

Comunidad, Escuela y Democracia. Propuestas y experiencias freinetianas durante la II República española¹

Community, School and Democracy. Proposals and experiences inspired by Freinet during the Second Spanish Republic

José Luis Hernández Huerta
e-mail: jlhuerta@mac.com
Universidad de Valladolid, España

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar el movimiento Freinet español desarrollado durante la Segunda República desde una doble perspectiva: por un lado, se invita a pensarlo como un movimiento social, además de renovación pedagógica y modernización escolar; por otro lado, entendiendo la escuela y su actividad más allá de sí misma, estudiando algunas de sus extensiones comunitarias que contribuyeron a democratizar la escuela y, por irradiación, la sociedad. Con la expresión “extensiones” de la escuela se hace referencia, por un lado, a la proyección social de la escuela o ampliación de los espacios y tiempos más allá de lo estrictamente escolar, y, por otro lado, a la metáfora original de McLuhan (1996), a aquellos elementos, principalmente tecnológicos –en este caso, la imprenta escolar–, inicialmente ajenos al ser de algo, que pasan a formar parte de la substancia misma de ese algo, modificándola, afectando a concepción de sí misma y estableciendo nuevas relaciones y sinergias con el resto de elementos con los que interactúa.

Palabras clave: Freinet; Escuela Popular; Escuela Moderna; Segunda República española; Comunidad; Democracia.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación *Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global (CHE) / Connecting History of Education. International networks, scientific production and global dissemination (CHE)* (Ref.: PID2019-105328GB-I00. Convocatoria 2019 - «Proyectos de I+D+i». Ministerio de Ciencia e Innovación. España).

Abstract: The aim of this article is to analyze the Spanish Freinet movement developed during the Second Republic from a dual perspective: on one hand, it invites us to think of it as a social movement, in addition to being a pedagogical renewal and school modernization; on the other hand, it understands the school and its activity beyond itself, studying some of its community extensions that contributed to democratizing the school and, by extension, society. The term “extensions” of the school refers, on one hand, to the social projection of the school or the expansion of spaces and time beyond the strictly educational, and on the other hand, to McLuhan’s (1996) original metaphor, referring to those elements, mainly technological—in this case, the school printing press—that were initially external to the essence of something but later become part of its very substance, modifying it, affecting its self-concept, and establishing new relationships and synergies with the other elements it interacts with..

Keywords: Freinet; Popular School; Modern School; Second Spanish Republic; Community; Democracy.

Recibido / Received: 24-12-2022

Aceptado / Accepted: 10-01-2024

1. Introducción

Resultado de los empeños de C. Freinet por internacionalizar la escuela, las ideas y experiencias sobre educación por él desarrolladas sobrepasaron, desde el principio, los límites de su propio entorno y, rápidamente, circularon fuera de Francia, extendiéndose por diversos países de Europa y América. España no quedó al margen de esta ola de transferencia y recepción de los planteamientos educativos y las innovaciones técnicas del maestro francés, que, desde el principio, gozó de aceptación entre algunas comunidades de maestros, principalmente, pero no solo, de Cataluña, y tuvo una mayor expansión durante la II República. Pero los esfuerzos de los maestros freinetianos españoles por modernizar y democratizar la escuela y, por extensión, la sociedad fueron mermados por la guerra civil y finalmente neutralizados al final de esta y durante varias décadas condenados al silencio impuesto por la dictadura.

En este artículo se enfatiza el carácter social del movimiento Freinet español del periodo de entreguerras y se explora la dimensión comunitaria de sus prácticas escolares. En primer lugar, se analizan algunos aspectos del origen y desenvolvimiento de la agrupación freinetiana española que ayudan a pensarla como un movimiento social, además de pedagógico². En segundo lugar, se estudian, por un lado, las principales estrategias desplegadas por los maestros para posibilitar la construcción social de la democracia a través de la escuela y, por otro lado, las extensiones más significativas de ésta en la comunidad, que contribuyeron a erosionar las barreras físicas y simbólicas que separaban las instituciones escolares de la trama de la vida de los ciudadanos corrientes y a hacer de las escuelas puntos de referencia socio-cultural de las localidades. Con la expresión “extensiones” de la escuela se hace referencia, por un lado, a una versión elemental y extendida de la misma, como proyección social de la escuela o ampliación de los espacios y tiempos más allá de lo estrictamente escolar, y, por otro lado, a la metáfora original

² Trabajos en esta línea argumental, pero centrados en la segunda etapa del movimiento freinetiano, son los realizados por Groves (2002, 2009, 2010, 2012, 2014a, 2014b, 2017) y Gómez Sánchez (2024)

de McLuhan (1996), a aquellos elementos, principalmente tecnológicos —en este caso, la imprenta escolar—, inicialmente ajenos al ser de algo, que pasan a formar parte de la substancia misma de ese algo, modificándola, afectando a concepción de sí misma y estableciendo nuevas relaciones y sinergias con el resto de elementos con los que interactúa.

Las fuentes que se han utilizado para elaborar esta investigación han sido impresas y de archivo. Entre las primeras destacan la *Revista de Pedagogía*, una de las principales publicaciones especializadas del momento, y el boletín *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, que fue el órgano de comunicación oficial de la CETF. Las fuentes de archivo, por su parte, están constituidas por ciento noventa y cinco ejemplares, pertenecientes a cincuenta y tres colecciones distintas, de libros de vida o cuadernos de trabajo escolares elaborados mediante la aplicación del texto libre y la imprenta en la escuela, depositados en distintos archivos de España³.

2. La utopía freinetiana: transformar el mundo a través de la escuela

En términos generales, las utopías se pueden entender como los sueños de un futuro sustancialmente distinto, al tiempo que familiar, y las estrategias que debe poner en juego una sociedad dada para su consecución. En el terreno de la educación, este pensamiento se ha materializado, entre otras, en torno a las corrientes críticas y emancipadoras, adquiriendo la utopía un carácter realista y viable. El realismo pedagógico utópico ha ido desarrollando un discurso crítico, pero también posibilista, considerando la educación como un elemento de resistencia frente a la reproducción social y como un factor determinante para la transformación social. Esto implica que la utopía de la educación lleva consigo cierta actitud y un proceso complejo que aspira a que el futuro soñado incida en el presente por medio de la educación (Groves, 2014b). Estos planteamientos alimentaron los discursos y las prácticas de la *New School* y *Progressive Education*, movimientos sociales y educativos internacionales iniciados durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX cuyas influencias se extienden, con mutaciones y adaptaciones varias, hasta el presente. En torno a ellos se han aglutinado a pensadores, intelectuales, profesionales liberales y educadores de distinto tipo con ideas y

³ Los títulos de las colecciones de periódicos escolares consultados son: *Actividad escolar*; *Alborada* (Montijo); *Avant*; *Baixeras*; *Caricia*; *Chicos*; *Claror*; *Consell*; *Del Vallés*; *Despertar*; *El carol*; *El conte del nen petit*; *El libro de los escolares de Plasencia del Monte*; *El nene* (Barcelona); *El pájaro azul*; *Endavant!*; *Esclat*; *Escolar almazorense*; *Estimul*; *Floreal*; *Garbí*; *Germanor*; *Helios*; *Ibèria*; *Ideas y Hechos*; *Inquietud*; *L'afany*; *L'alegría d'oló*; *L'espiga*; *La font*; *Llavor*; *Llum!*; *Mainada* (Barcelona); *Niños, pájaros y flores*; *Nuestras cosas*; *Petits*; *Petits olotins*; *Renacer* (Barcelona); *Renacer* (Mallorca); *Revista escolar*; *Salut* (Santa Fe del Montseny); *Salut* (Villanueva y Geltrú); *Sembra*; *Sembra. Conte per a infants*; *Sembra. Quadern escolar de lectura*; *Serenor*; *Tibidabo*; *Trabajos escolares vividos*; *Treball*; *Vida escolar*; *Vida hurdana*; *Vida infantil* (Avià); *Vida infantil* (Jijona); *Vilabesos*; *Vives*; *Voluntad*. Los ejemplares consultados están depositados en distintos archivos de España: Fundación Enric Soler i Godes (Castellón), Archivo General de la Administración Civil del Estado (Alcalá de Henares), Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona (Barcelona), Archivo Personal de Antonio Solans Brandi (Barbastro, Huesca), Archivo Personal de José Vargas Gómez (Murcia), Archivo de la Universidad Jaume I. Fondo Fundación Enric Soler i Godes (Castellón), Biblioteca Rosa Sensat. Fons Històric (Barcelona).

líneas de actuación amplias y de distinto género, pero que han tenido intereses y motivaciones en común: modernizar la escuela y el papel protagonista de ésta en la transformación del mundo en algo más habitable, libre, justo y solidario.

Entre tales vanguardias educativas se contaron las innovaciones escolares y las propuestas pedagógicas realizadas por Célestin Freinet a mediados de la década de 1920, que dieron origen a un amplio movimiento internacional de renovación escolar y transformación social, conocido como Escuela Moderna francesa. Este movimiento, inicialmente, surgió ante la necesidad de hacer frente a las deplorables condiciones en las que se encontraban las pequeñas escuelas rurales de buena parte de Europa: «sobrecargadas de matrícula, mal instaladas, desprovistas de todo material y de toda comodidad, y eterna y trágicamente acosadas por la opresión social y económica» (C. Freinet, 1936), con el propósito de lograr una auténtica escuela popular, democrática, viva, dinámica, en conexión con el mundo-entorno, acomodada a los intereses, capacidades y necesidades de las infancias, revitalizada y modernizada a través del tanteo experimental, la incorporación de los avances científicos a la escuela y unas técnicas educativas sencillas, económicas y eficaces (texto libre, imprenta en la escuela, correspondencia escolar nacional e internacional, fichero escolar cooperativo, visitas y excursiones escolares, etc.) y capaz, al mismo tiempo, de propiciar una sociedad armoniosa, equilibrada, democrática, igualitaria y pacífica (González Monteagudo, 1988, 2013).

El trabajo cooperativo, entendido como solidaridad en los esfuerzos y comunicación, fue uno de los pilares, quizás el principal, sobre los que se sustentó la actividad de la Escuela Moderna. Poco a poco, los maestros se fueron organizando como «francotiradores, al margen de la ortodoxia docente y trabajando contracorriente, incluso clandestinamente, para renovar la escuela del pueblo» (E. Freinet, 1983). Los resultados de estos esfuerzos se materializaron de distintas maneras, entre ellas, en la *Coopérative de l'Enseignement Laïc* (CEL), que posteriormente pasó a denominarse *Institut Cooperatif de l'École Moderne* (ICEM), en los Congresos patrocinados por estas organizaciones y en diversas publicaciones (*L'imprimerie à l'École, l'Éducateur Prolétarien, l'Éducateur, La Gerbe, coorevue d'enfants*).

La internacionalización fue otro de los rasgos distintivos del grupo de maestros freinetianos. Ya en 1928 el fundador de la Escuela Moderna estaba convencido de que la construcción de la escuela popular que pretendía requería de un trabajo «decididamente internacional», pues la educación no podía «conocer fronteras», para lo que era preciso «derribar todos los obstáculos que las lenguas erigen entre los maestros del pueblo» (E. Freinet, 1983). Así, paulatinamente, desde finales de la década de 1920, hasta el inicio de la Segunda Guerra Mundial, las innovaciones escolares del educador francés, la organización de maestros a la que había dado lugar y el movimiento más amplio que la alimentaba sobrepasaron las fronteras francesas, hasta adquirir una dimensión global, registrándose experiencias en más de una treintena de países: Argelia, AEF, AOF, África Oriental, Marruecos, Túnez, Alemania, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, España, Holanda, Hungría, Inglaterra, Italia, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Suiza, Unión Soviética, Yugoslavia, Argentina, Martinica, México, Uruguay, Estados Unidos, China, Japón y Tonkín (Portier, 2014).

España, desde el principio, fue un lugar destacado de freinetismo en el panorama internacional. A finales de la década de 1920, llegaron las primeras noticias de la imprenta en la escuela, aunque fueron los vientos de modernización escolar de la Segunda República (1931-1936) los que posibilitaron que se desarrollara un relativamente amplio movimiento de maestros freinetianos, organizados en torno a la *Cooperativa española de la Técnica Freinet* (CETF), que logró renovar los principios, los medios y los fines de la escuela primaria, vivificar sus ritmos y estilos y ampliar sus esferas sociales de actuación. Pero este proyecto llegó a su fin con el final de la guerra civil (1936-1939) y el inicio de la dictadura franquista, que impuso un modelo de enseñanza en el que las utopías educativas más avanzadas y progresistas no tenían cabida⁴.

3. El origen de un movimiento social y educativo en España durante el periodo de entreguerras

A finales de la década de 1920, llegaron a España las primeras noticias de las innovaciones escolares que Célestin Freinet estaba experimentando en su escuela y del grupo de maestros franceses que ya simpatizaban de las mismas y empezaban a tejer entre sí redes de comunicación y colaboración. Y lo hicieron de la mano de maestros y profesores jóvenes e inquietos que, entre 1926 y 1928, habían disfrutado de algún tipo de ayuda o beca, bien de la Administración Central, bien de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), que les brindó la oportunidad de tomar contacto directo con el educador francés, observar el trabajo con la imprenta escolar y recabar algunos materiales y unas pocas publicaciones, suficientes como para hacer los primeros ensayos. A los pocos meses, aparecieron publicados en la *Revista de Pedagogía* dos artículos del maestro madrileño Manuel Juan Cluet (Cluet, 1929a, 1929b), y, en la provincia de Lérida, gracias a la actividad de Jesús Sanz, profesor de la Normal, y Herminio Almendros, inspector de primera enseñanza, comenzó a operar la primera célula freinetiana organizada, integrada por Patricio Redondo y José de Tapia. Todos ellos, a la postre, se revelaron como líderes carismáticos y simbólicos, que destacaron por su infatigable labor de difusión, las prácticas escolares ejemplares desarrolladas, las mejoras que incorporaron a las técnicas del educador francés y por ser artífices de la articulación del movimiento freinetiano español (Hernández Huerta, 2012a).

La recepción inicial de las ideas y prácticas del educador francés se vio facilitada por dos factores. Por un lado, por un cada vez más amplio imaginario pedagógico sensibilizado con la modernización técnica y material de la escuela primaria, promovido por la prensa pedagógica especializada, particularmente por la ya mencionada *Revista de Pedagogía*, que se configuró como la más representativa

⁴ Un repertorio bibliográfico y una revisión crítica del estado de la cuestión sobre la influencia y recepción de Freinet en España durante la Segunda República y la larga Transición a la democracia puede verse en Hernández Huerta (2017). Posteriormente, han aparecido publicados algunos trabajos más: Cid Fernández, Carrera Fernández, Diéguez Sans, and Cid Rodríguez (2017); Ferraz Lorenzo (2017); Gómez Sánchez (2024); Groves (2017); Groves, Cáceres-Muñoz, and Hernández Huerta (2023); Hernández Huerta (2019); Jaume i Campaner (2017); Jiménez Mier y Terán (2017); Ramos (2017); Sala Sureda and Vilaplana (2017); Zurriaga i Agustí (2017).

vía de entrada de las cuestiones educativas que se estaban discutiendo en Europa y América. Por otro lado, por el hecho de que, en esos momentos, España ya contaba con una relativamente dilatada trayectoria de experiencias educativas vanguardistas, concentradas mayoritariamente en Madrid y Cataluña, auspiciadas, principalmente, por corrientes progresistas, liberales y laicas, como las ideas y prácticas regeneracionistas, socialistas, anarquistas, algunas versiones de la *New School* y grupos de renovación escolar independientes (Escolano Benito, 2002; Hernández Díaz, 2008; Pozo Andrés, 2003; Viñao Frago, 2007).

No obstante, la gran difusión y auténtica expansión de la cultura escolar freinetiana y del proyecto de transformación social que la alimentaba no se produjeron hasta 1933, año en el que la reducida célula original pasó a estar constituida por más de sesenta maestros (Hernández Huerta & Hernández Díaz, 2012). En esto jugaron un papel clave los primeros compases de la política educativa de la Segunda República, el grupo de renovación escolar *Batec* y, nuevamente, la *Revista de Pedagogía*. El régimen instaurado el 14 de abril de 1931 prestó especial atención a la escuela primaria, procuró modernizarla, democratizarla y extenderla hasta la plena escolarización, mejoró la calidad de la formación inicial e incrementó los salarios de los maestros, y confirió a la institución un rol central en la consolidación de la república y en la construcción de una sociedad más libre, plural, justa y solidaria, que se concretaron en medidas como la coeducación y el bilingüismo (Pérez Galán, 2011). Por su parte, el grupo *Batec*, una organización de maestros «de carácter ampliamente escolar, sin normas prefijadas para desenvolverse» (Benaiges Nogués, 1935b), que operaba en tierras leridanas desde hacía unos años, fue esencial en el desarrollo de la trama freinetiana española. De ahí surgieron los primeros simpatizantes de las técnicas escolares importadas de Francia, entre ellos Redondo y Tapia, y constituyó uno de los principales núcleos de procedencia de los integrantes del movimiento Freinet: alrededor de un tercio de éstos ya habían formado parte de *Batec* (Jiménez Mier y Terán, 2007a). Además de por su valor numérico, esto fue algo especialmente significativo por el hecho de que esos maestros portaron consigo hábitos de comunicación y colaboración, experiencias de democracia participativa, habilidades de organización y dinamización de encuentros, y estrategias de negociación con distintos actores sociales, políticos y culturales locales. Y la *Revista de Pedagogía* –y el proyecto editorial a ella aparejado– fue determinante para la propalación de la imprenta en la escuela. Entre 1930 y 1933, facilitó la publicación de una serie de artículos que desarrollaron las ideas inicialmente planteadas, introdujeron novedades técnicas y ampliaron las reflexiones sobre las extensiones pedagógicas de la innovación tecnológica (Almendros, 1932a, 1932b, 1932c, 1933; Cluet, 1933). También se encargó de la edición del libro de Almendros *La Imprenta en la Escuela. La técnica Freinet*, aparecido en 1932 en la serie «La Nueva Educación», que consistió en una síntesis –con trasfondo social y cultural– del pensamiento pedagógico hasta entonces desarrollado por educador francés y en una guía técnica para que los maestros que estuvieran interesados pudieran, desde el principio y de forma autónoma, trabajar con técnicas de la Escuela Moderna francesa (Almendros, 1932d).

El efecto de la publicación de *La imprenta en la escuela* se dejó sentir pronto entre la comunidad de maestros de escuela primaria. Durante los tres años siguientes

a la aparición de esta obra, el número de simpatizantes de las ideas del educador francés creció exponencialmente, pasando de poco más de una veintena en 1932 a cerca de doscientos en 1935, y las áreas de influjo freinetiano, hasta entonces circunscritas a Madrid y, mayoritariamente, a Lérida, se extendieron a otras provincias del territorio español, principalmente a Barcelona, Valencia y Huesca, pero también a otros puntos más alejados de los focos de irradiación iniciales, como Mallorca, Cáceres, Badajoz, Soria o Burgos (Hernández Huerta & Hernández Díaz, 2012). Especialmente bien se recibieron las propuestas de la Escuela Moderna francesa en comunidades rurales, muchas de ellas aisladas y social, cultural y económicamente empobrecidas, donde funcionaban escuelas «instaladas en pésimos edificios, faltas de material, sin más recursos que la voluntad de los niños y de sus maestros» (Bover Oliveras, 1935), quienes, a su vez, lastraban una formación inicial exigua y con notables carencias, así como experiencias vitales de crecimiento y desarrollo personales en entornos semejantes (Hernández Huerta, 2012a).

Desde el principio, los integrantes del grupo freinetiano empezaron a trabajar y a relacionarse entre sí bajo los principios de comunicación, colaboración y cooperación. Inicialmente, las redes, difusas, fragmentadas y de corto alcance, se establecieron a través de estrategias informales de solidaridad interpersonal directa, funcionando en pequeños grupos conectados mediante breves y esporádicas reuniones entre maestros de la misma localidad o de poblaciones aledañas y la correspondencia postal personal ordinaria o utilizando la establecida con los intercambios escolares de impresos. Estos estilos vivos, dinámicos y espontáneos fueron los que adoptaron la mayoría (64%) de los integrantes del movimiento hasta el final de la guerra civil, que conformaron un archipiélago de escuelas-isla conectadas entre sí por distintos tipos de correspondencia, especialmente la escolar. Pero, desde 1933, el rumbo del movimiento tomó una nueva dirección, iniciando una fase de institucionalización. Ese año, un grupo de maestros, liderados por los pioneros, los principales propagandistas y los primeros experimentadores de las novedosas técnicas escolares, contando con asesoramiento del propio Freinet, tomó la iniciativa de articular la vida del movimiento. Este proceso se vio facilitado por el asesoramiento del propio Freinet y por la experiencia de algunos de ellos de participar en agrupaciones sindicales, partidos políticos o grupos de renovación pedagógica, entre los que destacó el grupo *Batec*, y de colaborar activamente con iniciativas de educación popular, como fue el proyecto de las Misiones Pedagógicas. De este modo, siguiendo los pasos del grupo francés, optaron por un modelo asociativo que se concretó en la CETF, cuyos fines contemplaban aspectos vinculados a la difusión de las ideas y los materiales de las ideas de la Escuela Moderna francesa y a la supervivencia económica de la agrupación:

1. Adquirir, fabricar y hacer circular todo el material necesario para el desarrollo de la técnica Freinet o imprenta escolar;
2. Intervenir cerca de las casas y constructoras y abastecedoras para obtener los materiales;
3. Facilitar a los adherentes la adquisición del material tipográfico y auxiliar necesario; y
4. Construir por acumulación de fondos de reserva y de cuantas aportaciones puedan conseguirse, un capital colectivo indivisible destinado a la expansión de

la imprenta en la escuela y de toda organización juzgada útil al desenvolvimiento de la cooperativa (Jiménez Mier y Terán, 2012).

Las dinámicas internas de la cooperativa se gestionaban mediante distintos mecanismos de participación democrática y modos variados de negociación colectiva en la toma de decisiones que afectaban a una parte o al conjunto de la comunidad (Redacción, 1935d, 1936e). Estos procesos se desarrollaban de forma directa durante las asambleas generales, que tenían carácter anual, en las que los socios proponían proyectos, deliberaban sobre la pertinencia, idoneidad y viabilidad de los mismos, y consensuaban líneas de actuación que atañían a los principios, los medios y los fines de la agrupación. Las tareas que sacar adelante surgidas de tales acuerdos eran canalizadas a través de comisiones de trabajo con objetivos claros, responsabilidades definidas y alto grado de autonomía que, no obstante, trabajaban de forma coordinada entre sí y en comunicación con la junta directiva y, en la medida de las posibilidades, también con el resto de los accionistas. Por su parte, la junta directiva estaba compuesta por consejo de administración, un comité de cuentas, otro de publicaciones y un conjunto de asesores técnicos (Cozcolluela, 1935). Además de ostentar la representación legal de la sociedad, esa junta tenía la responsabilidad de velar por el buen funcionamiento de la misma, entre otras cosas, coordinando los trabajos, asegurando que los acuerdos adoptados en asamblea general eran cumplidos, dinamizando la vida interna y ampliando la proyección social del movimiento⁵. En esas asambleas se decidieron aspectos esenciales de la actividad de la CETF, tales como el lugar, la fecha y el equipo organizador de sus congresos anuales, desarrollados bajo el nombre de *Congreso de la Imprenta en la Escuela*, la publicación del boletín *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, la puesta en marcha del fichero escolar general, la fundación de una colección de libros pensada por niños para otros iguales a ellos, denominada *Lo que escriben los niños*, la reglamentación de la correspondencia escolar, y la traducción, edición y distribución del libro de Freinet *L'Imprimerie à l'École*.

El boletín *Colaboración* fue uno de los proyectos más destacados de la CETF. Este fue escrito por maestros «desde la escuela misma, en las encrucijadas del diario camino, frente a la escuela real, no frente a la ideal escuela de tantas lucubraciones» (Redacción, 1935e). A través de sus páginas se dio cuenta de las actividades de la cooperativa, los servicios por ésta ofrecidos, las nóminas de socios, escuelas simpatizantes y libros de vida publicados, las experiencias con el texto libre, la imprenta y el grabado en linóleo, las reflexiones de más amplio espectro e innovaciones técnicas surgidas a partir de las mismas (Jiménez Mier y Terán, 1996). Pero la publicación fue algo más que un órgano de comunicación interna, medio de canalización informaciones de interés o herramienta para la publicidad y difusión externa. Por un lado, sirvió para dar cohesión al grupo, generando un imaginario pedagógico compartido y, con esto, una nueva identidad colectiva alternativa. En buena medida, ésta quedaba definida por las formas de relacionarse, la consideración

⁵ Un ejemplo de esto son las conferencias que dio Freinet en el marco de la Escuela de Verano de la Normal de la Generalidad de Cataluña (Barcelona, 1933), la participación en la semana Pedagógica de Villafranca del Penedés (Barcelona, 1935) y la Escuela de Verano de la Normal de la Generalidad de Cataluña organizada por la CTFE (Barcelona, 1935).

profesional y experimental de su actividad, el afán de modernización de la escuela primaria, las aspiraciones de cambio social que albergaban y el marcado carácter popular que, desde el principio, adquirió el movimiento y que afectó a la concepción de sí mismos y de la institución escolar, entre otras formas, enfatizando y ampliando su proyección comunitaria.

Por otro lado, el boletín se configuró como un espacio simbólico para el debate público en torno a algunas cuestiones sobre las que no existía una opinión común clara. A este respecto, resultó especialmente sugerente la discusión que hubo sobre el tipo y el grado de reglamentación del sistema de correspondencia escolar auspiciado por la CETF, asunto que también fue abordado en asamblea general, momento en que los socios, democráticamente y con distintos argumentos a su disposición, zanjaron el tema (Almendros, 1936; Benaiges Nogués, 1935b; Redacción, 1935c). Este debate iba más allá de aspectos técnicos, organizativos o pedagógicos. La discusión traslucía los aún persistentes estilos informales, espontáneos, intuitivos y desenfadados adquiridos por algunos maestros en los momentos iniciales del movimiento o durante sus primeras aproximaciones al mismo, que entraban en confrontación con la nueva necesidad de darse a sí mismos normas que contribuyeran a articular, de forma clara y ordenada, algunos aspectos básicos de su actividad común. Y fue una expresión concreta de un dilema de mayor calado, que afectaba a la substancia misma de la CETF: la cuestión que había de fondo trataba sobre los tipos y los modos de interacción que debían prevalecer en el seno de la agrupación, oscilando entre formas centralizadas y descentralizadas de organización, entre una reglamentación más amplia y un mayor grado autorregulación, en definitiva, entre seguridad y libertad.

Los congresos, por su parte, fueron acontecimientos de especial trascendencia para el desarrollo de la organización freinetiana y para el movimiento más amplio que la nutría. En total, se celebraron dos, uno en Lérida (julio de 1934) (Bover Oliveras, 1935) y otro en Huesca (julio de 1935) (Cozcolluela, 1935; Redacción, 1935a, 1935b, 1935f), y se proyectó un tercero, en Manresa (julio de 1936) (Redacción, 1936a, 1936b, 1936c). Se desarrollaron durante dos o tres días consecutivos de intenso trabajo, y fueron la concreción de un proceso largo y laborioso, iniciado con meses de antelación, que demandó de los maestros altas dosis de tiempo y energía, así como notables esfuerzos de cooperación, colaboración y comunicación entre sí y con otras agrupaciones educativas, entidades privadas e instituciones públicas. En este sentido, se pueden destacar tres ejemplos: en primer lugar, para facilitar la asistencia de los socios accionistas, se establecieron acuerdos con la red nacional de ferrocarriles que se tradujeron en sustanciales descuentos (hasta del 40%) en los billetes de ida y vuelta, fuere cual fuere la localidad de origen; en segundo término, las instalaciones elegidas para albergar las reuniones fueron los edificios de las escuelas normales de magisterio provinciales, que, durante unos días, veían transformados sus espacios por las exposiciones de cuadernos, imprentas y demás materiales de trabajo, por la ocupación de los mismos por parte de visitantes de distintas regiones de España y, testimonialmente, de Francia, y por las demostraciones con la imprenta, que conferían a los locales un aire de laboratorio de experimentación técnico-pedagógica; y, en tercer lugar, dado que estaba previsto –y así fue– que asistieran socios, integrantes del movimiento no

asociados, maestros interesados ajenos a éste y representantes del grupo francés, se tuvieron que poner en juego estrategias de comunicación complementarias al boletín, medio este último a través del que se fueron dando las informaciones clave relativas a la logística de los congresos.

Tales eventos fueron propicios para el intercambio de experiencias, inquietudes y avances técnicos relacionados con la imprenta en la escuela, y representaron oportunidades claras para cumplir con el mandato estatutario de celebrar una asamblea general anual, asegurando una alta tasa de afluencia de accionistas. Pero no sólo para eso. Representaron oportunidades para que algunos maestros visitantes salieran del aislamiento físico e intelectual en el que se encontraban y para que los autóctonos escaparan a las rutinas y a los estímulos sociales, culturales y pedagógicos habituales; también lo fueron para establecer nuevas vías de cooperación profesional y ampliar las redes de colaboración internacionales tejidas por la CETF. Y se convirtieron en foros de discusión sobre el rol social de la escuela y de los maestros que, al igual que el boletín, contribuyeron notablemente a la construcción de aquella identidad colectiva alternativa y, mediante formas diversas de relaciones interpersonales directas, a la cohesión del movimiento, afianzando el sentido de pertenencia a un grupo, incrementando la sensación de realidad del mismo y fomentando un ambiente de «fraternal camaradería» (Bover Oliveras, 1935). Fueron, en definitiva, tiempos y espacios que permitieron la expresión de las pluralidades existentes en el seno del movimiento y la experimentación de un tipo de democracia basada en la participación directa y las relaciones horizontales, que representaron una forma más de construcción social de la democracia.

El comienzo de la guerra civil fue también el de la desarticulación de la CETF. El congreso de Manresa se vio impedido, al igual que la distribución de la traducción del citado libro de Freinet, y los proyectos más ambiciosos, como el boletín y el fichero escolar general, que implicaban colaboración constante y comunicaciones fluidas, fueron inmediatamente paralizados. Desde entonces, los maestros de la zona republicana que pudieron seguir trabajando con la imprenta en la escuela tuvieron que reencontrarse con aquellos otros estilos informales, espontáneos, intuitivos y desenfadados de los inicios del movimiento. A pesar de todo, fue durante el periodo bélico cuando se desarrollaron dos de las experiencias más significativas, la Escuela Freinet del Tibidabo –la primera oficial del mundo fuera de Francia– y la colonia escolar permanente denominada República Infantil de Martorelles, ambas posibles gracias a las negociaciones realizadas por los líderes supervivientes de la CETF con el Ayuntamiento de Barcelona, que fue la administración pública que las auspició y sostuvo.

La guerra civil se saldó con el 36% de los maestros freinetianos sancionados administrativamente con la separación definitiva del servicio y baja en el escalafón, el 6% inhabilitados para el desempeño de puestos de responsabilidad en la administración pública, por ser consideradas personas de desconfianza para el régimen franquista, y el 25% trasladados forzosamente a otras escuelas donde los maestros no tenían ningún tipo de vínculo con la comunidad y, por tanto, no podrían representar un peligro. Alrededor del 13% también fueron sometidos a procesos de justicia militar, que se resolvieron, en ocasiones, con la pena máxima. Y en torno al 15% de los maestros se exiliaron donde pudieron, principalmente, en Francia,

Inglaterra, Unión Soviética, Cuba y México, donde prosiguieron experimentando con las técnicas Freinet, en ocasiones con más que notable éxito (Hernández Díaz & Hernández Huerta, 2009).

4. Extensiones comunitarias de las escuelas Freinet y construcción social de la democracia

El freinetiano fue un proyecto de radical transformación del mundo a través de la escuela. Y esto se reflejó en las ideas y las prácticas escolares, que adquirieron un marcado carácter social y una notable proyección comunitaria. Los maestros españoles consideraron la escuela primaria como un bien social público irrenunciable, uno de los medios más idóneos para elevar el nivel cultural medio de España, especialmente en las zonas rurales, muchas de ellas aisladas y empobrecidas hasta decir basta, y, con esto, favorecer el progreso, ampliar los límites de la libertad, incrementar las cotas de justicia social y tejer lazos de solidaridad comunitaria. Tales consideraciones implicaban que los fines últimos de la escuela debían trascender la mera alfabetización instrumental, o el ideal de persona culta, y favorecer la formación de individuos libres, honestos y equilibrados, capaces de incorporarse plenamente a la vida social y política, participar en las distintas esferas públicas de la comunidad a la que sirven y que les sirve, y conducirse como ciudadanos conscientes de sus libertades, derechos y obligaciones. En consecuencia, los contenidos debían mudar, la organización del trabajo adquirir otro estilo y las esferas escolares ampliarse y ser consideradas de modo diferente.

Las disciplinas académicas tradicionales siguieron desempeñando un papel central, especialmente la lectura crítica y la escritura precisa, por ser consideradas habilidades básicas para la participación social y política. Pero también adquirieron importancia y ocuparon un mayor espacio otras materias y contenidos que contribuían a esto mismo, como el dibujo y la música, que ayudaban a desarrollar la dimensión estética de los niños, su sensibilidad y sentido del buen gusto, la proporción y la belleza, actividades lúdicas de distinto tipo que facilitaban la comunicación y socialización de los alumnos, y cuestiones relativas a formación cívica. Esto último se tradujo en normas de urbanidad básicas para la vida en comunidad; nociones claras y sencillas sobre la organización y el funcionamiento de un régimen democrático, particularmente el instaurado en España el 14 de abril de 1931; comentarios y análisis de la actualidad política española –y, ocasionalmente, internacional–; y estudio de los derechos de la infancia. A este respecto, se hizo especial hincapié en dos documentos: por un lado, en la *Declaración de Ginebra*, explicando su contenido a los niños y procurando concienciarles de que, desde entonces, se habían convertido en sujetos sociales, políticos y jurídicos, con derechos y libertades, y que pasaban a constituir una nueva categoría sociológica con entidad propia e internacionalmente reconocida; por otro lado, en la Constitución española de 1931, concretamente en el art. 43, dedicado a los derechos de la infancia. En ese artículo, además de percibirse parte del espíritu que alimentó la *New School*, se enfatizó la idea de que, para posibilitar una sociedad más libre, justa y solidaria, había necesidad de buenos maestros, buenas condiciones materiales escolares

y buenas y fluidas relaciones de la escuela con el entorno social en el que estaba inserta, muy especialmente con la familia:

Todo niño tiene derecho a contar con maestros de vocación, de carácter, llenos de bondad; hombres elegidos, ilustrados; bien retribuidos; que no tomen su cargo como simple medio de vida; que crean en los ideales más difíciles de alcanzar; que sientan la responsabilidad que les incumbe en la realización de la justicia social; que no olviden que el verdadero maestro es el niño y que la humanidad es soberana en todas las naciones. (...) a locales escolares sencillos, atrayentes, alegres e higiénicos, que él mismo ayudará a embellecer y alegrar. (...) a que cooperen en su educación maestros y padres, a que colaboren juntos el pueblo y la escuela, que son las dos palancas que mueven al mundo empuñadas por los grandes soñadores.

Durante la guerra civil, la formación cívica siguió con los objetivos de fomentar la vida común en democracia, analizar críticamente la actualidad política y proporcionar a los niños ideas, destrezas, habilidades y conocimientos básicos para la participación social y política, pero cobró algunos matices, derivados de la propia experiencia en una contienda fratricida que ya intuían como antesala de un conflicto global. Progresivamente, la defensa del gobierno republicano –y su principal aliado, la URSS– y las crónicas, noticias, historias personales y partes de guerra fueron ocupando una mayor espacio físico y académico (Hernández Díaz & Hernández Huerta, 2010) y, con esto, se abrieron paso formas diversas de propaganda, sus consignas, formas de articular el pensamiento y modos de comprender la realidad. La percepción de la guerra que tuvieron los alumnos se ajustó, en buena medida, a la fabricada y difundida por los órganos de propaganda. Y, en ocasiones, las pruebas empíricas, los indicios sólidos de realidad y la búsqueda de explicaciones complejas fueron suplantados por los principios de plausibilidad, emotividad, oportunidad y simplicidad de la realidad. Esto se reflejó, entre otras cosas, en el lenguaje, que adquirió estilos cercanos a la lucha de clases y algunos rasgos totalitarios. Así, por ejemplo, los trabajadores pasaron a ser proletarios, expresión que aglutinaba trabajadores de la industria, pequeños propietarios, agricultores y ganaderos, y los regímenes franquista, fascista y nazi, sin distinción o matización, fueron englobados bajo la expresión fascismo internacional, que pasó a convertirse en una amplia y confusa categoría en la que entraban todos aquellos países, agrupaciones e individuos que discreparan –o sencillamente no mostraran adhesión– de los rumbos políticos y sociales que la república tomó tras las elecciones de febrero de 1936. De este modo, en cierto grado, los niños se vieron obligados a renunciar a perder parte de su infancia y a acceder a una prematura madurez personal, política y social. Algunos muchachos se sintieron inclinados a ser «pioneros de la nueva revolución social, la nueva revolución constructiva», y una mayoría tomó plena conciencia de los sacrificios que los mayores estaban realizando para asegurar su supervivencia, razón que les empujó a intentar ser socialmente útiles y económicamente productivos para aliviar la carga de los adultos:

Es a los 14 años cuando la idea de salir de clase y buscar un taller, se desarrolla en nuestro cerebro. Apenas nos levantamos, ya pensamos darnos prisa para ir a trabajar y hacer así una ayuda a nuestros hermanos que pelean en el frente. Pero nuestro intento se vio frustrado por tener que volver a la clase en calidad de escolar, en vez de ir a un taller a trabajar de aprendiz y empezar a ganarnos la vida. (...) En estos tiempos en que vivimos es cuando hace más falta y debíamos hacer que esto se cumpliera, para levantar a España de la ruina que vendrá después de esta maldita guerra que todos aborrecemos. Y, debíamos ensayarnos ahora en el trabajo, porque en los tiempos futuros, seguramente tendremos que trabajar más de lo que puedan nuestras fuerzas para reconstruir Madrid y con ella a España entera que, seguramente, quedará destruida por los fascistas y legionarios alemanes. Con el trabajo, además de aprender se siente una gran alegría al terminarlo por haber hecho una obra a favor de la humanidad. Por eso tenemos ese gran deseo de trabajar y agradeceríamos que se nos complaciera para que nuestra generación no estuviera de más (Revuelta, 1937).

Siguiendo los principios de actividad y tanteo experimental inherentes a los planteamientos educativos del educador francés, se procuró poner a disposición de los alumnos formas y estilos de organizar el trabajo escolar que implicaban experiencias de democracia participativa, basada en la cooperación, la colaboración y la comunicación, la responsabilidad personal y la solidaridad en los esfuerzos colectivos, capaz de salvaguardar, al mismo tiempo, las libertades y derechos individuales y comunitarios. Estas experiencias requerían que los integrantes de la comunidad escolar, particularmente los alumnos, pusieran en juego estrategias de negociación colectiva para aliviar las tensiones y dirimir las discrepancias que pudieran surgir, buscar consensos respaldados por una amplia mayoría y respetar el derecho de las minorías, forzándoles a descubrir las complejidades de la pluralidad de la vida social y las posibilidades y los límites de la tolerancia. Así, los recintos escolares se convirtieron, en gran medida, en laboratorios de democracia.

Por un lado, las propias innovaciones técnicas incorporadas a la escuela propiciaron un clima de trabajo más vivo, libre y desenfadado, que facilitaba el desarrollo de habilidades sociales, estilos de relacionarse y hábitos de participación comunitaria democráticos⁶. El texto libre, punto de arranque y razón de ser de la imprenta en la escuela, hacía a los niños eso, libres, pues, desde muy temprana edad, aprendían a sobrepasar los límites de la censura, de la propia y de la de los otros, y a valorar la palabra como instrumento para designar la realidad, vehículo de ideas, pensamientos y sentimientos, estrategia para la resolución de conflictos y herramienta para participar en las esferas públicas. La imprenta, por su parte, conllevaba la puesta en práctica de estrategias de trabajo libre, autónomo, responsable y solidario, basado en los principios de comunicación, colaboración y cooperación. Así, por ejemplo, se establecían equipos de trabajo autorregulados con funciones y responsabilidades bien definidas y amplias capacidades de acción

⁶ Algunas consideraciones sobre los aspectos estrictamente técnicos y pedagógicos de la imprenta en la escuela se pueden ver en Hernández Huerta and Sánchez Blanco (2013).

y decisión, que debían trabajar de forma coordinada; y, aunque todos los textos libres eran valorados y pasaban a formar parte del libro de vida personal de cada alumno, aquellos susceptibles de ser publicados en el cuaderno de trabajo colectivo –expresión de la comunidad escolar– eran sometidos al juicio del resto de los compañeros, que ayudaban, al mismo tiempo, a precisarlos y corregirlos. Este estilo de organizar la vida escolar favorecía, entre otras cosas, un tipo de socialización más libre y despreocupada, a cierta distancia de la mirada del maestro –«su peor enemigo» (Benaiges Nogués, 1935a)– y en sintonía con el modo de relacionarse la infancia fuera de la escuela y del entorno familiar, que obligaba a los niños a modular su actitud, a enfrentarla con la de los demás, a descubrir que las ideas propias no eran las únicas, ni tampoco forzosamente las más acertadas, y que esas opiniones sólo adquirirían sentido, significado y relevancia social cuando eran compartidas con otros, especialmente en las esferas públicas.

La imprenta se convirtió en algo más que una herramienta pedagógica, pasó a ser una extensión de la escuela capaz de conectar ésta con el entorno local y a ambos con comunidades más amplias y distantes. Los libros de vida, resultado final y más visible del trabajo con la imprenta, eran distribuidos entre los habitantes de la escuela, que llevaban a casa, y también, cuando era posible, en algunos puntos neurálgicos de la actividad social, política y cultural del municipio. A través de las páginas de esas publicaciones, los líderes locales podían recibir algunos *feed-backs* de su actuación en la comunidad, y ésta, en su conjunto, encontrarse ante fragmentos de sí misma, de sus logros y aspiraciones, su patrimonio social, cultural, material y ambiental, sus ideas y costumbres. La correspondencia enfatizó esto, haciendo que la escuela y la comunidad en la que estaba inserta cobraran una nueva dimensión: la red de comunicación que se tejió logró poner en contacto entre sí a las escuelas-isla del archipiélago freinetiano español y a éstas con otras del extranjero –Francia, Bélgica, Suiza, Bulgaria, Hungría, Estados Unidos, Argentina, México, Uruguay, Venezuela–, y facilitó la circulación de informaciones, impresiones, ideas, experiencias, deseos y formas de ser y estar en el mundo. Lo que los muchachos veían, pensaban, sentían, decían y hacían y lo que acontecía en el municipio dejaban de ser cosas de interés exclusivo para sí mismos, compañeros, familiares y vecinos; eran asuntos que serían compartidos con niños y adultos de otras escuelas y lugares, que, a su vez, les corresponderían de modo semejante. En la mayoría de los casos, esto significaba para las escuelas y, por extensión, para los municipios la oportunidad de abrir vías de escape para salir del aislamiento social y cultural en el que se encontraban. Cada ejemplar recibido por medio del sistema de correspondencia escolar multiplicaba las posibilidades que tenían los lectores de acceder a otras realidades distantes en el espacio, donde, a veces, las costumbres, las gentes, la lengua y los paisajes urbanos y naturales diferían de lo ya conocido, cotidiano y familiar, a las que, de otro modo, tendrían difícil acceso.

Un ejemplo especialmente representativo del interés y el potencial pedagógico, social y cultural de la correspondencia escolar freinetiana, capaz de catapultar a los muchachos hacia realidades ajenas y lejanas en todos sus sentidos, lo constituye la experiencia desarrollada en la escuela Nacional Unitaria de niños Factoría de los Ángeles de Caminomorisco, una reducida población situada en Las Hurdes

extremeñas, la región más pobre de toda Europa durante buena parte del siglo XX⁷. Era una de esas poblaciones que viven ajenas a la modernidad, en un ambiente reducido y endogámico y prácticamente incomunicada con el resto del mundo⁸. Maximino Cano Gascón, maestro –freinetiano– de la escuela de La Huerta, situada a poco más de dos kilómetros de Caminomorisco, realizó una descripción de las miserables condiciones en las que crecía la infancia de Las Hurdes:

Si cuando vayáis de paseo por esa risueña vega del Jerte que realza los encantos de vuestra bella ciudad, divisáis en la lejanía los abruptos picachos de las tristes sierras hurdanas, recordad que aquí, entre los monótonos jarales y las ásperas pizarras de esta tierra estéril, nido de miserias y de dolores, viven algunos centenares de niños que van descalzos, mal vestidos; muchos de ellos, quizá los más, pasan hambre y no han visto el ferrocarril, ni los aeroplanos, ni el cine, ni la radio, ni tienen juguetes... ¡Ni juegan apenas porque, después de las horas de clase y en los días festivos, tienen que trabajar como si fueran hombres en el penoso laboreo de una tierra ingrata! (Maestro, 1933).

Allí, en Caminomorisco, entre 1932 y 1934, en ese ambiente duro, hostil y aislado, los alumnos publicaron el libro de vida *Ideas y Hechos*, que se intercambiaba con quince publicaciones procedentes de ocho provincias españolas (Lérida, Mallorca, Barcelona, Soria, Huesca, Cáceres, Toledo, Pontevedra) y con otras seis del extranjero (Francia, Bélgica, Andorra, México, Uruguay). Esta amplia red de comunicación fue también una herramienta de publicidad de la labor realizada por el maestro y los alumnos en la escuela, de la que se hicieron eco tanto la CEL como la CETF: en 1935 se publicó *Vida Hurdana*, que consistió en una panorámica de la cultura, las costumbres y los juegos de la región –incluía un breve diccionario de expresiones– y constituyó el número 2 de la colección *Lo que escriben los niños*; y una selección de trabajos de *Ideas y Hechos* fueron traducidos al francés y publicados bajo el título *Les Hurdes*, que fue el número 78 de la colección *Enfantines* (VV.AA, 1932-1934, 1935, 1936).

El impacto de las innovaciones técnicas también se dejó sentir en la comunidad de otro modo, modificando las relaciones entre las instituciones educativas y la industria escolar. Esta última siguió presente, pero con un menor protagonismo, reducida, en gran medida, a instrumentos didácticos especializados, elementos básicos del utillaje escolar y libros de referencia o consulta, que perdieron su

⁷ Unos buenos estudios sobre la influencia de Freinet en Las Hurdes extremeñas son los realizados por Antonio García Madrid (2009, 2013)

⁸ Maximino Cano Gascón, maestro –freinetiano– de la escuela de La Huerta, situada a poco más de dos kilómetros de Caminomorisco, realizó una descripción de las miserables condiciones en las que crecía la infancia de Las Hurdes: «Si cuando vayáis de paseo por esa risueña vega del Jerte que realza los encantos de vuestra bella ciudad, divisáis en la lejanía los abruptos picachos de las tristes sierras hurdanas, recordad que aquí, entre los monótonos jarales y las ásperas pizarras de esta tierra estéril, nido de miserias y de dolores, viven algunos centenares de niños que van descalzos, mal vestidos; muchos de ellos, quizá los más, pasan hambre y no han visto el ferrocarril, ni los aeroplanos, ni el cine, ni la radio, ni tienen juguetes... ¡Ni juegan apenas porque, después de las horas de clase y en los días festivos, tienen que trabajar como si fueran hombres en el penoso laboreo de una tierra ingrata!» (Maestro, 1933).

centralidad. Pero las nuevas prácticas escolares cotidianas igualmente necesitaban de materiales específicamente diseñados, desde la propia prensa, hasta las gubias para trabajar el linóleo. Esto implicó que los maestros pusieran en marcha distintas estrategias para construirlos, distribuirlos y adquirirlos. El resultado fueron fórmulas comerciales alternativas, nuevas relaciones con las instituciones locales y prácticas económicas y laborales que favorecían el desarrollo de la comunidad. Así, la cooperativa estableció ventajosos acuerdos con grandes industrias locales (Hernández Huerta & Sánchez Blanco, 2013), como la fundición tipográfica Neufville de Barcelona, y con prestigiosas marcas de fabricantes de materiales escolares, como Kaspar o Soennecken, y actuó como distribuidora de los mismos, tanto para socios como para no socios, aunque, en este caso, a un precio sensiblemente mayor: facilitaba el acceso a las prensas ofertadas por la CEL, los tipos de imprenta de la Neufville, las acuarelas Kaspar y las plumillas Soennecken, y suministraba tubos de tinta de distintos colores, rodillos de entintar, cajas, componedores, gubias, linóleum y papel. También se generaron otras dinámicas económicas que redundaban en beneficio del desarrollo de los pequeños comercios y artesanos locales. Esto fue posible gracias a las ya mencionadas publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, que permitieron que los maestros dispusieran de una guía precisa de materiales necesarios que adquirir y, a los más habilidosos, que construyeran su propia prensa sin necesidad de materiales importados –bien de otras regiones, bien del extranjero–, y a los que no lo eran tanto, que pudieran contar con la participación de carpinteros y/o herreros. En algunos casos, independientemente de la vía de adquisición de los materiales, los maestros contaron con la complicidad de los ayuntamientos, que colaboraron económicamente en compra de la imprenta y los materiales básicos para trabajar con ella.

Por otro lado, en la medida de lo posible, la vida social y académica de la escuela se articuló siguiendo los principios de trabajo libre, cooperación espontánea, participación social y responsabilidad comunitaria. Esto dio lugar a experiencias de organización que hacían de los muchachos protagonistas de su educación, que otorgaban cierta autonomía y libertad a los niños para decidir algunos puntos del quehacer diario y que fomentaban estilos de vida democráticos basados en la comunicación, la colaboración y la autorregulación. Las asambleas fueron una de las estrategias más habituales que se eligieron para gestionar la convivencia, establecer las normas que habrían de orientar la vida en común y organizar parte de los tiempos, espacios y focos de atención del trabajo escolar. También se incentivaron iniciativas socioculturales con capacidad de acción, principalmente bibliotecas escolares, que, en ocasiones, ampliaron su gama de actividades y abrieron sus espacios y oferta al resto de la comunidad educativa. Pero la mayor apuesta fue por la promoción de distintas formas de asociacionismo infantil, principalmente las cooperativas escolares, pues proporcionaban a los niños «(...) la ocasión de organizarse libremente, de hacer válidas sus iniciativas individuales y colectivas, de mejorar por sí mismos sus condiciones de trabajo, de intervenir conscientemente en la actividad interior y exterior de la escuela» (Redacción, 1936d). Las repúblicas infantiles fueron variantes del asociacionismo que posibilitaron experiencias radicales de construcción social de la democracia a través de la escuela. Aquéllas se concretaron de distinto modo, pero en todos los casos implicaron amplias capacidades de autogestión

y autorregulación, participación y compromiso de los distintos miembros de la comunidad escolar —maestros, familias y personal no docente— y colaboración de amplios actores sociales del municipio. Fuera la que fuere la forma de organización y articulación de la vida comunitaria que los habitantes de las escuelas decidieron darse a sí mismos, asociaciones, cooperativas y repúblicas infantiles se convirtieron, gracias a sus actividades, en elementos clave para la dinamización cultural de los centros educativos y, en ocasiones, también para el progreso material y pedagógico de los mismos, llegando a organizar campañas de recaudación de fondos para la adquisición de una imprenta para la escuela y asumiendo parte de los costes de la misma o de los derivados de su funcionamiento.

La idea de conectar la escuela con la vida no consistió únicamente en dejar que ésta entrara en la primera, sino en tratar de eliminar las fronteras físicas y simbólicas que separaban a ambas, de tal modo que la escuela lograra proyectarse y dejar su impronta en el entorno comunitario más próximo. Efectivamente, las novedosas técnicas de enseñanza posibilitaron la puesta en práctica de estilos educativos más vivos y dinámicos y que la existencia más allá de la escuela encontrara espacio en el acontecer cotidiano, gracias, principalmente, al texto libre, que, además de aspectos estrictamente pedagógicos y de la vida de la infancia, filtraba elementos de la cultura popular, de la vida cotidiana en familia y fuera de ella, sucesos extraordinarios que generaban cierto impacto entre los vecinos y un sin fin más de cuestiones (Hernández Huerta, 2012a). Pero las pretensiones del proyecto freinetiano de modernizar la escuela y construir un mundo más libre, justo y solidario por medio de la educación implicaban ampliar el radio de acción de la propia escuela, extendiéndola a la comunidad, considerando el municipio como un espacio escolar más y a sus habitantes como actores con un papel protagonista en la trama educativa de los niños.

La familia fue una de las esferas comunitarias sobre la que la escuela extendió su influencia, procurando establecer relaciones de mutua colaboración y cooperación. Los maestros estaban persuadidos de que el proyecto educativo escolar debía encontrar continuidad, con la mayor coherencia posible, fuera de las aulas y del horario lectivo. Razón por la que buscaron la complicidad de las familias de distintas formas. Por un lado, abrieron vías de comunicación a través de las cuales, con la finalidad de enriquecer y orientar la acción educadora de las familias, facilitaron a madres y padres consejos de distinto tipo que les ayudaban a tomar conciencia de su responsabilidad en la socialización de sus hijos, a comprender la condición y situación de la infancia y a incentivar estilos de vida democráticos. Por otro lado, se promovió la participación de las familias en las escuelas, mediante asociaciones de amigos de la escuela o de padres de alumnos, que se convirtieron en focos de actividad y dinamización de la vida cultural, académica y lúdica de las escuelas, en mediadores y grupos de presión para reclamar de las administraciones locales mayores y mejores atenciones para sus escuelas y, en ocasiones, en promotores de las técnicas de la Escuela Moderna francesa, facilitando recursos económicos para la adquisición de la imprenta escolar y el resto de materiales.

Un ejemplo representativo de estos experimentos dirigidos a acercar las familias a las escuelas y éstas a las primeras fue el que se desarrolló en la escuela nacional graduada de niños de Menarguens (Lérida). La última página del periódico escolar

Inquietud, editado durante 1935 y 1936, fue un espacio que estuvo reservado para los maestros y sirvió para hacer llegar a las familias, mediante textos breves y de carácter divulgativo, recomendaciones y consideraciones de carácter educativo⁹. A través de estas páginas, informaron de que la falta de puntualidad y el absentismo eran unas de las principales causas del fracaso escolar, sobre una de las principales causas del fracaso escolar –la falta de puntualidad y el absentismo–, apelaron a la responsabilidad que las familias tenían en la asistencia de sus hijos a la escuela y les advirtieron de que inhibirse de la misma perjudicaba a los niños e impedía que los maestros desempeñaran con normalidad su trabajo; enfatizaron la importancia de la vida de los adultos en el proceso educativo, especialmente de padres y madres, familiares cercanos y maestros, pues constituían buena parte de los referentes de los que los niños disponían para aprender a participar en la vida comunitaria; también recomendaron que no utilizaran el miedo como estrategia educativa, sugiriendo que lo suplantarán por estilos basados en la argumentación serena y sosegada, procurando razonar, explicar las cosas, ayudar a comprender las circunstancias, incitando a los niños a la valentía e invitando a que, progresivamente, se hicieran cargo de la vida, respetando, claro está, las necesidades, posibilidades y limitaciones que la edad impone; y aconsejaron, para lograr un futuro más prometedor, suscitar en los muchachos el amor a la verdad y la honestidad –considerados valores clave para las democracias de corte liberal–, tratándolos en todo momento francamente, sin engaños ni artificios para doblegar su voluntad, modificar su conducta o evitar asuntos controvertidos o incómodos para los adultos.

Asimismo, los maestros de la escuela de Menarguens solicitaron y propiciaron la participación activa de las familias en la escuela, que se concretó en una Agrupación de Amigos de la Escuela. El borrador de los Estatutos lo publicaron en *Inquietud*, en los números correspondientes a abril y mayo de 1935, con la finalidad de que todos los sectores que habrían de estar implicados en la citada Agrupación diesen su parecer al respecto, proponiendo, si era el caso, modificaciones o enmiendas. El proceso fue rápido. Y el 4 de junio de ese mismo año quedó formalmente constituida para la consecución de los siguientes objetivos: velar por las buenas instalaciones de la escuela, organizar veladas, conferencias y excursiones, contribuir a la renovación del utillaje escolar, colaborar con cuantas otras entidades implicadas en los logros sociales de la escuela, cooperar con los maestros en su tarea y ocuparse, en medida de lo posible, del progreso del pueblo y de los habitantes del mismo. Todos los maestros del grupo escolar serían socios numerarios, y tendrían derecho a ingresar en la asociación los padres y representantes legales de los alumnos. La Junta Directiva, que se reuniría una vez cada dos meses durante el curso escolar, estaría compuesta por un Presidente, un Secretario, un Tesorero y dos Vocales.

En su afán de abrir la institución escolar a los estímulos del mundo exterior, los maestros hicieron que los espacios urbanos y los entornos naturales de los municipios pasaran a formar parte del escenario escolar; y todos sus elementos constitutivos, humanos, materiales, culturales y ambientales, susceptibles de ser utilizados como estímulos educativos. Esto se concretó de distintas maneras.

⁹ La edición facsímil de esta colección, así como un estudio previo de la documentación y el contexto local de su producción, puede verse en Marqués and Reguant (2010).

Por un lado, se materializó en excursiones a parques, bosques, campos, ríos y mares cercanos al pueblo o al barrio, dependiendo de las dimensiones y tipo de población, y en visitas y paseos pedagógicos a puntos de interés local, fábricas, talleres, organismos oficiales, escuelas y museos de diversa índole. Estas actividades tenían un valor formativo claro, pues siempre iban acompañadas de explicaciones científicas y, si era posible, de la experimentación directa. Pero también entrañaban posibilidades educativas más amplias para los niños y para la proyección comunitaria de la escuela. Así, paseos, visitas y excursiones servían para visibilizar en el entorno parte del trabajo desarrollado por maestros y alumnos, tomar contacto con otras formas de enseñanza, ver, oír y tocar lo que se hacía, se decía y se producía en el municipio, explorar espacios de memoria colectiva, descubrir el patrimonio social, cultural y material de su comunidad, conocer las instituciones y tomar contacto directo con los protagonistas de la vida pública de la localidad; cuando esto último era posible, la actividad cobraba un nuevo significado, se convertía en la que probablemente era la primera, fugaz y mínima experiencia de participación cívica y, con esto, de sentirse reconocidos como sujetos de derecho.

A este respecto, el caso de la Escuela Freinet del Tibidabo (Barcelona), fundada en 1937, puede resultar ilustrativo¹⁰. Los maestros y los alumnos, principalmente huérfanos o refugiados que huían del frente, hicieron excursiones varias a parajes naturales cercanos, fueron en repetidas ocasiones la escuela Plan Dalton para conocer sus instalaciones y participar en actividades culturales, pero las visitas más numerosas y llamativas fueron las realizadas a centros de interés político, que les brindaron la oportunidad de conocer personalmente a figuras insignes de la actualidad política española, en las que se pueden destacar tres, todas desarrolladas durante el mes de diciembre de 1937: 1) acudieron a la Embajada de la URSS en Barcelona para entrevistarse con el diplomático, hacerle entrega de algunos ejemplares de *Tibidabo* –periódico escolar editado en la escuela– e intentar que les facilitara el inicio de correspondencia con niños de la Unión Soviética y con otros españoles que habían sido evacuados; 2) enterados de que el alcalde de Madrid estaba en Barcelona durante unos días, fueron a verle, consiguieron una entrevista y darle algunos ejemplares de *Tibidabo*; 3) algunos alumnos, en compañía de un maestro se encaminaron al Ministerio de Instrucción Pública para entrevistarse con el Director General de Primera Enseñanza y obsequiarle, como en otras ocasiones, de algunos ejemplares de su periódico escolar (VV.AA, 1937-1938b).

Por otro lado, las actividades de exploración no se circunscribieron a al entorno inmediato. También se realizaron excursiones a lugares más alejados y tuvieron lugar colonias escolares en sitios remotos, a veces a cientos de kilómetros de distancia, cuyo propósito era ampliar los horizontes vitales de los alumnos. Tales actividades suponían emprender auténticas aventuras que, en la mayoría de las ocasiones, conllevaban experiencias totalmente novedosas para los niños, desde montar por primera vez en un tren, ver el mar, subir a la alta montaña, hasta disfrutar de tiempos

¹⁰ Un interesante estudio sobre esta escuela es el de Jiménez Mier y Terán (2017), aunque no hace referencia a estudios previos que abordan específicamente la cuestión e, incluso, ofrecen una edición facsímil de los periódicos tipo Freinet allí publicados (Hernández Díaz & Hernández Huerta, 2010; Hernández Huerta & Hernández Díaz, 2012).

para la autonomía en entornos desconocidos, convivir intensamente, durante varios días y alejados de la seguridad familiar, con otros iguales a ellos y con los maestros responsables, descubrir variaciones de la propia cultura o asumir responsabilidades que aseguraran el bienestar del grupo. Y esto proporcionaba a los escolares una imagen del mundo más acabada y, al mismo tiempo, más relativa, ya que, mediante estas prácticas, las perspectivas de la realidad se ampliaban y multiplicaban e, inevitablemente, la propia existencia había de ser puesta en relación con la de los otros, a pesar de las contrariedades que esto pudiese acarrear.

Finalmente, las escuelas freinetianas tendieron a convertirse, tímida y difusamente, en puntos de referencia cultural de la localidad, en mediadoras del desarrollo comunitario y en instituciones de protección social de la infancia. Los maestros buscaron la cooperación económica de los ayuntamientos para mejorar el utillaje escolar, principalmente para la adquisición de imprentas escolares y materiales de impresión, y procuraron establecer acuerdos con esas mismas instituciones para facilitar algunos servicios a la escuela, entre ellos el transporte en las grandes ciudades como Madrid y Barcelona, donde los alumnos disfrutaron de sustantivas reducciones en las tarifas de las líneas de tranvía que llegaban hasta las cercanías de las escuelas. También organizaron, en horario extraescolar, clases de educación de adultos, bien para la alfabetización básica de los mismos, bien para el perfeccionamiento profesional, principalmente de los agricultores. Algunos servicios permanentes ofrecidos por las escuelas se pusieron a disposición de la comunidad, como las bibliotecas escolares, que establecieron sistemas de préstamo de libros para familiares de alumnos y vecinos del pueblo o del barrio. Asimismo, una parte de las actividades desarrolladas por asociaciones de alumnos, cooperativas infantiles, asociaciones de amigos de la escuela o de padres y agrupaciones de antiguos alumnos gozaron de cierta proyección social. Hubo veladas literarias, representaciones teatrales y ciclos de conferencias que estuvieron abiertas a toda la comunidad escolar y a los vecinos y autoridades de la localidad, amigos y compañeros de otras escuelas. En ocasiones, tales eventos lograban, además, la colaboración e incluso la implicación directa de diversos actores educativos y sociales –familias, organismos públicos, entidades privadas, asociaciones– y suponían el uso de otros espacios públicos del municipio distintos a la escuela –teatros, cines, plazas, ateneos–. Y en algunos casos, las escuelas, a través de las cooperativas escolares, desarrollaron trabajos para la comunidad e incluso se convirtieron en elementos de relativa dinamización económica del municipio.

Durante la guerra civil, el carácter social y el sentido de servicio a la comunidad de las escuelas se manifestaron con mayor intensidad, debido a las urgencias, rigores y necesidades impuestas por la contienda fratricida, pero también gracias a la sensibilidad y el compromiso de maestros y autoridades de la administración educativa. Algunas escuelas pasaron a funcionar como internados y se convirtieron en centros de refugiados para niños que habían quedado huérfanos o sido evacuados de localidades cercanas al frente, principalmente de Aragón y de Madrid, donde sus vidas, debido a los constantes e indiscriminados bombardeos, corrían mayores riesgos; también sirvieron de refugio vital y profesional para maestros a los que el inicio de la guerra les había sorprendido fuera de su lugar de residencia o que, perseguidos por la fuerzas franquistas, habían tenido que huir. Esta situación,

debido a la dureza de las circunstancias, la coexistencia diaria con la posibilidad de aniquilación, los dramas personales que niños y adultos arrastraban consigo, el sentido compartido de lucha por un futuro más libre y justo, así como el sentimiento de camaradería producido por esto mismo, brindó la posibilidad de tejer nuevos lazos de fraternidad –y fortalecer los ya existentes– entre niños de las distintas regiones de España y suscitó sentimientos y actitudes de solidaridad en los habitantes – niños y adultos– y las autoridades de la comunidad de acogida, que procuraron proporcionar a los refugiados hogares, alimentos y ropas, y salvaguardar, en la medida de lo posible, la infancia de los niños. Así quedó reflejado, por ejemplo, en una carta de un niño aragonés dirigida a los niños catalanes, publicada en el periódico escolar *Germanor*, editado en el grupo escolar del mismo nombre de Olot (Gerona):

Por la guerra tuvimos que marchar de nuestro pueblo, Gelsa, dejando muy apenados a nuestros padres y refugiándonos en Cataluña. (...) Aquí estamos contentísimos porque nos quieren mucho y no nos falta nada y a pesar de la diferencia de lengua, los niños catalanes se portan como verdaderos hermanos esforzándose por hacerse entender y nosotros respondemos a su cariño procurando hablarles en catalán (...). En fin escribimos esto para demostrar nuestro agradecimiento a todos los que contribuyen a hacernos felices reconociendo que esta guerra que tantos males ocasiona habrá tenido la ventaja de unir fuertemente a los hijos de Cataluña con los de Aragón y otras regiones (Garcés & Loras, 1937).

Una experiencia especialmente significativa en esta línea fue la desarrollada en la colonia escolar permanente del Ayuntamiento de Barcelona conocida como República Infantil de Martorelles, que funcionó, en régimen de internado, durante la guerra civil. La población estuvo constituida por niños procedentes de distintas regiones, pero principalmente de Cataluña, y por maestros igualmente refugiados, entre ellos, Simeón Omella, uno de los más antiguos y destacados socios de la CETF. Allí, la vida escolar se desarrolló al más puro estilo freinetiano: la jornada laboral fue a tiempo completo, el trabajo se organizó en torno a la imprenta en la escuela, de lo que resultó el libro de vida *La Font*, se recibieron a visitantes de distinto tipo, se realizaron excursiones y paseos pedagógicos, se celebraron festejos y actividades culturales abiertas al gran público, y los asuntos de interés comunitario se regularon y gestionaron mediante sistemas asamblearios y una cooperativa infantil¹¹. Pero lo que aquí interesa resaltar son dos aspectos de la vida de la colonia que pueden dar una buena muestra del grado de autogestión y la medida de la proyección social que lograron alcanzar las escuelas freinetianas, y que confirieron cierta singularidad a la experiencia. En primer lugar, las condiciones materiales y espaciales de la colonia ofrecieron a sus habitantes autonomía y la posibilidad de emprender otro

¹¹ Sobre la trayectoria vital y profesional de Simeón Omella resultan de interés los trabajos de Sebastián Gertrúdx Romero de Ávila (2002) y Jiménez Mier y Terán (2007b). Una descripción detallada de las actividades típicamente freinetianas de la colonia escolar República Escolar de Martorelles puede verse en Hernández Huerta (2012b).

tipo de actividades económicamente rentables. Además de una piscina y del edificio donde se instaló la escuela, disponía de un palomar, varios talleres equipados con herramientas de trabajo, una granja con conejos, gallinas, patos y cerdos, y varios campos de cultivo con árboles frutales y huertos. Estos recursos fueron gestionados por la cooperativa infantil, que se encargó de atender los cultivos y los animales, organizar el trabajo en los talleres para construir utensilios básicos y vender los excedentes en el mercado del pueblo o directamente, ingresos que, a su vez, servían para comprar cosas imposibles de producir en la propia colonia –ropa, alimentos procesados y materiales de construcción– y, lo sobrante, se repartía entre las familias de los niños. En segundo lugar, los maestros y los colonos, con la finalidad de obtener recursos económicos extra para la supervivencia del asentamiento, aprovecharon las oportunidades laborales que les ofrecía el entorno, participando, por ejemplo, en las labores de vendimia y limpieza del bajo monte emprendidas por los vecinos de la localidad y las autoridades civiles durante la primavera y parte del verano de 1938 (VV.AA, 1937-1938a).

5. Conclusiones

El movimiento Freinet español de primera hora se desarrolló en dos planos. El primero de ellos, más amplio, que configuró el fondo difuso del entramado –y pervivió hasta el final de la guerra civil–, funcionó con los principios de comunicación, colaboración y cooperación, pero de un modo libre, desenfadado, fluido, espontáneo y organizado en pequeñas células o «francotiradores» solitarios. El segundo de los planos, más visible, aunque notablemente más reducido, estuvo constituido por la CETF, que fue el gran esfuerzo de articulación y coordinación de esas redes informales de solidaridad y complicidad realizado por los líderes carismáticos y simbólicos del movimiento. Desde el principio, la vida de la organización transcurrió bajo estilos diversos de democracia participativa y negociación colectiva, que se materializaron en sus prácticas asamblearias, en un conjunto de órganos colegiados –consejos, comités y asesores– coordinados entre sí y en el carácter abierto del propio proyecto. Lo que tenían claro los maestros es que querían transformar el mundo con palabras a través de la escuela; el resto, estaba propuesto a un futuro incierto que habría de ser construido colectivamente. Y esto hizo posible que surgieran dilemas de diverso tipo en el seno del grupo; algunos, como el de la correspondencia escolar –entre seguridad y libertad–, afectaban a la substancia de la organización y podrían marcar las posibles trayectorias de la misma.

Los proyectos más ambiciosos de la CETF, como la creación del fichero escolar general, la organización de la correspondencia escolar, la venta de materiales, la colección de libros de niños para niños, la edición del boletín y la organización de congresos, requirieron de la participación y el compromiso de un buen número de socios, así como notables esfuerzos de comunicación, colaboración y cooperación entre sí y con otros actores sociales, ya fueran instituciones públicas o empresas privadas. Tales actividades generaron en los maestros cierto sentido de pertenencia a un grupo integrado por otros iguales a ellos, con preocupaciones compartidas, intereses semejantes y aspiraciones comunes: modernizar la escuela, vivificar la educación y contribuir a hacer del mundo algo más justo, libre y solidario. El boletín

y los congresos se convirtieron en espacios de encuentro –físico o simbólico– para reflexionar, intercambiar ideas y contrastar criterios técnico-profesionales, que contribuyeron a definir el proyecto de la agrupación, a incrementar aquella sensación de pertenencia y a desarrollar una identidad colectiva alternativa cuyo sentido y significado más íntimo y radical se hallaba en su marcado carácter popular, democrático y proyección netamente socio-comunitaria. Los congresos, además, contribuyeron a cohesionar el grupo mediante el establecimiento de lazos y conexiones personales directas, y representaron experiencias de construcción social de la democracia.

La introducción de la imprenta en la escuela supuso algo más que una innovación técnica capaz de modernizar la enseñanza. Se convirtió en una de las principales extensiones comunitarias de las escuelas freinetianas. Por un lado, de forma clara y directa, gracias al texto libre, que permitió que el mundo-entorno se hiciera presente en la escuela, y a la correspondencia escolar, que proyectó la vida de ésta y de la comunidad en la que estaba inserta hacia otras más amplias, logrando incorporarlas, en ocasiones, a redes globales de comunicación, construcción de imaginarios sociales (Taylor, 2006) y extensión de memorias colectivas (Halbwachs, 2004). Por otro lado, indirectamente y con resultados especialmente perceptibles en la comunidad a medio plazo, a través de las estrategias puestas en marcha para organizar el trabajo con la imprenta. Estas sobrepasaron la idea de ciudadano ilustrado y cosmopolita, fomentando en los alumnos estilos de vida democráticos, basados en la autorregulación y la participación directa en los procesos de negociación colectiva, estilos que, progresivamente, irían filtrando hacia otras esferas sociales de actuación. A esto mismo y del mismo modo, lento, paulatino y por infiltración social, pero con mayor visibilidad en la comunidad, ayudaron las cooperativas, asociaciones y repúblicas infantiles, ejemplos todos de distintas versiones de autogobierno y autogestión, que proporcionaron a los niños la que probablemente fue su primera experiencia de construcción social de la democracia en entornos formales.

Finalmente, la cultura freinetiana instalada en España desarrolló extensiones escolares comunitarias adicionales. Algunas de ellas –excursiones, paseos y colonias, asociaciones de padres y madres de alumnos, recepción de visitantes, organización de actividades y servicios culturales abiertos a los habitantes del municipio, lazos comerciales y, muy ocasionalmente, trabajos para la comunidad– obtuvieron visibilidad inmediata y lograron un impacto social directo. Además de contribuir a conectar la vida escolar y la que transcurría fuera de la misma, ayudaron a situar la escuela como uno de referentes socio-culturales, a considerar los maestros y los niños como agentes de desarrollo local y a pensar el municipio como un espacio escolar más, cuyos recursos y estímulos podían pasar a formar parte del repertorio educativo cotidiano.

6. Referencias

Almendros, H. (1932a). La correspondencia escolar. *Revista de Pedagogía*, (126), 243-253.

- Almendros, H. (1932b). La imprenta en la escuela. *Revista de Pedagogía*, (128), 369-370.
- Almendros, H. (1932c). La imprenta en la escuela. *Revista de Pedagogía*, (130), 448-453.
- Almendros, H. (1932d). *La Imprenta en la Escuela. La técnica Freinet*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Almendros, H. (1933). Técnicas auxiliares de la escuela. El cinema, la radio, los discos. *Revista de Pedagogía*, (133), 19-24.
- Almendros, H. (1936). Intercambio de impresos. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (11), 110-112.
- Benaiges Nogués, A. (1935a). Azul y rojo. La imprenta en la escuela. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (4), 29-32.
- Benaiges Nogués, A. (1935b). Intercambio de impresos. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (9), 90-91.
- Bover Oliveras, L. G. (1935). El Congreso de Lérida. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (2), 12-14.
- Cid Fernández, X. M., Carrera Fernández, M. V., Diéguez Sans, N., & Cid Rodríguez, A. (2017). Educació per a la pau en la trajectòria freinetiana. Del seu discurs originari als actuals moviments de l'escola moderna a la península Ibèrica. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (29), 41-63.
- Cluet, M. J. (1929a). La educación nueva en la práctica. La imprenta en la escuela. *Revista de Pedagogía*, (89), 203-208.
- Cluet, M. J. (1929b). Manera de construir el modelo de 1928 de la prensa escolar Freinet. *Revista de Pedagogía*, (91), 320-322.
- Cluet, M. J. (1933). La imprenta en la escuela. La última prensa. *Revista de Pedagogía*, 102-108.
- Cozcolluela, T. (1935). El Congreso de Huesca. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (6), 45-47.
- Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Ferraz Lorenzo, M. (2017). La segunda época de cooperación, experimentación y aplicación de las técnicas Freinet en las Islas Canarias (1977-1982). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (29), 151-170.
- Freinet, C. (1936). Nueva vida escolar. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (14), 145-146.

- Freinet, E. (1983). *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de la Escuela Moderna*. Barcelona: Laia.
- Garcés, E., & Loras, B. (1937). Los niños de Aragón a los de Cataluña. *Germanor*, (1), s/p.
- García Madrid, A. (2009). *Un ejército de maestros. Experiencias de las técnicas de Freinet en Castilla y Extremadura (1932-1936)*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- García Madrid, A. (2013). La revista escolar "Sementera" de la graduada nº 1 de Plasencia (Cáceres). *Papeles salmantinos de educación*, (17), 49.
- Gertrúdx Romero de Ávila, S. (2002). *Simeón Omella: el Maestro de Plasencia del Monte*. Zaragoza: Diputación General de Aragón y Caja Inmaculada.
- Gómez Sánchez, A. M. (2024). Cooperación, participación, educación y política en tiempos de transición y democracia (España, 1970-1990). Aportaciones del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Foro de Educación*, 22(1), 219-242.
- González Monteagudo, J. (1988). *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- González Monteagudo, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. *História da Educação*, 17(40), 11-26.
- Groves, T. (2002). *The Teacher as an Agent of Alternative Culture: The Teachers' Movement during the Transition to Democracy in Spain (Salamanca, 1970-1979)*. Tel Aviv University, Tel Aviv.
- Groves, T. (2009). ¿Qué significa vivir en democracia? La movilización sindical de los maestros durante la Transición Española. In R. Quirosa-Cheyrouze Muñoz & M. Fernández Amador (Eds.), *Sociedad y movimientos sociales* (pp. 203-218). Almería: Instituto de Estudios Almerienses, Diputación de Almería.
- Groves, T. (2010). ¿Qué engaña más, la memoria o los documentos? Experiencias de la pedagogía Freinet en la escuela rural en los años setenta. *Foro de Educación* 8(12), 171-173.
- Groves, T. (2012). Everyday Struggles against Franco's Authoritarian Legacy: Pedagogical Social Movements and Democracy in Spain. *Journal of Social History*, 46(2), 305-334.
- Groves, T. (2014a). Political Transition and Democratic Teachers: Negotiating Citizenship in the Spanish Education System. *European History Quarterly*, 44(2), 263-292.

- Groves, T. (2014b). *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain, 1970-1985*. New York: Palgrave macmillan.
- 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.
- Groves, T., Cáceres-Muñoz, J., & Hernández Huerta, J. L. (2023). Resistance through Teachers' Professional Development: Revisiting the Spanish Freinet Movement. *Bulletin of Hispanic Studies*, 100(1), 79-95. doi: <https://doi.org/10.3828/bhs.2023>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hernández Díaz, J. M. (2008). Utopía y realidad de las prácticas escolares renovadoras en España (1900-1939). In V. Juan (Ed.), *Museos pedagógicos: la memoria recuperada : Museo Pedagógico de Aragón, Huesca, octubre 2008* (pp. 135-156). Huesca: Gobierno de Aragón, Museo Pedagógico de Aragón.
- Hernández Díaz, J. M., & Hernández Huerta, J. L. (2009). La represión franquista de los maestros freinetianos. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (15), 201-227.
- Hernández Díaz, J. M., & Hernández Huerta, J. L. (2010). Cuadernos escolares y técnicas Freinet en España durante la Guerra Civil (1936-1939). In J. Meda, D. Montino & R. Sani (Eds.), *School exercise books. A Complex Source for History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (pp. 769-792). Macerata: Edizione Polistampa.
- Hernández Huerta, J. L. (2012a). *Freinet en España (1926-1939). Escuela popular, historia y pedagogía*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- Hernández Huerta, J. L. (2012b). Simeón Omella Ciprián. Notas Biográficas y realizaciones freinetianas. In F. Zurriaga (Ed.), *Pàgines vives. Quaderns Freinet. Les revistes escolars de la Segona República*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Hernández Huerta, J. L. (2017). Influence and Reception of Freinet in Spain. Map of the Historiographical Maze: Possible Means of Escape (1979-2016). *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, (29), 221-246.
- Hernández Huerta, J. L. (2019). Extensions of schooling environments into the local community, and social construction of democracy in Spain (1931-1939). Contributions made by the Freinet pedagogical movement. *Cadernos de História da Educação*, 18(1), 122-145.
- Hernández Huerta, J. L., & Hernández Díaz, J. M. (2012). Freinet en España (1926-1939). *História da Educação*, 16(36), 147-161.

- Hernández Huerta, J. L., & Sánchez Blanco, L. (2013). Ideas, materiales y prácticas Freinet en España durante la II República. *Innovación Educativa*, (23), 75-95.
- Jaume i Campaner, M. (2017). Tres assajos d'aplicació de les tècniques Freinet a Mallorca per iniciativa del mestre Teodor Terrés Lladó entre 1933 i 1937. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (29), 65-97.
- Jiménez Mier y Terán, F. (1996). *Freinet en España. La revista Colaboración*. Barcelona: EUB.
- Jiménez Mier y Terán, F. (2007a). *Batec. Historia de vida de un grupo de maestros*. Lérida: Universitat de Lleida.
- Jiménez Mier y Terán, F. (2007b). *El libro de los escolares de Plasencia del Monte*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Museo Pedagógico de Aragón.
- Jiménez Mier y Terán, F. (2012). Nacimiento y víspera de la Cooperativa. In F. Zurriaga (Ed.), *Pàgines vives. Quaderns Freinet. Les revistes escolars de la Segona República* (pp. 133-160). Castellón: Universitat Jaume I.
- Jiménez Mier y Terán, F. (2017). La Escuela Freinet de Barcelona. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (29), 99-123.
- Maestro, E. (1933). A los niños de la Escuela Graduada de Plasencia (Cáceres). *Niños, pájaros y flores*, (2), s/p.
- Marqués, S., & Reguant, M. (2010). *Un poble, una escola, una revista. La revista Inquietud de l'escola de Me nàrguens, 1935-1936*. Lérida: Ajuntament de Menàrguens i Pagès Editors S.L.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Galán, M. (2011). *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Portier, H. (2014). Pionniers du Mouvement Freinet (de l'entre-deux-guerres). Retrieved April 9, 2018 <http://www.icem-freinet.fr/archives/divers/pionniers.htm>
- Pozo Andrés, M. d. M. d. (2003). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (22), 317-346.
- Ramos, A. J. (2017). La revista Escola, òrgan del freinetisme valencià (1965-1969). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (29), 125-150.
- Redacción. (1935a). Exposición. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (4), 38.
- Redacción. (1935b). II Congreso de la Imprenta en la Escuela y Asamblea general de la Cooperativa española de la Técnica Freinet. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (4), s/p.

- Redacción. (1935c). La correspondencia interescolar. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (7), 59-60.
- Redacción. (1935d). Para los compañeros accionistas. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (5), 38.
- Redacción. (1935e). Propósitos. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (1), 1-3.
- Redacción. (1935f). Reunión del Consejo de Administración de la Cooperativa. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (3), 20.
- Redacción. (1936a). *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (15), s/p.
- Redacción. (1936b). *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (13), 137.
- Redacción. (1936c). *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (14), 149-152.
- Redacción. (1936d). Formad cooperativas escolares. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (12), 117.
- Redacción. (1936e). Para los compañeros accionistas. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, (15), s/p.
- Revuelta, F. (1937). Por una España mejor. *Renacer*, (1), s/p.
- Sala Sureda, C., & Vilaplana, E. (2017). La recuperació de la pedagogia Freinet a Catalunya (apunts de memòries personals). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (29), 173-200.
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Viñao Frago, A. (2007). Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto. *Revista de Educación*, (extraordinario), 21-44.
- VV.AA. (1932-1934). *Ideas y Hechos*. Escuela Nacional Unitaria de niños Factoría de los Ángeles de Caminomorisco (Cáceres).
- VV.AA. (1935). *Vida Hurdana*. Lo que escriben los niños.
- VV.AA. (1936). *Les Hurdes*. Infantines.
- VV.AA. (1937-1938a). *La Font*. Periódico escolar. Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona (Barcelona, España), República Infantil de Martorelles (Barcelona, España).
- VV.AA. (1937-1938b). *Tibidabo*. Periódico escolar. Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona (Barcelona, España), Escuela Freinet de Barcelona (España).
- Zurriaga i Agustí, F. (2017). Parlem de la formació permanent de l'ofici de mestre i de les idees del Moviment Freinet. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (29), 201-218.