizaban los grupos de trabajo encargados de sacar adelante el periódico, y se acordaba un formato económico para su publicación (Garrido y Romeralo, 1980).

- Ante la incógnita de **¿para qué sirve?** [el periódico escolar] Se dijo: para:
- informar
 - tratar la problemática del colegio
 - escribir poesías, cuentos y textos libres
 - hacer entrevistas en el pueblo y colegio para enterarnos de cosas que sean interesantes
 - comunicar ideas e inventos
 - para que lo lean los padres y vean lo que hacemos
 - para que participemos todos nosotros y gente de fuera
 - para comunicarnos (Garrido y Romeralo, 1980, p. 11).

Imagen 4: ¡Arrea! Nos comunicamos. Periódico escolar del C. N. San Isidro (Daimiel) (Garrido y Romeralo, 1980, p. 11)



3.3. La asamblea

En un clima donde imperaba la libre expresión y la cooperación, naturalmente, convivían opiniones variadas y distintas formas de hacer y pensar que, en ocasiones, originaban conflictos que había que resolver. Otras veces, se debía tomar decisiones y organizar tareas simples, pero necesarias para que la dinámica de la clase funcionara: «(...) la elección de un texto, qué hacemos en un momento determinado, quién se encarga de ir a buscar un material de la clase que necesitamos, de regar las macetas que tenemos en clase, de llevar una carta al correo, etc.» (Román, 1984, p. 33). Todo ello se resolvía en las asambleas de clase. Esta técnica Freinet era una forma de tomar decisiones colectivamente y mantener un cierto orden en el aula. Con el tiempo, los escolares iban habituándose a resolver y organizar distintos asuntos utilizando las asambleas. Poco a poco, la clase iba «tomando conciencia de que son ellos los que tienen que decidir» (Román, 1984, p. 33).

La mecánica de la organización de las asambleas fue distinta en cada clase, sin embargo, la incorporación de las asambleas en la rutina de la clase generó algunos desafíos comunes. (1) Había que dedicar un tiempo específico para la celebración de la asamblea e inventar un sistema para recoger los distintos temas que se quisieran tratar. (2) Se necesitaba tiempo y práctica para que los escolares aprendieran a no interrumpir a los demás compañeros y aprendieran a tratar un tema por vez, evitando divagaciones. (3) Era necesario respetar el ritmo de socialización de los escolares,

y confiar en su capacidad para tomar decisiones y participar colectivamente. (4) Por último, el proceso de incorporar las asambleas conllevaba una «ruptura de una inercia, de unos tics adquiridos, que los hacían [a los escolares] permanecer inactivos, esperando mis órdenes (las del maestro) y que a gran número de ellos les producía una desorientación por falta de indicaciones concretas» (Román, 1984, p. 34). Hubo, además, que lidiar con algunos inconvenientes:

Uno de los mayores problemas fue el hacer que los padres lo entendieran. Alguno no me dio tiempo a explicárselo. Al mes de comenzado el curso se llevaban a una niña a otro centro porque «usted no enseña nada». Hasta cinco chavales siguieron este camino. Era difícil ofrecer resultados en tan poco tiempo, resultados visibles y se entiende, y sobre todo que respondiesen a las expectativas de los padres.

(...) Hoy, después de cuatro años de trabajo continuado en una línea, los padres tienen, la mayor parte, otra opinión, han visto que los chicos aprendían, y desde luego ellos son capaces de opinar sobre esos manidos temas de que sea el profesor el que diga lo que hay que estudiar, las notas, los libros de texto, etc. (Román, 1984, p. 35).

En las asambleas se podían discutir las normas del centro escolar y tratar diversos asuntos que fueran surgiendo. Además se aprendía a reflexionar, expresar las opiniones propias, construir proyectos individuales o planes de trabajo grupales, y trabajar cooperativamente. En las asambleas los escolares asimilaban que tenían derecho a comentar, criticar, discutir y, en último término, cuestionar los mecanismos sociales establecidos para, en su caso, ser capaces de ofrecer una respuesta colectiva que permitiera introducir los cambios pertinentes. Mientras tanto, los maestros debían procurar

Desaparecer de la clase como vigilante, someternos a las decisiones de asamblea, teniendo la suficiente paciencia para no imponernos, sino que sea el colectivo, por propia reflexión, el que regule el funcionamiento de la clase (...). En definitiva, ponernos nosotros mismos en cuestión como autoridad (Román, 1984, p. 37).

3.4. *La investigación del medio*

De todas las opciones que ofrecía la investigación del medio, las salidas fueron una de las más utilizadas por los maestros del MCEP. A través de ellas se consiguió establecer un contacto directo entre los escolares y el medio que les rodeaba: naturaleza, comunidad y objetos. Las salidas fueron una forma de hacer investigación que sintonizaba con la idea de *introducir la vida* en la escuela, y se definieron como un proceso experimental que consistía en realizar un análisis de la realidad con el objetivo de entenderla y, en las ocasiones pertinentes, transformarla. La investigación en las salidas no era dirigida, es decir, no nacía de las sugerencias aleatorias de los maestros del tipo «haced una investigación sobre...», y se

caracterizaba por ser precisa, rigurosa y científicamente controlable (MCEP, 1978c, p. 3).

Las tareas de investigación en la escuela fueron uno de los retos más duros que afrontaron los maestros del MCEP. Esto, por varios motivos. Primero, las instituciones escolares, normalmente, se conformaban con un pseudoconcepto de investigación que consistía en introducir una reproducción equívoca de la realidad camuflada de *investigación* que bloqueaba todo activismo, crítica y sentido de participación. Para los maestros del MCEP, sin embargo, «La investigación era justamente el modo de no producir la realidad, sino de examinarla, conocerla e interpretarla» (MCEP, 1978c, p. 3). Segundo, la puesta en marcha de esta propuesta suponía afrontar un desafío de carácter metodológico. El denominador común de la metodología de investigación planteada por los maestros del MCEP se asentó en la cooperación, un asunto peliagudo teniendo en cuenta que en aquel momento histórico primaba una tradición cultural basada en el individualismo. En último lugar, desde una perspectiva profesional, los maestros que quisieran incorporar las tareas de investigación en la vida cotidiana de la clase, debían situar a los escolares como los principales protagonistas del proceso educativo y, por extensión, de las tareas de investigación. Así, los maestros debieron dar un giro de ciento ochenta grados a su forma de hacer y comenzar a valorar más el *cómo* se enseña antes que el *qué* se enseña. De esta forma se consiguió romper con los esquemas tradicionales de la escuela: «maestro que sabe – alumnos que aprenden» (MCEP, 1979b, p. 4).

Puedo ver, y hoy me atrevo a decirlo que, en la educación, lo que importa no es lo que decimos a los niños, sino las vivencia que propiciamos en ellos y que es, realmente, lo que se grava en la piel y queda en el baúl de los recuerdos que es el olvido. Ese bagaje de vivencias que nosotros hemos propiciado es lo que el niño acumula y es lo que va configurando su esquema de comportamiento, para miles de situaciones que van a llegarle a lo largo y ancho de su vida y a las que se enfrentará de un modo u otro, según el tipo de vivencias que nuestro trabajo y nuestra imaginación haya logrado introducir en él.

También puedo comprobar lo pobre que era mi capacidad de tanteo porque no terminaba de saber claramente qué era lo que quería hacer. Casi me lo tuvieron que ir diciendo los niños mientras yo trabajaba y mi trabajo era, casi, obedecer lo que ellos me iban diciendo (A. Fernández, 1980, p. 26).

La preparación de las salidas para la investigación fue distinta en cada clase. Pero, en general, los escolares de menor edad se esforzaban más en la organización previa a la salida acordando cuestiones como quiénes serían los responsables de dibujar, qué preguntas iban a formularse o quién sería el responsable de anotar los datos. Por su parte, los escolares más mayores solían dedicar más tiempo al momento posterior de la salida, ya de regreso a clase, donde debían hacer una puesta en común, organizar la recopilación de los datos o materiales, pergeñar los distintos trabajos y plasmar el resultado final en el libro de las visitas o salidas (Grupo de Trabajo Granada y la Vega, 1979). Las conclusiones de estas experiencias fueron profundas y elaboradas, y la visita a los lugares más comunes, por ejemplo, una cooperativa en la ciudad de Granada, generó reflexiones como esta:

Lo que esta Cooperativa nos enseña es a no ser egoístas, a unir nuestros sudores con los del otro, así el trabajo se hace mejor y más perfecto.

Nos dimos cuenta que hasta los más débiles, ancianos o niños pueden trabajar y son útiles. Aprendimos a convivir todos juntos para encontrarles soluciones a los problemas. También nos enseñaron a hacerlo todo como quiera la mayoría y no como quieran unos cuantos.

Nos enseñaron a dar nuestras cosas y a juntarlas con las de los otros para explotarlas entre todos.

Nos dan un ejemplo de igualdad, amor, unión, trabajo, respeto entre todos (Grupo de Trabajo Granada y la Vega, 1979, p. 26).

4. Conclusiones

En el boletín *Colaboración* se observan varias cosas significativas: (1) el reflejo de la realidad de la escuela española de la década de los años '70 y '80; (2) la publicación constante de referencias que apelaban a la situación político-educativa y social del momento, principalmente en las secciones de *Editorial* o *Primera página*; (3) la llamada constante a un trabajo cooperativo en el aula y fuera de ella; y (4) la difusión de distintas experiencias de renovación pedagógica que utilizaron como base las técnicas Freinet. Por otro lado, es especialmente significativo que los maestros del MCEP gestionaran su propia publicación –*Colaboración*– y asumieran la responsabilidad del contenido incluido en ella. Esto y lo anterior fue posible gracias a un momento social y político muy particular de transición democrática donde los ciudadanos, en este caso maestros, pudieron ir recuperando la voz y su capacidad de acción.

El trabajo con las técnicas Freinet permitió establecer cambios importantes en la dinámica de funcionamiento del aula en un tiempo relativamente breve. Esto, en cierto modo, sirvió para compensar las fallas del sistema educativo de aquellos años, que, entre otras cosas, no terminaba de adaptarse a los colectivos más desfavorecidos. En un nivel superior, global, si se quiere, se situó el proyecto de escuela popular del MCEP. Este no sólo comprendía el uso de unas determinadas técnicas de trabajo en el aula, sino que englobaba también la lucha por la recuperación de la libertad y los derechos de maestros y escolares, y su implementación, especialmente en los contextos más desfavorecidos, fue una estrategia clara de revolución que desafiaba a los programas educativos convencionales, los métodos de la educación tradicional y, en último término, al sistema de organización social. Efectivamente, la transformación escolar fue también un asunto de justicia social y el MCEP supo establecer un *modus operandi* que combinaba la elaboración teórica, con la acción directa en el aula y la difusión de los resultados obtenidos en publicaciones y congresos de alcance nacional e internacional. Parece razonable, a este punto, establecer que (1) el MCEP demostró ser una organización comprometida con la renovación pedagógica y la transformación social, y (2) que el proyecto de escuela popular desempeñó un papel democratizador de la educación. También parece coherente calificar a los maestros del MCEP como pioneros en tanto a que fueron

capaces de combinar la renovación pedagógica con la transformación social de una manera eficaz y en un tiempo récord, al menos a pequeña escala.

Las técnicas Freinet fueron la herramienta principal de trabajo de los maestros del MCEP y gracias a ellas fue posible desarrollar acciones de ruptura que transformaron el ámbito escolar y comunitario de los escolares. Existe, por tanto, una correlación clara entre el uso de las técnicas Freinet y los objetivos de renovación pedagógica y transformación social del MCEP. Cada una de las experiencias con las técnicas Freinet fue única y se adaptó a las condiciones específicas de cada aula y sus alumnos. Al mismo tiempo, las experiencias con las técnicas Freinet provocaron una reflexión constante sobre la propia práctica que se incluyó en las páginas del boletín *Colaboración*. Estas reflexiones sirvieron para evaluar, pausar y, en su caso, reconducir la práctica pedagógica de los maestros del MCEP, y fueron un testimonio valioso de las dificultades naturales de una corriente pedagógica viva e innovadora. Sea como fuere, los debates del MCEP se unieron a los de otros MRP que, en un contexto de transición democrática, buscaban distintas formas de incorporar prácticas democráticas en la escuela. En el caso del MCEP esto último es especialmente evidente si se dirige el foco de atención al contenido de los textos libres, los periódicos escolares, las asambleas y los distintos trabajos de investigación, donde puede apreciarse un esfuerzo tácito por desarrollar el pensamiento crítico, el empeño en el trabajo cooperativo y la preocupación de los escolares por su entorno y comunidad.

En general, la propuesta del MCEP se consolidó como una alternativa eficaz, entre otras posibles, para lograr una escuela y sociedad más democrática, libre y justa. De otra parte, el trabajo de los maestros del MCEP probó que el método de educación tradicional, basado en la memorización y el autoritarismo, no era el único modo de demostrar la capacidad propia, ni la única vía disponible para alcanzar el éxito escolar. Además, los contenidos cerrados y previamente diseñados de la educación tradicional parecían no encajar del todo con el modelo de sociedad democrática que se pretendía alcanzar en aquel momento. En contraposición, la propuesta de trabajo del MCEP ofreció una alternativa para combatir el fracaso escolar y herramientas eficaces para construir una sociedad distinta, más participativa y solidaria, donde primara un pensamiento crítico y la libre expresión. En último término, la práctica pedagógica de los maestros del MCEP se propuso respetar la complejidad de la dimensión humana y, por eso mismo, se hubo de aderezar los programas educativos con otras posibles actividades y técnicas, el trato individualizado, la participación y el trabajo cooperativo, entre otros. Todo lo cual no significó que el MCEP estuviera radicalmente en contra de unos mínimos comunes recogidos en los programas educativos.

Finalmente, no está de más señalar las numerosas posibilidades que ofrece el contenido del boletín *Colaboración*. La riqueza de las experiencias, los trabajos de investigación, las monografías, la variedad de entrevistas, las cartas de opinión, el esfuerzo por la internacionalización, el eco de otras realidades pedagógicas y las distintas reflexiones educativas y políticas son sólo algunas de las posibles líneas de investigación. Un estudio pormenorizado de estos asuntos podría ser un aporte relevante para el área de la Historia de la Educación y ayudaría a completar la historia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.

5. Referencias

- A.C.I.E.S. (1976a). Editorial. *Colaboración*, 1, 2.
- A.C.I.E.S. (1976b). Fuentenueva: Una experiencia de Escuela Freinet (II). *Colaboración*, 1, 9-18.
- ACIES. (1976a). *Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar*. Valencia: Ed. Valor.
- ACIES. (1976b). Declaración del III Congreso de la Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES). *Colaboración*, 1, 4-7.
- ACIES. (1977). Editorial. *Colaboración*, 3, 2.
- Alcalá, M., & Martín, J. (1980). El Periódico Escolar. *Colaboración*, 24, 14-18.
- Bayona Fernández, G. (2006). Nueva actitud obrera y desafío en los años sesenta en la provincia de murcia: conflictividad industrial y agraria. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, 99-133.
- Bustos Mendoza, B. (2006). El protagonismo femenino en las asociaciones vecinales de Alicante durante los años sesenta. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, 289-294.
- Carrillo-Linares, A. (2006). Movimiento estudiantil antifranquista, cultura política y transición política a la democracia. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, 149-170.
- Codina, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21, 91-104.
- Costa Rico, A., & Sampedro Garrido, A. (2022). El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) y la revista *Colaboración* (1976-1985): educación y renovación pedagógica en la España del posfranquismo. *Cabás*, 27, 21-38.
- De Freitas Ermel, T., & Hernández Huerta, J. L. (2022). Brazilian Influences on Popular Education in Spain. The Hallmarks of paulo Freire in Enrique de CASTro's Work. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 246-258.
- Del Pozo Andrés, M. d. M., & Braster, J. F. A. (2006). The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936–1976). *Paedagogica Historica*, 42(1-2), 109-126. doi:10.1080/00309230600552047
- Del Pozo Andrés, M. d. M., & Braster, S. (2012). El movimiento de Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): Repudio, Reconstrucción y Recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(3), 15-44.
- Fernández, A. (1980). La lucha contra la línea recta. *Colaboración*, 26, 26.

- Fernández Sarasa, C. (2015). Transformación social y creación de sentido en los testimonios de maestros y alumnos de la segunda etapa dle movimiento Freinet en España. *Social and Education History*, 4(3), 287-308.
- Fernández, V. (1980). El Cuento Colectivo. *Colaboración*, 24, 30-32.
- Freinet, C. (1973). *El texto libre*. Barcelona: Editorial Laia.
- Fullana Puigserver, P. (2017). La educación popular católica en España: de la caridad y la asistencia al compromiso social (1953-1967). *Encounters in Theory and History of Education*, 18, 78-98.
- Garrido, J., & Romeralo, M. (1980). ¡ARREA! nos comunicamos. Experiencia de Periódico Escolar. *Colaboración*, 24, 11-13.
- Gómez Sánchez, A. M. (2021). *El movimiento Freinet en España e Italia (1970-1990)*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Salamanca, Facultad de Educación.
- Groves, T. (2009). *El Movimiento de Enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia 1970-1983*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Geografía e Historia.
- Groves, T. (2017). Freinet y los maestros españoles: la configuración de un movimiento social y pedagógico (1969-1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 30, 133-154.
- Grup de reflexió sobre la pràctica escolar del A.C.I.E.S. València. (1979). El que nosaltres pensem de la inspeccio tecnica de L'E.G.B. *Colaboración*, 16, 2-3.
- Grupo de Trabajo Granada y la Vega. (1979). Las salidas. *Colaboración*, 15, 26-27.
- Grupo Freinet. (n.d.-a). *Aspectos culturales*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (n.d.-b). *El papel del sistema educativo en la sociedad de clases*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Territorial de Ferrol. (1979). Los niños tienen derecho a... *Colaboración*, 18, 21.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 81-105.
- Hernández Díaz, J. M. (2018). Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación*, 37, 257-284.

- Hernández Huerta, J. L. (2010). *La influencia de Celestín Freinet en España (1926-1939)*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Salamanca, Facultad de Educación.
- Hernández Huerta, J. L., & Gómez Sánchez, A. M. (2016). Debating Education and Political Reform: The Freinet Movement and Democratization in Spain (1975-1982). *História da Educação*, 20(49), 95-122.
- Huntington, S. P. (1994). *La tercera ola: la democratización a finales del siglo XX*. Barcelona: Paidós.
- Lara, F. (1981). Primera Página. *Colaboración*, 27, 3.
- López Hernández, M. T. (2011). El PCE y el feminismo en España (1960-1982). *Investigaciones feministas*, 2, 299-318.
- López Martín, R. (2002). Una escuela de todos y para todos. Las prácticas escolares en la transición democrática. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21, 67-80.
- Martín, A. (1983). Correspondencia internacional España-Francia. *Colaboración*, 43, 19-22.
- Martínez, F. (1978). El texto libre: expresión de aptitudes y entorno. *Colaboración*, 13, 18-19.
- MCEP. (1977a). Escuela pública. *Colaboración*, 8, 4-7.
- MCEP. (1977b). Militantismo pedagógico. *Colaboración*, 8, 3.
- MCEP. (1977c). Primera página. *Colaboración*, 7, 3.
- MCEP. (1978a). *Acta del encuentro estatal del MCEP*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- MCEP. (1978b). El texto libre. *Colaboración*, 13, 4.
- MCEP. (1978c). La investigación en la escuela. *Colaboración*, 9, 3-4.
- MCEP. (1978d). Nació con un cuento en la manga. *Colaboración*, 13, 5-9.
- MCEP. (1979a). [Índice de contenidos]. *Colaboración*, 18, 4.
- MCEP. (1979b). La investigación del medio. Introducción. *Colaboración*, 15, 4.
- MCEP. (1980). ¿Tiende a ser libre nuestra práctica Freinet? *Colaboración*, 23, 37.
- MCEP. (1981). Organización interna del MCEP. En MCEP (Ed.), *VIII Congreso del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Málaga - 1981*.
- MCEP. (1982). ¡Ayúdame! *Al vuelo*, 2, 1.

- MCEP. (1986a). Colaboración. *Al vuelo*, 19, 4-8.
- MCEP. (1986b). Términos de la Propuesta de AKAL. *Al vuelo*, 17, 3-6.
- Milito Barone, C. C., & Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón*, 65(4), 135-148.
- Moreno Seco, M. (2003). De la caridad al compromiso: las mujeres de Acción Católica (1958-1968). *Historia Contemporánea*, 26, 239-265.
- Pereira, M. (1978). La vuelta a la escuela. *Colaboración*, 12, 3.
- Pérez, E. (1982). Carta cerrada a todos (en especial a Josep Alcobé). *Colaboración*, 35, 28-29.
- Quintero, M. (1978). El periódico de un curso de primer nivel. *Colaboración*, 14, 17-18.
- Rojas Claros, F. (2006). Poder, disidencia editorial y cambio cultural en España durante los años 60. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, 59-80.
- Román, B. (1984). La organización de la clase a partir de la asamblea. *Colaboración*, 49, 33-37.
- Sánchez Recio, G. (2006). Presentación. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, 9-11.
- Santaella Rodríguez, E. (2016). *La pedagogía Freinet como movimiento educativo comprometido con la renovación de la escuela y la promoción de un modelo social más justo. Estudio de caso del Grupo Territorial de Granada*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada, Departamento de Pedagogía.
- Sanz Mediavilla, S. (2022). *Turismo y Cine en la España de los años 60*. (Trabajo Final de Grado). Universidad de Valladolid, Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación.
- Secretaría Estatal del MCEP. (1981). ¿Decretos? ¡No gracias! *Al vuelo*, 1, 6.
- Soto Carmona, Á. (2006). No todo fue igual. Cambios en las relaciones laborales, trabajo y nivel de vida de los españoles: 1958-1975. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, 15-43.