

**TESIS DOCTORAL**

**EL MOVIMIENTO FREINET EN ESPAÑA E ITALIA  
(1970-1990)**



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Programa de Doctorado en Educación

**Autora:**

Alba María Gómez Sánchez

**Directores:**

Dr. José María Hernández Díaz

Dr. José Luis Hernández Huerta

**Salamanca, 2021**



*A mis padres: Julio Javier y Carolina.*



## RESUMEN

La región española fue una de las primeras en acoger la propuesta de C. Freinet. Así, en la década de 1930 el movimiento Freinet español se organizó en torno a la Cooperativa Española de la Técnica Freinet (CETF). Sin embargo, la guerra civil y la posterior dictadura franquista paralizaron la iniciativa de los maestros freinetianos españoles. Más adelante, en el año 1974, en los últimos años del período de dictadura franquista, el movimiento Freinet en España se reorganizó en torno a la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES). En 1977, ACIES se transformó en el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). Esta nueva denominación reveló la verdadera identidad del grupo.

En Italia, las técnicas del educador francés se acogieron de buen grado, si bien las cosas sucedieron de un modo diferente. La caída del fascismo, en el año 1943, permitió que en la sociedad italiana floreciera un deseo de alcanzar una democracia participativa que sustituyera los viejos principios fascistas. Pero establecer una democracia participativa no era posible si los estratos más humildes de la población continuaban presentando una tasa alta de analfabetismo. Entre otras cosas, para dar respuesta a este problema, se constituyó, en el año 1951, la *Cooperativa della Tipografia a Scuola* (CTS), que, rápidamente, en el año 1957, se transformó en el *Movimento di Cooperazione Educativa* o MCE. Bajo estas siglas se agruparía el movimiento Freinet en Italia.

El MCEP y el MCE, objeto de estudio en esta investigación, se nutrieron directamente de la propuesta de educación o escuela popular de C. Freinet, pero, al mismo tiempo, su historia y desarrollo también fueron fruto de un contexto sociopolítico muy específico que apoyó o toleró

la renovación escolar. El contexto histórico de la España e Italia de la segunda mitad del s. XX, sumado a los componentes cooperativo, de transformación social y de emancipación de educación popular, hace que sea razonable pensar, *a priori*, que tanto el MCEP como el MCE se movieron en los planos político y social, además del pedagógico. De esta forma, la actuación del MCEP y del MCE fue más allá de la escuela, abarcando también la dimensión comunitaria —extensiones comunitarias—. En consecuencia, esta investigación propone (i) estudiar la historia del MCEP y del MCE, de sus hombres y sus ideas, e incidir en el carácter y significación de los debates pedagógico-sociales que fueron configurando la historia de estos movimientos durante el período 1970-1990; (ii) analizar la expansión y los mecanismos de coordinación interna y difusión nacional e internacional que utilizaron; (iii) profundizar en algunos aspectos concretos que, por su naturaleza, fueron especialmente relevantes, verbigracia, el proyecto de educación popular, la relación del MCEP y del MCE con las fuerzas políticas o los vínculos que mantuvieron con el Movimiento Obrero y el *Movimento Operaio*; (iv) profundizar en los mecanismos de cooperación y las extensiones comunitarias o participación política y social del MCEP y del MCE; y (v) ahondar en la participación internacional del MCEP y del MCE a través de la FIMEM.

En una investigación de carácter histórico es fundamental la localización de fuentes y, más adelante, proceder con el análisis de contenido y la hermenéutica. Las fuentes documentales principales para el MCE han sido: la revista *Cooperazione Educativa*, el boletín *Informazioni MCE*, y diferentes cartas, boletines, publicaciones del MCE y documentación interna. Las fuentes documentales para el MCEP han sido: el boletín *Colaboración*, el boletín *Al vuelo* y la documentación interna de la Secretaría del MCEP. Además, han completado las fuentes documentales publicaciones como las revistas *Cuadernos de Pedagogía*, *Riforma della Scuola* y *L'Éducateur*, y, también, algunas publicaciones de la *Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne* (FIMEM).

Los principales resultados de esta investigación son los que siguen. Los integrantes del MCEP y del MCE funcionaron en varias direcciones: como maestros, como especialistas en innovación pedagógica y, posteriormente, como críticos de su propia práctica educativa. Las tareas de búsqueda continua, experimentación pedagógica y revisión del trabajo cotidiano posibilitaron un estado de construcción profesional constante. Más o menos organizadas, las experiencias Freinet españolas e italianas formaron parte de un *underground* pedagógico que resistió a distintas leyes educativas y los intentos de la Administración Pública por reprimir, ignorar o absorber esta clase de experiencias.

Los congresos, encuentros, *stages*, los Grupos de Trabajo y los canales de difusión oficiales del MCEP y del MCE –revistas y boletines– fueron un espacio de encuentro común y una especie de *gimnasio emocional* para los maestros Freinet. Estos espacios fueron una vía de escape donde se compartieron afectos, lealtades y se establecieron lazos de complicidad con nuevos amigos y camaradas. También se discutió apasionadamente sobre asuntos relacionados con la educación, la política educativa, las distintas formas de llevar la democracia a las aulas, y se compusieron las bases y filosofía del MCEP y del MCE. Asimismo, estos lugares permitieron dar rienda suelta a las nuevas propuestas pedagógicas y fueron una vía de escape para aquellos maestros que quisieron salir parcial o totalmente de una práctica más independiente o introspectiva, así como un espacio de discusión habitual para aquellos otros maestros acostumbrados a la participación. Los boletines internos, las revistas de difusión nacional y las celebraciones pedagógicas colectivas probaron el carácter vivo y cambiante propio de un planteamiento pedagógico de construcción colectiva. Al mismo tiempo, estos espacios sirvieron para aglutinar pequeñas *piezas* de experimentación pedagógica de construcción individual que se fueron sumando a la dinámica general de los movimientos.

El modelo de escuela propuesto por el MCEP y el MCE lanzó una crítica directa contra las reformas educativas fallidas y, muy específicamente, contra el vaciado de contenidos de tipo político y social que se había producido en la escuela. Así, las aulas Freinet se distinguieron por incorporar al contenido escolar los grandes temas de lucha social y, también, por poner a prueba las hipótesis de trabajo presentadas en las asambleas, congresos, reuniones internas, etc., repudiando fórmulas pedagógicas puramente teóricas que no respondieran al contexto particular de cada escuela. En este sentido, es posible afirmar que las aulas freinetianas fueron un espacio de libertad y ensayo donde se pusieron en práctica distintas propuestas e ideas con independencia del posible éxito o fracaso que pudiera sobrevenir. En ocasiones, los compañeros de profesión, instituciones o el propio colectivo de padres señalaron la aparente desorganización o caos de la propuesta Freinet. Sin embargo, algunas herramientas como las asambleas dentro del aula, los planes y contratos de trabajo, así como el compromiso de participación de los estudiantes, demostraron que las jornadas escolares podían transcurrir de una manera respetuosa, organizada y democrática, y, al mismo tiempo, ofrecer un cierto margen para la improvisación.

El compromiso del MCEP y del MCE con la educación popular fue categórico. La apuesta global por una educación democrática y participativa centrada en cultivar el espíritu crítico, la libre expresión y la creatividad de los escolares diferenció al movimiento Freinet del resto de

las corrientes renovadoras presentes en España e Italia. La lucha constante por conseguir una renovación pedagógica y social radical impulsó proyectos abiertos a la colaboración con otros grupos, asociaciones y organismos que se diferenciaron bastante de aquellas otras experiencias renovadoras con un perfil más tradicional o conservador. En la mayoría de ocasiones, el resultado de las experiencias Freinet fue positivo, demostrándose la viabilidad de las propuestas y su utilidad a la hora de conseguir el modelo de escuela y sociedad deseados. A este respecto, las prácticas freinetianas, además de saciar la inquietud formativa-cultural de los estudiantes, facilitaron la incorporación y participación de los mismos a la nueva realidad sociopolítica. Así, es posible afirmar que tanto el MCEP como el MCE acompañaron el proceso de transición hacia la democracia de los ciudadanos y su mantenimiento una vez estuvo asentada.

Puede que las acciones transformadoras de los maestros freinetianos no trascendieran más allá del entorno local o comunitario, pero cumplieron varios propósitos: la renovación pedagógica, modificar dinámicas arraigadas de autoritarismo en la escuela, establecer un diálogo entre lo escolar y la realidad más próxima, formar ciudadanos con una actitud crítica y participativa, y, en último término, la transformación social

Desde un enfoque freinetiano, la neutralidad pedagógica favorecía la legitimación de prácticas autoritarias y antidemocráticas en el aula y camuflaba el mal funcionamiento de un sistema de organización escolar que, indirectamente, estaba contribuyendo a perpetuar la atmósfera de injusticia social. Así, para los maestros del MCEP y del MCE, manifestar la intención política y social de su propuesta pedagógica fue un modo de desafiar y atacar al Sistema y a la organización educativa en particular. El perfil sociopolítico de los maestros Freinet los definió como profesionales y favoreció la continuidad de su trabajo más allá del horario escolar. En este sentido, tanto el MCEP como el MCE se situaron más allá de sí mismos y de la escuela o la renovación pedagógica para adentrarse en el terreno de la participación colectiva o comunitaria –extensiones comunitarias–, pues entendieron que la responsabilidad social y política eran también parte de su profesión.

El MCEP colaboró con el Movimiento Obrero, las Asociaciones de Padres, las Asociaciones de Vecinos y con algunas instituciones públicas y grupos variados. Por su parte, el MCE cooperó estrechamente con el *Movimento Operaio*, el colectivo de padres, los *Centri di Servizi Culturali*, los *Comitati di Quartiere* y algunos partidos políticos y asociaciones de identidad diversa. La colaboración con estos grupos demostró el interés de ambos movimientos por

transformar la sociedad y fue una prueba de la extensión comunitaria o participación social y política del MCEP y del MCE.

La internacionalización del MCEP y del MCE fue relativa. Algunas de sus experiencias y propuestas se compartieron en los encuentros internacionales organizados por la FIMEM, pero la cota de participación de ambos movimientos a nivel internacional no fue representativa. La colaboración entre el MCEP y el MCE tampoco fue lo suficientemente estable como para hablar de una expansión internacional del movimiento Freinet español en Italia o del movimiento Freinet italiano en España. Algunos maestros del MCEP y del MCE asistieron con asiduidad a los congresos internacionales organizados en España o Italia por sus compañeros vecinos y, ocasionalmente, se llegó a establecer una cooperación estable con algunos de los Grupos de Trabajo del MCEP y del MCE. Pero esto no es bastante para determinar que entre el MCEP y el MCE existió una cooperación internacional constante y próspera.



## ABSTRACT

The Spanish region was one of the first to accept C. Freinet's proposal. Thus, in the 1930s the Spanish Freinet movement was organized around the *Cooperativa Española de la Técnica Freinet* (CETF). However, the civil war and the subsequent Franco dictatorship paralyzed the initiative of Spanish Freinetian teachers. Later, in 1974, in the last years of Franco's dictatorship, the Freinet movement was reorganized in Spain around the Association for Correspondence and School Printing (ACIES). In 1977, ACIES became the Popular School Cooperative Movement (MCEP). This new denomination revealed the true identity of the group.

In Italy, the techniques of the French educator were welcomed, although things happened in a different way. The fall of fascism in 1943 allowed a desire to flourish in Italian society for a participative democracy that would replace the old fascist principles. But establishing a participative democracy was not possible if the poorest continued to have a high illiteracy rate. Among other things, to respond to this problem the *Cooperativa della Tipografia a Scuola* (CTS) was established in 1951, which quickly, in 1957, became the *Movimento di Cooperazione Educativa* or MCE. The Freinet movement in Italy was grouped under these acronyms.

The MCEP and the MCE, object of study in this research, were directly nourished by C. Freinet's popular school proposal, but, at the same time, their history and development were also the results of a very specific socio-political context that supported or tolerated school renewal. The historical context of Spain and Italy in the second half of the s. XX added to the

cooperative components, social transformation and emancipation of popular education, makes it reasonable to think, *a priori*, that both the MCEP and the MCE moved on the political and social levels, other than occupying a pedagogical one. This way, the action of the MCEP and the MCE went beyond the school and its practices, also encompassing the community dimension –community extensions–. Consequently, this research proposes (i) to study the history of the MCEP and the MCE, their men and their ideas, and influence the character and significance of the pedagogical-social debates that were shaping the history of these movements between 1970 and 1990; (ii) analyse the expansion and mechanisms of internal coordination and national and international dissemination that they used; (iii) delve into some specific aspects that, due to their nature, were especially relevant, for example, the popular education project, the relationship of the MCEP and the MCE with the political forces or the links they maintained with the *Movimiento Obrero* and the *Movimento Operaio* ; (iv) deepen cooperation mechanisms and community extensions or political and social participation of the MCEP and the MCE; and (v) deepen the international participation of the MCEP and the MCE through the FIMEM.

In an investigation of a historical nature, it is essential to locate sources and, later on, proceed with content analysis and hermeneutics. The main documentary sources for the MCE have been the *Cooperazione Educativa* magazine, the *Informazioni MCE* bulletin, and different letters, bulletins, MCE publications, and internal documentation. The documentary sources for the MCEP have been the *Collaboration* bulletin, the *Al volo* bulletin, and the internal documentation of the MCEP Secretariat. In addition, publications such as the journals *Cuadernos de Pedagogía*, *Riforma della Scuola* and *L'Éducateur* , and also some publications of the *Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne* (FIMEM) have completed the documentary sources.

The main results of this research are as follows. Members of the MCEP and MCE functioned in various directions: as teachers, as specialists in pedagogical innovation, and subsequently as critics of their educational practice. The tasks of continuous search, pedagogical experimentation, and review of daily work made possible a state of constant professional construction. More or less organized, the Spanish and Italian Freinet experiences formed part of a pedagogical *underground* that resisted different educational laws and the attempts of the Public Administration to repress, ignore or absorb these kinds of experiences.

The congresses, meetings, *stages*, the Working Groups, and the official dissemination channels of the MCEP and the MCE - magazines, and bulletins - were a common meeting space and a

kind of *emotional gymnasium* for the Freinet teachers. These spaces were a means of escape where affections and loyalties were shared and ties of complicity were established with new friends and comrades. Matters related to education, educational policy, the different ways of bringing democracy to the classroom, were also passionately discussed, and the foundations and philosophy of the MCEP and MCE were established. Likewise, these places allowed to unleash the new pedagogical proposals and were an escape route for those teachers who wanted to partially or leave a more independent or introspective practice, as well as a regular discussion space for those other teachers accustomed to the participation. The internal newsletters, the national magazines, and the collective pedagogical celebrations proved the lively and changing character of a pedagogical approach of collective construction. At the same time, these spaces served to bring together small *pieces* of pedagogical experimentation of individual construction that were added to the general dynamics of the movements.

The school model proposed by the MCEP and the MCE launched a direct criticism against the failed educational reforms and, very specifically, against the emptying of political and social content that had occurred in the school. Thus, the Freinet classrooms distinguished themselves by incorporating into the school content the great themes of social struggle and, also, by testing the working hypotheses presented in assemblies, congresses, internal meetings, etc., rejecting purely theoretical pedagogical formulas that did not respond to the particular context of each school. In this sense, it is possible to affirm that Freinet's classrooms were a space of freedom and rehearsal where different proposals and ideas were put into practice regardless of the possible success or failure that might ensue. On occasions, colleagues, institutions, or the parents' own group pointed out the apparent disorganization or chaos of the Freinet proposal. However, some tools such as assemblies within the classroom, work plans, and contracts, as well as the commitment of student participation, demonstrated that school days could be spent in a respectful, organized, and democratic way, and at the same time, offer some scope for improvisation.

The commitment of the MCEP and MCE to popular education was categorical. The global commitment to a democratic and participatory education focused on cultivating the critical spirit, free expression, and creativity of schoolchildren differentiated the Freinet movement from the rest of the renovating currents present in Spain and Italy. The constant struggle to achieve a radical pedagogical and social renovation promoted projects open to collaboration with other groups, associations, and organizations that were quite different from those other renovating experiences with a more traditional or conservative profile. On most occasions, the

result of the Freinet experiences was positive, demonstrating the viability of the proposals and their usefulness in achieving the desired school and social model. In this regard, Freinetian practices, in addition to satiating the formative-cultural restlessness of the students, facilitated their incorporation and participation in the new socio-political reality. Thus, it is possible to affirm that both the MCEP and the MCE accompanied the transitional process towards citizens' democracy and its maintenance once it was established.

It may be that the transformative actions of Freinetian teachers did not transcend beyond the local or community environment, but they served several purposes: pedagogical renewal, modifying deep-rooted dynamics of authoritarianism at school, establishing a dialogue between the school and the closest reality, forming citizens with a critical and participatory attitude, and, ultimately, social transformation

From a Freinetian approach, pedagogical neutrality favoured the legitimation of authoritarian and undemocratic practices in the classroom and camouflaged the malfunction of a school organization system that, indirectly, was contributing to perpetuate the atmosphere of social injustice. Thus, for the MCEP and MCE teachers, expressing the political and social intention of their pedagogical proposal was a way of challenging and attacking the System and the educational organization in particular. The socio-political profile of Freinet teachers defined them as professionals and favoured the continuity of their work beyond school hours. In this sense, both the MCEP and the MCE went beyond themselves and the school or pedagogical renewal to enter the field of collective or community participation - community extensions -, since they understood that social and political responsibility was also part of his profession.

The MCEP collaborated with the *Movimiento Obrero*, the Parents' Associations, the Neighborhood Associations, and with some public institutions and various groups. For its part, the MCE cooperated closely with the *Movimento Operaio*, the parents' collective, the *Centri di Servizi Culturali*, the *Comitati di Quartiere* and some political parties and associations of diverse identity. Collaboration with these groups demonstrated the interest of both movements in transforming society and was proof of the community outreach or social and political participation of the MCEP and the MCE.

The internationalization of the MCEP and the MCE was relative. Some of their experiences and proposals were shared in the international meetings organized by FIMEM, but the level of participation of both movements at the international level was not representative. The collaboration between the MCEP and the MCE was also not stable enough to speak of an

international expansion of the Spanish Freinet movement in Italy or of the Italian Freinet movement in Spain. Some MCEP and MCE teachers assiduously attended international congresses organized in Spain or Italy by their fellow neighbours and, occasionally, stable cooperation was established with some of the MCEP and MCE Working Groups. But this is not enough to determine that constant and prosperous international cooperation existed between the MCEP and the MCE.



## ÍNDICE

Introducción	21
Siglas y abreviaturas	35
Capítulo I: El movimiento Freinet en España (1968-1993)	39
1. Primeros pasos del movimiento Freinet de segunda hora	41
2. Reorganización del movimiento Freinet en España (1969-1972)	43
3. La Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES)	46
3.1. Propuestas y reivindicaciones de los maestros de ACIES	49
3.2. El III Congreso de ACIES y el boletín <i>Colaboración</i>	51
4. El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP): consolidación del proyecto de educación popular	53
4.1. Dificultades y obstáculos para la práctica de una educación popular	55
4.2. Una nueva etapa para el MCEP: el boletín <i>Al vuelo</i> , la Cooperativa del MCEP, la relación del MCEP con otros MRPs y el compromiso del MCEP con la Administración	60
5. El final de la década de los '80 y la nueva configuración del MCEP	69
Capítulo II: El movimiento Freinet en Italia (1951-1991)	73

1. De la <i>Cooperativa della Tipografia a Scuola</i> (CTS) al <i>Movimento di Cooperazione Educativa</i> (MCE) y la crisis de 1968	74
2. Los años de intervalo (1968-1973): esencia e identidad del MCE	80
3. Consolidación del MCE	85
4. Expansión del MCE	90
5. Hacia la búsqueda de un equilibrio en el MCE	98
Capítulo III: El boletín <i>Colaboración</i> (1976-1985)	108
1. Las técnicas de trabajo Freinet en el boletín <i>Colaboración</i>	110
1.1. El texto libre	110
1.2. El periódico escolar	113
1.3. La correspondencia	114
1.4. La investigación del medio	116
1.5. Los talleres	118
2. La lucha por la escuela pública y el proyecto de educación popular	119
3. El MCEP y la política oficial	137
Capítulo IV: La revista <i>Cooperazione Educativa</i> (1968-1990)	147
1. Experiencias de inspiración freinetiana en la revista <i>Cooperazione Educativa</i>	149
1.1. <i>Alla conquista della libertà! La lotta per la libera espressione</i>	150
1.2. <i>Alla ricerca!</i>	153
1.3. <i>Audiovisivi e scuola</i>	154
1.4. <i>Educazione corporea</i>	155
2. La lucha por la renovación escolar y el proyecto de educación popular	160
3. El MCE y la política educativa oficial	176
Capítulo V: El MCEP y el MCE más allá de la escuela y de sí mismos: cooperación, extensiones comunitarias y participación internacional a través de la FIMEM	184
1. La cooperación en el MCEP y en el MCE	185
1.1. La cooperación en el MCEP	186

1.2. La cooperación en el MCE	190
2. Extensiones comunitarias del MCEP	193
3. Extensiones comunitarias del MCE	206
4. La participación internacional del movimiento Freinet español e italiano a través de la FIMEM	217
Conclusiones	225
<i>Conclusions</i>	240
Referencias bibliográficas	254
Apéndice documental	282



## INTRODUCCIÓN

Célestin Freinet (1896-1966) fue un educador francés interesado en la renovación pedagógica y la transformación escolar. En 1924, C. Freinet presentó la imprenta escolar que utilizaba en la escuela rural de Bar-sur-Loup y comenzó a difundir sus experiencias y técnicas en varias revistas educativas. Más adelante, en 1928, C. Freinet fundó la *Coopérative de l'Enseignement Laïc* (CEL) con el propósito de llevar a cabo un proyecto amplio y organizado de educación popular<sup>1</sup> que se expandiera a nivel internacional.<sup>2</sup> La región española fue una de las primeras en acoger la propuesta de C. Freinet. Así, en la década de 1930 el movimiento Freinet español se organizó en torno a la Cooperativa Española de la Técnica Freinet (CETF)<sup>3</sup>. Más adelante, en el año 1974, cuando el período de dictadura franquista estaba a punto de terminar, los maestros Freinet españoles consiguieron constituir oficialmente la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES), y, unos años después, en 1977, durante la etapa de transición democrática, el movimiento Freinet español sustituyó las siglas de ACIES por las de MCEP o Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, denominación que los representaría a partir de aquel momento.

En Italia, las técnicas del educador francés también se acogieron de buen grado, si bien las cosas sucedieron de un modo diferente. La caída del fascismo, en el año 1943, permitió que en la sociedad italiana floreciera un deseo de alcanzar una democracia participativa que

---

<sup>1</sup> En este trabajo, cuando se habla de educación popular siempre se hace en relación con la propuesta de escuela popular o pedagogía popular de Célestin Freinet.

<sup>2</sup> Para más detalles sobre la vida y trayectoria de Célestin Freinet, véase ICEM (n.d.-a): «*Célestin Freinet et son mouvement*».

<sup>3</sup> Para más detalles sobre la primera época del movimiento Freinet en España véase J. L. Hernández Huerta (2010): *La influencia de Celestín Freinet en España (1926-1929)*.

sustituyera los viejos principios fascistas. Pero establecer una democracia participativa no era posible si los estratos más humildes de la población continuaban presentando una tasa alta de analfabetismo. Entre otras cosas, para dar respuesta a este problema, se constituyó, en el año 1951, la *Cooperativa della Tipografia a Scuola* (CTS), que, rápidamente, en el año 1957, se transformó en el *Movimento di Cooperazione Educativa* o MCE. Bajo estas siglas se agruparía el movimiento Freinet en Italia.

La historia del MCEP y del MCE está ligada a la historia de la *Coopérative de l'Enseignement Laïc* (CEL). Inicialmente, el proyecto francés de la CEL fue un todo, acogiendo, al mismo tiempo, «*le rassemblement des camarades groupés autour de Freinet pour instaurer une pédagogie populaire, le chantier où se préparaient les outils indispensables à la transformation des classes, l'atelier où se forgeaient ces outils, et la maison d'édition qui les diffusait*» (Anónimo, 1984a, párr. 2). Durante los primeros años de vida de la CEL, los maestros freinetianos eran una especie de factótum pedagógico: encaminando los temas principales de lucha, organizando distintas formas de intervención, autogestionando su formación profesional, editando los materiales precisos y construyendo las herramientas necesarias para implementar las técnicas Freinet. De alguna manera, la participación del movimiento Freinet francés en las áreas de formación permanente, dialéctica, acción, docencia e investigación condicionó o influenció a sus análogos compañeros españoles e italianos. Así, una primera característica de los maestros del MCEP y del MCE heredada de la CEL fue su empeño en ser competentes no solo a nivel didáctico, sino también a nivel técnico, dialéctico y de acción.

En 1947, la creciente popularidad de la CEL impulsó la creación del *L'Institut Coopératif de l'École Moderne* o ICEM. A partir de este momento, el ICEM se encargaría de agrupar a los maestros franceses y dar organicidad al movimiento Freinet francés, mientras que la cooperativa o CEL se dedicaría exclusivamente a la fabricación y venta de los materiales necesarios para desarrollar el proyecto de educación popular. Los objetivos de la ICEM tuvieron que ver con (i) la investigación e innovación pedagógica, (ii) la difusión del planteamiento Freinet, (iii) el diseño, desarrollo y prueba de distintas herramientas didácticas para el aula, y (iv) la edición de publicaciones de corte pedagógico, en aquel tiempo dos: *L'Éducateur*<sup>4</sup> y *Coopération Pédagogique*. La celebración de congresos anuales y cursos regionales también formaron parte de la vida cotidiana del ICEM. Unos años más adelante, en 1957, se fundó la *Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne* (FIMEM), una

---

<sup>4</sup> A partir del N° 11, *L'Éducateur* se convierte en el órgano principal de difusión del ICEM (Freinet, 1946, pp. 193-194).

institución que acogió a aquellos grupos nacionales o internacionales seguidores de las técnicas de Escuela Moderna, verbigracia, el MCEP y el MCE (Anónimo, 1950, pp. 77-78; FIMEM, 1964; ICEM, n.d.-c).

La *Charte de l'École Moderne* o Carta de Escuela Moderna es uno de los hitos principales del movimiento Freinet francés. La carta se finalizó y aprobó por unanimidad en el Congreso de Pau, celebrado en el año 1968, aunque su contenido se inspiró en una publicación anterior: la *Charte du Congrès de Nancy*<sup>5</sup>. El texto de la Carta de Escuela Moderna fue elaborado conjuntamente por el mismo C. Freinet y otros educadores pioneros en el desarrollo de las técnicas de la Escuela Moderna, y el contenido de la carta se dirigió a todas aquellas personas interesadas en la educación, generándose repercusiones a distintos niveles. En primer lugar, este documento inspiró la Declaración de los Derechos del Niño<sup>6</sup>, publicada el 20 de noviembre de 1959 durante la Asamblea General de las Naciones Unidas (ICEM, 1968). En segundo lugar, la carta de 1968 impulsó la expansión internacional de la propuesta Freinet y, concretamente, un cambio de rumbo en el movimiento Freinet español e italiano. De esta forma, los maestros españoles encontraron útil hacer una síntesis y readaptación de la Carta de Escuela Moderna a la que denominaron Carta de Mollet. Gracias a ello, el movimiento Freinet español consiguió perfilar su ideología y propósitos principales. Así, en el caso español, la Carta de Escuela Moderna podría considerarse la antesala a la elaboración de los estatutos de ACIES. Y para el grupo italiano, el documento de 1968 ratificó el cambio de rumbo del MCE, en este caso, hacia la línea de las luchas globales. En el párrafo siguiente puede leerse un resumen de los diez principios que compusieron la Carta de la Escuela Moderna:<sup>7</sup>

1. L'éducation est épanouissement et élévation et non accumulation de connaissances, dressage ou mise en condition.
2. Nous sommes opposés à tout endoctrinement.
3. Nous rejeton l'illusion d'une éducation qui se suffirait à elle-même hors des grands courants sociaux et politiques qui la conditionnent.
4. L'école de demain sera l'école du travail.

---

<sup>5</sup> La *Charte du Congrès de Nancy* se redactó en el año 1950 durante la celebración del Congreso de Nancy.

<sup>6</sup> Para consultar la Declaración de los Derechos del Niño, véase Naciones Unidas (1959): «Resoluciones aprobadas sobre la base de los informes de la Tercera Comisión. Declaración de los Derechos del Niño».

En la Declaración de los Derechos del Niño se publicaron un total de diez principios, la mayoría de ellos enfatizados previamente en la *Charte du Congrès de Nancy* y, más adelante, corroborados en la *Charte de l'École Moderne* (ICEM, 1968).

<sup>7</sup> Para consultar el texto completo de la *Charte de l'École Moderne*, véase ICEM (1968): «*Charte de l'Ecole Moderne*».

5. L'école sera centrée sur l'enfant. C'est l'enfant qui, avec notre aide, construit lui-même sa personnalité.
6. Le recherche expérimentale à la base est la condition première de notre effort de modernisation scolaire par la coopération.
7. Les éducateurs de l'ICEM sont seuls responsables de l'orientation et de l'exploitation de leurs efforts coopératifs.
8. Notre Mouvement de l'École Moderne est soucieux d'entretenir des relations de sympathie et de collaboration avec toutes les organisations œuvrant dans le même sens.
9. Nos relations avec l'administration
10. La Pédagogie Freinet est, par essence, internationale (ICEM, 1968).

Profundizar en el concepto de educación popular es imprescindible para comprender el desarrollo de la propuesta del MCEP y del MCE. El proyecto de escuela popular de Freinet propone una escuela donde el niño pueda desarrollar «su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que sirve. (...) elevándose a la dignidad (...), preparándose así a trabajar eficazmente, cuando sea adulto, (...), para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada» (Freinet, 1976, p. 10). Al mismo tiempo, la educación popular sugiere un trabajo cooperativo y crítico que permita analizar las distintas realidades para comprenderlas y, en caso de ser necesario, transformarlas con el propósito conseguir una sociedad más justa, democrática, igualitaria y libre. En la escuela, el enfoque de educación popular de C. Freinet no puede aplicarse si la institución escolar se aísla de la realidad social, económica y política que la condiciona. Así, una escuela popular es una escuela abierta y conectada con el entorno que la rodea donde es posible realizar trabajos de investigación, salidas, entrevistas e incluso la participación del colectivo de padres y otros grupos. La práctica de la autogestión en la clase y de la libertad de expresión son otras de las claves del proyecto de escuela popular. Ello, junto con lo anterior, da como resultado unos jóvenes con una formación intelectual y cívica, es decir, responsables, con un pensamiento autónomo y crítico, capaces de tomar decisiones, de organizarse, de cooperar, etc.—, (Demos, 1946; ICEM, 1979). La emancipación es la última de las claves para comprender la educación popular y el sentido de la práctica Freinet. Así, «*Les éducateurs et enseignants Freinet cherchent à développer des pratiques pédagogiques ancrées dans la réalité sociale, pour œuvrer à une réelle émancipation des enfants*» (ICEM, n.d.-e, parr. 1). De otra parte,

S'émanciper, c'est sortir, (...), de la place qui nous a été assignée par les rapports sociaux, le genre, l'âge, le handicap, la maladie, les accidents de la vie, quelques fois notre culture d'origine...

(...)

Et ce processus, dans ses conditions comme dans son aboutissement, es lié à d'autres processus sans lesquels il n'y a pas de véritable émancipation : la conscientisation, l'augmentation de la puissance individuelle et collective d'agir, la transformation de soi et des rapports sociaux et politiques. Autant de choses qui nous conduisent à penser qu'on ne s'émancipe jamais seul (Maurel, 2015, p. 23).

De manera general, puede afirmarse que el planteamiento Freinet<sup>8</sup> promueve un proceso educativo donde los estudiantes desarrollen una capacidad crítica que sirva para cuestionar y deconstruir la realidad y cultura dominante. Emanciparse, desde un enfoque Freinet, es ser capaz de actuar, de aprender haciendo, de experimentar e investigar, de intentarlo y fallar. Y hacerlo de una manera cooperativa.

(...) chaque enfant peut s'exprimer, se responsabiliser, coopérer, expérimenter et s'ouvrir sur le monde pour que chacun : apprenne à son rythme ; construise ses connaissances avec ses pairs et les adultes ; développe sons sens critique, son autonomie et accède à une réelle prise de responsabilité dans une classe vivante et ouverte sur le monde (ICEM, n.d.-e, párr. 2-3).

\*\*\*

El MCEP y el MCE, objeto de estudio en esta investigación, se nutrieron directamente de la propuesta de educación popular de C. Freinet, pero, al mismo tiempo, su historia y desarrollo también fueron fruto de un contexto sociopolítico muy específico que apoyó o toleró la renovación escolar. En un contexto distinto, probablemente, estas iniciativas no hubieran tenido una acogida tan popular.

El clima político y social de la España de la década de los '60 limitó la práctica de la renovación pedagógica, sin embargo, en distintos puntos de la geografía española, consiguieron desarrollarse algunas experiencias escolares innovadoras que ofrecieron una alternativa al modelo de escuela tradicional. Muchas de ellas siguieron la línea del planteamiento de Escuela Nueva. Así, es posible localizar iniciativas como la promovida por el Instituto Rosa Sensat y las escuelas de verano y algunas otras experiencias de educación popular que se desarrollaron

---

<sup>8</sup> Para consultar algunos textos básicos sobre los fundamentos del movimiento Freinet, véase ICEM (n.d.-d): «*Textes de base*».

en la semiclandestinidad, muchas veces dentro del marco del catolicismo social (Codina, 2002; Fullana Puigserver, 2017; Groves, 2009; Hernández Díaz, 2011; López Martín, 2002; MCEP, 1978a; Pozo Andrés y Braster, 2006, 2012). El Mayo de 1968 también se filtró en España y, aunque no llegara a golpear directamente al régimen franquista, sí respaldó el creciente deseo de la sociedad española por que se produjera un cambio social radical. Los acontecimientos del '68 tuvieron un calado especial en grupos como el movimiento estudiantil español, que ya venía desarrollando nuevas formas de lucha a través de los Comités de Acción o de distintas acciones directas que reivindicaban otra forma de hacer política. Estos espacios de acción, si bien no eran legales, al menos, eran públicos, lo cual permitió al movimiento estudiantil actuar como un movimiento de masas, una estrategia inteligente a la hora de frenar la represión (Galceran Huguet, 2008). En el caso del movimiento Freinet español, el Mayo del '68 se utilizó como marco de referencia en la lucha contra el autoritarismo en la escuela (Anónimo, 1971a; Grupo Freinet, n.d.-l). Además, la entrada en vigor de la Ley General de Educación (LGE), en el año 1970, amparó legalmente las iniciativas de renovación pedagógica, favoreciendo la aplicación de métodos activos y la experimentación con nuevas herramientas pedagógicas. La nueva ley educativa también dio lugar a la discusión de reivindicaciones de tipo profesional, verbigracia, la libertad religiosa de los maestros, el derecho a la reunión y a la asociación, y el derecho a la aplicación de nuevos métodos pedagógicos, entre otros (Anónimo, 1971b; Groves, 2014; Hernández Díaz, 2014). En este contexto renació el movimiento Freinet español.

El Mayo del '68 desencadenó una ola de protestas que se extendieron, entre otros territorios, hacia Italia. En aquel período se estableció una revolución cultural, pero también política y social, que agitó la ideología y golpeó a las instituciones y a los lugares donde se elaboraba el conocimiento y se aprendía. A los campus universitarios italianos llegó un soplo ideológico-cultural inspirado por el pensamiento de figuras como Marx, Mao o Marcuse, que, de alguna forma, contagió de un pensamiento revolucionario a los jóvenes estudiantes, quienes lanzaron una dura crítica al sistema de organización escolar y social con el objetivo de iniciar una renovación radical que transformara a ambos. En poco tiempo, el movimiento estudiantil italiano se politizó, embarcándose en una revuelta sindical-obrera que afectó duramente al *Partito Comunista Italiano* (PCI). La politización del movimiento estudiantil generó un amalgama de grupos extremistas que evolucionaron hacia el activismo de *Potere Operaio* y de *Lotta Continua*, alejándose del campo de la elaboración cultural y dejando que otros grupos de intelectuales se ocuparan de desafiar el rol de la cultura y sus áreas diversas, incluida la de la pedagogía (Cambi, 2003, p. 395). Paralelamente, la escuela italiana se fue empapando de

propuestas renovadoras nacionales e internacionales, verbigracia, la de María Montessori, Johann Heinrich Pestalozzi, Lorenzo Milani o la del propio C. Freinet. Gracias a ello pudieron constituirse movimientos como el MCE. Aquel tiempo era también el período de los *Anni di Piombo*, una etapa de agitación social y política extrema que marcó la sociedad italiana de finales de los años '60 hasta finales de la década de los '80 (Procacci, 2000; Tari, 2016). Hay un dato destacable sobre aquella etapa que conviene tener en cuenta a la hora de considerar las actuaciones y desarrollo de los movimientos de corte pedagógico de aquella época:

El dato esencial es que quienes formaron parte de él eran todavía capaces de vivir colectivamente y con gran intensidad los afectos que circulaban en aquella Italia de fin de siglo: si se odiaba, si se amaba, si la alegría o la tristeza tomaban los cuerpos, se actuaba en consecuencia y por todos los medios. Las emociones, que hasta entonces habían estado confinadas en el limbo de la privacidad de la existencia, se convirtieron a partir de cierto momento en verdaderas prácticas políticas, actuando explícitamente como tales. Nunca será demasiado tarde para reencontrar dentro de sí esa capacidad de *sentir juntos* que, por sí sola, hace a una colectividad capaz de enfrentarse a lo intolerable de ese poder enemigo que habita dentro y fuera de nosotros. Será esa misma capacidad la que convertirá en un placer el hecho de vivir en el Movimiento [se refiere a los grupos que intervinieron en la etapa de los *Anni di Piombo*] y hará circular cada vez con mayor intensidad el *deseo de revolución* (Tari, 2016, pp. 101-102).

El contexto histórico de la España e Italia de la segunda mitad del s. XX, sumado a los componentes cooperativo, de transformación social y de emancipación de la propuesta de educación popular, hace que sea razonable pensar, *a priori*, que tanto el MCEP como el MCE se movieron en los planos político y social, además del pedagógico. De esta forma, la actuación del MCEP y del MCE fue más allá de la escuela, abarcando también la dimensión comunitaria (Hernández Huerta, 2019). El término *dimensión comunitaria* o *extensiones comunitarias* del MCEP y del MCE se refiere a la práctica cooperativa y la implicación política y social de ambos movimientos fuera de la institución escolar. Sin embargo, conviene tener presente que los integrantes de ambos movimientos entendían la política de una manera amplia, como un modo de tener conciencia de los problemas que intervienen en una sociedad determinada en un momento histórico concreto.

La participación social y política del MCEP y del MCE más allá de la escuela ocupa una parte importante de la historia de ambos movimientos y, por tanto, de esta investigación. Ignorarla proporcionaría una visión incompleta y parcelada del MCEP y del MCE. Así las cosas, surge una pregunta inicial de investigación en torno a la cual se ha vertebrado este trabajo: ¿en qué

medida los propósitos de renovación pedagógica del MCEP y del MCE se entrelazaron con otros objetivos de corte social y político? A su vez, este interrogante sugiere la formulación de otras cuestiones previas: ¿cuál fue el recorrido histórico del movimiento Freinet español e italiano de aquella época?, ¿fue la cooperación una de las claves a la hora de desarrollar esos objetivos de corte social y político?, ¿existieron experiencias o actividades que ejemplificaran la participación pedagógica, social y política del MCEP y del MCE? Y si las hubo, ¿se llevaron a cabo en el plano nacional o internacional? En consecuencia, esta investigación se propone (i) estudiar la historia del MCEP y del MCE, de sus hombres y sus ideas, e incidir en el carácter y significación de los debates pedagógico-sociales que fueron configurando la historia de estos movimientos durante el período 1970-1990; (ii) analizar la expansión y los mecanismos de coordinación interna y difusión nacional e internacional que utilizaron; (iii) profundizar en algunos aspectos concretos que, por su naturaleza, fueron especialmente relevantes, verbigracia, el proyecto de educación popular, la relación del MCEP y del MCE con las fuerzas políticas o los vínculos que mantuvieron con el Movimiento Obrero y el *Movimento Operaio* (iv) profundizar en los mecanismos de cooperación y las extensiones comunitarias o participación política y social del MCEP y del MCE; y (v) ahondar en la participación internacional del MCEP y del MCE a través de la FIMEM. Es preciso, además, puntualizar una cuestión relacionada con el periodo de estudio que abarca esta investigación, es decir, desde el año 1970 hasta el año 1990. La historia del MCEP y el MCE comienza antes de la década de los '70 y sobrepasa el año 1990. Sin embargo, el grueso de la información, así como las experiencias y período de expansión máximo del MCEP y del MCE se concentra en el período que abarca desde el año 1970 hasta el año 1990. Parecía razonable, entonces, que así constara en el título de esta investigación.

Hasta el momento, la comunidad científica no ha desarrollado un estudio amplio que profundice en la historia del movimiento Freinet en España e Italia durante el período que abarca desde 1970 hasta 1990. Así, no se tiene constancia de la existencia de tesis doctorales sobre la historia del MCEP y del MCE. Sí que existen, sin embargo, algunos trabajos que abordan parcialmente la trayectoria de los movimientos. De la parte española, la tesis de Esther Santaella Rodríguez (2016) profundiza en la historia del Grupo Territorial (GT) de Granada. El libro de José González Monteagudo (1988) dedica una pequeña sección al movimiento Freinet español a partir de la década de los '60, aportando algunos datos muy puntuales acerca de su historia. La publicación de Manuel Alcalá (2009) describe brevemente la evolución del MCEP haciendo hincapié en cómo fueron madurando las ideas pedagógicas del movimiento.

El artículo de Tamar Groves (2016) pone el foco de atención en la doble identidad de los maestros Freinet –como profesionales de la educación y como militantes comprometidos con fines sociales–. Y el artículo publicado por José Luis Hernández Huerta (2016) describe la trayectoria historiográfica sobre la presencia de las ideas y prácticas freinetianas en España durante la Segunda República, la guerra civil y la transición a la democracia, y aporta, al mismo tiempo, un amplio repertorio bibliográfico sobre el movimiento Freinet español. En la parte italiana, se encuentran algunos trabajos de doctorado que abordan los principios educativos del MCEP y del MCE o hacen referencia a algunas experiencias innovadoras llevadas a cabo por el MCE. Para el primero de los casos se puede consultar la tesis doctoral de Gemma Errico (2013) y para el segundo la tesis doctoral de Francesca Tudelli (2020). El artículo publicado por Mirella D'Ascenzo (2020) habla sobre el concepto de «*active citizenship*» a raíz de su investigación sobre el MCE y la actividad de Bruno Ciari como maestro freinetiano en la escuela de Bolonia. Y el artículo de Elisa Maia (2020) se centra en la actividad del MCE en las provincias de Pescara y Chieti y en la preocupación del MCE de estos territorios por promover un modelo de escuela democrático inclusivo y en contra de la marginación social. También destacan algunos libros sobre el MCE como el publicado por Rinaldo Rizzi (2017) o Aldo Pettini (1980); el primero incurre parcialmente en la dimensión social del MCE y el segundo aborda los primeros años de la historia del MCE.

En una investigación de carácter histórico es fundamental la localización de fuentes y, más adelante, proceder con el análisis de contenido y la hermenéutica. Quien suscribe esta investigación comenzó a interesarse por el movimiento Freinet en el año 2015, cuando la lectura del boletín *Colaboración* me acercó al MCEP y, en general, a la propuesta del educador francés C. Freinet. Como resultado se publicó un Trabajo Final de Máster: «Contribuciones del movimiento Freinet a la construcción de la democracia en España durante la Transición política: el boletín *Colaboración* (1976-1985)» (Gómez Sánchez, 2015), y un artículo: «*Debating Education and Political Reform: The Freinet Movement and Democratization in Spain (1975-1982)*» (Hernández Huerta y Gómez Sánchez, 2016). Más adelante, se estudió la posibilidad de profundizar en el tema y, posiblemente, ampliarlo también al movimiento Freinet italiano en vistas de posibles conexiones entre ambos movimientos debido al desarrollo casi sincrónico de su historia. Así fue cómo en el año 2017 llegué a la ciudad de Florencia para realizar la primera estancia de investigación. Allí contacté con algunos miembros del MCE –Salvatore Maugeri y Tiziana Moscon– que me ayudaron a entender la dinámica del movimiento italiano y me facilitaron el acceso a la documentación original de aquellos años:

cartas, boletines, propaganda política que recibían los maestros del MCE, fundamentalmente. Pero, sin duda, el mayor hallazgo en esta ciudad fue la revista *Cooperazione Educativa* que localicé en la Biblioteca Marucelliana de Florencia. También descubrí algunos libros editados por el MCE y algunos números salteados del boletín *Informazioni MCE*, todos ellos disponibles en la Biblioteca Nacional de Florencia. Un año después, en 2018, tuve la oportunidad de realizar mi segunda estancia de investigación en la ciudad de Roma. Mi paso por Roma fue clave para esta investigación, pues allí me recibió la Secretaría Nacional del MCE y pude conversar con Anna D’Auria –en aquel momento secretaria nacional del MCE–, quien amablemente consintió mi acceso al archivo nacional del MCE. Gracias a ello pude consultar todos los números disponibles del boletín *Informazioni MCE*, pero también información sobre los Grupos Territoriales (GGTT) del MCE, cartas internas, actas de congresos, seminarios, cursos y asambleas, cuadernos de trabajo e información sobre la relación internacional del MCE con la FIMEM. Además, realicé dos entrevistas. La primera de ellas fue con Alberto Alberti, una persona que tuvo un contacto muy cercano al MCE y con algunos de sus miembros más representativos como Giuseppe Tamagnini, Aldo Petini, Bruno Ciari o Rafaele Laporta. La segunda entrevista fue con Giorgio Testa, miembro en activo del GT de Torino del MCE durante la década de los ’70, quien me ayudó a entender la situación del movimiento en aquellos años. En Roma también pude hablar con la profesora Nicoletta Lanciano. Ella también participó en el MCE durante aquel período y me prestó documentación sobre el movimiento – v. gr.: *Autogestione dell’aggiornamento, Pratica antifascista nella scuola*–; también gracias a la profesora N. Lanciano tuve acceso a publicaciones paralelas de grupos como *Lotta Continua* o el *Movimento Studentesco*. Finalmente, como colofón a mi estancia en Roma, pude publicar un artículo en la revista *Cooperazione Educativa*: «*Appunti storici sul MCE. Lavoro cooperativo, politico e sociale a partire dal 1968*» (Gómez Sánchez, 2018).

De vuelta en España contacté con Enrique Pérez Simón, miembro activo del MCEP por aquel entonces –y también ahora–, que no solo me concedió una entrevista, sino que amablemente me prestó la documentación sobre el movimiento Freinet español que conservaba en su archivo personal. Así es como pude conseguir información exclusiva sobre el MCEP, verbigracia, hojas informativas, el boletín *Al vuelo*, información sobre la FIMEM, documentos de la Secretaría del MCEP, correspondencia interna, memorias de la RIDEF –*Rencontre Internationale Des Éducateurs Freinet*–, y algunos números de publicaciones como la revista *Batec* (boletín informativo del GT de Madrid), *El puente* (publicación del GT de León) y *El mecepero campero* (boletín informativo de Grupos de Trabajo del MCEP). También tuve acceso a

información de dos GGTT en particular: el GT de Málaga y el GT de Murcia, y pude ver algunos documentos que contenían píldoras de información sobre la vida de otros GGTT del MCEP. Nuevamente gracias a Enrique, recibí información sobre unas jornadas que se iban a celebrar en Bañuelos de Bureba (Burgos), en el año 2019, para conmemorar el cincuenta aniversario del primer *stage* peninsular sobre las técnicas Freinet. Esta fue una oportunidad única para conocer y convivir con los compañeros freinetianos y entrevistar a miembros como Ana María García –del GT de Asturias– y Ferrán Zurriaga –GT de Valencia–. Además, pude conversar con Fabricio Caivano –fundador de la revista *Cuadernos de Pedagogía*–, Emilia García Martín –del GT de Salamanca– y Paco Osorio –del GT de Madrid–. Queda solamente añadir que las fuentes documentales del MCEP y del MCE se han completado con otras publicaciones paralelas como las revistas *Cuadernos de Pedagogía*, *L'Éducateur* o *Riforma della Scuola*, esta última una publicación del PCI.

Para cumplir con los propósitos anteriormente señalados, se propone una estructura de cinco capítulos principales. El primero de ellos, titulado «El Movimiento Freinet en España (1968-1993)», rastrea los primeros pasos y el desarrollo del movimiento Freinet español de segunda hora. De esta forma, se exponen algunos acontecimientos claves antes de la constitución de ACIES, y, más adelante, se estudia cómo el MCEP fue componiéndose y evolucionando. Todo lo cual se hace de manera ordenada, repasando los principales *stages*, congresos y encuentros que el MCEP celebró durante aquel período. La consolidación del proyecto de educación popular ocupa una parte importante del capítulo primero, así como las principales dificultades y obstáculos que entorpecieron el desarrollo de la misma. Los boletines *Colaboración* y *Al vuelo* también se introducen este capítulo, pues ambas publicaciones acompañaron la historia y evolución del MCEP. Lo que se pretende aquí, en suma, es analizar cómo se fue pergeñando el proyecto de educación popular haciendo hincapié en ese doble compromiso –pedagógico y sociopolítico– de los maestros del MCEP.

En el segundo capítulo: «El Movimiento Freinet en Italia (1951-1991)», se describe cómo se consolidaron la CTS y el MCE. Para ello, nuevamente, se recorren de manera ordenada las principales reuniones, encuentros nacionales, asambleas y congresos celebrados por el movimiento Freinet italiano. Gracias a ello, es posible adentrarse en los debates que protagonizaron la vida del MCE y determinar cuáles fueron las inquietudes y preocupaciones principales de sus miembros. Forman parte de este segundo capítulo acontecimientos especiales como la crisis de 1968 o el nacimiento del boletín *Informazioni MCE* y la revista *Cooperazione Educativa*. La esencia e identidad del MCE, su consolidación y expansión

ocupan varios de los epígrafes del capítulo II. Asimismo, se profundiza en el rol de los enseñantes del MCE, las controversias internas generadas sobre este tema, y se describe la estructura organizativa del MCE y las principales dificultades que enfrentaron. Ello con el propósito de esclarecer las ideas y objetivos principales del MCE y observar cómo maduraron sus reflexiones pedagógicas y políticas, así como su compromiso social.

«El boletín *Colaboración* (1976-1985)» es el tercero de los capítulos. Esta publicación fue la cara más oficial y mediática del MCEP. Sus páginas fueron un espacio para compartir distintas experiencias pedagógicas, pero también preocupaciones comunes de tipo profesional y reflexiones de corte político, pedagógico y social. Tres asuntos protagonizaron el boletín *Colaboración*: las técnicas de trabajo Freinet, la lucha por la escuela pública y el proyecto de educación popular, y la discusión sobre la política educativa. Este capítulo profundiza en cada uno de estos asuntos haciendo una lectura profunda sobre (i) las técnicas protagonistas en el boletín *Colaboración*: el texto libre, el periódico escolar, la correspondencia, la investigación del medio y los talleres; (ii) las principales deficiencias de la escuela pública española – especialmente la escuela rural–, la propuesta de educación popular de los maestros freinetianos, la colaboración del MCEP con el colectivo de padres; y (iii) la posición del movimiento Freinet español respecto a los distintos cambios políticos que fueron configurando la realidad educativa de aquellos años.

El cuarto capítulo se titula «La revista *Cooperazione Educativa* (1968-1990)». La revista fue el órgano de comunicación oficial y máxima expresión del MCE. Allí se publicaron las distintas prácticas pedagógicas-sociales de los maestros del MCE, algunas de las experiencias cooperativas de los GGTT y las nuevas alianzas que el MCE estableció con distintos grupos. Las experiencias de inspiración freinetiana ocuparon gran parte de la revista *Cooperazione Educativa*. Gracias a ellas el proyecto de educación popular fue consolidándose, y los estudiantes fueron adquiriendo hábitos de autogestión y participación, estos últimos imprescindibles en una sociedad democrática. Además, las distintas experiencias del MCE sirvieron para ampliar la red cooperativa de los integrantes del MCE, quienes pudieron entablar relaciones con distintos profesionales de la educación y otros grupos. Sobre esto y lo anterior se discute en el primer epígrafe del capítulo. En el segundo epígrafe se debate sobre la lucha por la renovación escolar y el proyecto de educación popular del MCE. Así, se abordan temas como la lucha contra el autoritarismo en la escuela, la propuesta del *tempo pieno*, la selección escolar, el proyecto de educación popular del MCE, el rol profesional de los maestros del MCE y la socialización del proyecto de educación popular, que, entre otras cosas, incluyó la relación

del MCE con el colectivo de padres y otros organismos, verbigracias, la Universidad. El último de los epígrafes se dedica al análisis de la interacción y respuesta del MCE en los temas relacionados con la política educativa oficial.

«El MCEP y el MCE más allá de la escuela y de sí mismos: cooperación, extensiones comunitarias y participación internacional a través de la FIMEM» es el título del quinto y último capítulo. La cooperación y las extensiones comunitarias o participación social y política del MCEP y del MCE compusieron la esencia de ambos movimientos. Así, el primero de los epígrafes de este capítulo está dedicado a la cooperación. Aquí, se ahonda en el significado de este término para cada uno de los movimientos, así como en las distintas herramientas que utilizaron para llevarla a cabo. El segundo de los epígrafes: «Extensiones comunitarias del MCEP», se centra en la participación social y política de los maestros Freinet en España y en cómo el MCEP se proyectó fuera de la institución escolar gracias a la relación que mantuvo con colectivos como el Movimiento Obrero, algunas Asociaciones de Vecinos, grupos de adultos, las Asociaciones de Padres o las instituciones públicas, entre otros. El tercero de los epígrafes —«Extensiones comunitarias del MCE»—, atiende a la participación sociopolítica del MCE y las distintas formas en las que esta se materializó, verbigracia, a través de la colaboración con los *Centri di Servizi Culturali*, sindicatos, *Comitati di Quartiere* o el *Movimento Operaio*. Por su parte, el último de los epígrafes se centra en «La participación internacional del movimiento Freinet español e italiano a través de la FIMEM».

Seguidamente, se han presentado las conclusiones, un listado que recoge las referencias bibliográficas y un apéndice documental donde se reproducen documentos originales de interés relativos al MCEP y al MCE.



## SIGLAS Y ABREVIATURAS

**ACIES:** Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar

**ANPI:** *Associazione Nazionale Partigiani d'Italia*

**AP:** Alianza Popular

**BT:** Biblioteca de Trabajo

**BTJ:** Bibliotecas de Trabajo Júnior

**C. P.:** Colegio Público

**CA:** *Conseil d'Administration*

**CEL:** *Coopérative de l'Enseignement Laïc*

**CETF:** Cooperativa Española de la Técnica Freinet

**CiU:** *Convergència i Unió*

**CTS:** *Cooperativa della Tipografia a Scuola*

**DC:** *Democrazia Cristiana*

**E. V.:** Escuelas de Verano

**EGB:** Educación General Básica

**FERE:** Federación Española Religiosa Enseñanza

**FIMEM:** *Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne*

**GGTT:** Grupos Territoriales

**GT:** Grupo Territorial

**ICE:** Instituto de Ciencias de la Educación

**ICEM:** *Institut Coopératif de l'École Moderne*

**LGE:** Ley General de Educación

**LODE:** Ley Orgánica del Derecho a la Educación

**LOECE:** Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares

**LOGSE:** Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

**MCE:** *Movimento di Cooperazione Educativa*

**MCEP:** Movimiento Cooperativo de Escuela Popular

**MEC:** Ministerio de Educación y Ciencia

**MEM:** Movimiento de Escuela Moderna

**MO:** *Movimento Operaio*

**MRP:** Movimiento de Renovación Pedagógica

**OJE:** Organización Juvenil Española

**OTAN:** Organización del Tratado del Atlántico Norte

**PCE:** Partido Comunista de España

**PCI:** *Partito Comunista Italiano*

**PDP:** Partido Demócrata Popular

**PLI:** *Partito Liberale Italiano*

**PRI:** *Partito Repubblicano Italiano*

**PSDI:** *Partito Socialista Democratico Italiano*

**PSI:** *Partito Socialista Italiano*

**PSOE:** Partido Socialista Obrero Español

**RIDEF:** *Rencontre Internationale Des Éducateurs Freinet*

**SCI:** Servicio Civil Internacional

**UCD:** Unión de Centro Democrático

**UDI:** *Unione Donne in Italia*

**UNESCO:** *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

**USA:** *United States of America*



# CAPÍTULO I

## EL MOVIMIENTO FREINET EN ESPAÑA (1968-1993)

En España, las ideas de renovación pedagógica gestadas a finales del siglo XIX<sup>9</sup> se asentaron con el cambio de siglo, a medida que otros cambios de orden político, social y económico fueron sucediéndose. La traducción de algunas de las obras más populares de Freinet, la predisposición política y la cercanía geográfica entre España y Francia facilitaron la recepción de las ideas pedagógicas de Freinet en el país. La primera toma de contacto con el movimiento Freinet en España coincidió con el inicio de la década de 1930 y, en poco tiempo, algunas técnicas como el texto libre, la imprenta, la correspondencia escolar, el cálculo vivo o las Biblioteca de Trabajo (BT) fueron ganando fama entre los maestros y difundiéndose. El movimiento Freinet en España correspondiente a esta época se denominó Cooperativa

---

<sup>9</sup> La autora M. d. M. Del Pozo Andrés (2005, pp. 118, 120) señala: «El que podríamos denominar *primer movimiento de renovación pedagógica* surgió en nuestro país en la última década del siglo XIX, ligado a una corriente de pensamiento de más largo alcance conocida con el nombre de regeneracionismo. [...] El *segundo movimiento de renovación pedagógica* se construyó a partir de las ideas de la corriente internacional de la Escuela Nueva, que fueron recibiendo en España desde 1898, paralelamente a su gestación en otras partes del mundo – es la primera vez que se produjo en nuestro país un fenómeno similar de emisión/recepción simultánea de una teoría pedagógica– [...] fue también esta la época en la que se empezaron a llevar a la práctica experiencias renovadoras influidas por este movimiento».

Española de la Técnica Freinet o CETF.<sup>10</sup> Sin embargo, el clima cada vez más tenso a nivel político, la guerra civil española y la posterior dictadura franquista paralizaron la mayor parte de estas iniciativas y los intentos de renovación escolar desaparecieron o pasaron a un plano clandestino (Hernández Huerta y Gómez Sánchez, 2016).

Tiempo después, la confluencia de varios factores de repercusión global, tales como (i) la deslegitimación de los regímenes autoritarios, (ii) el crecimiento económico, (iii) la transformación de la Iglesia católica a partir del Concilio Vaticano II, (iv) los cambios en la política exterior, (v) el efecto «bola de nieve» o (vi) la expansión de los valores democráticos, que alcanzaron a todos los estratos sociales, impulsaron el avance de la «tercera ola» de democratización, generándose procesos de transición variados que culminaron con la instauración de la democracia en más de treinta países de latitudes distintas (Huntington, 1994). La España de la segunda mitad de los años '70 fue uno de esos países y, tales circunstancias, unidas a otros factores de carácter local, como la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) o la muerte del dictador Francisco Franco, hicieron emerger fuerzas populares, sociales y políticas, e impulsaron un fuerte proceso de apertura y recepción hacia el contexto internacional. Paralelamente acompañaron a este proceso las iniciativas de modernización e innovación pedagógica gestadas en la etapa previa, en el seno de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs).

En un período histórico-político convulso, los MRPs trataron de buscar alternativas democráticas de educación y escuela donde fuera posible una participación dinámica, crítica e integral. De alguna manera, sus iniciativas configuraron una escuela distinta: democrática, relacionada con las peculiaridades socioculturales de su entorno y con el mundo del trabajo y, en general, más acorde con el nuevo contexto político, económico y cultural que se respiraba en el país (ACIES, 1976b). Algunos MRPs se reorganizaron más temprano, durante la década de 1960. Este fue el caso de la asociación pedagógica Rosa Sensat<sup>11</sup> o el movimiento Freinet español de segunda hora<sup>12</sup>, ambos en sintonía con la corriente de Escuela Nueva (Del Pozo Andrés, 2006).

---

<sup>10</sup> En algunas ocasiones, se utilizará la expresión «movimiento Freinet de primera hora» para referirse igualmente a la Cooperativa Española de la Técnica Freinet.

<sup>11</sup> Para más detalles sobre el Instituto Rosa Sensat y la agenda política del mismo, véase T. Groves (2009): *El Movimiento de Enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia 1970-1983*.

<sup>12</sup> Se utilizará la expresión «movimiento Freinet de segunda hora» para referirse al movimiento Freinet a partir de la década de los '60.

## 1. PRIMEROS PASOS DEL MOVIMIENTO FREINET DE SEGUNDA HORA

La reorganización o nacimiento del movimiento Freinet de segunda hora no fue casual, sino producto de una serie de experiencias y acciones que ayudaron al grupo a emerger de nuevo, verbigracia: *La escuela experimental de Elorrio* (1964-1965) –en el País Vasco–; *La escuela Verdemar en Cantabria*; la experiencia de la maestra Elisa Moragas i Badia en la *Escola Nabí* –en Cataluña–; y el escrito que José Vargas Gómez<sup>13</sup> publicó en 1958 con la intención de relanzar la Técnica de la Imprenta en la escuela.<sup>14</sup> Todos ellos fueron ejemplos claros de cómo a partir de los años sesenta los maestros españoles comenzaron a buscar «*espais de llibertat per a l'intercanvi d'experiències, mentre s'esforçaven a recollir nombroses biografies exemplars i les experiències de renovació, que havien estat truncades per la guerra civil, la repressió i la desmemòria oficial*» (Caivano, 2019, p. 10).

Otro momento clave en la historia del movimiento Freinet de segunda hora tuvo que ver con la Sociedad *Lo Rat-Penat*, en Valencia:

La Sociedad de *Lo Rat-Penat* era una sociedad a favor de los colores valencianos que se salvó de la represión y de la guerra. Allí se reunían, entre otros, un grupo de jóvenes valencianistas que organizaban excursiones, conferencias, debates y, los domingos por la tarde, lo que entonces se llamaban «guateques» (Zurriaga Agustí, 2019).

La Sociedad de *Lo Rat-Penat* acogió a un grupo de jóvenes maestros que en el año 1964 fundaron la *Secció de Pedagogia de Lo Rat-Penat*. A través de la *Secció* los maestros valencianos intentaron dar respuesta a los problemas que padecía la escuela de la provincia, «fuertemente castellanizada y de ideología conservadora», luchando por la introducción del valenciano y por una visión más abierta de la educación donde el «niño era el punto de partida y de llegada del acto pedagógico» (Ramos, 2016, p. 125). Además de estas cuestiones, los maestros de la *Secció de Pedagogia* también debatieron sobre la formación recibida en las Escuelas Normales, que contrastaba fuertemente con la formación de los maestros de la Segunda República Española. Entre otras actividades, algunos miembros del grupo

---

<sup>13</sup> «En 1958 José Vargas Gómez, (...) pionero del primer movimiento Freinet con una experiencia temprana en la escuela de la factoría de los Ángeles del Caminomorisco (1932-1934), elaboró un sorprendente escrito con la indudable intención de divulgarlo en los medios locales o provinciales del magisterio. En él proponía relanzar la Técnica de la Imprenta en la escuela, (...)» (García Madrid, 2019, p. 255).

<sup>14</sup> Para profundizar en cada una de las experiencias citadas, véase F. Zurriaga Agustí y A. Ramos González (Coord.) (2019): *La represa del movimiento Freinet (1964-1974)*.

intercambiaron correspondencia con otros maestros que residían fuera de España. Este fue el caso de Christiane Jagueneau, una maestra francesa que coincidió con F. Zurriaga en un campo de trabajo de verano organizado por el Servicio Civil Internacional (SCI) en la región de l'Arieja (Francia). Gracias a este contacto, el grupo de Valencia pudo recibir la revista de *L'Éducateur* y algunos materiales de la *Coopérative de l'Enseignement Laïc* (CEL) que, poco a poco, irían difundiéndose y conquistando a un número de maestros cada vez mayor. Estos hechos, junto con la continua preocupación por la formación del profesorado, impulsaron la organización de las primeras conferencias, talleres y cursos de difusión de las técnicas Freinet. Unos años después, en el curso de 1969-1970, a medida que las distintas actividades fueron ganando fama, el grupo *Secció de Pedagogia* decidió separarse de la sociedad de *Lo Rat-Penat* y se transformó en el *Grup Freinet de València*, formado por Enric Tàrrega, Paco Codonyer, Pilar Calatayud, Carme Miquel, Roser Santolaria, Josep Pitarch, Josep Pla y Ferrán Zurriaga, entre otros (Zurriaga Agustí, 2019).

La figura de Josep Alcobé Biosca fue otro punto clave en la reorganización del movimiento Freinet. Como veterano de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet (CETF), Josep Alcobé actuó de puente de unión entre la primera y la segunda época del Movimiento. El exilio de este maestro duró más de dos décadas; durante ese tiempo vivió en Santo Domingo y Venezuela hasta que en 1964 consiguió regresar a Andorra. Desde Andorra, Josep Alcobé estableció contacto con los maestros españoles interesados en las técnicas Freinet y, en la medida de lo posible, participó en la vida del nuevo movimiento Freinet que se iba gestando. Cuando finalmente se trasladó a Barcelona, en 1973, retomó su labor como maestro y continuó relacionándose con el movimiento Freinet español, siendo frecuente la publicación de algunas de sus cartas en los boletines de *Al vuelo* y *Colaboración*. Además, su presidencia en la FIMEM (1982-1984), a la que le siguió el cargo de vicepresidente de honor (1984-1987), ayudó a fortalecer los vínculos del MCEP con la vertiente internacional (Costa Rico, 2010, p. 230; Cuadernos de Pedagogía. 1980; FIMEM, 2013; Gertrúdx, 2008; Secretaría Estatal, 1983b).

A este punto, tal vez sea acertado reflexionar sobre si realmente se puede hablar de un segundo origen del movimiento Freinet en España, o si, por el contrario, el movimiento Freinet de segunda hora fue una continuación de la CETF, un punto y aparte obligado por la guerra civil y la dictadura franquista. La respuesta a esta cuestión es flexible. En principio, se puede hablar de una continuación de las ideas iniciales de la CETF porque se siguió desarrollando la misma línea pedagógica. Además, las experiencias previas a la constitución oficial de ACIES, probablemente, actuaran como una especie de incubadora del movimiento, facilitando la

constitución de ACIES. Al mismo tiempo, es posible hablar de un nuevo origen del movimiento Freinet porque la denominación era distinta –ACIES/MCEP–, los estatutos nuevos, y, en general, presentaron unas líneas de organización y acción más definidas.

## 2. REORGANIZACIÓN DEL MOVIMIENTO FREINET EN ESPAÑA (1969-1972)

El *stage* de Santander o I Encuentro Peninsular de las Técnicas Freinet se celebró en el año 1969, en los locales del colegio de Torreblanca (Santander). Este acontecimiento contribuyó a «cambiar un poco la historia de la pedagogía en España» (Gertrúdx, 2015, p. 31) y contó con la participación de alrededor de cincuenta personas, maestros en su mayoría, interesados en conocer qué eran las técnicas Freinet y cómo podían ponerlas en práctica. La procedencia de estas personas fue nacional e internacional:<sup>15</sup> de Valencia participó gente de la *Secció de Pedagogia de Lo Rat-Penat*; del País Vasco acudieron maestros de las ikastolas y algunas madres y padres del grupo cooperativo de Mondragón; de Cataluña vino el grupo de las escuelas de cooperativas, punteros en una serie de reformas y cambios en la educación; también estuvo Elisa Moragas, fundadora de la Escuela Nabi; y maestros de Asturias, como Ana M<sup>a</sup> García; de Santander acudieron Enrique Pérez Simón y Loli Sáez, del colegio de Torreblanca; y algunos maestros vinieron desde Madrid. Además, asistieron algunos colegas franceses, dos religiosos marianistas, el artista José Luis Merin y el propio Josep Alcobé (Zurriaga Agustí, 2019).

El *stage* de Santander fue muy fructífero. Allí acordaron organizar los grupos de trabajo de País Vasco, Asturias, Cataluña y País Valenciano. Además, decidieron elaborar un boletín informativo, iniciaron la tarea de la correspondencia, y organizaron grupos de discusión sobre los temas de autogestión, cálculo vivo, conocimiento del niño y estudio del medio (MCEP, 1979b). Todo ello permitió que el grupo Freinet comenzara a funcionar, aunque todavía no estuviese constituido legalmente. De otra parte, la Secretaría Peninsular, un organismo que se estableció para coordinar los distintos grupos de trabajo Freinet en los años previos a la constitución de ACIES, se encargó de celebrar reuniones periódicas<sup>16</sup> con el objetivo de acompañar el desarrollo y buena marcha de los distintos grupos.<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> De Álava, Alicante, Asturias, Barcelona, Guipúzcoa, Madrid, Navarra, Santander, Valencia, y Vizcaya, a nivel nacional; y de Andorra y Francia, a nivel internacional (Pérez Simón, 2019).

<sup>16</sup> Normalmente, a las reuniones periódicas o reuniones de coordinación asistían los coordinadores de cada grupo de trabajo Freinet.

<sup>17</sup> Durante los años 1972-1973 la Secretaría Peninsular se estableció en Valencia, con Maruja Pérez como responsable (Pérez, 1973).

La constitución legal del movimiento Freinet en España llegó con la creación de ACIES en 1974, unos años después de la celebración del *stage* de Santander. Durante ese intervalo de tiempo, es decir, desde la celebración del *stage* de Santander en 1969 hasta la constitución de ACIES en 1974, se produjeron algunas reuniones previas que fueron clave en la historia del movimiento. El I *stage* de coordinación, celebrado en Valencia, en diciembre de 1969, fue una de estas reuniones. Entre otras cosas, en el *stage* de Valencia se lograron acordar los principios básicos de los grupos de trabajo Freinet. Estos principios eran sencillos, propios de un primer intento de organización, y sintonizaron perfectamente con la propuesta de C. Freinet:

(I) Que el maestro trabajara cooperativamente con otros compañeros. (II) Que la clase estuviera abierta a los demás del grupo. (III) Tener organizada la correspondencia. (IV) Publicación cooperativa del trabajo y de la relación entre el maestro y los alumnos. (V) Organización cooperativa del trabajo y de la relación entre el maestro y los alumnos. (VI) Autenticidad en el espíritu del maestro (MCEP, 1979b, p. 81).

A nivel internacional también se produjeron algunos eventos clave que motivaron la organización de grupos de renovación pedagógica. La conferencia de Williamsburg (Virginia, USA) sobre *La Crisis de la Educación* en el mundo, celebrada en el año 1967, puso en evidencia los desajustes de la mayor parte de los sistemas educativos. Un año después, en la Asamblea General de las Naciones Unidas se acordó por unanimidad que 1970 fuera declarado Año Internacional de la Educación (Fernig, 1970, p. 4). De otra parte, el movimiento estudiantil del Mayo Francés golpeó la escuela cuestionando el autoritarismo, la imposición cultural, la neutralidad de la ciencia, y situó la discriminación en términos sociales.

En el terreno nacional, el año 1970 coincidió con la aprobación de la Ley General de Educación (LGE), y, ese mismo año, el grupo Freinet celebró en Valencia el II Encuentro Peninsular de las Técnicas Freinet, donde discutieron sobre el laicismo, la escuela no confesional y el espíritu crítico del niño.

De aquellas conversaciones el grupo se enriqueció con un claro ideal: una visión global y unitaria de la reforma escolar y que esta reforma concernía tanto a los educadores como a las organizaciones que estaban luchando por la democratización del país (MCEP, 1979b, p. 83).

La LGE fue un tema muy debatido por los maestros Freinet, pues entendían que su aplicación no se ajustaba a la realidad del país y a los criterios que todos los profesionales de la educación deberían compartir. Entre otras cosas, el *stage* de Oviedo de 1971, o III Encuentro Peninsular de las Técnicas Freinet, sirvió para concretar algunas reivindicaciones sobre la LGE. A grandes rasgos, las demandas de los maestros Freinet se condensaron en la defensa de una escuela única y laica, la obligatoriedad de la enseñanza desde los dos hasta los diez y ocho años, una ratio menor de alumnos por maestro y la erradicación de las permanencias. Además, también se abordaron algunas cuestiones relacionadas directamente con el cuerpo de profesores, verbigracia: la libertad religiosa, el derecho a la reunión y a la asociación, y el derecho a la aplicación de nuevos métodos pedagógicos y los recursos suficientes para llevarlos a cabo (Anónimo, 1971b).<sup>18</sup>

Más adelante, ese mismo año, el grupo Freinet se reunió en Barcelona para celebrar el II *stage* de coordinación. Aquí se discutió sobre la posibilidad de crear una Cooperativa Pedagógica con la intención de ser más eficaces en la difusión de las técnicas Freinet y agilizar la coordinación entre los distintos grupos. Además, se acordó una participación activa a nivel internacional a través de la colaboración del grupo Freinet con la *Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne*<sup>19</sup> (FIMEM):

Sobre nuestra participación en las actividades de la FIMEM (...). Creemos que cada grupo internacional debe tener su método de trabajo y ser «levadura» en la renovación y puesta al día de la pedagogía de aquel país. Sus grupos estarán en contacto con los elementos progresistas, que la vida pedagógica de cada país posee. No tienen que convertirse en un coto cerrado adoradores de unas técnicas (MCEP, 1979b, p. 84).

En el III *Stage* de coordinación, celebrado en Madrid en el año 1972, el grupo Freinet profundizó en la psicología evolutiva. Para ello organizaron dos sesiones de trabajo en las que se estudiaron los textos de S. L. Rubinstein, A. Merani, A. Luria, Smirnow-Leontiev, H. Salvat, C. Freinet y H. Wallon. El concepto del *trabajo* y el rol del maestro en la clase también fueron discutidos en el *stage* de Madrid. C. Freinet (1969/1994, p. 25) se refería al *trabajo* como «el gran principio, motor y filosofía de la pedagogía popular, actividad de la cual se desprenderán

---

<sup>18</sup> Véase «Documento 1: Reivindicaciones sobre la LGE acordadas en el *stage* de Oviedo de 1971» (Anónimo, 1971b).

<sup>19</sup> *Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne*: Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna.

todas las adquisiciones». Así, los maestros freinetianos acordaron focalizar su trabajo en las actividades de correspondencia, el periódico y las salidas. Sobre el papel del maestro en la clase, llegaron a la conclusión de que su labor era la de permitir que el grupo-clase se organizara, expresara, y estableciera unas normas comunes (Anónimo, 1972a, 1972c). Asumir ambas, una nueva concepción del trabajo y una manera distinta de interpretar el rol del maestro en la clase fue clave para conseguir que una clase-tradicional se convirtiera en una clase-comunidad o colectivo<sup>20</sup>, donde los estudiantes pudieran entrenarse, desde las etapas más tempranas, en la participación, la vida comunitaria y la democracia.

### **3. LA ASOCIACIÓN PARA LA CORRESPONDENCIA Y LA IMPRENTA ESCOLAR (ACIES)**

La legalización del grupo Freinet en España fue una tarea complicada. En los últimos años de dictadura todavía era sospechoso que un grupo numeroso de maestros se reuniera, especialmente si lo hacían para dialogar sobre el uso de unas técnicas pedagógicas innovadoras que motivaban la participación y el espíritu crítico en el aula. Estas eran razones más que suficiente para considerar que se había producido una violación de la Ley del Orden Público<sup>21</sup>. De otra parte, la oficialidad del grupo entraba en conflicto con la práctica diaria de la mayoría de las escuelas españolas, donde todavía se respiraba un ambiente autoritario y represivo. Así, institucionalizar los distintos grupos de trabajo era un tema peliagudo. No obstante, la entrada en vigor de la Ley 191/1964<sup>22</sup> relajó el ambiente e hizo un pequeño guiño de reconocimiento a la vitalidad asociativa de la sociedad civil española de los años sesenta y primeros años de los setenta. Este reconocimiento legislativo permitió que algunos *nuevos* movimientos sociales y pedagógicos, que promovían ciertos cambios sociales y demandaban antiguos y nuevos espacios de sociabilidad, se reagruparan (Ley 191/1964, de 24 de diciembre, general de asociaciones, 1964; Marín Gómez, 2007, pp. 91, 97-98).

---

<sup>20</sup> Una clase-comunidad o colectivo debía contar con la participación de todos sus miembros. Para ello, era imprescindible que los alumnos se sintieran motivados, capaces, considerados por sus compañeros y el maestro, útiles y protagonistas (Anónimo, 1972c).

<sup>21</sup> Ley 45/1959, de 30 de julio, de Orden Público. Capítulo II: artículo 14.1.: «Cualquier reunión ilegal o manifestación no autorizada o que se desarrolle fuera de los límites o condiciones permitidos por la Autoridad, podrá ser disuelta por las fuerzas encargadas del mantenimiento del orden. Antes de proceder a ello, deberán intimar por tres veces consecutivas a los reunidos o manifestantes, con intervalos de tiempo suficiente» (Ley 45/1959, de 30 de julio, de Orden Público, 1959).

<sup>22</sup> Ley 191/1964, de 24 de diciembre, general de asociaciones, cuyo decreto se desarrollaba por decreto de 20 de mayo de 1965 (Ley 191/1964, de 24 de diciembre, general de asociaciones, 1964).

Los maestros Freinet supieron aprovechar el nuevo espacio legal y en el *stage* de Mollet (Barcelona), celebrado en el año 1972, lograron preparar los estatutos de una asociación que respetara las leyes oficiales y no infundiese sospecha alguna. En el *stage* de Mollet, también conocido como IV Encuentro Peninsular de las Técnicas Freinet, se discutió la falta de comunicación, coordinación y el distinto ritmo de trabajo de los grupos de trabajo creados en Santander. En parte, estos contratiempos fueron consecuencia, por un lado, de la clandestinidad e ilegalidad del movimiento, lo cual dificultaba las tareas de coordinación y comunicación entre los grupos; y, por otro lado, de las propias características de un grupo que, al menos hasta aquel momento, no había sido lo suficientemente maduro para constituirse, a pesar de que la Ley 191/1964 facilitaba la constitución de nuevas asociaciones. Sea como fuere, en el *stage* de Mollet se consiguieron preparar los estatutos de la asociación. Sin embargo, el proceso de constitución duró dos años. Durante este período, el grupo de Valencia, encargado de tramitar la solicitud para la constitución legal de la asociación, tuvo que lidiar con varias devoluciones y rectificaciones de los estatutos. Por precaución, hasta que el proceso de constitución terminara, los maestros Freinet trataron de evitar la organización de encuentros o reuniones numerosas y, en general, la celebración de cualquier acontecimiento que pudiera haber provocado un retraso mayor en la legalización de los trámites; se insiste, no obstante, en la idea de que, a pesar de las circunstancias, el ritmo de trabajo de los grupos ya estaba deteriorado y las reuniones no eran frecuentes. Finalmente, el 13 de mayo de 1974 se logró constituir legalmente la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES), cuya Secretaría Estatal se estableció en Valencia (ACIES, 1976a; MCEP, 1979b).

Otra de las cosas que hicieron en el *stage* de Mollet fue la síntesis y adaptación de la Carta de la Escuela Moderna<sup>23</sup> a la que denominaron Carta de Mollet<sup>24</sup>. La Carta de Mollet sirvió para aclarar la ideología del grupo Freinet español y orientar a aquellos maestros que todavía no tuvieran claro el funcionamiento de la Escuela Moderna. En este documento la Escuela Moderna se definió como una «organización de enseñantes que, por medio de un trabajo cooperativo, posibilita, desde la perspectiva pedagógica, la crítica y la confrontación de experiencias» (MCEP, 1979b, p. 100), y se manifestó abiertamente la intención de los enseñantes de establecer y mantener relaciones de colaboración con todas las organizaciones que apostaran por una escuela que respondiera a los verdaderos intereses del pueblo. En la Carta de Mollet también se especificó que la «confrontación permanente de ideas, de

---

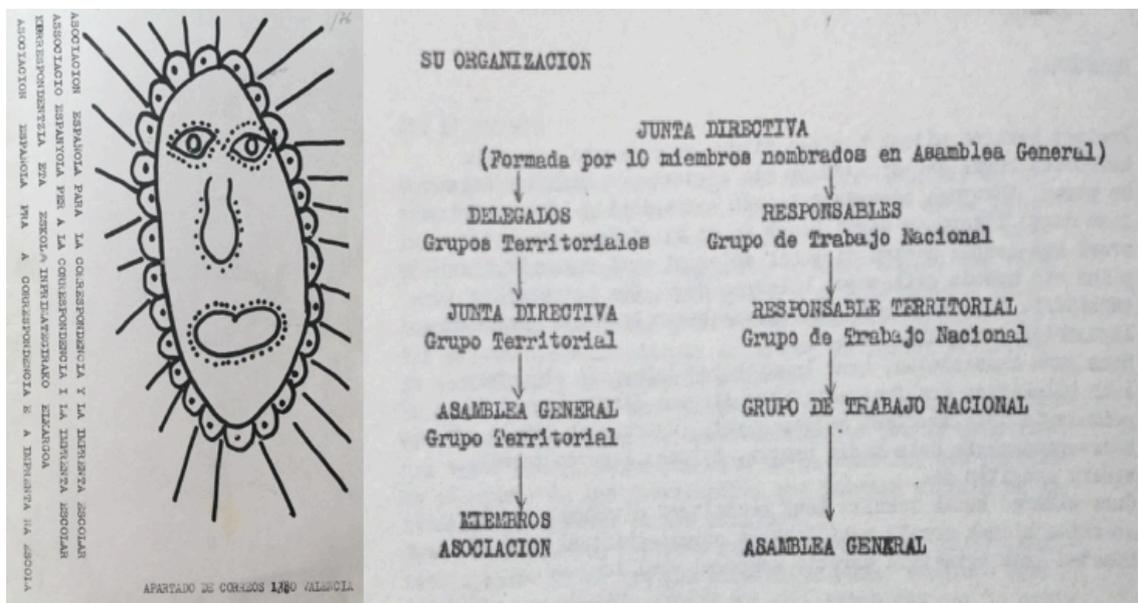
<sup>23</sup> La Carta de la Escuela Moderna fue aprobada durante el Congreso de Pau, en el año 1968. A este congreso asistieron maestros de diversas nacionalidades, incluida la española.

<sup>24</sup> La Carta de Mollet se encuentra disponible en MCEP (1979b, pp. 100-102).

experiencias y de investigación», eran parte de la naturaleza del movimiento. Además, la educación se definió como (i) «desenvolvimiento y promoción, no acumulación de conocimientos, adiestramiento o acondicionamiento», y (ii) como un acto que debía tener lugar en una escuela centrada en los intereses de los niños. El objetivo de la escuela, por tanto, no era preparar a los estudiantes para «servir y continuar el mundo de hoy, sino para construir la sociedad que garantice de la mejor manera posible su desarrollo» (MCEP, 1979b, pp. 101-102).

En 1976, unos años después de la adaptación de la Carta de la Escuela Moderna, la editorial Valor publicó un documento más completo sobre ACIES donde se resumieron los objetivos de la Asociación, así como su organización (Imagen 1), servicios, actividades, condiciones de admisión y relaciones internacionales. Este documento, impreso en blanco y negro, con una edición artesanal, casi rústica, se tradujo esmeradamente a cuatro idiomas: castellano, gallego, catalán y vasco, y fue uno de los primeros intentos divulgativos de la Asociación, que aspiraba a expandirse en todo el territorio nacional a través de la creación de nuevos Grupos Territoriales (GGTT).

Imagen 1: Portada del documento sobre ACIES editado por Ed. Valor (izda.) y Estructura organizativa de la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (dcha.) (ACIES, 1976a)



En el documento publicado por Valor, ACIES se definió como una asociación nacional de educadores que practicaban las técnicas Freinet y apostaban por una educación natural, viva y

auténtica. El principal objetivo de ACIES era crear un sistema de intercomunicación entre todos los maestros que permitiera detectar cuáles eran las necesidades más urgentes de la escuela y cómo satisfacerlas. Para que la Asociación funcionara, los miembros debían colaborar en, al menos, (i) un grupo de trabajo a nivel territorial o nacional; (ii) participar en los intercambios de correspondencia, periódicos escolares y otros materiales; (iii) contribuir a la redacción y discusión de las distintas publicaciones donde se reflejaban los resultados de los grupos de trabajo; y (iv) participar en las distintas reuniones y encuentros nacionales e internacionales (ACIES, 1976a). Pero no todos los miembros de ACIES lo eran al mismo nivel, lo cual significaba que se podía pertenecer y colaborar con ACIES sin tener por qué cumplir todos los requisitos previos. Para ser *miembro titular* era obligatorio contar con titulación y experiencia en el campo de la educación; además, estas personas sí debían pertenecer a un grupo de trabajo y conocer y practicar algunas de las técnicas Freinet. En cambio, para ser *miembro colaborador* solo era necesario ostentar la presidencia de alguna organización científica afín a las líneas de trabajo de ACIES. Por último, los *miembros protectores* podían contribuir ocasionalmente en el sostenimiento y desarrollo de la Asociación, siempre y cuando contaran con la aprobación provisional de la Junta Directiva (ACIES, 1976a).

El documento recogía también las principales actividades organizadas por ACIES, pero sin entrar en particularidades, pues las actividades fueron múltiples y variaron en función de las circunstancias o necesidades de los grupos. Así, las iniciativas organizadas por ACIES se clasificaban en cuatro grandes bloques: (i) aquellas destinadas a crear y fortalecer las relaciones entre los maestros que utilizaban las técnicas Freinet; (ii) las actividades de intercambio de materiales, cartas, trabajos, dibujos, etc., entre los niños de distintas escuelas, cuyo propósito era el de aumentar la motivación de los estudiantes y su bagaje cultural; (iii) los distintos *stages*, conferencias, publicaciones, talleres y seminarios organizados para divulgar las técnicas Freinet; (iv) y aquellas actividades destinadas a facilitar la formación y el perfeccionamiento de los miembros de ACIES e incrementar los contactos con otros educadores nacionales e internacionales (ACIES, 1976a).

La publicación sobre ACIES concluía refiriéndose a la presencia internacional de la Asociación señalando que las colaboraciones entre ACIES y el *Institut Coopératif de l'École Moderne* (ICEM) y la *Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne* (FIMEM) eran frecuentes, especialmente a nivel técnico.

### **3.1. Propuestas y reivindicaciones de los maestros de ACIES**

En enero de 1975, tras la legalización de ACIES, los maestros Freinet celebraron una Asamblea General en Valencia. Más adelante, en el verano del mismo año, el grupo ACIES volvió a reunirse, esta vez para celebrar un *stage* nacional en Barcelona. En Valencia, aprobaron el reglamento interno y el método de trabajo de ACIES;<sup>25</sup> y, en Barcelona, los maestros freinetianos continuaron con el estudio de la modernización de la enseñanza, intercambiaron experiencias, y analizaron conjuntamente las dificultades encontradas en el ejercicio de su labor.

La discusión y confrontación de ideas en estos *stages*, sobre todo en el de Barcelona, sirvió para ir perfilando una serie de propuestas y reivindicaciones en sintonía con la educación popular. La primera reivindicación fue una ratio no superior a veinticinco alumnos por maestro; un número de alumnos menor facilitaba la labor del maestro y el aprendizaje de los niños, que se iba construyendo en función de las necesidades de cada uno. Otra de las reivindicaciones de los maestros Freinet fue la extensión del período de escolaridad total y gratuita hasta los dieciséis años. Además, la escuela debía ser única<sup>26</sup>, pública e inclusiva, con profesores adecuadamente formados en el caso de la enseñanza especial. Tampoco olvidaron la atención y cuidado de los niños en guarderías y parvularios, pues consideraban estos primeros años de vida fundamentales desde el punto de vista educativo. Y reclamaron una titulación final de Educación General Básica (EGB) que anulara cualquier tipo de selectividad (ACIES, 1975).

En cuanto a la situación del profesorado, los maestros de ACIES demandaron la continuidad de la labor profesional en los centros educativos y la constitución de equipos pedagógicos estables que evitara la constante movilidad de los profesores (ACIES, 1975). Sobre los recursos económicos destinados a la educación, los integrantes de ACIES se posicionaron de manera contundente a favor de invertir el total del presupuesto educativo en la creación y mejora de las escuelas públicas. En consecuencia, se reivindicó la supresión de las subvenciones destinadas a la enseñanza privada. Otra de las reivindicaciones de los maestros Freinet se centró en reclamar la escuela como instrumento para entender la realidad y para aprender distintas formas de participación ciudadana. Por este motivo se reivindicó una apertura total de la escuela hacia la comunidad, hacia el progreso de los campos científicos y sociológicos y, en general, hacia la innovación, experimentación y el perfeccionamiento constante de los métodos

---

<sup>25</sup> Para consultar el «Reglamento de régimen interior de la Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES)» y el «Método de trabajo de ACIES», véase MCEP (1979b, pp. 103-111): *La Escuela Moderna en España*.

<sup>26</sup> Para profundizar en el tema de la escuela única o escuela unificada, véase J. Ruiz Berrio (1976): «El significado de la escuela única y sus manifestaciones históricas».

de enseñanza. Por último, los maestros de ACIES revisaron las causas del fracaso escolar, señalando que el abuso de la utilización de test y pruebas psicotécnicas eran contraproducentes en muchas ocasiones (ACIES, 1975).

### 3.2. El III Congreso de ACIES y el boletín *Colaboración*

En el año 1976 sucedieron dos cosas destacables en la historia de ACIES. La primera fue la celebración del III Congreso de la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar<sup>27</sup>, en la ciudad de Salamanca. Y la segunda fue la publicación de boletín *Colaboración*<sup>28</sup>, principal órgano de comunicación del movimiento Freinet en España.

En nuestro III Congreso, en Salamanca, como en los anteriores, se ha visto la necesidad de contar con un órgano que nos permitiera llevar a cabo el intercambio y la difusión de los resultados de nuestro trabajo cooperativo.

El que *Colaboración* sea de todos los maestros que forman el Movimiento de Escuela Moderna, el que acoja en sus páginas la realidad de nuestras escuelas, el que llegue a ser vehículo apto para difundir los resultados de nuestro constante espíritu de investigación, solo será posible si todos nos empeñamos en ello, mediante nuestro esfuerzo y trabajo constantes (ACIES, 1976e, p. 2).

En el III Congreso de ACIES se consiguió perfilar la postura de los maestros Freinet y elaborar una definición de la educación que incluyera un compromiso social, comunitario y político. Esta nueva forma de entender la educación involucraba la participación de la comunidad y acercaba a los escolares las distintas realidades que circundaban la escuela, de manera que el clásico conjunto de escuela-maestros-padres-alumnos, se sustituyó por uno más abierto que incorporaba la participación de la comunidad y de otros grupos interesados en la renovación escolar cuyo fin último fuera la liberación de las clases populares. Así, la cooperación se convirtió en un elemento indispensable, necesario para crear y mantener relaciones de colaboración con aquellas personas y grupos interesados en crear un modelo de escuela diferente que respondiera a las necesidades e inquietudes de las clases populares. El trabajo

---

<sup>27</sup> «En julio de 1934, se celebró en Lérida el I Congreso de la Imprenta en la Escuela. (...) En julio de ese mismo año, tuvo lugar en Huesca el II Congreso de la Imprenta en la Escuela, durante el cual la Cooperativa quedó definitivamente constituida» (Hernández Huerta, 2010, p. 6).

<sup>28</sup> El boletín *Colaboración* pertenece a la segunda época del movimiento Freinet en España, mientras que el boletín *Colaboración, la Imprenta en la Escuela* pertenece a la primera época del movimiento: «En marzo de 1935, apareció el primer número del boletín *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, que fue el órgano de comunicación de la Cooperativa» (Hernández Huerta, 2010, p. 6). La publicación de este último se vio interrumpida por la guerra civil española y la posterior dictadura franquista.

cooperativo se materializó, fundamentalmente, a través de (i) la colaboración directa entre maestros y diversos colectivos; (ii) la correspondencia interescolar; y (iii) las experiencias de participación internacional, normalmente organizadas por la FIMEM (ACIES, 1976b).

La educación se definió como un proceso vivo y autónomo destinado al desenvolvimiento y liberación de las personas que, cooperativamente, irían creando una sociedad más justa, sin opresión ni clases sociales. La nueva propuesta de educación se basó en un proceso de aprendizaje científico, en el tanteo experimental, y se acompañó con una dosis de libertad para los escolares que posibilitó el ensayo de prácticas democráticas en el aula y fuera de ella, verbigracia, la autogestión de la escuela, la distribución y el uso de bienes comunes, la opinión crítica y la participación activa en la realidad más inmediata. Con ello, los maestros freinetianos pretendieron ir modernizando la institución escolar y transformarla en un espacio menos rígido y más autónomo, donde formaran parte del proceso educativo factores como la libertad de los estudiantes y su derecho al juego y al placer; la creatividad; la investigación científica; y la actividad productiva o el trabajo manual, además del intelectual. Este nuevo orden de cosas permitía 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 presentaba batalla a un sistema de organización social que promovía «la extensión de la ideología capitalista a todas las capas de la sociedad» en beneficio de la pervivencia del mismo (ACIES, 1976b, p. 6).

En estos últimos meses ha surgido entre nosotros un amplio movimiento de Asambleas, que pretende dar cauce a nuestras reivindicaciones más inmediatas. Este amplio movimiento, que de algún modo podríamos llamar «sindical», ha puesto de manifiesto la necesidad de un cambio en el sistema educativo, que ha de ser llevado a cabo mediante la participación de todos los sectores implicados: maestros, padres, alumnos, comunidad, etc.

ACIES, como movimiento de maestros se ha propuesto el estudio y elaboración de una alternativa pedagógica «que incorpora la escuela a la lucha por la liberación de las clases populares».

El proyecto de «Educación Popular» que se ha empezado a trabajar en nuestro Congreso de Salamanca puede ser la sistematización de nuestra alternativa global a la enseñanza, fruto no de un trabajo teórico de gabinete, sino resultado de nuestro diario trabajo escolar, y que se concreta en:

- Libre expresión del niño.
- Autogobierno de la clase mediante la Asamblea.
- Unión del trabajo intelectual y manual mediante talleres.
- Nueva concepción del tiempo y espacio escolar (ACIES, 1976e, p. 2).

La unión de los maestros Freinet con la clase obrera y el pueblo trabajador para la construcción de una sociedad sin clases fue uno de los mensajes más claros del III Congreso. Con ello, el movimiento Freinet demostró que su intención no era la de perpetuar «las estructuras económicas y sociales basadas en la especulación y la explotación o la diferencia de clases» (ACIES, 1976b, p. 7), sino trabajar a partir los intereses y valores populares. En consonancia, el proceso de aprendizaje no podía ser sinónimo de acumulación de conocimientos o adiestramiento, y la educación debía contemplar las grandes corrientes sociales y políticas que, de una u otra forma, la condicionaban. Así, el niño se convirtió en el foco principal de todo el proceso educativo. Sus intereses y necesidades eran el punto de partida de los maestros freinetianos y, una vez detectados, la labor de los maestros freinetianos consistía en aprovechar todas las potencialidades y capacidades: «El niño es el que con nuestra ayuda, dentro del grupo de la clase y condicionamientos generales, construye su personalidad. Nosotros nos negamos a doblar su espíritu a un dogma infalible y preestablecido, sea cual sea» (ACIES, 1976b, p. 7).

*Grosso modo*, el trabajo de los Grupos Territoriales (GGTT) en el III Congreso de ACIES se orientó hacia el análisis de la escuela y su marco social y hacia la discusión de las dificultades y contradicciones de la práctica diaria. Gracias a ello, se logró elaborar una definición más acotada sobre la educación coherente con el fin último del proyecto de educación popular: formar «adultos conscientes y responsables, para que construyan una sociedad donde no exista la opresión y la explotación del hombre por el hombre» (ACIES, 1976b, p. 7). De otra parte, el trabajo de los GGTT en el Congreso de Salamanca orientó y alentó la práctica diaria de los maestros Freinet, y, también, fue una forma de combatir el aislamiento, una situación que afectaba a muchos maestros. Finalmente, ir construyendo y perfeccionando un proyecto sólido de educación popular, que explicara la función de las técnicas Freinet en la escuela, fue clave a la hora de mejorar la difusión de la propuesta Freinet y aglutinar a aquellos maestros interesados en alternativas pedagógicas innovadoras (ACIES, 1976c).

#### **4. EL MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR (MCEP): CONSOLIDACIÓN DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN POPULAR**

El IV Congreso de Escuela Moderna se celebró en Granada, en el año 1977. Como de costumbre, el número de seminarios y ponencias fue abundante. En las ponencias se dialogó

sobre la escuela y la modificación de roles, la educación preescolar, la cooperativa escolar, la ecología, la organización escolar y la educación de los inmigrantes. Y en los seminarios<sup>29</sup> se profundizó en asuntos relacionados con la investigación del medio, la autogestión en la escuela, la gestión escolar, la escuela rural, las ciencias sociales, el lenguaje, la expresión corporal y la relación entre escuela y pueblo. El proyecto de educación popular continuó discutiéndose y perfeccionándose en los seminarios de trabajo organizados para tal fin. Gracias a ello ACIES pudo analizar la situación sociopolítica del momento y la respuesta y distintos tipos de participación del movimiento ciudadano que, entre otras cosas, reclamaba una mejora del sistema educativo.

Además, en la Asamblea General del IV Congreso se acordaron varias modificaciones<sup>30</sup> de los estatutos de ACIES, destacando especialmente dos de ellas: la del artículo 1º y la del artículo 25º. La primera de ellas consistió en eliminar las siglas de ACIES y sustituirlas por las de MCEP: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Con esta nueva denominación el movimiento Freinet español hizo pública la verdadera identidad del grupo y sus objetivos:

(...) Se trata pues, de una adecuación de nombre, sin que esto suponga cambios en los principios de este movimiento pedagógico, que se resumen en la lucha por una escuela al servicio de la clase trabajadora.

(...) nuestra lucha tiene dos vertientes, para nosotros fundamentales: (I) Por un lado, la renovación puramente pedagógica, tanto en el aspecto de cambios de actitudes y modos de organización de la clase, utilización de determinadas técnicas, aprendizaje en libertad, responsabilización y cooperación de los alumnos, autogestión de la clase y el centro, etc., como el trabajo cooperativo de los maestros, mediante el estudio de la investigación seria y profunda de los grupos de trabajo, que nos permite ofrecer alternativas concretas de trabajo. (II) Por otro lado, la transformación de la sociedad en la que está inmersa la escuela, ya que está determinada por el sistema social que responde a las necesidades de la clase social dominante. Entendemos pues imprescindible el efecto de la lucha social, si no quedaríamos en pequeñas islas, totalmente contrarias al pensamiento de Escuela Moderna. Lucha social entendida en el más amplio y completo sentido: política, sindical, barrios, padres, ideologías, cultural, etc., que nos permita ir denunciando la realidad que vivimos y sufrimos y poder ir ofreciendo, junto a todos los que trabajan en ello, unas alternativas globales para la transformación de la sociedad y su educación (MCEP, 1977c, p. 3).

---

<sup>29</sup> La mayor parte del contenido de los seminarios se encuentra publicado en el N° 6 del boletín *Colaboración* (MCEP, 1977d).

<sup>30</sup> En la Asamblea General del IV Congreso se modificaron un total de seis estatutos. Estas modificaciones pueden consultarse en Secretaría IV Congreso de Escuela Moderna (1977, pp. 1-2): *Asamblea General de ACIES*.

Por su parte, la modificación del artículo 25º aclaró el propósito de la relación del MCEP con otros grupos. Así, la colaboración conjunta con «organismos estatales y autonómicos, asociaciones de padres, movimientos ciudadanos y todos aquellos grupos implicados en la educación» (Secretaría IV Congreso de Escuela Moderna, 1977, p. 2), ayudaría a cumplir los dos propósitos principales del MCEP: la renovación pedagógica y la transformación de la sociedad.

#### **4.1. Dificultades y obstáculos para la práctica de una educación popular**

Los maestros del MCEP utilizaron la plataforma reivindicativa de ciudadanos para reclamar una mejora de equipamientos y una escolarización total. Pero esto no fue suficiente. La política educativa del momento todavía estaba lejos del proyecto de educación popular, y debían mejorarse algunas cuestiones que no acababan de convencer a los maestros Freinet. Primero, los fondos económicos destinados a la educación eran insuficientes. Segundo, la escuela privada continuaba manteniéndose «como garantía de un control ideológico y como generadora de clases medias que amortigüen la lucha de clases» (ACIES, 1977d, p. 3). Tercero, el control ideológico perduraba y lo hacía a través de los medios de comunicación social, los programas educativos, los libros de textos y la organización tradicional de los centros. Por último, la nueva forma de gobierno frenaba «las luchas populares, integrándolas en un proceso parlamentario, sindical y de libertades formales», mientras que la «ofensiva parlamentaria-sindical» ahogaba todas las «formas de estructura unitaria, asamblearia y de democracia directa» (ACIES, 1977d, p. 3). Ante esta situación, la respuesta de los maestros del MCEP fue contundente: lucharían por una escuela pública

(...) financiada con fondos públicos, administrada por Organismos Públicos democráticos, gestionada por padres, profesores, alumnos, etc., caracterizada por: la pluralidad ideológica, respeto a la personalidad del niño, científica, moderna, crítica, laica y cuya exigencia respecto al profesorado sea exclusivamente en función de la capacidad pedagógica y la titulación profesional (no la discriminación ideológica).

(...) Finalmente entendemos que los miembros del Movimiento de Escuela Moderna, deben superar tanto la tentación Pedagogista, que reduce la globalidad socioeducativa a tecnicismos pedagógicos del aula, como la lucha social en exclusiva, porque pensamos que escuela y medio social están en interrelación dialéctica y su transformación por tanto es simultánea (ACIES, 1977d, p. 4).

Mientras tanto, los congresos anuales continuaron desarrollándose con normalidad. A nivel individual, los congresos eran una ocasión idónea para el intercambio de experiencias pedagógicas, distintas investigaciones, y compartir las nuevas técnicas que pudieran estar desarrollándose. A nivel grupal, los congresos permitieron la puesta en común, el análisis y la crítica de las experiencias desarrolladas por los GGTT y los grupos de trabajo. Además, los congresos anuales facilitaron la discusión de los asuntos internos –económicos, de organización y gestión, etc.– que afectaban la marcha del MCEP.

El V Congreso de Escuela Moderna, celebrado en Santiago de Compostela, en el año 1978, fue un congreso peculiar. Normalmente, para celebrar un congreso hacían falta dos cosas. Primero, un esfuerzo de las personas organizadoras y de aquellas otras que iban a presentar su trabajo en el congreso. Y el segundo elemento imprescindible era la financiación económica. Los recursos económicos del MCEP provenían de las cuotas anuales<sup>31</sup> que pagaban los miembros de cada Grupo Territorial (GT), pero las cuotas no cubrían todos los gastos que acarrea la organización de estos eventos. Precisamente por cuestiones económicas, la celebración del V Congreso el MCEP tuvo lugar en el Seminario Mayor de Santiago.<sup>32</sup> Los asistentes no dieron crédito «al desarrollo anecdótico e incomprensiblemente grotesco» de este evento (Marín, 1978, p. 5). Sin embargo, impedimentos como el que se describe a continuación y otras dificultades similares formaron parte de la vida cotidiana del MCEP.

Ya los compañeros gallegos habían sufrido parte del trato de los “dueños” del edificio, por ejemplo, cuando no pudieron mantener expuesta al exterior la pancarta del Congreso, porque –¡está claro!– las siglas de nuestro Movimiento pueden dar lugar a malas interpretaciones (sobre todo si llevan una “C” por medio). Pero no quedó ahí la cosa, que –sin poder referirme a todo– fue agriando la estancia en el edificio: el grupo de acampados quedó encerrado una noche, sin acceso al edificio; una compañera sufrió el estúpido trato machista de un seminarista; se nos daba un plazo mezquino para entrar al comedor; la comida fue decayendo en calidad...; y en fin, sufrimos un trato clerical autoritario, tan pueril como el que recibimos ya hace algunos años, cuando aún vestíamos uniformes de colegiales o seminaristas, y creíamos bobamente en la autoridad de los que nos domesticaban. Y digo yo que a buen sitio fueron a dar (Marín, 1978, p. 5).

---

<sup>31</sup> A finales del año 1977 la cuota que se pagaba por pertenecer al MCEP era de cien pesetas por socio. En esta fecha el MCEP tenía constituidos legalmente los Grupos Territoriales de Álava, Palma de Mallorca, Barcelona, El Ferrol, Granada, León, Madrid, Málaga, Murcia, Santander, Orense, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia y Vigo.

<sup>32</sup> El MCEP solicitó ayuda económica a diversas entidades, entre ellas, al Ministerio de Cultura, «cuya respuesta seguimos esperando» (Asamblea del V Congreso del MCEP, 1978, p. 21).

También existieron dificultades internas. Muchos grupos de trabajo fallaban, la organización del movimiento no acababa de ser eficaz, algunas personas opinaban que el MCEP era un grupo cerrado, los traslados de los maestros afectaban a los grupos de trabajo y, con frecuencia, los acuerdos tomados en los grupos de trabajo se incumplían. La creencia generalizada de que el MCEP era afín a ciertos partidos políticos tampoco ayudó, a pesar de que la posición oficial del MCEP respecto a esta cuestión fuera clara: «el MCEP como tal es independiente de los Partidos y de las Centrales Sindicales, pero estamos abiertos a la colaboración con todos aquellos organismos y personas que quieran una transformación de la escuela y de la sociedad (...)» (MCEP, 1978e, p. 22).

La discusión sobre los problemas con la Inspección Educativa y la preocupación por la formación de los maestros protagonizaron los debates del VI Congreso de Escuela Moderna, una reunión celebrada en Águilas (Murcia), en el año 1979. Allí se expusieron casos concretos de maestros del MCEP amenazados por practicar unas técnicas pedagógicas renovadoras y democráticas, un hecho que motivo debates acalorados sobre la Inspección y el papel de la Dirección en los centros escolares. El acuerdo no tardó en llegar y los integrantes del MCEP hicieron pública su postura sobre la Inspección Educativa y la Dirección, afirmando que, en general, estos dos órganos desempeñaban una función poco constructiva: «de control ideológico, pedagógico, antidemocrático, represivo contra todo intento de renovación democrática, pedagógica y social de la educación» (MCEP, 1979e, p. 7). De otra parte, los debates sobre la formación de los maestros se habían convertido en una constante en el MCEP—recuérdese que este fue uno de los propósitos principales que motivó la creación de ACIES—. Sin embargo, parte de la responsabilidad de que el cuerpo docente desconocieran alternativas pedagógicas democráticas y participativas recaía en las Escuelas de Magisterio. Por ello, el MCEP consideró oportuno elaborar una alternativa para las Escuelas de Magisterio con propuestas sencillas, verbigracia, la unión entre la teoría y la práctica, la interdisciplinariedad, la renovación de contenidos, la investigación como forma de trabajo y la apertura hacia otros colectivos pedagógicos o movimientos estudiantiles (MCEP, 1979f, p. 48).

En el año 1980 comenzó a percibirse una caída en el ánimo del MCEP debida, seguramente, a los distintos obstáculos para la práctica de una educación popular. Así, durante el VII Congreso del MCEP, celebrado en Oviedo, el GT de Barcelona se dedicó a elaborar un documento donde se analizaron los principales impedimentos que frenaban el avance de la propuesta del MCEP: (i) a nivel económico, el gasto público en educación en España era de un 18%, un dato que

contrastaba con las cifras de otros países vecinos como Francia, con un 22%; Alemania, con un 23%; o Bélgica y Holanda, con casi un 28% de gasto público invertido en educación. Además, (ii) el proyecto de Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria<sup>33</sup> continuaba destinando recursos económicos a la escuela privada y no contemplaba realidades como la gratuidad del transporte escolar –prevista en los Pactos de la Moncloa–, o la destinación de algún presupuesto a la financiación de los servicios de comedor o material escolar, generalmente muy costosos. Por último, (iii) a nivel administrativo, la (Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, 1980)<sup>34</sup> (LOECE) imponía «una estructura vertical jerárquica y antidemocrática en el funcionamiento de los centros de enseñanza», «facilitaba a los centros privados la imposición de un ideario de centro (Art. 37)», «dificultaba el pluralismo en los centros estatales», e «impedía cualquier intervención de los órganos autonómicos en la organización y funcionamiento de sus escuelas» (GT de Barcelona, 1980, pp. 3-9). Tras la elaboración del documento, el GT de Barcelona concluyó que era necesario un aumento de la participación y esfuerzo de los maestros, pero también de los sectores populares:

En una situación de desmovilización como la que estamos viviendo, sólo es posible una acción continuada de resistencia para que la aplicación del estatuto se haga más difícil y podamos convertirlo en «letra muerta».

Esta resistencia implica la necesaria unificación de los trabajadores de la enseñanza y de todos los sectores populares (GT de Barcelona, 1980, p. 4).

Los obstáculos ideológicos y sociales, también abordados en el documento que redactó el GT de Barcelona, fueron más duros de combatir. De una parte, el discurso educativo oficial defendía un ideal de democratización, igualdad, cultura y progreso. Sin embargo, en el día a día de las escuelas, los contenidos estaban programados, cerrados y no eran asépticos;<sup>35</sup> los fracasos escolares eran masivos y se localizaban, mayoritariamente, en niños provenientes de

---

<sup>33</sup> Véase Boletín Oficial de las Cortes, de 11 de octubre (1978).

<sup>34</sup> El Partido Socialista Obrero Español (PSOE) recurrió la LOECE ante el Tribunal Constitucional, que falló a favor del PSOE (Sentencia 5/1981, de 13 de febrero, 1981). Sin embargo, el intento de golpe de estado del 23 de febrero de 1981 y el triunfo electoral del PSOE en 1982 impidieron que el gobierno de UCD tuviera la oportunidad de revisar la LOECE. En consecuencia, la LOECE no llegó a entrar en vigor.

<sup>35</sup> «En cierta manera la ciencia y la cultura es patrimonio de una clase e instrumento de esta misma clase para perpetuar su dominio sobre las demás» (GT de Barcelona, 1980, p. 6).

la clase obrera; y la obligatoriedad escolar y el acceso gratuito a la educación no eran necesariamente sinónimos de una escuela democrática, crítica y participativa:

La igualdad de oportunidades en educación es de hecho el gran engaño de la sociedad capitalista. La escuela no sólo no mitiga las diferencias sociales sino que está materialmente programada para producirlas, reforzarlas y justificarlas.

Pero a la burguesía le ha bastado con capitalizar una serie de avances históricos (acceso a la educación, calidad, movilidad promocional, ...) producidos la mayoría de las veces contra su voluntad como producto de la lucha de clases o de tendencias y leyes sociales que a veces actúan a pesar de la misma, para dar credibilidad a su discurso.

(...)

La escuela no es perfecta, es sectaria, la democracia no se ha realizado, pero el ideal permanece en el dominio de lo posible; la escuela es clasista, está socialmente condicionada, derribemos los obstáculos reaccionarios que le impiden cumplir su función, profundicemos en su democracia interna y su universalidad para que se adapte a su verdadera función. La escuela no responde a las exigencias del mundo de hoy, modernicémosla (GT de Barcelona, 1980, pp. 5-6).

La progresiva eliminación de la escuela rural en favor de la concentración escolar fue otro de los asuntos que impidió el avance de la educación popular. Para el MCEP, la razón principal para la eliminación de la escuela rural era que, a nivel ideológico, la escuela rural no resultaba tan rentable como la concentrada, siendo esta última más fácil de controlar (MCEP, 1980b, p. 43).<sup>36</sup>

La política educativa continuaba sin facilitar el avance de la Escuela Moderna. Por este motivo, una parte del VIII Congreso del MCEP, celebrado en Málaga, en el año 1981, se dedicó a profundizar sobre este asunto denunciando las cuestiones más críticas. En primer lugar, la ratio de 40 alumnos por profesor impedía el desarrollo de un proceso natural y personal de aprendizaje. Además, las aulas eran literalmente pequeñas (56 m<sup>2</sup> aprox. para 40 niños) y obstaculizaban el movimiento natural del niño. Por otro lado, la división de contenidos, clasificados por bloques de conocimiento, iba en contra de la forma natural de aprendizaje – que debía ser global–. Añadidamente, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) no había

---

<sup>36</sup> Véase, para más detalles, Capítulo III, epígrafe: «2. LA LUCHA POR LA ESCUELA PÚBLICA Y EL PROYECTO DE EDUCACIÓN POPULAR».

<sup>36</sup> Véase, para más detalles, Capítulo III, epígrafe: «1. LAS TÉCNICAS DE TRABAJO FREINET EN EL BOLETÍN COLABORACIÓN».

tenido en cuenta la opinión de enseñantes y colectivos pedagógicos a la hora de elaborar los programas renovados, y estos programas no reflejaban ni se ajustaban a las distintas realidades del país. Por último, los maestros freinetianos denunciaron la escasez de medios en general, y volvieron a destacar que la realidad del ámbito rural no había sido contemplada (MCEP, 1981d).

Sin embargo, a pesar de las dificultades y momentos de desánimo, el MCEP logró consolidarse como un grupo potente, y, en el VIII Congreso, con la Secretaría Estatal a cargo del GT de Asturias<sup>37</sup>, los miembros suscritos<sup>38</sup> al MCEP ascendieron a un total aproximado de 500 personas<sup>39</sup> distribuidas en los GGTT de Cantabria (con 17 miembros), 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) (MCEP, 1981h).

#### **4.2. Una nueva etapa para el MCEP: el boletín *Al vuelo*, la Cooperativa del MCEP, la relación del MCEP con otros MRPs y el compromiso del MCEP con la Administración**

En enero de 1981 se publicó el primer número de *Al vuelo*<sup>40</sup>, el boletín informativo de carácter interno del MCEP. *Al vuelo* nació con el objetivo principal de mantener informados a todos los miembros del MCEP sobre la actividad de los GGTT. Su publicación fue discontinua, más o menos periódica, y las informaciones que aparecieron en él fueron ricas y variadas. Las secciones del boletín se construyeron de una forma dinámica: nacían y se adaptaban o eliminaban en función de las necesidades del grupo. En general, el funcionamiento de *Al vuelo* fue sencillo pero eficaz: los GGTT enviaban a la Secretaría Estatal un pequeño informe del funcionamiento de su grupo y, una vez recibidos todos los informes, la Secretaría Estatal los recopilaba, publicaba y distribuía. En el boletín, además de los distintos avances de los GGTT, también se publicaron cartas de opinión y otras informaciones relevantes sobre los próximos congresos, reuniones de coordinación, *stages*, seminarios de formación, informes económicos, actas y correspondencia.

---

<sup>37</sup> La Secretaría Estatal se trasladó al Grupo Territorial de Asturias en el curso 1979-1980 (MCEP, 1981c).

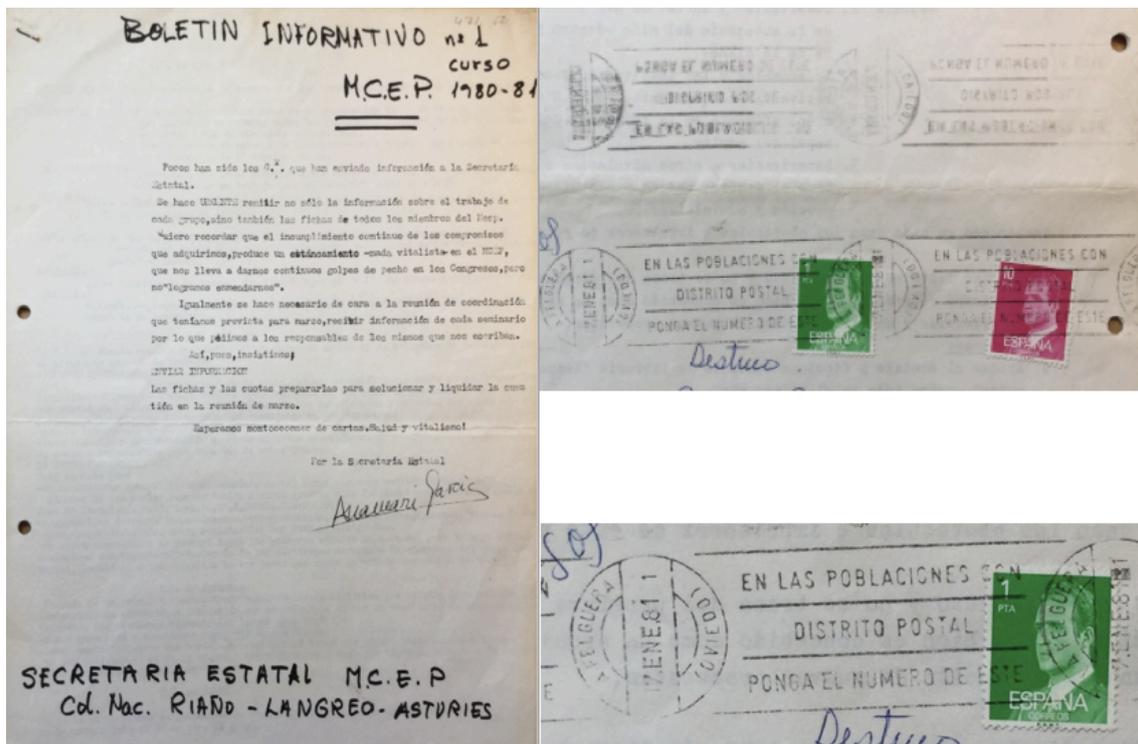
<sup>38</sup> La cuota anual que pagaba cada miembro del MCEP en el año 1981 era de 200 pesetas (MCEP, 1981e).

<sup>39</sup> A este respecto, téngase en cuenta la aclaración del MCEP: «Los datos que exponemos son aproximativos, porque la mayoría de los GT no traía una idea exacta y clara del número de militantes» (MCEP, 1981h, párr. 1).

<sup>40</sup> Esta fecha es la que aparece en los sellos de envío del primer número del boletín *Al vuelo*, por lo que no es posible garantizar que este primer número se publicara exactamente en enero de 1981. Sí puede afirmarse, sin embargo, que el primer número del boletín *Al vuelo* se puso en circulación durante el curso 1980-1981.

La Imagen 2 que se muestra a continuación representa la portada y contraportada del boletín nº 1 de *Al vuelo*. Lo primero que se observa es que *Al vuelo* era un boletín de elaboración artesanal con un estilo informal: en la portada, el título está escrito manualmente con un rotulador; la encuadernación del boletín es una grapa; el Grupo Territorial que lo edita se anuncia a pie de página, en la misma portada; y la contraportada, sencillamente doblada por la mitad, funcionaba también de sobre de envío. Estos detalles revelan la naturalidad de un grupo vivo, altamente motivado, con ganas de hacer cosas nuevas y publicarlas, aunque fuera a contracorriente, sin los apoyos necesarios y con unos mecanismos de difusión más bien rudimentarios.

Imagen 2: Portada del boletín nº 1 de *Al vuelo* (izda.); contraportada del boletín nº 1 de *Al vuelo* (dcha. arriba); y ampliación de la contraportada del nº 1 de *Al vuelo*, donde se observa la fecha de envío del boletín (dcha. abajo)



La red de intercambio formada por los boletines *Al vuelo* y *Colaboración*, posible solo gracias al trabajo cooperativo y la motivación de los miembros del MCEP, logró dos cosas fundamentales: la primera fue la difusión de las técnicas y planteamientos Freinet, y la segunda fue la creación de una red cooperativa –al principio nacional– que, con el tiempo, alentaría los primeros intercambios internacionales entre el movimiento Freinet español y el italiano. Por otro lado, la mecánica y el contenido de las publicaciones encajaban muy bien con el auténtico

espíritu Freinet, un hecho que animó a que la publicación de los boletines continuara. Así, en un período relativamente breve, los boletines *Al vuelo* y *Colaboración* se convirtieron en una red de cooperación sólida y bien coordinada.

Al año siguiente de la publicación de *Al vuelo*, en 1982, la Secretaría Estatal del MCEP se trasladó al GT de Santander y se celebró el IX Congreso del MCEP, también en la región cántabra, en Comillas. Durante este congreso se dio un fuerte impulso a la Cooperativa del MCEP<sup>41</sup>. La figura de la cooperativa desempeñó un papel relevante en el MCEP porque, en primer lugar, consiguió promover la difusión de los planteamientos del MCEP y, en segundo lugar, favoreció la gestión autónoma del grupo. Fundamentalmente, la cooperativa sirvió para publicar y vender libros y revistas, así como material escolar de uso común y material específico para practicar las técnicas Freinet, verbigracia, prensa, imprenta, limógrafos, tintas, rodillos, etc. En aquel tiempo el MCEP tenía dos cooperativas: una gestionada por el GT de Granada y otra gestionada por el GT de Madrid. Ambas se constituyeron legalmente como asociaciones para evitar la compleja burocracia que hubiera supuesto adquirir otra forma jurídica. Además, también durante la celebración del IX Congreso, los maestros del MCEP acordaron disponer de un local que funcionara como sede de la cooperativa para facilitar la venta de materiales a todos los docentes interesados, fueran o no miembros del MCEP (MCEP, 1979a, p. 13; 1982a).

Dos meses después de la celebración del IX Congreso, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) ganó las elecciones. El creciente interés que pareció demostrar el MEC por los MRPs, en cierto modo, alentó el compromiso del MCEP con el «“poder” establecido (municipios, direcciones provinciales de educación, diputaciones, ICES<sup>42</sup>, etc.)» (MCEP, 1983c, p. 7). De otra parte, el movimiento era ya un grupo fuerte y consolidado. El MCEP había logrado extenderse y popularizarse, incrementando progresivamente sus relaciones internacionales; y algunos Grupos Territoriales contaban con locales propios para reunirse<sup>43</sup>. Estas circunstancias propiciaron que algunos grupos políticos se acercaran a los distintos GGTT del MCEP para solicitar su colaboración en las secciones culturales. Además, a priori, el MCEP se mostró

---

<sup>41</sup> Durante el IX Congreso del MCEP se discutió sobre «la puesta en marcha real de la Cooperativa del MCEP y su funcionamiento» y, también, sobre el «Reconocimiento legal de la Cooperativa del MCEP como Editorial (publicación de libros y revistas) y Librería (venta de libros y material escolar)» (MCEP, 1982a, párr. 1, 4). La Cooperativa del MCEP se financiaba con los beneficios obtenidos de la venta de materiales y la cuota de suscripción de los GGTT. En cada GT había un responsable de cooperativa que se encargaba de buscar materiales y coordinar los pedidos.

<sup>42</sup> ICE: Instituto de Ciencias de la Educación.

<sup>43</sup> Los GGTT de Granada, Málaga y Madrid disponían de locales propios. Con el tiempo, se esperaba que cada vez más GGTT se animaran a tener su propio local.

optimista y abierto a la colaboración con cualquier tipo de entidad cultural que solicitara su cooperación. No obstante, cada GT del MCEP tuvo autonomía para decidir si colaboraba o no con los diferentes grupos de su región (MCEP, 1982b).

El V Encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica se celebró en Salamanca, en febrero del año 1983 (Hernández Díaz, 2011, p. 83). Este encuentro fue un evento grande y tuvo una repercusión importante a nivel nacional. Demostraba, por un lado, el empeño de los MRPs por la transformación y renovación del sistema educativo y, por otro lado, la intención de los MRPs de establecer un diálogo directo con la Administración.<sup>44</sup> En el sentido inverso, la Administración también manifestó su interés por establecer un diálogo con los MRPs. Así, el hecho de que José María Maravall, ministro de Educación, asistiera al encuentro fue toda una declaración de intenciones. Gran parte de los MRPs de España participaron en este evento, sin embargo, el MCEP no tuvo ninguna representación porque, a nivel interno, no pudieron asumir los gastos de enviar a Salamanca a los miembros de la Secretaría Estatal.

El siguiente Encuentro de los MRPs con la Administración se celebró el 20 de mayo de 1983. En esta ocasión, la organización del encuentro quedó a cargo de cuatro colectivos de renovación pedagógica: Acción Educativa, Rosa Sensat, País Valenciano y Extremadura. La propuesta de trabajo para este encuentro se centró, de una parte, en el «desarrollo de las bases de la Escuela Pública en los aspectos administrativo, económico y pedagógico, y en los niveles del sistema educativo, y de la institución escolar»; y, de otra parte, en «la formación del profesorado dentro del marco de renovación pedagógica» (Anónimo, 1983a, p. 4). Para cumplir con estos propósitos, el equipo organizador solicitó la participación de un máximo de dos representantes por cada colectivo de renovación pedagógica entre los cuales, esta vez sí, se encontraba el MCEP<sup>45</sup>.

El año 1983 fue una etapa efervescente para el MCEP. Las cooperativas funcionaban bien e iban publicando materiales sobre las técnicas Freinet y los avances o novedades pedagógicas más interesantes, trataran o no sobre Freinet. Junto a ellas, los boletines *Colaboración* y *Al vuelo* iban documentando, en líneas generales, las experiencias pedagógicas, historia y evolución del movimiento. Sin embargo, estas publicaciones dejaban al margen los pormenores de la vida cotidiana de los GGTT. Para resolver esta cuestión, en el X Congreso del MCEP,

---

<sup>44</sup> Véase «Documento 2: Comunicado final del V Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica» (Anónimo, 1983b).

<sup>45</sup> Para que la situación de Salamanca no volviera a repetirse, el MCEP acordó destinar parte de su presupuesto al próximo encuentro entre los MRPs y la Administración. Esta decisión fue tomada en el Encuentro de Coordinación Estatal del MCEP, que se celebró en Madrid, los días 26 y 27 de marzo de 1983.

celebrado en Chipiona, en julio de 1983, el MCEP propuso que cada GT enviara a la Secretaría Estatal un informe detallado sobre la marcha de cada GT. Entre otras cosas, el informe debía reflejar las experiencias pedagógicas que se estaban llevando a cabo en cada uno de los GGTT; las temáticas desarrolladas en los grupos de trabajo; los congresos, seminarios o stages celebrados a nivel local; la relación de nuevos miembros; los grupos que formaban parte de la red de correspondencia interescolar; los debates que protagonizaban las reuniones; o las dificultades que los GGTT habían tenido que enfrentar. Pero el envío de los informes no siempre llegó a tiempo, un hecho esperable dada la intensa actividad y ritmo de trabajo de cada GT, y el escaso compromiso con la burocracia de grupos de una naturaleza como la del MCEP. Además de la propuesta de los informes, en el X Congreso, se aprobó un aumento de la cuota anual por socio, que, a partir de ese momento, ascendió a mil pesetas (MCEP, 1983a, p. 61).

Las relaciones entre los GGTT y la Secretaría Estatal funcionaron de forma intermitente e irregular. En general, no había una sincronía adecuada y las informaciones solían llegar con retraso o no llegaban (Secretaría Estatal, 1983c, p. 4). De otro lado, algunas tareas adicionales en las que participó el MCEP desviaron a la Secretaría Estatal de su cometido principal, un hecho que provocó que la marcha del MCEP se ralentizara. La implicación del MCEP en el I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica<sup>46</sup>, celebrado en Barcelona, en diciembre del año 1983, ilustró esto último.

Nos encontramos inmersos e implicados en este evento a celebrar en Barcelona y nos tenemos que dedicar prioritariamente a reuniones tecniburocráticas con los «importantes» de los MRP. Además de escribir, reproducir, leer, enviar, etc., etc., cientos y cientos de papeles del mismo origen.

(...)

El Congreso de MRP tienen que ser, solo, una más de nuestras actuaciones. El MCEP tiene este curso un reto importante: nuestra diferencia (Secretaría Estatal, 1983a, p. 3).

Asuntos como este generaron algunas tensiones, aunque predominaron el humor, el buen tono y, en general, el buen ánimo:

---

<sup>46</sup> En el I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica participaron 503 representantes de los distintos grupos de MRPs. De ellos, 46 personas eran miembros del MCEP (Ministerio de Educación y Ciencia, 1983, pp. 15, 18).

Por último, ante el cúmulo de papel gastado en la preparación y, nos imaginamos, durante el desarrollo de este «magno» acontecimiento deberíamos plantearnos realizar algún acto de desagravio a la naturaleza, por ejemplo: plantar algún arbolito (Secretaría Estatal, 1983a, p. 3).

Burocracias aparte, la participación del movimiento Freinet en el I Congreso de MRPs de Barcelona sirvió, fundamentalmente, para mejorar las relaciones del MCEP con otros MRPs. De esta forma, se pasó del primitivo enfrentamiento a un cierto «caminar juntos o cuanto menos en el mismo camino», y del desconocimiento inicial se pasó «a un cierto grado de comprensión y de respeto a los papeles diferenciados que jugamos en el tinglado de la pedagogía (...)» (Secretaría Estatal, 1984, p. 5). Por el contrario, las relaciones del MCEP con el MEC se deterioraron:

(...) mantuvimos la línea de que semejante Congreso era de y para el MEC, que era una táctica del Ministerio. (...) El MCEP no es un grupo fácil ni mínimamente orientable o manejable, esto como base; lo que ha dado lugar a una cierta crispación en estas relaciones. Si a ello unimos nuestra clara diferenciación con el resto de MRP en tanto son «vendedores» de renovación pedagógica en las Escuelas de Verano (y que en principio era lo que el nuevo equipo ministerial necesitaba) entenderemos nuestra gran dificultad en el reiterado «rellenar» oficios e instancias destinadas a las E.V.<sup>47</sup> en su concepción (Secretaría Estatal, 1984, p. 6).

En opinión del MCEP, el MEC parecía poco interesado en alimentar las iniciativas de renovación pedagógica y prefería controlar y dirigir el pensamiento disruptivo del movimiento Freinet y los otros MRPs. Para tales fines utilizaron distintas estrategias que fueron apagando de manera progresiva y subrepticia las iniciativas de los grupos. En el caso del MCEP, estas estrategias se manifestaron de forma sutil con acciones tan simples como la ausencia de respuesta por parte del MEC ante cualquier solicitud o información proveniente del MCEP; y, en otras ocasiones, las acciones fueron más evidentes y se materializaron, verbigracia, con excesivos trámites burocráticos o con negativas constantes para la financiación de actividades concretas organizadas por el MCEP (Secretaría Estatal, 1984). Pero en líneas generales, el MCEP consideró su relación con la política oficial como un reto inspirador que, al mismo tiempo, comprendía algunos riesgos. Era un reto porque «uno de los pilares básicos de los presupuestos ideológicos del MCEP es su inevitable ligazón con el entorno, entendido en su

---

<sup>47</sup> E. V.: Escuelas de Verano.

más amplia acepción» (MCEP, 1983c, p. 7). Y sobre los riesgos se debatió en el XI Congreso del MCEP, celebrado en Tarifa (Las Palmas), en julio de 1984. Además, durante el mismo congreso, se acordó un cambio de la Secretaría Estatal del MCEP, que, a partir de aquel momento, se trasladó al GT de Madrid (MCEP, 1984a, p. 66).

Este año se ha visto la preocupación que existe del posible englobamiento de los MRP por parte del MEC en una línea oficialista, ahogando de este modo su libertad, lo que ha llevado al MCEP a largas discusiones con vistas a dejar clara nuestra total independencia con respecto a cualquier organismo, pero abiertos a todo tipo de colaboración, tanto con las administraciones como con los otros MRP, siempre que se conserve la esencia que da nombre a nuestro movimiento (MCEP, 1984d, p. 5).

En el XII Congreso del MCEP, celebrado en 1985, participaron más de 150 maestros freinetianos. El lugar que escogieron para la celebración de este congreso fue el municipio Hernani (Guipúzcoa, País Vasco). Además de los seminarios habituales –Lenguaje, Ciencias Sociales, Matemáticas, Cuerpo, etc.–, en el Congreso de Hernani se organizaron distintas mesas de trabajo para reflexionar sobre el panorama educativo del momento, abordándose asuntos como «la puesta en vigor de la LODE<sup>48</sup>, el nuevo programa de integración, la educación compensatoria, la carrera docente, etc.» (Lara, 1985, p. 11). En el Congreso de Hernani también se discutieron algunas cuestiones que interpelaban directamente al MCEP, verbigracia: «¿Qué es el MCEP? ¿Tiene verdadera influencia nuestro Movimiento en el campo de la educación? ¿Para qué se hacen los congresos? ¿Somos verdaderamente tan «cerrados» como dicen?» (Secretaría Estatal, 1985, p. 2). Las respuestas se elaboraron allí mismo:

Somos un MRP, somos un grupo de amiguetes a los que nos gusta vernos de vez en cuando, nuestras técnicas se utilizan en la Escuela, nuestra ideología se ha difundido, se nos llama como asesores de la Administración, y además estamos dispuestos a que vengan a nuestros congresos otras gentes como observadores con voz y sin voto (Secretaría Estatal, 1985, p. 2).

Los organismos públicos apoyaron en raras ocasiones al MCEP. El Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) subvencionó la edición de algunos dossieres de los congresos del MCEP. Y en otras ocasiones, fueron las entidades privadas las que financiaron parte de los costes de las

---

<sup>48</sup> LODE: Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

actividades del MCEP, verbigracia, los congresos. Pero, en general, el MCEP salió adelante gracias a la autofinanciación. En consecuencia, la vida del grupo oscilaba entre la cuerda floja y la precariedad. Uno de los principales gastos del MCEP fue la publicación del boletín *Colaboración*. Sin embargo, su existencia era vital: «De cara al exterior, si queremos seguir siendo, si queremos tener voz, poder manifestar nuestras opiniones, nuestra ideología y nuestra práctica, necesitamos *Colaboración*» (MCEP, 1986b, p. 6). En el XIII Congreso del MCEP<sup>49</sup>, celebrado en La Pola de Gordón (León), en 1986, se abordó el problema del boletín *Colaboración* y se estudiaron las condiciones propuestas por la editorial de AKAL<sup>50</sup> para relanzar el boletín. Pero esta propuesta no salió adelante y en 1986 el boletín *Colaboración* dejó de editarse. De otra parte, durante la Asamblea General Ordinaria del mismo congreso, el GT de Madrid renunció a continuar a cargo de la Secretaría Estatal, y se decidió que GT de Almería tomara el relevo de la secretaría durante el curso 1986-1987. Además, se aprobó una subida de la cuota de la secretaría –de mil quinientas pesetas– con el objetivo de sanear la situación económica del MCEP (MCEP, 1986a, p. 47).

Con el paso del tiempo, nuevas generaciones de maestros se incorporaron al MCEP. En consecuencia, el MCEP trató de incluir acciones destinadas a satisfacer los intereses e inquietudes de los recién llegados y, también, de aquellos otros miembros más veteranos. Algunas de ellas fueron tan sencillas como incorporar un cuestionario<sup>51</sup> en el boletín *Al vuelo* para que cada suscriptor pudiera realizar sugerencias personales y enumerar un total de ocho temas de interés sobre los que debatir en los congresos del MCEP (MCEP, 1986f). En el XIV Congreso del MCEP, celebrado en Almería, en el verano de 1987, además de los talleres<sup>52</sup>, se organizaron cuatro bloques de debate basados en los resultados de las encuestas recibidas. En el primer bloque se discutió sobre la FIMEM, y la ideología y situación del MCEP de aquella época. En el segundo, se abordaron temas relacionados con la práctica pedagógica y el perfeccionamiento profesional, y las relaciones del MCEP con la Administración y con los MRPs. El tercero de los bloques se dedicó a la escuela pública y el Proyecto sobre la Reforma de las Enseñanzas de Maravall. Y el último de ellos trató temas como la filosofía pedagógica

---

<sup>49</sup> Nota informativa sobre el XIII Congreso del MCEP: «ya sabemos dónde será el congreso y cuánto nos costará. Será en Pola de Gordón, entre árboles, piscinas y montes, a 30 km de León. Dispondremos de 200 plazas, distribuidas en 4 dormitorios comunales de 40 camas y otras 40 plazas en habitaciones individuales o dobles. Y todo por unas 11.000 pesetas aproximadamente» (MCEP, 1986c).

Para ver la nota informativa completa, véase MCEP (1986c): «Congreso».

<sup>50</sup> Véase, para más detalles, MCEP (1986e): «Términos de la propuesta de AKAL».

<sup>51</sup> Véase «Documento 3: XIV Congreso. Almería - 87» (MCEP, 1986f, p. 8).

<sup>52</sup> Los talleres del XIV Congreso del MCEP fueron: «Taller de 0 a 8 años», «Taller de Lenguaje», «Taller del cuerpo», «Taller de Matemáticas», «Taller de investigación del medio», «Taller de educación para la paz», «Taller de escuela rural» y «Taller de coeducación» (MCEP, 1987a).

del MCEP, la investigación en la escuela, talleres de ocio y tiempo libre, educación de adultos, y la escuela rural (MCEP, 1987a). El resultado de las distintas discusiones fue el punto de partida para construir un discurso oficial que aclarara el papel del MCEP de cara a la sociedad y de cara a la Administración y la política educativa oficial. Además, estos debates sirvieron para establecer las diferencias principales entre el MCEP y el resto de los MRPs, cada uno con sus peculiaridades.

A partir del curso 1987-1988, el GT de Euskadi asumió la responsabilidad de la Secretaría Estatal y la edición del boletín *Al vuelo* o *Hegan*<sup>53</sup>. En este tiempo, el boletín *Al vuelo* reflejó de una manera más detallada la realidad educativa del País Vasco, abordándose, verbigracia, asuntos como el acuerdo entre la Consejería de Educación y las Federaciones de ikastolas para la consolidación de una única escuela pública vasca (MCEP, 1988c). El Proyecto para la Reforma de la Enseñanza<sup>54</sup> también se discutió en el boletín *Al vuelo*<sup>55</sup> y, más adelante, en el XV Congreso del MCEP, celebrado en Madrid, en julio de 1988. Al Congreso de Madrid acudieron un total de 142 congresistas, y los grupos de debate se organizaron en torno a los temas de «Escuela hoy, escuela del futuro»; «La disciplina y la libertad»; «Nuevas tecnologías»; «Marginación y escuela»; «Proyecto para la reforma de la enseñanza»; «Relaciones entre los MRPs y la Administración»; «Ideología del MCEP»; y «Filosofía del MCEP». Para gestionar los debates de una manera eficaz el MCEP decidió, primero, facilitar a los asistentes algunos textos –de diferentes temáticas, según el tema a tratar– para animar la participación de todos los asistentes; después, comenzaba debate; y, finalmente, se elaboraba un documento con los puntos fuertes de la discusión, las principales opiniones y puntos de vista y las propuestas o alternativas pertinentes (MCEP, 1988b).

Paralelamente, la realidad social y política de aquellos años golpeó y cuestionó las bases del MCEP, interrogándolo sobre su futuro y continuidad. Algunos factores, verbigracia, la

---

<sup>53</sup> A partir de este momento, el nombre del boletín interno del MCEP apareció en la portada en ambos idiomas: vasco –*Hegan*– y castellano –*Al vuelo*–. De la misma forma, se incluyeron en el boletín algunos textos en vasco con la correspondiente traducción al castellano.

<sup>54</sup> Véase, para más detalles, Ministerio de Educación y Ciencia (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. «(...) Tras la dimisión de José María Maravall en julio de 1988, Javier Solana asumió la tarea de orientar el proceso de reforma hacia la elaboración de la ley de ordenación del sistema educativo, a través de la Secretaría de Estado, de la que se había hecho cargo Alfredo Pérez Rubalcaba.  
(...)

Las principales conclusiones del debate entre el ministerio y la comunidad educativa dieron lugar a un nuevo documento, el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, que fue presentado ante los medios de comunicación por el ministro Javier Solana en abril de 1989 y constituyó la base sobre la que se elaboraría la futura LOGSE» (García Sánchez, 2011, p. 83).

<sup>55</sup> Véase «Documento 4: El proyecto de reforma de enseñanza o el beneficio de la duda» (Bastida, 1988, pp. 7-10).

democracia recién estrenada, que no existiera un fuerte ambiente de contestación social, y que algunas de las reivindicaciones y propuestas del MCEP hubieran sido absorbidas por la Administración educativa, hicieron que la elaboración de un proyecto de educación popular pudiera parecer innecesario: «en nuestros días parece que elaborar proyectos es competencia de los partidos políticos. Cabe, no obstante, reflexionar sobre si el MCEP debiera elaborar su propio proyecto, como lo hizo en otro tiempo» (Alcalá, 1988, p. 114). Por otro lado, era común que los maestros freinetianos se decantasen, bien por lo sindical, o bien por la línea pedagógica, encontrando difícil compatibilizar ambas opciones e incluso militar de una manera constante dentro del propio MCEP.

## **5. EL FINAL DE LA DÉCADA DE LOS '80 Y LA NUEVA CONFIGURACIÓN DEL MCEP**

En diciembre de 1988, el GT de Euskadi renunció a continuar con la gestión de la Secretaría Estatal y del boletín *Hegan (Al vuelo)*. Esta decisión se publicó con anterioridad en el N° 4 del boletín *Hegan* (Secretaría Estatal, 1988, p. 23). Unos meses después, durante el XVI Congreso del MCEP, celebrado en Huelva, en julio de 1989, se acordó un cambio importante que afectaría a la organización de la Secretaría Estatal. Así, la nueva Secretaría Estatal del MCEP sería responsabilidad de no uno, sino varios GGTT, que compartirían la gestión y distintas tareas. Esta medida se incorporó en el mismo Congreso de Huelva, donde la Secretaría Estatal quedó organizada de la siguiente manera: el GT de Huelva se hizo cargo de la economía, la administración, la lista de miembros y las cuotas del MCEP; el GT de Málaga se responsabilizó de la parte de Publicaciones del MCEP; y un equipo multiprofesional, no necesariamente miembros del mismo GT, se encargó de las relaciones internacionales (MCEP, 1989a, pp. 77-78).

La nueva secretaría organizó varios proyectos colaborativos con el propósito de promover la participación de todos los GGTT. Uno de esos proyectos fue la elaboración de un *Manifiesto Educativo*<sup>56</sup> que ayudara a condensar el pensamiento del MCEP (MCEP, 1989b). La iniciativa

---

<sup>56</sup> La propuesta de elaboración del *Manifiesto Educativo* se organizó en el año 1990. Es posible que el manifiesto se acabara publicando, bien en futuros números de *Al vuelo*, o bien en el dossier de un congreso posterior. También existe la posibilidad de que el documento se editara de manera individual. Se puede afirmar, sin embargo, que el *Manifiesto Educativo* no consta en ninguno de los boletines *Al vuelo* publicados hasta diciembre de 1992 y tampoco aparece en el dossier del XVII Congreso del MCEP (Salamanca - 1990).

era necesaria, urgente si se quiere, pues desde la *Declaración de Principios*<sup>57</sup> del III Congreso de ACIES el MCEP no se había planteado elaborar un documento que invitara a la reflexión teórica, plasmara la actualización de sus planteamientos y reflejara la evolución histórica del MCEP. El índice provisional del *Manifiesto Educativo* se organizó en tres partes. La primera de ellas, *El MCEP y la Pedagogía Freinet*, se ocuparía de la historia del MCEP. La segunda parte, *Concepción de la Escuela*, trataría los aspectos sociopolíticos y pedagógicos de la propuesta del MCEP. Y, finalmente, el manifiesto incluiría una *Declaración de Principios* y las *Propuestas de Acción* del MCEP (MCEP, 1990b). La elaboración del *Manifiesto Educativo* dio lugar a un debate profundo sobre la ideología del movimiento que se intensificó durante el XVII Congreso del MCEP, celebrado en Salamanca, en julio de 1990.

En el Congreso de Salamanca, se reunieron 200 profesionales de la educación que participaron activamente en los distintos debates y talleres del congreso. En aquella ocasión los debates se dedicaron a los temas de «Ecología y escuela» y «Relación del MCEP con los MRPs»; y los talleres se centraron en el estudio de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aunque no llegó a emitirse ningún juicio de valor, pues aún no se había producido la entrada en vigor de esta ley. No obstante, el MCEP pareció mantenerse en la misma línea de los debates sobre el Proyecto para la reforma de la Enseñanza del XV Congreso del MCEP, temiendo que la LOGSE ofreciera solo una gran infraestructura sin ocuparse de solucionar los temas graves de desigualdad social (Pérez, 1990, julio 11).

Unos meses después del Congreso de Salamanca, a finales del año 1990, las responsabilidades de la Secretaría Estatal volvieron a transferirse. A partir de aquel momento el GT de Huelva quedó a cargo de la Secretaría Económica, el GT de Cantabria asumió la Secretaría Administrativa, y un equipo multiprofesional se responsabilizó de la Secretaría Internacional (MCEP, 1990a, pp. 4-5). Más adelante, en el inicio de la década de los '90, se produjeron dos cambios destacables: (i) la publicación *Al vuelo* se volvió más estable y estructurada, con una tirada de tres números por año; y (ii) la Secretaría Económica acordó un incremento de la cuota anual de los socios, que ascendió a 3.000 pesetas. Cabe destacar, de otra parte, que el número de socios del MCEP<sup>58</sup> se mantuvo «estable, con tendencia al alza en algunos GGTT» (MCEP,

---

<sup>57</sup> La *Declaración de Principio* también se conoce como *Declaración del III Congreso de la Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar* o *Carta de Salamanca*.

<sup>58</sup> El número exacto de socios del MCEP en el año 1990 no figura en el boletín *Al vuelo*. Por el contrario, sí consta la relación de Grupos Territoriales pertenecientes al MCEP hasta el momento en que se confederó, en el año 1993. Así, GGTT del MCEP en el año 1990 eran: «Alicante, Almería, Asturias, Barcelona, Cádiz, Campo de Gibraltar, Cantabria, Castilla-La Mancha, Euskadi, Granada, Guadalfeo, Huelva, La Rioja, Las Palmas, León, Madrid, Málaga, Murcia, País Valencia, Salamanca, Sevilla, Tenerife» (MCEP, 1991c, p. 15).

1990a, pp. 4-5; 1991b, p. 5). Además, en el año 1991, durante el XVIII Congreso del MCEP, celebrado en Algeciras, se aprobó la propuesta de transformación del MCEP en una confederación. Esto obligó al MCEP a examinar algunas cuestiones pendientes. Así, se revisaron y actualizaron los estatutos del MCEP y, también, algunos otros asuntos administrativos como los libros de socios, actas y cuentas.

En Algeciras pusimos colectivamente las bases para este trabajo. En el Congreso se vio, se sintió colectivamente la necesidad de que el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular como tal organización aclarara sus posturas, sus situaciones más o menos particulares, más o menos colectivas (SE Sección Administrativa, 1992, p. 4).

La transformación del MCEP en una confederación se hizo oficial en el XIX Congreso Extraordinario del MCEP, celebrado en Madrid, en enero de 1993. El *Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Confederación Estatal de Movimiento de Renovación Pedagógica*<sup>59</sup> marcó la manera en que el MCEP se relacionó con la Administración y con los demás grupos pedagógicos del momento. Gracias a este convenio, el MCEP recibió beneficios económicos –recibieron asignaciones presupuestarias por parte del MEC–, y administrativos –el MEC reconoció que el trabajo del MCEP tenía validez como formación legal y favoreció la homologación de estas actividades–, si bien es cierto que el trabajo burocrático aumentó (MCEP, 1991a, p. 6; Pérez Simón, 2019). A partir de entonces el MCEP comenzó una nueva etapa.

---

<sup>59</sup> Véase «Documento 5: Transcripción del “Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica”» (MCEP, 1991a, p. 6).



## **CAPÍTULO II**

### **EL MOVIMIENTO FREINET EN ITALIA (1951-1991)**

Los inicios del movimiento Freinet en Italia fueron duros. El clima de tensión política de los años '50 y los difíciles años del período fascista recién superado no facilitaron la introducción de la renovación pedagógica ni, en general, de las nuevas ideas y planteamientos democráticos, tan distintos de los principios fascistas. Para atajar la vieja estructura de la escuela heredada había que atender diversos frentes: en primer lugar, la forma de trabajar de los maestros, poco acostumbrados a la investigación e innovación, debía irse abriendo y flexibilizando hacia nuevos planteamientos o experiencias pedagógicas. De otro lado, el contraste entre la escuela pública y la escuela privada, fundamentalmente católica, dificultaba la introducción uniforme de prácticas y principios democráticos en las aulas. Además, los estratos más humildes de la población presentaban una tasa de analfabetismo elevada (De La Gándara, 1958). A nivel político, la sociedad italiana estaba inmersa en una lucha ideológica que enfrentaba a la izquierda con las fuerzas de la derecha católica. Esta situación no facilitó la entrada y circulación de ideas pedagógicas distintas, verbigracia, las americanas de John Dewey o Carleton Washburne que, aunque sí llegaron a Italia, acabaron, o bien traducándose al pensamiento católico, o bien calificándose de americanizantes y anticatólicas (Cambi, 2016, p. 92; Pettini, 1982, pp. 8-9).

La célula base del movimiento Freinet en Italia la formaron un grupo de maestros que retomaron las tareas de enseñanza después de luchar contra el fascismo en las filas de la Resistencia. A su regreso encontraron en las escuelas italianas un atraso pedagógico producto del conservadurismo de la etapa anterior, todo lo cual entraba en franca contradicción con los principios de la recién estrenada *Costituzione della Repubblica Italiana* (1948). En 1950, Ernesto Codignola, director de escuela, afanado en la búsqueda de nuevas técnicas pedagógicas que posibilitaran una escuela renovada y democrática, invitó a Célestin Freinet a dar una conferencia sobre sus técnicas en la escuela *Città Pestalozzi* de Florencia. La conferencia de Freinet y el modelo de la CEL francesa inspiraron a uno de los asistentes, Giuseppe Tamagnini, quien propuso la creación de una *Cooperativa* para introducir las técnicas Freinet en Italia. Al año siguiente, en 1951, la propuesta de G. Tamagnini se materializó en un primer encuentro en la escuela italo-suiza *Remo Bordonni* (Rímimi). Allí se reunió un pequeño grupo de diez maestros que acordaron dos cosas: (i) «crear la base de una organización cooperativa de enseñantes» donde se desarrollaran nuevas técnicas didácticas para facilitar la labor del maestro y ayudar a que la escuela se adecuara a las nuevas necesidades; e (ii) «invitar a los enseñantes a estudiar la posibilidad de dotarse en la propia clase de la imprenta escolar» (Imbernón, 1982, pp. 24-25). Para iniciar la legalización de la *Cooperativa* se organizó un comité provisional formado por Giuseppe Tamagnini, Anna Fantini, Rino Giovanetti, Aldo Pettini y Lidia Biagini. Sin embargo, no sería hasta mediados del año 1951, cuando, finalmente, durante una reunión en la escuela *Città Pestalozzi* (Florencia), se logró sacar adelante la propuesta de G. Tamagnini para legalizar la *Cooperativa della Tipografia a Scuola* (CTS) –o movimiento Freinet en Italia–. Los objetivos principales de la CTS fueron «producir material y elaborar principios pedagógicos en un clima cooperativo» (Pettini, 1980, p. 25).

## **1. DE LA COOPERATIVA DELLA TIPOGRAFIA A SCUOLA (CTS) AL MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA (MCE) Y LA CRISIS DE 1968**

El I Congreso de la CTS se celebró en junio de 1952, en Rímimi, y contó con la presencia de Ernesto Codignola, Francesco De Bartolomeis, Vittorio D’Alessandro, Rafaele Laporta y del mismo Célestin Freinet (Sapucci, 2015). De alguna manera, el congreso de Rímimi fue el punto de partida de la etapa experimental de la CTS que G. Tamagnini bautizó como «período heroico». Quizás sea más apropiado referirse a este tiempo como etapa experimental, precisamente, porque fueron años donde los maestros de la CTS se dedicaron a la venta de materiales, experimentación y profundización de las nuevas técnicas Freinet, dejando en un

segundo plano la reflexión política y social. Este trabajo ocupó los primeros cinco años de vida de la CTS.

La situación cambió en el IV Congreso de la CTS, celebrado en San Marino, en el año 1955, donde G. Tamagnini anunció la posibilidad del cambio de la *Cooperativa della Tipografia a Scuola* (CTS) por el de *Movimento di Cooperazione Educativa* (MCE), argumentando que las inclinaciones de los miembros eran más pedagógicas que comerciales. Pero esta decisión no se hizo efectiva hasta febrero de 1957, y, esos dos años, desde 1955 hasta 1957, se utilizaron para discutir sobre tres cuestiones que determinaron el paso de la CTS al MCE. La primera de ellas se refirió a las funciones del docente, que, en la práctica diaria, se habían extendido más allá de la aplicación y experimentación de las técnicas Freinet. Así, era común que los maestros de la CTS se preocuparan también por los problemas de dimensión política y social que afectaban a la educación. La segunda cuestión giró en torno al espíritu cooperativista de las técnicas Freinet, que inspiraba, precisamente, un trabajo cooperativo antes que una aplicación aislada. Así, el trabajo cooperativo debía ir en dos direcciones: (i) la cooperación dentro de la clase, es decir, aquella que tenía lugar entre los estudiantes; y (ii) la cooperación entre maestros, que consistía en un intercambio continuo y recíproco, necesario para estimular nuevas opiniones y el pensamiento crítico sobre la propia práctica. Este tipo de cooperación era clave para llegar a un terreno de discusión común y una toma de decisiones efectivas. El tercer asunto sobre el que se debatió tuvo que ver con la propia estructura de la CTS: por un lado, el resultado de la compra y venta de material era deficitario, probablemente, resultado de una mala gestión; y, por otro lado, la estructura de la *Cooperativa* era jerárquica, gestionada a través del Consejo de Dirección, un modelo que no concordaba con el espíritu y prácticas de sus miembros (Imbernón, 1982; Romeo, n.d.). Los debates sobre estos asuntos concluyeron en febrero de 1957 con la celebración de una asamblea en la *Scuola Città Pestalozzi* (Florencia). En aquella ocasión, la asamblea se dedicó exclusivamente a la definición estructural de la CTS, y un comité provisional se encargó de analizar los motivos del cambio de la CTS por el MCE, llegando a la siguiente conclusión:

La CTS se disuelve, por decisión de sus socios. No muere, porque el MCE hereda todos sus valores (...). Con el MCE el horizonte se amplía, extendiéndose en una nueva dirección, los objetivos nacionales e internacionales, invaden toda la escuela» (Imbernón, 1982, p. 34).

Asimismo, los debates de la Asamblea de 1957 permitieron aclarar el fin último del recién estrenado MCE, esta vez, orientado hacia: «el trabajo en la escuela para conseguir una educación democrática del ciudadano, único objetivo en el que convergen las dos posiciones<sup>60</sup>» (Imbernón, 1982, p. 35). De otra parte, respecto a la implicación ideológica del MCE, quedó clara la neutralidad y posición independiente del MCE respecto al *Partito Comunista Italiano* (PCI), a pesar de que muchos maestros del MCE eran militantes del PCI. Una vez aclarados estos asuntos, la constitución del MCE se hizo efectiva en noviembre de 1957, durante la celebración del VI Congreso de la CTS –del 1 al 3 de noviembre–, en la ciudad de Fano. Además, la constitución del MCE se acompañó de una Declaración de Principios<sup>61</sup>, elaborada durante el mismo congreso, donde el MCE se definió como

Una asociación surgida de la libre iniciativa de unos enseñantes, que persigue, con plena autonomía y con el método y el espíritu de la cooperación, la renovación de la vida escolar italiana, entendida como contribución de fondo al desarrollo de la conducta democrática (Imbernón, 1982, p. 160).

En la Declaración de Principios también se incluyeron algunas cuestiones que perfilaron la línea ideológica del MCE. Así, el MCE expresó su intención de acoger a enseñantes de todo tipo y condición, manifestando su actitud de sincera apertura hacia cualquier aportación susceptible de contribuir a los fines del MCE. Asimismo, la Declaración de Principios dedicó un espacio importante a la cooperación. Esto por dos motivos: el primero, porque a través de ella se lograba «eliminar cualquier forma de aislamiento de los enseñantes y promover su ininterrumpida formación humana y profesional, en un fraternal espíritu de comunidad favorecido por las prácticas de los contactos personales y del trabajo en grupos»; y el segundo, porque el Movimiento reconocía «la cooperación como la forma de experiencia educativa de los alumnos más idónea». Además, el MCE manifestó estar a favor de la relación y colaboración con sus análogos internacionales, es decir, con los grupos Freinet pertenecientes a la FIMEM (Imbernón, 1982, pp. 160-161)

A pesar de que el contenido de la Declaración de Principios de 1957 iba más allá de la mera profundización técnica, en los años que van desde 1957 hasta 1968, se observa, sobre todo en

---

<sup>60</sup> En la Asamblea de 1957 los maestros freinetianos estaban divididos en dos posiciones: aquellos a favor de mantener la estructura de la CTS y los que preferían la estructura del MCE.

<sup>61</sup> Para consultar la Declaración de Principios de 1957, incorporada al Estatuto del MCE en el año 1964, véase F. Imbernón (1982, pp. 160-161).

las publicaciones de la revista *Cooperazione Educativa*, una excesiva preocupación del MCE por las didácticas especiales o específicas. Sin embargo, esta situación no duró demasiado, entre otras cosas, porque sucedieron algunos acontecimientos de repercusión global que acabaron influyendo en el cambio de rumbo del grupo. Uno de ellos fue el movimiento estudiantil francés o Mayo de 1968, el cual provocó una fuerte reacción entre los estudiantes italianos, que, además de protestar por la realidad universitaria, se implicaron en los problemas que afectaban al proletariado (Domínguez Nava, 2018). En Italia, este acontecimiento internacional permitió a los estudiantes y profesionales de la educación pasar de la organización de acciones aisladas a la organización de acciones de repercusión nacional. Además, las luchas obreras rebasaron las fábricas en busca de una reforma radical de la realidad socioeconómica del país, entendiendo que la reforma de la escuela era una de las claves en todo el proceso (Tari, 2016). Finalmente, el avance de la «segunda ola» de democratización (Huntington, 1994) y la difusión de la obra italiana *Carta a una maestra*, así como las distintas corrientes de renovación pedagógica a nivel internacional, revolviéron el pensamiento de algunos de los miembros del MCE que comenzaron a percibir un desequilibrio entre la profundización excesiva en la didáctica, y el planteamiento social y espíritu revolucionario Freinet, este último referido de manera explícita en las publicaciones de la revista *L'Éducateur*:

Bref, chacun s'attend à une modification inévitable des structures sociales et culturelles périmées. Et chacun trouve normal de lire une presse, brusquement sensibilisée à l'extrême à la nécessité d'un impératif changement dont deux mots-clés ouvrent les angoissantes et mystérieuses perspectives : *Contestation-Révolution*.

C'est ainsi que nos camarades sont entrés, à la base, dans une action identique, (...), mais dans le sens toujours de responsabilités éducatives, sociales, civiques qui servent la vie dans ses dimensions les plus humaines (Freinet, 1968, pp. 3, 5).

El meollo que generó la crisis de 1968 puede describirse en pocas líneas: los maestros freinetianos comenzaron a dividirse entre aquellos que profundizaban en el *cómo* de su actividad pedagógica y aquellos que, además del *cómo*, se empezaban a preguntar el *por qué*. La confrontación radical entre estos dos grupos comenzó durante un curso de matemáticas y ciencia celebrado en Lignan (Valle de Aosta), y se resolvió, puede que no de la mejor manera, en el año 1973. En Lignan, los maestros Freinet dedicaron unos días a discutir y analizar la función socio-económica de la escuela, y pusieron sobre la mesa el asunto de las luchas

paralelas<sup>62</sup> del MCE, preguntándose si no sería mejor apostar por las *luchas globales*, que iban más allá de lo técnico y asumían un objetivo mucho más ambicioso: el de la educación popular a través de una cooperación entendida en el sentido más amplio, lo cual implicaba la colaboración del MCE con otros colectivos, a veces pedagógicos, otras no, empeñados en la transformación radical de la sociedad. Al final de estas jornadas, triunfó el grupo de las luchas globales, y, en seguida, los integrantes del MCE comenzaron a trabajar en la elaboración de un manifiesto ideológico que reflejara la nueva actitud del grupo y argumentara el por qué de su politización. Las consecuencias de estos cambios fueron graves e hicieron que algunos de maestros, en su mayoría pioneros de la CTS, verbigracia, Giuseppe Tamagnini, abandonaran el MCE (Imbernón, 1982, pp. 45-46). Unos años después, a partir de 1973, se pueden encontrar documentos tan potentes como el que se muestra en la Imagen 3, con un título que definitivamente aclaraba la nueva posición del MCE:

Imagen 3: Portada del boletín *Informazioni MCE* (núm.: septiembre de 1973)<sup>63</sup> titulado: *Scuola e forze sociali: uso politico della professionalità* (MCE, 1973d)

---

<sup>62</sup> Las luchas paralelas o *lotte parallele* «habían sido definidas desde los albores del MCE y consistían en que el trabajo didáctico se llevaba en el seno del MCE y el trabajo político en otras asociaciones con este fin» (Imbernón, 1982, p. 44).

<sup>63</sup> La Asamblea de Cesenatico se celebró del 27 al 30 de diciembre de 1973. Por esta razón no es posible que las actas de la Asamblea aparecieran publicadas con anterioridad en el número de septiembre de 1973 del boletín *Informazioni MCE*, tal y como se observa en la Imagen 3. Es probable, entonces, que este hecho se debiera a un retraso en la edición del boletín *Informazione MCE* y, por lo tanto, el número de *Informazione MCE* correspondiente a septiembre de 1973 se publicara con posterioridad a la celebración de la Asamblea de Cesenatico.



A partir de la crisis del '68 comenzaron a observarse algunos cambios en los dos principales órganos de comunicación y difusión del MCE: la revista *Cooperazione Educativa* y el boletín interno *Informazioni MCE*. El primer número de la revista *Cooperazione Educativa* se publicó en el año 1952 y, en solo unos años, a partir de noviembre de 1952, logró un ritmo de publicación mensual. En cambio, el boletín *Informazioni MCE* comenzó a publicarse en 1954 con una periodicidad más irregular. Las diferencias entre uno y otro fueron notables: a partir del año 1968, los números de la revista *Cooperazione Educativa* aparecen editados por *La nuova Italia editrice*, una casa editorial bastante potente y con sede en Florencia; sin embargo, los números publicados a partir de 1968 del boletín *Informazioni MCE* fueron editados por la *Copisteria MCE (Edizione MCE)*, que había sido creada para satisfacer la necesidad de comunicación entre todos los miembros del MCE. En cuanto al contenido, la revista *Cooperazione Educativa* se centró más en la publicación de experiencias pedagógicas y los resultados de la investigación en diversos campos específicos, v. gr., el de la Matemática; mientras que el boletín *Informazioni MCE* se centró en la actualidad y vida del MCE reflejando las preocupaciones ideológicas y sociales del mismo. De esta forma, el boletín *Informazioni MCE* publicó un contenido más variado que abarcó, entre otros asuntos, las circulares de la Secretaría Nacional y de la Secretaría de los GGTT, los informes de las asambleas nacionales y reuniones de los GGTT, las actas de las reuniones del Comité de Coordinación, los calendarios de trabajo y las noticias sobre la vida del Movimiento –v. gr.: contactos con grupos

externos, intentos de establecimiento de varios grupos o problemas organizativos—. El estilo también varió. Así, en la revista *Cooperazione Educativa* se aprecia un tono más formal, y en el boletín *Informazioni MCE* puede observarse un estilo más directo y combativo, a veces beligerante, cuyo propósito era el de restablecer una efectiva libertad didáctica que no se limitara a las cuestiones técnicas (MCE, 1970e).

La circulación y difusión de estas publicaciones también fue distinta. La revista *Cooperazione Educativa* estaba pensada para una difusión a nivel nacional y, en ocasiones, internacional. Por el contrario, *Informazioni MCE* era un boletín más íntimo, que circulaba a nivel interno entre los miembros adscritos al MCE. En cuanto a la situación financiera, la revista *Cooperazione Educativa* se mantuvo más estable y financieramente sana. Sin embargo, en 1970, el boletín *Informazioni MCE* empezó a presentar los primeros problemas financieros, que se resolvieron gracias a una contribución colectiva de 25.000 Liras por miembro. La dirección también varió. Así, la revista *Cooperazione Educativa* estuvo dirigida por Giuseppe Tamagnini hasta que se produjo la crisis del '68 en el MCE, momento a partir del cual la revista pasó a ser dirigida por Aldo Pettini. Por su parte, en el año 1969, la dirección del boletín *Informazioni MCE* aparece a cargo de Gio' Galandi.<sup>64</sup> Sea como fuere, ambas publicaciones acompañaron la vida del MCE, reflejando los acontecimientos más importantes de su historia.

## **2. LOS AÑOS DE INTERVALO (1968-1973): ESENCIA E IDENTIDAD DEL MCE**

El propósito principal del MCE en el período 1968-1973 se centró en definir la estructura y posición del grupo teniendo en cuenta, además de las necesidades pedagógicas, las necesidades de naturaleza política y social, las cuales tenían formas y significados diferentes de las del año 1951, cuando se fundó la CTS. Así, a finales de los años '60, para la mayor parte de los miembros del MCE, ser maestro iba más allá de las consideraciones de orden exclusivamente técnico-didáctico e incluía un componente político-social que también debía formar parte de la profesión. Precisamente, el término *político* causó algunas dificultades en la Asamblea anual de Viserbella, celebrada en noviembre de 1968. Para evitar posibles malentendidos, v. gr., que el término político se asociara al partidismo, en la Asamblea de Viserbella los maestros del MCE definieron la política como un intento de reconsideración de la relación existente entre la escuela y la sociedad, y del rol que, en este contexto, se esperaba del enseñante. Esta

---

<sup>64</sup> A lo largo de los años, los directores, las editoriales y la situación financiera de ambas publicaciones fueron variando. Estos cambios se reflejarán en este capítulo a medida que vayan sucediéndose.

definición implicaba, por un lado, el rechazo a la figura del maestro como mero técnico de la enseñanza; y, por otro lado, la ampliación de las tareas del maestro que, a partir de ese momento, pasaron a un nivel superior, ocupándose de asuntos como la selección escolar, el control político del trabajo en las aulas y la construcción de posibles vínculos con otras fuerzas sociales para luchar contra el autoritarismo (Pettini, 1968). El esfuerzo realizado en Virsebella por determinar el área de actuación y responsabilidades de los integrantes del MCE fue también un intento por recuperar la unidad del grupo. De esta forma, se hizo hincapié en que las responsabilidades políticas y sociales de los maestros del MCE no implicaban un abandono del área pedagógica-didáctica, igualmente importante y necesaria. Durante la misma asamblea, además, se celebraron elecciones internas para renovar los cargos dentro del MCE. Así, Aldo Pettini asumió los cargos de presidente de MCE y director de la revista *Cooperazione Educativa*; Vanda Masnaghetti, Giocchino Maviglia y Antonio Masi fueron los nuevos encargados de gestionar la Secretaría; y Armando Novelli y Sergio Bosonetto desempeñaron el cargo de auditores del MCE (Pettini, 1968, p. 8). Por último, se procedió a la revisión y reformulación del antiguo estatuto interno del MCE o estatuto de 1964, y se aprobó el estatuto de 1968.<sup>65</sup>

El estatuto del MCE fue un tema recurrente y ocupó una parte importante del trabajo previsto para la Asamblea Nacional de Castel San Pietro (Bologna), celebrada en enero de 1970 (Gruppo fiorentino MCE, 1969). Además, durante la misma asamblea, se organizaron varias comisiones o equipos de trabajo encargados de atender los temas más urgentes del MCE. La primera comisión, dedicada a cuestiones organizativas, estudió la trayectoria de la revista *Cooperazione Educativa* y reflexionó sobre el contenido, bastante pobre, de los últimos números de la publicación. Esta situación, probablemente, fuera debida al ritmo de publicación mensual de la revista, que apenas dejaba tiempo para organizar y seleccionar adecuadamente el contenido de cada número. Por ello, la comisión propuso crear un Comité de Redacción encargado de recibir, seleccionar y revisar los artículos enviados a la revista *Cooperazione Educativa*. Asimismo, se acordó que el precio de inscripción a la revista ascendiera a 3.000 Liras anuales (MCE, 1970f).

La segunda comisión de la Asamblea de Castel San Pietro reflexionó sobre la enseñanza de la Religión en las escuelas públicas. Desde la perspectiva del MCE, la abolición de los condicionamientos de clase confesional formaba parte de la lucha contra el autoritarismo en la escuela. Por ello, el MCE propuso unirse a aquellos grupos y fuerzas que lucharan por erradicar

---

<sup>65</sup> Véase «Documento 6: *Prima commissione. Statuto*» (Pettini, 1968, pp. 4-8).

la Religión en las escuelas públicas. Sin embargo, consideraban legítimo el estudio de las religiones desde un punto de vista histórico. La tercera de las comisiones se dedicó a estudiar las relaciones del MCE con el ámbito internacional. En esta comisión se expuso que muchos de los problemas del MCE eran comunes a otros grupos Freinet internacionales, y, por tanto, resultaba conveniente que el MCE tratara de mantener un contacto regular con la FIMEM –en aquel momento formada por los grupos de Francia, Bélgica, Holanda, Suiza, España, Túnez, Argelia, Checoslovaquia y otros países de América Latina–. La cuarta comisión abordó el problema de la compartimentación de contenidos pedagógicos y didácticos, consecuencia de la creciente división entre la escuela y la vida social y cultural. Por último, existió una comisión dedicada a profundizar en el rol del maestro y su relación con la clase obrera. Esta comisión puso en valor el papel de la clase obrera en la propuesta de la pedagogía popular. Así, el MCE animó a que los GGTT continuaran estableciendo vínculos con los trabajadores a través, v. gr., del trabajo con algunos barrios vinculados a las fábricas y las asambleas de fábricas, o través de los *sindacati-scuola*. Ambos espacios permitieron trasladar la lucha obrera contra la explotación de la fábrica al terreno de la sociedad civil, en este caso, para acabar con los abusos producidos en la escuela (MCE, 1970a).

En abril del mismo año, tres meses después de la Asamblea Nacional de Castel San Pietro, el MCE decidió celebrar una Asamblea extraordinaria en Luca para abordar de forma exhaustiva el tema de la compartimentación de contenidos en la enseñanza. Los objetivos de esta asamblea fueron, primero, tratar de sensibilizar a los maestros sobre la relación existente entre la escuela y la sociedad; y, segundo, averiguar cómo implementar esa realidad a los contenidos sin renunciar a la experimentación y profundización didáctica –pues los maestros del MCE opinaban que la capacidad crítica necesaria para analizar la realidad circundante no podía adquirirse sin las contribuciones metodológicas-didácticas precisas– (MCE, 1970c).

Unos meses más adelante, comenzó a hacerse evidente dentro del MCE una contraposición entre aquellos miembros que se inclinaban por la acción pedagógica directa, no siempre previamente diseñada, y quienes ponían el acento en la exigencia de un análisis sociopolítico previo a cualquier acción; esto es: ¿había que identificar y analizar la realidad socio-política de cada territorio y sus contradicciones antes de llevar a cabo cualquier práctica pedagógica, o era mejor descubrir la situación y sus contradicciones gradualmente, mientras tenía lugar la práctica pedagógica? Este debate interno sobre si se debía dar prioridad a la didáctica o al contexto sociopolítico fue el *leitmotiv* de la Asamblea Nacional del MCE celebrada en Rímini, en enero de 1971. Allí, tras varias discusiones, los maestros del MCE concluyeron que la

polémica contradicción entre didáctica y política no era tal, pues, en último término, el maestro salía de la clase, se relacionaba con su barrio, con la clase obrera, con otros profesionales de la educación, etc., y ello enriquecía y formaba, inevitablemente, parte de su práctica pedagógica. Así, la Asamblea de Rímini sirvió para aclarar tres cosas. Primero, que la dinámica de trabajo del MCE debía continuar basándose en el trabajo cooperativo, el intercambio de experiencias y la discusión de los resultados. Segundo, que la vertiente de intervención del MCE era doble, es decir, debía abarcar los planos pedagógico y sociopolítico, de manera que las acciones de ruptura a nivel sociopolítico se complementaran con la práctica pedagógica en las escuelas y viceversa. Por último, en la Asamblea de Rímini se hizo evidente una cierta anarquía en las iniciativas de los GGTT y una gran variedad de niveles de maduración y reflexión de la propia práctica. Sin embargo, esa anarquía o desorganización dentro del MCE formó parte del proceso de evolución natural de un grupo que había elegido llegar a la unidad a través de un proceso realmente colectivo, sin anteponer el trabajo de un Grupo Territorial o de investigación al de otro (Testa, 1971).

A partir de enero de 1971 se observó un cambio en la organización de la revista *Cooperazione Educativa* que consistió en anular la figura del director y sustituirla por un Comité de Dirección formado por Romano Abate (Treviso), Giancitta Baudin (Aosta), A. Maria Caputi Brizzi (Firenze), Rosanna Mai (Mantova), Pierangiono Montorfano (Milano), Evelina Pasquotti (Pordenone), Paolo Petrigio (Udine), Rolando Pintus (Forlimpopoli) y Giorgio Testa (Roma) (MCE, 1971). Más adelante, en diciembre de 1971, se celebró, en la ciudad de Florencia, la Asamblea Nacional del MCE. En aquella ocasión, los maestros Freinet denunciaron el clima general de represión política, poniendo una atención particular en aquellas formas de represión [política] que afectaban al colectivo de estudiantes y enseñantes, v. gr.: las detenciones, la negación de presupuesto, los múltiples despidos, las suspensiones, etc. Con ello, el MCE consiguió reivindicar su significado político y solidarizarse con aquellos compañeros de profesión y estudiantes que estaban sufriendo las consecuencias de la represión.

La situazione scolastica generale è caratterizzata oggi da un rilancio della repressione più dura: sospensioni di centinaia di studenti all'Alberti di Roma, arresti di tre studenti ai Castelnuovo di Roma, destituzione di cinque docenti di architettura a Milano, trasferimento della Prof.ssa Mencarelli di Firenze, destituzione del provveditore di Carrara, inoltre sono stati colpiti molti altri compagni tra cui insegnanti, direttori, presidi dell'M.C.E.

L'altra faccia della politica governativa è il riformismo: concessione in taluni casi del tempo pieno, tolleranza di nuove forme di valutazione, riforma della scuola secondaria, statuto giuridico in cui la

qualifica dell'insegnante rimane como strumento di controllo ma è democratizzata perché è demandata a organismi di potere locale. Questo riformismo serve ad aggiornare la scuola per renderla più funzionale al sistema sociale, político económico.

La repressione serve a far passare queste riforme, a realizzare una ristrutturazione capitalística della scuola e a colpire le avanguardie studentesche que contestano questa ristrutturazione. Perciò si collega al momento político generale, alla repressione che, in varie forme (blocco investimenti, licenziamenti, suspensioni, taglio dei tempi) oggi colpisce operai, contadini, masse popolari e le loro lotte (MCE, 1972a, p. 7).

Esta situación, unida a la línea ideológica que había desarrollado el MCE en los últimos debates, impulsó la elaboración de un nuevo estatuto que se aprobó por unanimidad durante la misma asamblea. Con él se pretendía anular el estatuto de 1968, pero esta situación nunca llegó a producirse porque el documento no se presentó ante las autoridades correspondientes, y, por tanto, el estatuto de 1971 no pudo reconocerse de manera oficial. La no oficialidad del documento, sin embargo, no impidió que el MCE se adaptara con rapidez a las consideraciones introducidas en el nuevo estatuto (MCE, 1972a). También durante la Asamblea de Florencia, se tomó la decisión de fundar la cooperativa *Edizioni Cooperative* o EDICOOP, que se encargó de editar y vender los materiales del MCE –v. gr.: el boletín *Informazioni MCE*, circulares, actas de convenios, monográficos, etc.–. Constituir una cooperativa evitó los problemas fiscales y jurídicos que habría supuesto la constitución, v. gr., de una Sociedad comercial, y, además, permitió al MCE eliminar la antigua figura de la *Copisteria*, cuya actividad era ilegal y reportaba pérdidas económicas (MCE, 1972b, p. 3; Zanella y Vienna, 1973b, p. 44).

La Asamblea Nacional de Alba, celebrada en diciembre de 1972, se dedicó a la renovación didáctica. La propuesta era sencilla y el único requerimiento que se hizo era la didáctica fuera coherente con el trabajo sociopolítico. Teniendo en cuenta esto último se abordaron temas como la conciencia del cuerpo y el conocimiento del ambiente; la Historia; problemas relacionados con el aprendizaje de la escritura; la eliminación de los libros de texto en la escuela; y la evaluación. En Alba también se debatió sobre la *scuola a tempo pieno* frente a la tradicional propuesta del *doposcuola*,<sup>66</sup> y se hizo hincapié en asuntos de tipo organizativo, v. gr., la necesidad de mejorar las relaciones entre los distintos GGTT (Zanella y Vienna, 1973a).

---

<sup>66</sup> La escuela a *tempo pieno* tiempo se introduce con la Ley 820 de 1971 (Legge 24 settembre 1971, n. 820, Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale, 1971, art. 1). No obstante, los temas de *scuola a tempo pieno* y *doposcuola* se retomarán en capítulos posteriores.

Los problemas organizativos continuaron discutiéndose en la siguiente Asamblea Nacional del MCE, celebrada Cesenatico, en diciembre de 1973. En general, los miembros del MCE se quejaban de la indeterminación y falta de identidad del MCE. Por otro lado, los GGTT estaban desorganizados, y, muchos de ellos, no habían presentado en la Asamblea de Cesenatico el informe que reflejaba la actividad anual de cada GT, un hecho que no ayudaba a conocer la situación real del MCE. A la falta de organización de los GGTT se le sumaron otros asuntos comunes que debían resolverse urgentemente: (i) el nuevo estatuto del MCE continuaba sin regularizarse y el MCE no tenía una personalidad jurídica; (ii) el boletín *Informazioni MCE* no llegaba a todos los destinos, una circunstancia que favorecía el caos general y la falta de información entre los miembros del MCE; (iii) el Comité de Organización, encargado de coordinar la actividad de los GGTT y de dar la formación necesaria a aquellos grupos que quisieran constituirse y adherirse al MCE, ofrecía una gestión pobre, y la escasa participación de los GGTT no contribuía a mejorar la situación. Finalmente, (iv) era necesario crear un grupo nacional dedicado a la escuela media –*scuola media*–<sup>67</sup>, pues, en los años anteriores, el MCE había puesto el foco de atención en la escuela elemental o *scuola elementare*, olvidándose, en cierto modo, de ofrecer un espacio de experimentación y discusión a los maestros de escuela media (MCE, 1974c, pp. 39-40).

### 3. CONSOLIDACIÓN DEL MCE

El año 1974 fue una fecha clave para el MCE. En el mes de diciembre se celebró la Asamblea Nacional del Movimiento en Brescia –una de las más representativas en la historia del MCE–, pero ya en los meses anteriores el MCE había alcanzado una madurez ideológica que facilitaría su consolidación. El objetivo principal del MCE era cambiar la escuela para cambiar el rumbo de la sociedad, y la ley 477 de 30 de julio de 1973 facilitó la tarea del MCE. Entre otras cosas, la ley garantizaba la autonomía didáctica y la libre expresión cultural de los enseñantes:

- 1) la garanzia della libertà di insegnamento, intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale dell'insegnante nel rispetto dei principi costituzionali e secondo gli ordinamenti della scuola stabiliti dello Stato, nonché nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni e del diritto di questi al pieno e libero sviluppo della loro personalità (Legge 477/1973, del 30 di Luglio,

---

<sup>67</sup> La Constitución italiana de 1948 garantizaba una instrucción obligatoria y gratuita durante ocho años (Costituzione della Repubblica Italiana, del 1° di gennaio, 1948, art. 34). Los primeros años de instrucción obligatoria correspondían al período de *scuola elementare* y los años siguientes al período de *scuola media*.

Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato, 1973, art. 4).

Entre otras cosas, la ley invitaba a la participación de padres, estudiantes y trabajadores de la enseñanza para (i) discutir sobre los problemas de la educación y elegir mediante votación a sus propios representantes en los *Organi Collegiali*, de manera que el derecho al estudio y la gestión democrática en la escuela quedaran garantizados. Paralelamente, el MCE decidió crear, en Ronchi, el *Comitato Unitario Antifascista per la Riforma della Scuola* que estuvo formado por ciudadanos, algunas organizaciones democráticas y partidos políticos –v. gr.: el *Partito Comunista Italiano* (PCI), el *Partito Socialista Italiano* (PSI) y el *Partito Repubblicano Italiano* (PRI)–, y otros grupos como la *Associazione Nazionale Partigiani d'Italia* (ANPI) o *Unione Donne in Italia* (UDI) (MCE, 1974a, p. 21). El propósito de este comité era crear una campaña de sensibilización que promoviera la participación de padres, maestros y estudiantes en la campaña electoral escolar para la elección de los nuevos *Organi Collegiali*. Además de esto, el MCE propuso centrarse en algunas cuestiones clave para conseguir una escuela verdaderamente democrática que sintonizara con los intereses de la clase trabajadora:

- 1) Nell'impegno ad una educazione e militanza antifascista e testimonianza piena dei valori costituzionali;
- 2) Nello sviluppo e primato della scuola pubblica nelle piena libertà del pluralismo politico, culturale e ideale;
- 3) Nell'affermazione concreta della gratuità effettiva e nella non selettività della scuola dell'obbligo, (...);
- 4) Nel rinnovamento didattico-culturale e nella riforma degli ordinamenti e dei programmi scolastici, per contribuire con la scuola ad una società più avanzata;
- 5) Nella conquista, salvaguardata la garanzia di una ulteriore espansione della scolarità, di uno sviluppo programmato dell'istruzione per assicurare una preparazione a concreti sbocchi professionali e quindi il superamento di squilibri, sprechi e il perseguimento di un nuovo e più giusto sviluppo economico, sociale e civile del paese (MCE, 1974a, p. 22).

El compromiso del MCE por una educación democrática y antifascista fue un tema constante a lo largo de la evolución de la historia del movimiento, y ocupó un protagonismo especial en la Asamblea Nacional del MCE del año 1974, celebrada en Brescia, en el mes de diciembre.

Durante esta Asamblea también se elaboró el Documento Programático del MCE que definió al *Movimento di Cooperazione Educativa* como

(...) una organizzazione di operatori scolastico-culturali che interviene sul piano socio-pedagogico della ricerca didattica e del rinnovamento culturale per la costruzione di una pedagogia popolare e di un movimento di riforma della scuola per una società nuova (Zanella, Abiti y Vienna, 1975, p. 3).

Asimismo, en el Documento Programático se reconocía que

La riforma della scuola è una richiesta fondamentale del Movimento Operaio e l'MCE che si considera parte del movimento operaio, ritiene sia sua funzione quella di essere componente specifica d'intervento nella scuola per la qualificare la domanda e tradurre la spinta di lotta che il movimento operaio esprime.

A tal fine i militanti del MCE sono impegnati negli organismi popolari, nelle forze sociali e politiche, a portare obiettivi, contenuti e metodi per una educazione alternativa. D'altra parte l'MCE chiede a queste forze di partecipare attivamente al lavoro di sperimentazione e di verifica che si svolge all'interno dell'istituzioni scolastiche, proprio per cominciare a realizzare una larga convergenza e partecipazione sui problemi del rinnovamento educativo (Zanella *et al.*, 1975, p. 3).

El Documento Programático de Brescia ayudó a definir las líneas y los objetivos del MCE, y sirvió para agilizar la coordinación de las distintas iniciativas didáctico-políticas de los GGTT del MCE. Así, las actuaciones del MCE se propusieron alcanzar tres cosas: (i) lograr una escuela al servicio de los trabajadores, para lo cual se necesitaba construir una relación sólida entre la escuela y las fuerzas sociales; (ii) cambiar el modelo sociocultural, para lo cual era necesario implementar una didáctica basada en el trabajo cooperativo cuyo fin último fuera la construcción de relaciones humanas igualitarias; y (iii) conseguir una escuela que aportara los instrumentos necesarios para llegar al conocimiento, el saber, que era, en último término, lo que permitiría a las clases populares conquistar espacios de poder cada vez más amplios (Zanella *et al.*, 1975, pp. 3-4).

En un plano más específico, los objetivos del MCE tuvieron que ver con (i) la investigación y construcción de una práctica pedagógica alternativa; (ii) la formación de un cuerpo docente capaz de contribuir al proceso de renovación escolar; (iii) la creación de un escuela que, por un lado, rechazara los métodos tradicionales de evaluación y transmisión de conocimiento, y, por

otro lado, facilitara el desarrollo de un pensamiento crítico; (iv) la lucha contra una cultura preconstituida que, a través de los libros de textos y otras herramientas pseudoinnovadoras –como los recursos audiovisuales–, imponía un saber precocinado; (v) favorecer un proceso de aprendizaje autónomo donde tuvieran cabida el contraste de opiniones y la valoración crítica; (vi) el libre acceso y uso colectivo a toda la documentación disponible y herramientas de investigación; (vii) la extensión del compromiso del MCE a los primeros niveles de escolaridad para poder prevenir un condicionamiento temprano y la exclusión; (viii) iniciar una campaña de información y movilización que permitiera superar la fragmentación de la escuela y lograr una visión unitaria en las disciplinas; (ix) la puesta en práctica del *tempo pieno*, clave para construir una escuela que acompañara de manera activa el crecimiento personal y el desarrollo de una cultura alternativa; (x) el compromiso unitario del MCE con el *Movimento Operaio* para sacar adelante una propuesta de reforma de la escuela media superior; (xi) desarrollar y poner en práctica un modelo de gestión escolar donde, en la medida de lo posible y dentro de la legalidad, no existieran los límites de naturaleza burocrática-autoritaria y de tendencia corporativista; (xii) la participación del MCE en los cursos para los trabajadores, y la reivindicación de una oferta más amplia de estos cursos; y, por último, (xiii) la consecución de una escuela pública laica, y, en consecuencia, la eliminación de la *Religione di Stato* –implementada desde los programas ministeriales– (Zanella *et al.*, 1975, pp. 4-5).

A mediados de la década de los '70 el MCE era un movimiento relativamente grande e influyente. En este punto de su historia, el MCE había conseguido restaurar la unidad de sus miembros después de la crisis del '68 y alcanzar una madurez en sus ideas políticas y pedagógicas. A nivel cuantitativo, en el año 1974 el MCE estaba compuesto por un total de 844 inscritos distribuidos de la siguiente manera: la región de Piamonte contaba con 74 inscritos; el Valle de Aosta, con 11; Liguria, con 96; Lombardía, con 117; Trentino-Alto Adigio, con 25; Véneto, con 124; Friuli-Venecia Julia, con 41; Emilia Romana, con 108; Toscana, con 89; Umbría, con 8; Marcas, 13; Lacio, con 47; Abruzos, con 7; Molise, con 5; Apulia, con 45; Campania, con 5; Basilicata, con 2; Calabria, con 1; Sicilia, con 10; Cerdeña, con 12; y un total de 4 inscritos al MCE eran de procedencia extranjera, concretamente de Bélgica, España y Suiza.<sup>68</sup> Estos datos contrastaban bastante con los 746 inscritos al MCE del año 1973, los 614 del año 1972 y los 383 del año 1970 (MCE, 1970g, p. 2).<sup>69</sup> En cuanto a la

---

<sup>68</sup> Véase «Documento 7: Relación de inscritos en el *Movimento di Cooperazione Educativa* en el año 1974» (Zanella *et al.*, 1975, pp. 10-13).

<sup>69</sup> Los inscritos al *Movimento di Cooperazione Educativa* en los años 1972 y 1973 pueden consultarse en MCE (1974c, pp. 36-37): «*Relazione e proposte della segreteria*».

cuota de inscripción de los miembros, la cifra del año 1974 rondaba las 4.000 Liras, y todos los inscritos tenían derecho a recibir el boletín *Informazioni MCE* y a disfrutar de una reducción de precio en todos los materiales editados por el MCE.

También durante la Asamblea de Brescia se tomó la decisión de elaborar un nuevo estatuto para el MCE. Así, el 14 de abril de 1975, pocos meses después de la celebración de la asamblea anual, se reconocieron legalmente los nuevos estatutos del MCE y quedó constituida de manera oficial la asociación del *Movimento di Cooperazione Educativa*, cuya sede legal se estableció en Conegliano (Via Orbedan, N° 6).<sup>70</sup> En documento del acto constituyente se declaró la presencia de Dino Zanella, Rinaldo Rizzi, Ivana Abiti, Silvia Padovani, Giuliano Cernic y Susaba Padovini, todos ellos miembros del MCE y testigos de la constitución legal de la asociación. Además, en el mismo documento se reconocieron (i) los orígenes del movimiento –en el año 1951–; (ii) el cambio de denominación de la CTS por el MCE; (iii) la Declaración de Principios de 1957; (iv) la superación del reglamento interno del año 1964 en la Asamblea Nacional de 1968; (v) la decisión de dar una personalidad jurídica al MCE en el año 1973; y (vi) se acordó que los responsables de la Secretaría Nacional fueran Dino Zanella –secretario nacional–, Ivana Abiti, Maria Grazia de Faveri y Rinaldo Rizzi –estos tres últimos miembros del Comité de Secretaría–.

La estructura del MCE se organizó de la siguiente forma: (i) la Secretaría Nacional se encargaba de coordinar y mantener la relación entre los GGTT, y de organizar los distintos cursos y asambleas nacionales; (ii) el Comité de Coordinación, –compuesto por los delegados de los GGTT, los delegados de los grupos de trabajo y por la Redacción de la revista *Cooperazione Educativa*–, era el responsable de organizar y desarrollar las líneas de la Asamblea Nacional, y de impartir cursos de formación a los nuevos grupos; (iii) la Redacción de la revista *Cooperazione Educativa* gestionaba los contenidos de la publicación; (iv) la Redacción de Materiales MCE se ocupaba de recoger y difundir los materiales enviados por los miembros y grupos del MCE; (v) la Delegación Editorial se encargaba de hacer llegar a la casa editorial los libros, cuadernos, archivadores, etc., con el contenido de las diferentes experiencias; y, por último, formaban parte de la estructura organizativa del MCE (vi) la Comisión de Impresión; (vii) los auditores; y (viii) el grupo de Coordinación de la editorial *La Nuova Italia*. Además, el MCE contaba con la clásica estructura de los GGTT, los grupos de trabajo y las asambleas.

---

<sup>70</sup> Véanse «Documento 8: *Atto costitutivo*» (MCE, 1975a) y «Documento 9: *Statuto*» (MCE, 1975d).

El año 1974 concluyó con la firma de un acuerdo entre el MCE y la editorial *La Linea*<sup>71</sup> a través del cual la editorial se comprometió a recibir y distribuir los materiales que llegaban desde la Delegación Editorial del MCE. De esta forma se consiguió que la difusión de las publicaciones del MCE alcanzara al colectivo padres y a algunas asociaciones o grupos preocupados por la situación de la escuela en Italia. Asimismo, la distribución de este material sirvió para mejorar la formación de todos los maestros interesados en la renovación pedagógica, e impulsó la investigación en el área de la pedagogía (MCE, 1974b). Todo ello, unido a los cambios de los últimos años, fue síntoma de la buena salud del MCE y justificó el crecimiento exponencial del grupo. Así, en el año 1975 el MCE contaba con un total de treinta y ocho GGTT establecidos en Aosta, Turín, Ivrea, Alejandría, Novara, Biella, Génova, La Espezia, Savona, Milán, Brescia, Bérgamo, Mantua, Belluno, Treviso, Conegliano, Venecia, Verona, Pordenone, Údine, Gorizia, Trieste, Boloña, Forlì, Módena, Parma, Florencia, Pistoia, Luca, Empoli, Massa, Ancona, Roma, Bari, Molfetta, Bríndisi, Lecce, y Sássari (MCE, 1975c, pp. 77-79).<sup>72</sup> Además, estaban en funcionamiento varios Grupos Nacionales dedicados a la Gestión Social de la Salud Mental, las Matemáticas, la Lingüística, la Escuela Media, la Antropología Cultural y la Educación Corporal, entre otros<sup>73</sup> (MCE, 1975c, p. 80).

#### 4. EXPANSIÓN DEL MCE

La escuela y la realidad social y política que la circundaba fue el tema principal de la Asamblea Nacional del MCE de Florencia, celebrada en diciembre de 1975. Uno de los debates más interesantes de la asamblea lo desarrolló el Grupo Nacional de Escuela Media cuando expuso la dificultad que suponía continuar aplicando las técnicas Freinet en el nivel de *scuola media superiore*, precisamente cuando los estudiantes manifestaban una mayor voluntad política. Para solucionar esta situación el grupo de Escuela Media propuso dos cosas: (i) mejorar la formación de los maestros de *scuola media superiore*, y (ii) transformar el rol del maestro en el aula, eliminando del proceso educativo cualquier tipo de verticalismo, prácticas rígidas y roles jerárquicos. Sin embargo, esto fue una tarea complicada y no todos los maestros del MCE lograron llevarla a cabo. No obstante, en las ocasiones en que sí lo consiguieron los maestros

---

<sup>71</sup> La editorial *La Nuova Italia* continuaba editando la revista *Cooperazione Educativa*.

<sup>72</sup> Nótese que no todos los miembros inscritos en el MCE formaban parte de un GT. Así, había territorios con inscritos al MCE que no estaban constituidos como GT. Generalmente esta situación era debida a que no todos los territorios contaban con el suficiente número de inscritos como para que mereciera la pena constituir un GT.

<sup>73</sup> El Comité de Coordinación, en el documento donde se especifica el nombre y sede de cada uno de los Grupos Nacionales, señala que falta información del resto de los Grupos Nacionales. Así, el número de Grupos Nacionales del MCE es orientativo (MCE, 1975c, p. 80).

freinetianos pudieron ser testigos de una auténtica transformación escolar (MCE, 1975b, pp. 4-7). En la Asamblea de Florencia, además del Grupo Nacional de Escuela Media, participaron otros grupos como en Grupo Nacional de Antropología Cultural o el GT de Módena. Este último se dedicó de una manera especial al desarrollo de los medios audiovisuales como canal para estudiar la Historia y la realidad social en la escuela y como una herramienta autónomamente gestionada por los estudiantes para exponer el resultado de las distintas experiencias de investigación en la clase (MCE, 1975b, pp. 16-17).

A lo largo del año 1976 el MCE se empleó a fondo en detectar los problemas que afectaban a las guarderías y escuelas infantiles, mejorar los cursos de 150 horas<sup>74</sup> y pensar en experiencias educativas que favorecieran la desinstitucionalización escolar. Para ello los maestros del MCE debieron esforzarse en mantener una participación activa y dedicar más horas a mejorar su formación, pero el esfuerzo del cuerpo docente era solo una pequeña parte del proceso de renovación escolar. Así, la implicación de los responsables a nivel técnico y de gestión, y también de aquellos otros grupos que de alguna manera estaban interesados en la renovación escolar, verbigracia, sindicatos, partidos políticos, órganos administrativos, asociaciones y otros colectivos como las editoriales, era fundamental para completar el proceso de renovación.

En el año 1976 el MCE se propuso, por un lado, reflexionar sobre su trayectoria como movimiento de renovación pedagógica, y, por otro lado, replantear su relación con las fuerzas políticas y sociales interesadas en la renovación escolar. En consecuencia, la Asamblea Nacional del MCE de 1976 celebrada en Asís (Perusa), en octubre de ese mismo año, se programó con la intención de responder a esas necesidades de fondo y, también, de elaborar una propuesta organizativa para el MCE se adaptara mejor a la situación de aquel tiempo. Para tales fines, se organizaron tres bloques de trabajo. El primero de ellos se dedicó a valorar la situación del MCE a nivel interno. Así, en este primer bloque, los integrantes del MCE debatieron sobre asuntos relacionados con el estado financiero del MCE, el perfil profesional de sus miembros, el número de inscritos, el total de personas activas a nivel laboral, los canales de difusión más efectivos para dar a conocer al MCE, el tiempo de trabajo que se dedicaba a los GGTT y nacionales, quiénes abandonaban el MCE y por qué motivos lo hacían, cuáles eran

---

<sup>74</sup> Las 150 horas o *150 ore* era una cláusula en los contratos de los trabajadores que les daba derecho a estudiar 150 horas trienales remuneradas, pudiendo variar la cantidad de horas dedicadas a este fin según la modalidad de cada contrato. Esta cláusula se introdujo en el año 1973, gracias a la lucha de los sindicatos de trabajadores metalúrgicos (Causarano, 2007).

los problemas comunes a todos los GGTT, y cuál era la metodología de trabajo que se seguía a nivel interno –en los seminarios, reuniones, cursos, *stages*, etc.– (MCE, 1976, p. 7).

El segundo bloque de la Asamblea de Asís profundizó en la relación de los GGTT con el exterior. Los debates de este bloque trataron de analizar cómo había sido la relación de los maestros del MCE con otros enseñantes, órganos colegiados, secciones sindicales, el colectivo de padres, etc. Del mismo modo, se discutió sobre la posibilidad de organizar más *stages* con el objetivo de informar sobre (i) la línea ideológica del MCE, (ii) las diversas metodologías de trabajo experimentales, y (iii) el tipo de relación que mantenía el movimiento con otras entidades locales o asociaciones culturales. Por último, el tercer bloque de trabajo de la Asamblea de 1976 ahondó en la relación que mantenían los GGTT con el MCE como entidad nacional, aterrizando en cuestiones específicas como la presencia y el nivel de participación de los GGTT en la organización de los encuentros nacionales, la implicación de los miembros del MCE en los Grupos Nacionales, la participación en las reuniones de coordinación –quiénes asisten, quiénes no y por qué–, la relación entre los GGTT –ocasiones de encuentro, *stages* comunes, coordinación regional, etc.–, y la relación de los GGTT con la Secretaría (MCE, 1976, pp. 7-8).

En Asís también se tomaron algunas decisiones prácticas. Por un lado, se decidió fijar la cuota de inscripción al MCE a 6.000 Liras –4.000 destinadas a la Secretaría y 2.000 para el GT correspondiente–, y, por otro lado, la Secretaría del MCE se trasladó a los GGTT de Venecia y Roma, convirtiéndose esta última ciudad en la sede de la Secretaría Nacional del movimiento –en Via dei Piceni, 16–, con Ubaldo Rizzo como nuevo secretario nacional del MCE (Gruppo MCE di Venezia, 1976, pp. 2-3; Rizzo, 1977). La labor de U. Rizzo, como él mismo puntualizó, se concentraría en ser la expresión jurídico-representativa del MCE, respetando los estatutos y los otros organismos que conformaban la estructura del MCE (Rizzo, 1977, p. 2).

Tras la Asamblea de 1976, el MCE continuó analizando su pasado y reflexionando sobre la dirección a seguir a partir de aquel momento. Posiblemente, el hecho de que la revisión de la trayectoria del MCE coincidiera con su vigésimo quinto aniversario contribuyó a avivar los debates sobre este tema. En cualquier caso, se mantuvo una discusión constante e intensa sobre el pasado, presente y futuro del MCE, que se reflejó en los números del boletín *Informazioni MCE* de aquel año. Concretamente, existían dos asuntos principales que estaban causando un malestar interno general. El primero se refería a la tensión constante entre los miembros que apostaban por una *linea di massa* y aquellos que preferían que el MCE se decantara por una *linea di élite* –esta última, una propuesta más conservadora que ponía el foco de atención en la

especificidad del MCE y su identidad histórica—. Y la segunda causa de malestar interno tuvo que ver con aquellos miembros del MCE que estaban acaparando los espacios de debate del movimiento para convertirlos en una batalla de signos políticos.

La cuestión de la *linea di massa* podría resumirse del siguiente modo: las distintas fuerzas democráticas en la Italia de aquellos años habían comprendido el valor político de la educación, y, en general, estaban a favor de organizar una movilización de masas que englobara a maestros, padres y ciudadanos interesados en la educación. En principio la idea de movilizarse a gran escala parecía buena, pues gracias a iniciativas de este estilo la organización educativa, históricamente en manos de muy pocos, podría ser discutida desde diversos puntos de vista. Así, a nivel teórico esta propuesta no solo era viable, sino que también parecía una opción bastante sensata. En la práctica, sin embargo, la *linea di massa* presentaba algunas limitaciones, verbigracia, era complicado que un auténtico movimiento de masas naciera de una invención abstracta. De esta forma, un movimiento que funcionase, con un nivel alto de participación y unos planteamientos ideológicos sólidos, era más bien fruto de una trayectoria determinada, de una historia específica y de una fisionomía concreta resultado de ese devenir histórico. La fisionomía del MCE –un movimiento que se había fundado con la voluntad de unos pocos pioneros, que se desarrolló gracias al trabajo cooperativo de todos los miembros, y que se definió desde el comienzo como un grupo autogestionado–, encajaba bien con la propuesta de la *linea di massa*. Por ello, parecía una alternativa razonable utilizar a un grupo como el MCE y transformarlo artificialmente en un movimiento de masas. Sin embargo, esto podría entrar en contradicción con el pasado histórico del MCE y con sus planteamientos originales (Alfieri, 1976). Así las cosas, en este punto de su trayectoria los integrantes del MCE se preguntaban si era preferible convertirse en un movimiento de masas o adoptar una línea más conservadora que continuara con la expansión y popularización del grupo, pero que, al mismo tiempo, respetara su trayectoria histórica:

Ne è venuto fuori un piano vastissimo di iniziative che ha completamente rivoluzionato la consueta connotazione un po' elitaria dei nostri corsi di aggiornamento, sia estendendo enormemente il numero dei partecipanti, sia tenendo strettamente legato l'iniziativa al contesto territoriale.

Una cosa simile dovrebbe avvenire su scala nazionale. Il movimento di massa promosso da tutte le forze democratiche disponibili si presenterà innanzitutto non come un'invenzione astratta ma come l'incontro di tutte le istanze che operano già sul territorio e che hanno ognuna la propria storia alle spalle. Raccoglierà le adesioni fattive degli enti locali democratici che oggi istituzionalmente e politicamente

impegnati nella qualificazione della scuola, e infine, approfittando anche della situazione venutasi a creare con i nuovi rapporti di forza politici, porrà le basi della sua contrattualità con el potere central.

Los miembros del MCE a favor de la *linea di massa* consideraban que esta opción solo era viable si todos los miembros del MCE se esforzaban por mejorar su capacidad de autocrítica y su elasticidad mental. Además, era necesario evitar el desarrollo de experiencias de renovación falsamente vanguardistas, es decir, que dejaran fuera del proceso a cualquiera que no perteneciese al MCE. Así, adoptar una *linea de massa* pasaba por que el MCE tomara la decisión de reelaborar su ruta y pergeñar una estrategia que le permitiera convertirse en una organización más amplia, mejor estructurada y más democrática, compuesta por todas las fuerzas vivas del territorio a favor de una educación renovada, justa y equilibrada.

Sobre este asunto, en la Asamblea de Asís se llegó a una conclusión clara: transformar al MCE en una organización más amplia, compartida por diversos grupos y bien dirigida podría ser un cambio altamente beneficioso. Esta nueva situación brindaría la posibilidad de enfrentar directamente los problemas más graves de la educación desde un trabajo y discusión común que permitiera superar las carencias del presente, y, al mismo tiempo, configurar un futuro esperanzador y, efectivamente, popular (Russo Rossi, 1976). Mientras tanto, durante el mismo congreso, la nueva Secretaría Nacional intentó no caer en la contradicción de hacer política de un modo autoritario e intelectual. Para ello se programaron nuevas asambleas y reuniones de los organismos nacionales, y se trató de mantener un flujo de diálogo constante que incluyera distintas opiniones y enfoques. De esta forma, el MCE logró crear un vínculo más complejo y democrático entre todos sus miembros (Il Comitato di Segreteria, 1977).

Más adelante, durante la reunión del Comité de Coordinación, celebrada en febrero de 1977, se tomó la decisión de crear la *Cooperativa Editoriale MCE*. La nueva cooperativa anuló a la antigua EDICOOP y se estableció como un instrumento jurídico para tutelar los fines fiscales de la actividad y la política editorial-financiera (MCE, 1977c).

En la Asamblea Nacional de Pescara<sup>75</sup>, celebrada en diciembre de 1977, el comité de secretaría expuso que las principales carencias del MCE eran dos: por un lado, la insuficiente expansión territorial del movimiento, y, por otro lado, el escaso diálogo con las instituciones públicas, sin el cual no era posible contrastar las diversas realidades locales, las distintas experiencias y las

---

<sup>75</sup> El tema central de la Asamblea Nacional de Pescara fue *La sperimentazione e l'aggiornamento in rapporto alla pedagogia popolare, oggi*.

propuestas de trabajo. Para tratar de solucionar estas carencias se decidió reorganizar la Secretaría Nacional del MCE, cuyas obligaciones, a partir de aquel momento, se ampliaron más allá de las labores de gestión para asumir funciones de carácter ejecutivo, promocional, de elaboración de propuestas y de enlace. Todo ello con el propósito de construir una relación alternativa con las instituciones públicas:

In modo ancor più trasparente, la stessa richiesta alla P.I. [Pubblica Istituzione] di sovvenzioni e del riconoscimento giuridico, sottintende implicitamente alcune idee – almeno – sulle istituzioni e sui nostri rapporti con esse.

(...)

Vogliamo provare a dare una prima definizione di queste idee: innanzitutto ci sembra di dover dire che vogliamo intendere le istituzioni come un interlocutore. Non lo abbiamo scelto noi questo interlocutore ma è suicida chiuder gli occhi e cercare di non vedere (Biancatelli, Brizzi, Contarini, Ocello y Rizzo, 1978, p. 9).

El diálogo entre el MCE y las instituciones públicas fue comedido y se limitó a una relación donde el MCE aportaba propuestas alternativas, así como su opinión y puntos de vista sobre asuntos relacionados con el ámbito educativo. Esta mecánica no era del todo nueva para los integrantes del MCE, pues en la práctica diaria los maestros del MCE funcionaban de la misma manera: proponiendo y desarrollando alternativas de renovación pedagógica que, al mismo tiempo, contagiaban la práctica de sus compañeros. De otro lado, la nueva relación del MCE con las instituciones públicas posicionó al movimiento al mismo nivel que los sindicatos confederados, las organizaciones populares y los partidos políticos de izquierda, en consecuencia, las opiniones del MCE contaban con la misma oficialidad y respaldo institucional que el resto de los grupos (Biancatelli *et al.*, 1978). Así las cosas, pareció que el MCE había optado por seguir una *pseudolinea di massa*: «*La scelta di una linea di massa, che ci siamo sforzati di tradurre in questi ultimi due anni su di un piano strettamente operativo (...)*» (MCE, 1978a, p. 28). La alianza sociopolítica entre el MCE y las instituciones públicas fue unas veces positiva y constructiva y otras veces naufragó debido principalmente a la complejidad de la estructura burocrática. Sea como fuere, el MCE desempeñó un rol de acelerador del proceso de cambio pedagógico y social gracias a su aportación de propuestas y experiencias transformadoras (Biancatelli *et al.*, 1978).

En los últimos años, la situación del MCE había cambiado significativamente. Entre otras cosas, se produjo un incremento exponencial en el número de inscritos al MCE: en el año 1975 el MCE contaba con un total de 1.693 inscritos, al año siguiente esta cifra ascendió a 2.595 miembros, y en el año 1977 el número total de inscritos al MCE era de 3.321. Esta última cifra se distribuyó de la siguiente manera: 2.058 inscritos pertenecían a las regiones del norte de Italia, 675 procedían de las regiones del centro del país y 588 inscritos eran de las regiones del sur y las islas (MCE, 1977a, pp. 8-11). Además, se realizaron algunos cambios en la estructura organizativa del MCE, verbigracia, la reestructuración de la Secretaría Nacional. Así, en un período relativamente breve, el MCE se había transformado en un movimiento de renovación pedagógica de dimensiones nacionales y con una capacidad de movilización social considerable. Los logros más destacables del grupo fueron: (i) la investigación e intervención pedagógica-social desarrollada por los GGTT y los Grupos Nacionales de estudio, (ii) la organización cursos especializados de formación y actualización para los docentes, y (iii) el desarrollo y publicación de materiales de trabajo de difusión nacional «*noti a gran parte di insegnanti della scuola dell'obbligo*»– (MCE, 1978d, p. 38). Sin embargo, la relación del MCE con las instituciones continuaba generando algunas resistencias a nivel interno. Para Rinaldo Rizzi (1978), la colaboración del MCE con las instituciones públicas estaba restringida a los espacios de encuentro creados para tal fin, un asunto que no dependía unilateralmente del MCE. De otro lado, no acababa de quedar claro lo que significaba mantener «*un rapporto alternativo con le istituzioni*» (Rizzi, 1978, p. 18), pues existía cierta ambigüedad en el planteamiento de la Secretaría Nacional. De esta forma, si el MCE construía una relación alternativa con las instituciones se posicionaba fuera de toda lógica respecto a las prácticas y estrategia del *Movimento Operaio*. En consecuencia, el MCE no podría continuar afirmado ser parte del MO –como una asociación que intervenía específicamente en el campo de lo educativo–, lo cual entraba en contradicción con el Documento Programático de la Asamblea de Brescia (1974). Las reflexiones de Rinaldo Rizzi fueron compartidas por otros miembros del MCE, generándose una corriente de opinión que mantenía que la práctica de una verdadera pedagogía popular debía anteponer las luchas del MO. Solo así tendría sentido la labor del MCE. La Secretaría no tardó en manifestar su opinión:

Certo, ogni gruppo territoriale si trova in una specifica situazione socio-politica e quindi i modelli d'intervento non sono esportabili da una regione all'altra: perciò crediamo che l'unità del MCE vada cercata **non nella identità** delle iniziative, **ma nella omogeneità** dei fini. Si tratta appunto di non dimenticare – come diceva un compagno – che per noi « pedagogia popolare » non deve significare

pedagogia gradita a tutti ma processo educativo che contribuisca alla egemonia culturale e politica delle masse popolari (Segreteria MCE, 1978b, p. 20).

En el año 1978 la cuota de inscripción al MCE ascendió a 8.000 Liras anuales, cifra que incluía también la suscripción anual al boletín *Informazioni MCE* (MCE, 1978c). La suscripción a la revista *Cooperazione Educativa* era independiente y quienes deseaban recibir la revista debían pagar 5.500 Liras anuales –o 6500 Liras, si el envío era internacional– (MCE, 1978e). Además, en el año 1978 ya estaba vigente el contrato del MCE con la editorial milanesa *Emme Edizioni*. Gracias a ello el MCE logró tener un alcance mayor, aumentar su credibilidad, y agilizar la relación con los autores-editores, la distribución de las obras y los tiempos de entrega (Segreteria MCE, 1978a, p. 9).

La Asamblea Nacional del MCE del año 1978 se celebró en Roma, durante el mes de diciembre. Durante esta asamblea se produjo la dimisión de la Secretaría constituida en Asís, una decisión que sorprendió a la mayoría de los GGTT, que, en general, estaban satisfechos con la línea de trabajo y gestión de la Secretaría. Así, el debate de la Asamblea de Roma se centró en la elección de una nueva Secretaría. Por su parte, los miembros de la Secretaría saliente –Anna Brizzi, Luciano Biancatelli, Maria Chiara Contarini, Rosario Ocello y Ubaldo Rizzo–, entendieron su dimisión como un paso natural después de dos años de trabajo en el MCE, y alegaron que las nuevas obligaciones de algunos de ellos no habían hecho posible compaginar todas las tareas de la secretaría (MCE, 1979e, pp. 2-3). No obstante, antes de dimitir, la Secretaría saliente expuso una serie de criterios deseables en la gestión de la próxima Secretaría. Primero, era deseable que la nueva Secretaría manifestara formal y públicamente su intención de rechazar cualquier posicionamiento ideológico y sectario. En segundo lugar, las decisiones organizativas y políticas debían ser coherentes con la naturaleza del MCE. En tercer lugar, era necesario que la nueva Secretaría se mantuviera en la misma línea de actuación que la anterior, entre otras cosas, porque, en solo dos años, la Secretaría saliente había conseguido que el MCE fuera un grupo autónomo a nivel organizativo, didáctico y político, al tiempo que continuaba manteniendo un intercambio constante con otras fuerzas sociales y las instituciones. Por último, se aconsejó que la responsabilidad de la Secretaría Nacional no recayera solamente en un GT, sino sobre varias personas pertenecientes a GGTT con disponibilidad para asumir esta tarea (MCE, 1979e, pp. 12-14). Los debates mantenidos durante la Asamblea de Roma y los distintos criterios o recomendaciones de la Secretaría saliente permitieron concretar una propuesta para la nueva Secretaría Nacional. En aquella

ocasión, fue el GT de Treviso quien propuso una secretaría compuesta por Carmelo Cuscino – secretario nacional– y Leila Stefanelli, del GT de Brindisi; Elena Donnini y Elisabetta Cirillo, del GT de Florencia; y Giovanni Gatta, del GT de Bolonia. Todos ellos aceptaron hacerse cargo de la Secretaría Nacional del MCE a condición de que todos los GGTT estuvieran de acuerdo con esta propuesta (MCE, 1979e, pp. 25-26).

Los debates en torno a la Secretaría fueron tan extensos que el MCE debió convocar un encuentro extraordinario en Rímini, en el mes de marzo de 1979, para que finalmente los GGTT aprobaran por unanimidad la configuración de la nueva Secretaría (MCE, 1979a). El encuentro de Rímini también se utilizó para discutir sobre algunas cuestiones urgentes que el MCE debía resolver. Una de ellas era la necesidad de clarificar el significado de la pedagogía popular y cuál era el rol del MCE en la difusión de la misma. También hacía falta incentivar la relación y el intercambio de experiencias entre los GGTT. Y, por último, era imprescindible que el MCE se pronunciara sobre las distintas decisiones políticas que afectaban a la educación (MCE, 1979d, p. 53).

## **5. HACIA LA BÚSQUEDA DE UN EQUILIBRIO EN EL MCE**

En el año 1986 la cuota de suscripción al MCE se fijó en 38.000 Liras, la sede de la Secretaría Nacional se dispuso en la ciudad de Roma, y la ciudad de Florencia fue la sede de la redacción de la revista *Cooperazione Educativa* y el boletín *Informazioni MCE*. En cuanto principales a los órganos de difusión del MCE, Giorgio Testa era el encargado de dirigir la revista *Cooperazione Educativa*, mientras que Rinaldo Rizzi estaba al mando del boletín *Informazioni MCE*. Además, existían varios Grupos Nacionales de investigación dedicados al estudio de la Lengua, la Antropología Cultural, la Educación del Cuerpo, la Informática, y las Matemáticas y Ciencias. Y también funcionaban grupos como El Colectivo Nacional de Educación y Psicoanálisis, Colectivo de Educación para la Paz, Colectivo y Coordinación Nacional de los Dirigentes Escolares, y Colectivo de Coordinación sobre los Problemas de la Integración (MCE, 1986a, p. 3; 1986c, p. 3).

La reunión de coordinación del año 1986 se celebró en la histórica Villa de Guastavillani, en la ciudad de Bolonia. En aquella ocasión, la política del MCE, entendida desde el punto de vista de la gestión interna del movimiento y como estrategia para relacionarse con otros grupos externos, inspiró la mayor parte de los debates. Así, en la reunión de coordinación se establecieron cuatro comisiones dedicadas a debatir sobre (i) el papel de la investigación; (ii)

la gestión del MCE; (iii) el MCE y la política que debían seguir para relacionarse con otros grupos; y (iv) las principales vías de difusión y los *stages* de base en el MCE. Además de estas cuestiones, en la reunión de coordinación se discutieron algunas preocupaciones comunes, concretamente dos: en primer lugar, existía la preocupación compartida de que el proyecto del MCE se entendiera como una propuesta pensada para formar a una élite cultural y no como una propuesta pedagógica al servicio de las demandas y exigencias populares. Este miedo común probablemente se debiera al protagonismo de los Grupos Nacionales –que desarrollaban una investigación sobre temas muy específicos–, frente al trabajo que desarrollaban los GGTT –dedicados a temáticas más generales–. Probablemente, las temáticas generales como la cooperación no fueran tan atractivas como aquellas más punteras o sofisticadas, verbigracia, los medios audiovisuales o el psicoanálisis. Sin embargo, mantener viva la investigación de los *temas clásicos* podría marcar la diferencia entre ser un movimiento de éxito, que continuara creciendo y evolucionando, o ser un movimiento avocado al fracaso, estancado en la especificidad de argumentos paralelos a las preocupaciones educativas generales. La segunda cuestión que preocupó a los miembros del MCE fue la disparidad de la presencia del movimiento en el territorio italiano, con un norte abarrotado de inscripciones y un sur cada vez más estancado. Quizás, este último asunto fuera menos complejo a nivel ideológico, pero era igualmente peligroso en tanto a que estaba debilitando exponencialmente al MCE (MCE, 1986b, pp. 11-24).

Los temas de la reunión de coordinación de Bolonia continuaron discutiéndose en la Asamblea Nacional de Perusa, celebrada en el año 1986. Más adelante, ese mismo año, se convocó una reunión del Comité de Coordinación para debatir sobre algunos temas urgentes. Entre otras cosas, era necesario renovar los estatutos del MCE porque no contemplaban la nueva realidad del movimiento. Además, desde hace algunos años, el MCE manejaba la idea de ampliar su acción educativa para alcanzar diferentes contextos y grupos. En esta misma línea, era importante hacer un balance y decidir cuáles eran las prioridades a la hora de expandirse y de crear nuevas relaciones, todo ello con el objetivo de economizar energías y atender las necesidades educativas más urgentes. Por último, se debía definir la identidad del MCE, aclarando cuáles eran los objetivos, medios e instrumentos del MCE, así como su relación con las técnicas Freinet (Canciani y Cavinato, 1987a, pp. 6-7).

De alguna manera, el mal funcionamiento de la escuela pública italiana en la primera mitad de los años '80 reavivó la energía del MCE. Así, al *vox populi* sobre la educación pública –poco eficaz, con un retraso técnico-cultural y de costes elevados en comparación con los resultados

obtenidos—, se le sumaron las críticas del MCE, que sostenía que la escuela pública estaba siendo constantemente atacada con iniciativas y propuestas por parte de instituciones como la Iglesia o movimientos católicos —v. gr.: *Comunione e Liberazione*—.

Assistiamo ad una caduta dei valori laico-sociali, e al recupero della trasmissività ammantata con un linguaggio curricularistico (...) e ad una forte ripresa e presa dell'etica cattolico-confessionale.

È presente una tendenza alla frantumazione delle conoscenze e delle competenze come risposta alla scarsa qualificazione professionale docente che porta ad accentuare un'istruzione di nozioni-abilità isolate e scoordinate scolasticistiche a scapito della trasversalità della formazione e della complessità del fenomeno educativo, critico.

(...)

Una società vitale, cresciuta, (...) quale è quella italiana di oggi, ha bisogno di sollecitare una capacità creativa diffusa che alimenti il nostro potenziale umano «inventivo», non più oltre quantificabile secondo la vecchia logica dello sfruttamento di classe (...) (MCE, 1987, pp. 23-24).

La línea del Convenio Nacional del MCE de 1987,<sup>76</sup> celebrado en el mes de agosto, continuó con los argumentos de las reuniones anteriores centrándose en analizar la trayectoria del MCE, sus raíces y patrimonio socio-pedagógico. Al mismo tiempo, el convenio sirvió para pensar las posibles formas de establecer un diálogo entre la escuela y el territorio y entre el tiempo escolar y el extraescolar, discutir sobre temas como el asociacionismo pedagógico y cultural, y estudiar la posibilidad de crear un sistema formativo integrado por instituciones públicas y oportunidades educativas públicas o privadas (Canciani y Cavinato, 1987b, p. 8).

En el año 1988 la situación del MCE cambió ligeramente. La Secretaría Nacional estaba presidida por Rinaldo Rizzi y Patrizia Lucattini desempeñaba la función de vicepresidenta. La *Cooperativa Editoriale MCE* se había establecido como la herramienta más potente del MCE no solo por los beneficios económicos que reportaba, sino también porque garantizaba la presencia del MCE en el mercado editorial y la difusión de la cultura del movimiento. La administración de la cooperativa la gestionaban algunos miembros del MCE y algunas personas que, además de ser miembros del MCE, desempeñaban algún cargo en la Secretaría Nacional. Así, en aquel momento la *Cooperativa Editoriale MCE* se organizaba en dos grandes bloques: (i) la *Cooperativa para la Comunicazione* y (ii) la *Cooperativa degli Autori MCE*. La

---

<sup>76</sup> En la documentación disponible no consta el lugar de celebración de este Convenio.

*Cooperativa para la Comunicazione*, a su vez, estaba subdividida en dos sectores: el primero se dedicaba a la transformación de materiales originales, utilizados solo por las personas que habían participado en su elaboración, en materiales semi-publicables, esto es, en materiales de circulación interna –v. gr.: el boletín *Informazioni MCE*–; y el segundo sector se centró en las publicaciones que circulaban de forma libre, y, en cierto modo, eran la imagen del MCE –v. gr.: la revista *Cooperazione Educativa*, los cuadernos de trabajo y los materiales audiovisuales–. Por su parte, la *Cooperativa degli Autori* se dedicó a defender los intereses de aquellas personas referentes en el MCE que a través de las publicaciones intentaban obtener un prestigio profesional y un beneficio económico. Estas últimas publicaciones formaban parte de la cultura del MCE, pero no estaban vinculadas a él de una forma tan directa como las publicaciones gestionadas por la *Cooperativa para la Comunicazione* (Sala, 1988, pp. 32-35).

El contexto del MCE a finales de los años '80 era complejo. Muchos GGTT atravesaban momentos de dificultad: con un trabajo mal gestionado, problemas de comunicación y dificultades a la hora de plantear investigaciones transversales. Además, el MCE no lograba elaborar propuestas pedagógicas bien estructuradas, un hecho especialmente grave para un movimiento que se dedicaba a la investigación pedagógica y cultural. Estos dos asuntos motivaron la organización de la Asamblea Nacional del MCE del año 1980, celebrada en el mes de agosto, en la ciudad de Perugia. De esta forma, la Asamblea de Perugia se centró de manera exclusiva en cuestiones estrictamente pedagógicas, aunque sí se tomaron algunas decisiones de carácter interno, verbigracia, introduciéndose algunos cambios en la Secretaría Nacional, que a partir de aquel momento cambió su denominación por la de Secretaría-Servicios. Pero, en general, los temas de la Asamblea de Perugia giraron en torno a cuestiones pedagógicas como (i) el niño, naturaleza y cultura; (ii) qué quiere decir ser maestro; (iii) la Religión y el laicismo en la educación; (iv) pedagogía de la diferencia; (v) los elementos de fondo en la educación –el rol de la experiencia del maestro, la organización del espacio, la motivación en la investigación, etc., (vi) técnicas, materiales y formación; (vii) la escuela para todos –programas, evaluación de la realidad, técnicas, creatividad–; y (viii) la formación para maestros (Blandano *et al.*, 1990, pp. 7-8; MCE, 1988, p. 4).

La Secretaría-Servicios del año 1989 continuó en la misma línea de la secretaría anterior<sup>77</sup>, pero con un mandato limitado a un año y un equipo compuesto por seis personas: Pia Baldano, Patrizia Faudella, Leonardo Leonetti, Valter Martini, Gabriella Rustici y Natale Scolaro.

---

<sup>77</sup> La Secretaría inmediatamente anterior a la Secretaría-Servicios del año 1989 estuvo constituida por Leonardo Leonetti, Mariella Marras, Rinaldo Rizzi, y Gabriella Romano (Leonetti, Marras, Rizzi y Romano, 1990, p. 21).

Además, la secretaría del '89 incorporó algunos reajustes que optimizaron el funcionamiento del MCE. Por un lado, se trató de fomentar la relación del MCE con el *Ministero della Pubblica Istruzione* con el objetivo de mantener la presencialidad del MCE y obtener financiación pública destinada a la investigación educativa. La secretaría también se dedicó un empeño especial a las relaciones del MCE con otras asociaciones pedagógica, procurando crear espacios de encuentro que posibilitaran el debate y el reconocimiento de las limitaciones y de los valores específicos de cada grupo. Asimismo, el equipo de la secretaría se esforzó por reavivar la relación del MCE con las fuerzas políticas. De esta forma, el MCE evitaba convertirse en un grupo aislado, con unos materiales que no estaban disponibles para los demás y una investigación que se retroalimentaba gracias a la participación de los miembros del MCE, pero de utilidad limitada. Por último, la Secretaría-Servicios procuró aumentar el intercambio y la relación con otras revistas pedagógicas como *Bambini*, *Infanzia*, *Riforma della scuola*, *Rossoscuola*, *Educazione e scuola*, *Scuola e città*, *Scuola Se*, *Valore scuola*, o *Scuola viva* (Blandano *et al.*, 1990, pp. 7-8).

A pesar de todo, las cifras del MCE en el año 1990 no eran buenas. Con un total de 1.387 inscritos al MCE y 950 abonados a algunas de sus publicaciones, bien a la revista *Cooperazione Educativa*, o bien al boletín *Informazioni MCE*, el MCE iba perdiendo fuerza. Este impacto en el número de inscritos afectó a las finanzas del MCE, que, poco a poco, fueron empeorando (Leonetti *et al.*, 1990, p. 16). Conscientes de la situación, los 130 participantes de la Asamblea Nacional del MCE de 1990, celebrada nuevamente en Perusa, a finales del mes de agosto, se esforzaron particularmente en atender todas las quejas, puntos débiles, expresiones de disconformidad y dificultades de los GGTT. Enfrentar las distintas carencias, ponerlas en común, e intentar elaborar posibles soluciones era el único modo de renovar el ánimo de los miembros del MCE y tratar de enderezar la trayectoria del movimiento (Redazione di *Informazioni MCE*, 1990, pp. 11-12). Así, durante la Asamblea de Perusa se pusieron sobre la mesa asuntos como el de acercar al MCE a las nuevas generaciones de maestros, o el de mejorar la representación territorial del MCE, pues se había detectado una disminución progresiva de la presencia del movimiento en las grandes áreas urbanas –v. gr.: Milán, Nápoles, Bari, Turín, Roma–, y, en general, en todo el norte de Italia, que en los casos más graves había ocasionado la desaparición de algunos GGTT. Además, los ritmos habían cambiado: los profesionales de la educación trabajaban más horas, había nuevos estímulos culturales y técnicas, y el modo de vida era acelerado, todo lo cual dificultaba la asistencia a las asambleas y reuniones físicas, y retrasaba los ritmos de intercambio y de la investigación. También faltaban materiales. Así,

aunque en los debates y publicaciones del MCE se continuaba hablando sobre el maestro-artesano, en la realidad predominaba una investigación más centrada en la teoría que en la práctica, y faltaba la parte artesanal, es decir, los instrumentos simples y factibles que facilitaban la práctica –v. gr.: las técnicas Freinet y otros instrumentos innovadores que contemplaban la didáctica– (Segreteria Nazionale, 1990, p. 13).

El tema de la educación popular generó algunas reflexiones muy duras en la Asamblea Nacional del MCE de 1990. A menudo, el trasfondo de una educación popular, moderna y transversal, no se reflejaba en las prácticas del MCE, y los maestros se preguntaban de qué servía una investigación muy refinada a nivel intelectual si no se podía aplicar en la práctica. ¿Formaba esto parte del proceso de vanguardia o era una limitación e incapacidad del MCE? Ciertamente, durante la última década, la percepción del *hacer* en la escuela, de la parte práctica, había sido difuminada y alejada, dejando de lado o tratando de un modo muy superficial áreas enteras del saber como la construcción lógico-matemática, la formación científica o la expresión creativa. Por otro lado, la situación de la escuela pública italiana de los años '90, rígida, extraña, cerrada e institucionalizada, tampoco era alentadora. Además, desde la perspectiva del MCE, la escuela a *tempo pieno* tenía un formato conservador y retroalimentaba al Sistema, y los *nuevos* programas eran áridos y disciplinarios. La escolarización obligatoria o *L'obbligo scolastico*<sup>78</sup>, que abarcaba desde los seis a los dieciséis años, cumplía con la escolarización de los niños y jóvenes, pero no funcionaba, al menos desde el enfoque de la educación popular. Y había que revisar los objetivos, los métodos, la distribución del tiempo, la utilización de los espacios, etc. Así las cosas, el MCE se propuso reconquistar la dimensión pública poniendo en práctica experiencias educativas que fomentaran la conexión entre la escuela y el territorio, y entre la escuela y la vida (Segreteria Nazionale, 1990, pp. 14-15). Todo ello sintonizaba con la ley educativa italiana, donde se reconocía que

La scuola promuove la formazione e la libertà della persona attraverso la diffusione delle conoscenze, l'educazione alla vita democratica, la preparazione al lavoro.

Accanto alle altre componenti della società essa contribuisce a garantire lo sviluppo della personalità secondo la identità di ciascuno.

---

<sup>78</sup> La escolarización obligatoria en Italia se extendió hasta los dieciséis años con la Ley 20 de noviembre de 1990 n. 37 (Legge 20 novembre 1990 n. 137, Estensione dell'istruzione obbligatoria al 16 anno di età, 1990, art. 1). Con anterioridad a esta ley la escolarización obligatoria o *l'obbligo scolastico* finalizaba a los catorce años.

Attraverso lo studio, il suo rapporto con il lavoro e l'esperienza democratica la scuola forma i cittadini e li prepara a partecipare allo sviluppo economico, morale e civile del Paese.

Nella scuola non sono ammesse distinzioni di razza, di sesso, di lingua, di religione, di opinioni politiche.

Essa pertanto educa all'impegno e alla responsabilità verso sé stessi e gli altri, al metodo critico, alla ricerca, al confronto fra le diverse posizioni per costruire la libertà di ciascuno, garantisce la acquisizione degli strumenti culturali di base, pone a disposizione dei cittadini adulti gli strumenti per l'ulteriore crescita culturale e professionale, promuove aree di interessi culturali extra scolastici partecipando attivamente alle forme di aggregazione sociale.

È garantita la libertà d'insegnamento ai docenti, nel rispetto delle norme fondamentali dello Stato, degli ordinamenti legislativi della scuola e della coscienza morale e civile degli alunni (Legge 30 luglio 1980, n. 60, Riforma dell'ordinamento scolastico, 1980, art. 1).

La revisión crítica del modelo social de los años '90 fue otra de las tareas pendientes del MCE, pues, entre otras cosas, para construir una alternativa educativa que lograra un cambio radical del Sistema establecido era necesario repensar la relación existente entre la organización productiva y la sociedad. De otra parte, ¿era la organización social y política<sup>79</sup> la responsable de la decadencia del MCE o la presencia restringida del MCE en la escuela se debía a los límites del propio grupo? La respuesta no estaba clara, pero la mayoría de los miembros del MCE coincidieron en que las tareas para iniciar una auténtica renovación escolar debían comenzar con un acuerdo común y laico entre las principales instituciones que contemplara, también, una reforma en la formación del cuerpo docente (Segreteria Nazionale, 1990, p. 15).

La situación en el año 1991 continuaba sin ser alentadora: la cifra de inscritos al MCE era de aproximadamente 800 personas, un dato por debajo de las expectativas; y las finanzas del MCE no eran positivas, a pesar de que la cuota de inscripción, que incluía el abono al boletín *Informazioni MCE* y a la revista *Cooperazione Educativa*, había aumentado a 60.000 Liras (Leonetti y Martini, 1991, p. 9; MCE, 1991b, p. 13). Añadidamente, completaban este panorama, árido y desmotivador, algunas críticas puntuales pero muy incisivas – probablemente no del todo justas– publicadas en el boletín *Informazioni MCE*:

---

<sup>79</sup> En el período 1989-1991 Giulio Andreotti representó por sexta vez el cargo de primer ministro en Italia formando un gobierno de coalición política con los partidos de *Democrazia Cristiana* (DC), *Partito Socialista Italiano* (PSI), *Partito Socialista Democratico Italiano* (PSDI), *Partito Repubblicano Italiano* (PRI) y *Partito Liberale Italiano* (PLI) (Governo Italiano, 2020).

Ho sempre avuto l'inquietante sensazione di essere inserito in un'organizzazione segreta il cui unico scopo è sopravvivere a se stessa. (...) Trovo sempre meno pedagogia nelle pubblicazioni. Molta Palestina, molta ecologia della mente, sfondi integratori, pace, differenza sessuale, oralità... la pedagogia latita. Motivi scientifici e matematici vengono presentati con connotazioni letterario-filosofiche, creative, ludiche, romantiche, trasformando l'argomento in un ibrido di poesia, scienza, filosofia, ecologia, immaginario, meditazione trascendentale, zen.

(...)

Pedagogia popolare?

Qualsiasi argomento che riguardi la pratica scolastica ordinaria e i metodi per renderla più efficiente viene snobbato, deriso. In realtà a questi insegnanti non piace insegnare ai bambini. Lo considerano di una pesantezza insostenibile, per proposte a loro dire nuove, originali, ma non funzionali alla maturazione reale dei bambini (Spanghero, 1991, pp. 26-27).

La crítica de M. Spanghero fue respondida inmediatamente por Marcello Sala e igualmente se publicó en el boletín *Informazioni MCE*:

(...) Maurizio Spanghero infatti pensa che 'a questi insegnanti (dal contesto si deduce che sono quelli che sostengono la teoria della complessità, lo sfondo integratore, la pace, la differenza sessuale, ecc.) non piace insegnare ai bambini. 'Se Maurizio Spanghero intendesse quell' 'insegnare' come lo intendo io potrei dargli ragione, almeno per quanto mi riguarda: non mi piace 'insegnare', mi piace aiutare i bambini a conoscere. Ma, assumendo il senso che lui dà all'espressione, devo invece smentirlo: io sono un buon insegnante; (...)

(...)

Tra l'altro devo dire che in questi modelli culturali che non piacciono a Maurizio Spanghero ho trovato un potente stimolo alla ricerca pedagogica, sul terreno sia dei valori, sia della iniziativa didattica, sia della riflessione cognitiva (Sala, 1991, p. 30).

Pero las críticas no solo se respondieron sobre el papel, y, de alguna manera, el Encuentro de Fano de 1991 —«40 anni di ricerca didattica. 40 anni di movimento pedagogico»—, sirvió para enfrentar la realidad del MCE. En este encuentro se reunieron algunas personalidades significativas del MCE como Giuseppe Tamagnini, Anna Fantini, Rafaele Laporta o Mario Lodi, quienes contribuyeron a analizar la trayectoria histórica del MCE con la intención de reajustar aquellos aspectos que debían mejorarse. Además, se organizaron tres grupos de trabajo que discutieron sobre la pedagogía popular, la relación entre la cooperación y la

educación, y la formación del profesorado. Gracias a estos grupos de trabajo se pudo reflexionar sobre temas como el sentido y la aplicación de una educación popular, la importancia de insistir en la formación del profesorado, y la necesidad de encontrar un equilibrio entre el desarrollo teórico y la aplicación práctica (MCE, 1991a, pp. 6-9). Parecía que el MCE iba en buena dirección.



## CAPÍTULO III

### EL BOLETÍN *COLABORACIÓN* (1976-1985)

El boletín *Colaboración* (1976-1985) fue, probablemente, la parte más oficial y visible 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 (ACIES, 1976e). *Colaboración* fue editado por el GT de Granada<sup>80</sup>, tuvo una tirada más o menos estable –bimensual–, y un coste anual de 200 pesetas<sup>81</sup>. Las secciones de esta publicación fueron también estables y sufrieron pocas variaciones a lo largo de los años. Así, la estructura inicial, formada por las secciones de *Editorial, Información, Experiencias, Colaboraciones, Técnicas y Bibliografía*, evolucionó en las secciones de *Primera Pagina, Monografía, Experiencias, Entrevistas, Colaboraciones, Debates y Lecturas*, que, ocasionalmente, se completaron con secciones de carácter temporal como lo fueron las secciones de *Internacional, Preescolar, Informaciones del MCEP* o la tira cómica *En la puerta de la escuela*. El primer número de *Colaboración* se

---

<sup>80</sup> En los números posteriores la edición del boletín *Colaboración* fue 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.

<sup>81</sup> El precio del boletín *Colaboración* varió con el paso de los años. De esta forma los últimos números de *Colaboración* tuvieron un coste de 225 pesetas por número (MCEP, 1984c).

publicó en septiembre de 1976 y con él dio comienzo uno de los períodos más intensos del grupo MCEP que, a partir de aquel momento, tuvo a su disposición un instrumento de comunicación potente que le permitió llevar a cabo el intercambio y la difusión del trabajo cooperativo. Conviene puntualizar, sin embargo, que

(...) «Colaboración» no es una revista freinetiana y por eso de la definición con claridad hay que decir y decir bien claro que «Colaboración» es una revista del Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular; (...). Para más claridad: Los jardines de la Alhambra de Graná. (...) ni nos autoproclamamos los únicos y los mejores, ni consideramos enemigos nuestros 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 a aquellos que luchando por lo mismo «osan» criticar a Freinet (Pérez Simón, 1982, p. 29).

Las páginas de *Colaboración* contribuyeron a la difusión de los resultados de las distintas investigaciones de los maestros del MCEP y reflejaron la realidad de la escuela española de aquellos años, así como las preocupaciones profesionales y pedagógicas de los maestros del MCEP, las limitaciones de sus prácticas, y las distintas batallas pedagógicas, políticas y sociales por las que lucharon. Ellos mismos compusieron la mayor parte de las publicaciones de *Colaboración*, no obstante, en el boletín también se incluyeron algunas entrevistas y reseñas literarias, y hubo espacio para artículos de opinión de otros autores que no estaban vinculados al MCEP –al menos de forma directa–. Fue frecuente, además, encontrar referencias sobre la situación política del momento en las secciones de *Editorial* o *Primera Página*, así como experiencias que reflejaban el trabajo con los padres –mediante las Asociaciones de Padres, fundamentalmente–, y algunos artículos que trataban realidades sociales muy concretas (ACIES, 1976d, 1976h). Todo ello en sintonía con el espíritu participativo-colaborativo de la propia iniciativa:

En estos últimos meses ha surgido entre nosotros un amplio movimiento de Asambleas, que pretende dar cauce a nuestras reivindicaciones más inmediatas. Este amplio movimiento, que de algún modo podríamos llamar «sindical», ha puesto de manifiesto la necesidad de un cambio en el sistema educativo, que ha de ser llevado a cabo mediante la participación de todos los sectores implicados: maestros, padres-alumnos, comunidad, etc. (ACIES, 1976d, p. 2)

## **1. LAS TÉCNICAS DE TRABAJO FREINET EN EL BOLETÍN *COLABORACIÓN***

Los maestros del MCEP utilizaron las técnicas de trabajo Freinet para facilitar la comunicación y expresión de los niños. El objetivo era conseguir alejarse de la visión romántica de la infancia para acercarse a una realidad más plausible donde el niño no fuese considerado como un ser pasivo, escasamente dotado de razón, sino como un ser capaz de ir componiendo la base de su aprendizaje desde su propio trabajo y experiencias. Con cada una de las técnicas se trató de fomentar el desarrollo intelectual de los estudiantes y explotar al máximo las posibilidades de cada uno, a la vez que se iba cumpliendo con las exigencias culturales y desafíos de la realidad cotidiana. Así, llevar a cabo un proceso de aprendizaje más autónomo y libre comenzó con desafíos cotidianos como la realización de cambios en la organización del aula, un espacio que había sido diseñado para dar protagonismo al maestro sin tener en cuenta las necesidades de movimiento de los estudiantes. Organizar la clase en forma de «U» o liberar la clase del mobiliario tradicional, ambos cambios sencillos, agilizó el trabajo de investigación, los talleres, los trabajos en equipo, las reuniones de grupos numerosos y las Asambleas, y, en general, contribuyó a mejorar de forma inmediata la comunicación y expresión de los niños. Los cambios en la organización de la clase también pasaron por limitar o eliminar el uso de libros de texto, portadores de conocimientos diseñados y organizados, que, a juicio de los maestros del MCEP, limitaban la expresividad y dejaban un espacio reducido para la creatividad y participación en la clase. La limitación o eliminación de los libros de texto favoreció, por un lado, el trabajo individual o los contratos de trabajo individuales –que eran altamente educativos en sí mismos, pues exigían altas dosis de compromiso, responsabilidad, «atención, observación, precisión, rigor, tenacidad...» (ACIES, 1976f, p. 10)–; y por otro lado, la limitación o eliminación del uso de los libros de texto en el aula favoreció el trabajo cooperativo –v. gr.: el intercambio de correspondencia o la elaboración de encuestas, monografías y trabajos manuales–. Ello 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, 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, más democrático y justo.

### **1.1. El texto libre**

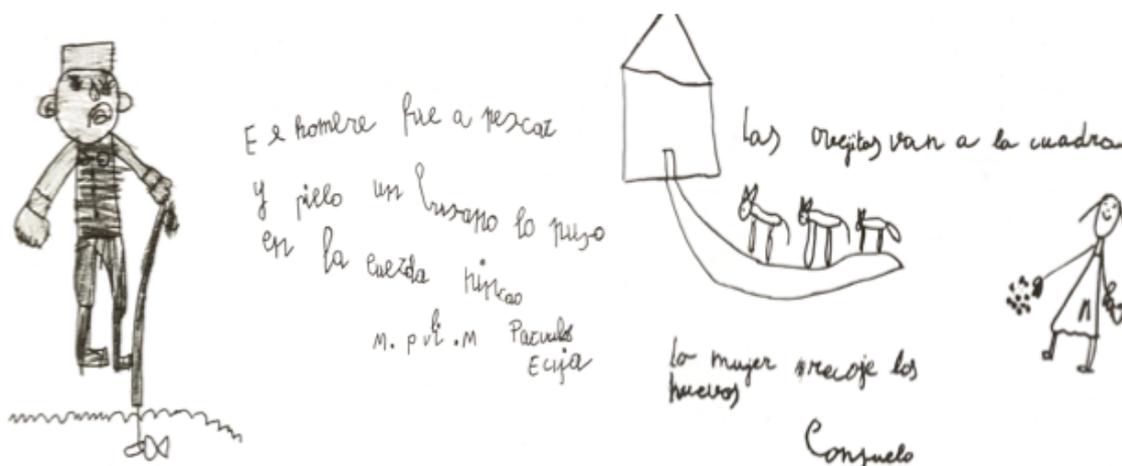
El texto libre o el texto diálogo (para los más pequeños) fue, en la mayoría de los casos, el punto de partida original y centro del trabajo escolar. Esta técnica permitió diseñar un proceso educativo exclusivo, elitista, si se quiere, en el sentido más puro de la palabra. El texto libre se utilizaba para aprender la lectura y la escritura de una forma natural y, generalmente, estaba asociado a un proceso que se iniciaba con la (i) la redacción libre de los textos, y continuaba con (ii) la elección y socialización<sup>82</sup> de los mismos, (iii) su corrección y, en caso de que el texto fuera seleccionado, (iv) la publicación en el periódico escolar. Este proceso daba como resultado unos textos que recogían «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). La mecánica del texto libre se perfeccionaba con la práctica. Así, era común que, al inicio, el maestro interviniera más en las fases de elección y corrección de los textos, y, con el paso del tiempo, fueran los propios niños los que llevaran a cabo todas las tareas (redacción, elección, el orden de lectura de los textos, el diálogo y la votación), reduciéndose al mínimo posible la intervención del maestro. También formaba parte del proceso habitual que los primeros textos de los escolares fueran exclusivamente descriptivos y ganaran complejidad con la práctica, convirtiéndose en un auténtico instrumento de comunicación que abarcaba tanto la expresión de vivencias personales como la creación de cuentos, poesías, obras de teatro, etc. (ACIES, 1976g, p. 12).

El texto libre fue la técnica central para llevar a cabo un aprendizaje vivo de la lengua (ortografía, gramática, etc.) y una herramienta valiosísima para enlazar *escuela* y *vida*. En los niveles superiores, un acontecimiento sencillo, verbigracia, que un niño trajera un saltamontes recién cazado, ocupaba una o varias jornadas de trabajo donde la clase llevaba a cabo tareas como el recuento de patas, alas y ojos; la medición de la capacidad de salto –deduciéndose con ello importantes cuestiones matemáticas (cálculo vivo)–; la elaboración de un texto –lo cual daba lugar a ejercicios de gramática–; e, incluso, la disección del insecto (Sudón, 1982, p. 35). En los niveles inferiores el texto libre normalmente relataba escenas cotidianas:

Imagen 4: «El hombre fue a pescar y *pillo* un *busano* lo puso en la cuerda *pipcao*» (autor/a: M. Puli. M) (izda.); «Las ovejas van a la cuadra. La mujer *recoje* los huevos» (autora: Consuelo) (dcha.) (Granada, 1978, pp. 16-17)

---

<sup>82</sup> La socialización del texto se producía cuando el grupo o la clase se apropiaba de dicho texto, y la socialización de las ideas o pensamientos que comprendían los textos solo eran posibles si el texto se había comprendido. De esta forma, la comprensión del texto libre incluía el uso de técnicas apropiadas como el diálogo o coloquio, las cuales permitían a la clase hacer preguntas, confeccionar un diccionario y, finalmente, llegar a la socialización del texto (ACIES, 1976f, p. 15).



El proceso de creación del texto libre fue unas veces individual (Imagen 4) y otras veces colectivo. En ambos casos esta técnica se encuadraba en un concepto de educación global y en una forma determinada de entender a los niños como personas capaces de diseñar y construir cooperativamente, junto a los otros compañeros y el maestro, su propio proceso educativo. Así, el cuento colectivo fue una forma original de ensayar la cooperación en la clase. Esta modalidad de texto libre se construía oralmente y de forma conjunta, sometiendo a votación el desenlace cuando el acuerdo no era posible. Posteriormente, el cuento se transcribía acordándose las ilustraciones pertinentes –dibujo libre–. Una vez terminado el proceso de creación, el cuento colectivo podía dramatizarse –elaborando un guion que recogiera los diálogos de los distintos personajes–, y completarse con los talleres de mímica o guiñol (Fernández, 1980, p. 30). En cualquier caso, la creación de textos libres rompió con la tradicional división entre el trabajo manual e intelectual, y transformó la clase en un auténtico taller de composición intelectual del lenguaje que fue afianzándose con la composición manual del mismo a través de la utilización de la imprenta. Estas peculiaridades del texto libre se completaron con el valor añadido que representaban las composiciones en sí mismas, las cuales permitieron a los maestros profundizar en el pensamiento, opiniones e intereses de los estudiantes, y, también, conocer el ambiente social y familiar de cada uno (Martínez, 1978, p. 18; MCEP, 1978d, p. 4):

«Lloré porque no estaba mi Loli» (Anónimo).

(...)

«Cuando un hombre se muere si hace –jhi–, el corazón y el alma van al cielo. Y si no hace –jhi– es que su alma está quemada y va al infierno» (Pedro Antonio).

(...)

«Ahora, Cavas, está disgustado conmigo porque le he dicho: Cavas, cabillo, cascabelillo» (Juan Emilio).

A partir de aquel día Cavas fue Cabillo y Cascabelillo..., y comprendí que había esperanza. [Francisco Martínez (1978, p. 18), maestro de la clase].

## 1.2. El periódico escolar

El periódico escolar logró desplazar al profesor del centro del proceso didáctico y situarlo en un papel más realista como orientador y acompañante de los auténticos protagonistas: los niños (Hernández Díaz, 1980, p. 6). Normalmente, los maestros que utilizaban el texto libre para el aprendizaje de la lectura y escritura natural acumulaban numerosos textos acompañados de ilustraciones muy ricos en vivencias. Una forma de exportar y compartir las experiencias de la clase con las familias y otros niños fue a través del periódico escolar. Su composición no tenía por qué ser extensa y, en ocasiones, el periódico escolar ocupaba solo una página que, a modo de hoja informativa, recogía lo que se hacía y se comentaba en clase. Con esta técnica se completaba un proceso que comenzaba con la creación de textos motivados por las experiencias de vida de los niños, y concluía con la integración de estas experiencias en la vida o realidad cotidiana a través del periódico escolar, lográndose el principal de los objetivos: la comunicación. El periódico escolar cumplía con tres funciones: la primera era dar salida al exterior a la vida y experiencias que se desarrollaban en la clase, de manera que se estableciera una comunicación directa entre escuela-comunidad, y se mantuviera siempre vivo el interés de los lectores por la realidad y los problemas de la escuela; la segunda fue conocer realidades diversas a través del intercambio de los periódicos escolares con otras escuelas nacionales o internacionales, haciendo posible la convergencia de *mundos* distintos; y la tercera función, más terrenal, consistió en obtener un pequeño beneficio económico de la venta de los periódicos que aumentara los fondos de la cooperativa de la clase (Quintero, 1978, pp. 17-18). Además de estas funciones, el periódico escolar satisfizo la necesidad de ser escuchados de los escolares, y combatió el odio por la escuela de algunos jóvenes que se sentían poco útiles. El periódico, su periódico, revalorizó al niño o joven en el contexto escolar, familiar y social, y funcionó como una especie de espejo que reflejaba una realidad infantil auténtica, que reclamaba de una manera muy sencilla, espontánea y natural, un modelo de escuela distinto que cumpliera con los intereses de los escolares y donde hubiera espacio para la libre expresión (Alcalá y Martín, 1980, p. 14).

El proceso de puesta en marcha de los periódicos escolares fue similar en todas las escuelas. El primer paso era la celebración de la Asamblea, donde alumnos y maestros comenzaban a considerar la posibilidad de elaborar un periódico escolar; más adelante, se concretaba la utilidad del periódico escolar y el contenido que se incluiría en el mismo, siendo habitual incluir distintas informaciones, asuntos relacionados con algunas problemáticas de la escuela, poesías, cuentos, textos libres, entrevistas con algunas personas de la comunidad y de la escuela, distintas ideas y eventos, o algunas informaciones específicamente dirigidas a los padres; una vez clarificado el contenido, se realizaba una lluvia de ideas para elegir mediante votación el título de la publicación. y, finalmente, se organizaban los grupos de trabajo responsables de sacar adelante el periódico, y se acordaba el formato más asequible para la publicación (Garrido y Romeralo, 1980, p. 11). Las técnicas de impresión que manejaron maestros y escolares fueron variadas, se adaptaron a la edad de los estudiantes y abarcaron todo rango de presupuestos. Algunas de las más sencillas fueron el estampado o la pintura de dedos y otras como el linóleo, el benzol, la técnica de la cola o el poliestireno requirieron una precisión mayor y, en algunos casos, una inversión económica algo más elevada (ACIES, 1977e, pp. 23-24).<sup>83</sup>

### **1.3. La correspondencia**

La correspondencia interescolar ocupó una parte importante del trabajo escolar y, junto con el texto libre, estimuló la expresión de los escolares, motivó el trabajo en el aula y acompañó el aprendizaje diario. Algunos maestros también participaron en la correspondencia interescolar compartiendo con otros profesionales reflexiones pedagógicas y otras cuestiones de carácter más personal. Los beneficios de la correspondencia interescolar fueron grandes: a nivel profesional, el intercambio de experiencias con otros profesionales enriqueció la práctica diaria y favoreció la colaboración y amistad entre maestros; y a nivel personal, la correspondencia estrechó la distancia entre maestros y alumnos, y entre los alumnos del mismo y otros centros, pues esta era una técnica idónea para que los estudiantes expresaran sus intereses y reflexiones y se conocieran mejor. Existieron dos modalidades de correspondencia interescolar: nacional e internacional. La correspondencia nacional, generalmente, motivó trabajos de investigación del medio que se realizaban con el único objetivo de satisfacer la curiosidad de los destinatarios. Y estos últimos, a su vez, compartieron con otras escuelas la realidad que les circundaba respondiendo a las demandas que iban llegando:

---

<sup>83</sup> Para profundizar en las técnicas de impresión más populares que utilizaron los maestros del MCEP, véase «Técnicas de impresión» (ACIES, 1977e, pp. 23-24).

Una mañana en la lectura de los textos libres un niño nos cuenta que un planeador ha aterrizado cerca de su casa. Esto ha interesado a todo el mundo y las preguntas han sido muy numerosas. Jean Pierre tuvo una idea: ¿Y si escribimos a las clases de la lista?. Sí, pero ¿a quién?. Podríamos escribir a las escuelas cerca de un campo de aviación (ACIES, 1977c, p. 32).

La correspondencia internacional con países como Uganda, Uruguay o Francia también motivó trabajos de investigación y fue la chispa necesaria para despertar un auténtico interés por el aprendizaje de otras lenguas y el conocimiento de otras culturas, ensanchándose el mundo afectivo, social y cognitivo de los jóvenes. Además, el intercambio de correspondencia sirvió para acabar con malentendidos y viejos tabúes históricos nacidos del desconocimiento mutuo. Para los más afortunados el intercambio de correspondencia nacional e internacional se completó con una visita o convivencia de varios días al lugar donde residían sus correspondientes:

Nuestros correspondientes franceses nos visitaron en primer lugar, durante ocho días permanecieron en Castril –tres en Granada– acompañados y acompañando a sus amigos españoles. Estuvieron alojados en casas de sus correspondientes. Un mes después viajamos a Brignoles estuvimos ocho días igualmente alojados en casa de nuestros correspondientes (Martín, 1983, p. 21).

Estos intercambios fueron bastante populares y, en algunos casos, llegaron a ser apoyados por los organismos públicos:

Hemos buscado la ayuda de la Junta de Andalucía, de la Delegación Provincial de Educación, de la Diputación de Granada y del Ayuntamiento de Castril recibiendo de los dos últimos organismos citados cien mil y unas sesenta y cinco mil pesetas respectivamente; el resto del presupuesto se ha obtenido por los alumnos en diversas actividades (Martín, 1983, p. 21).

También surgieron algunos inconvenientes con los que tuvieron que lidiar:

La práctica innovadora en la escuela se hace ardua difícil por la falta de costumbres de los escolares, la falta de información de los padres y la incomprensión de algunos compañeros. Todo ello unido a la creencia, que algunas personas con una ideología determinada tienen, de que se actúa contra las buenas

costumbres espirituales de sus hijos. Y aunque todos sabemos que la escuela no puede ser neutra, por los muchos factores que influyen sobre ella, la correspondencia escolar actúa más en el sentido de renovación pedagógica de los métodos de enseñanza que en el de renovación política (Martín, 1983, pp. 21-22).

Los intercambios de correspondencia nacional e internacional podían ser individuales o colectivos. En este último caso la clase escribía una carta única, lo cual agilizaba el proceso de elaboración y favorecía la regularidad y puntualidad de los intercambios –además de abaratar los costes–. En ocasiones, la correspondencia consistió en el intercambio del periódico de la clase donde se recogían los textos libres y trabajos de investigación de todo el grupo. El contenido de estas publicaciones acercó realidades lejanas, motivó el trabajo grupal y dio un valor añadido al trabajo de la clase que, gracias a la correspondencia, traspasaba fronteras. Por otro lado, incorporar la correspondencia en la escuela implicó dar un giro radical al trabajo escolar. Esto significó, en gran medida, abandonar los programas educativos para que fueran las distintas motivaciones las que llevaran al intercambio de correspondencia, abriéndose con esta técnica una ventana para que la vida inundara la escuela (Bastida, 1980, p. 22; Bossi, 1980; Martín, 1983).

#### **1.4. La investigación del medio**

Dentro de las posibilidades que ofrecía la investigación del medio, las salidas fueron una de las formas más comunes de poner a niños y jóvenes en diálogo con todo lo que les rodeaba (naturaleza, comunidad y objetos). Esta forma de hacer investigación<sup>84</sup> sintonizaba con la idea de *introducir la vida* en la escuela, y se definió como un proceso experimental que consistía en un análisis de la realidad con el objetivo de entenderla y, en su caso, transformarla. Las tareas de investigación en la escuela fueron uno de los retos más duros de los maestros del MCEP por dos motivos. En primer lugar, las instituciones escolares, de manera general, se conformaban con una reproducción equívoca de la realidad camuflada de *investigación* que iba en contra de todo activismo, crítica y sentido de participación. Así, la idea de investigación adoptada en la mayoría de las escuelas no tenía nada que ver con el tipo de investigación que reivindicaban los maestros del MCEP (MCEP, 1978g, p. 3). En segundo lugar, la práctica de esta propuesta suponía afrontar un desafío de carácter metodológico. El denominador común de la metodología de investigación planteada por los maestros freinetianos españoles pareció asentarse sobre la base de la cooperación, un asunto complejo teniendo en cuenta que en aquel

---

<sup>84</sup> La investigación no era dirigida, es decir, no nacía de propuestas aleatorias del tipo «haced una investigación sobre...», y se caracterizaba por ser precisa, rigurosa y científicamente controlable (MCEP, 1978g, p. 3).

momento primaba una tradición cultural basada en el individualismo. Pero, además de la cooperación, era necesario que los maestros entendieran a los escolares como los principales protagonistas del proceso educativo y, por extensión, de las tareas de investigación. Así, desde una perspectiva profesional, los maestros debían comenzar a valorar más el *cómo* se enseña que el *qué* se enseña. De esta forma se rompía con los esquemas tradicionales de la escuela: «maestro que sabe - alumnos que aprenden» (MCEP, 1979c, p. 4).

La preparación de las salidas para la investigación del medio varió en cada clase. Era común que los escolares de menor edad se esforzaran más en la organización anterior a la salida acordando cuestiones como quiénes serían los encargados de dibujar, qué preguntas iban a formular, quién sería el responsable de recopilar los datos, etc. Por su parte, los escolares de mayor edad solían dedicar un tiempo breve a la organización previa de la salida, centrándose más en el momento posterior, de vuelta en el aula, donde debían realizar una puesta en común, organizar la recopilación de datos o materiales, hacer 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 un lugar común, verbigracia, una cooperativa en la ciudad de Granada, provocó 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 dimo 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 gran ejemplo de igualdad, amor, unión, trabajo, respeto entre todos (Grupo de Trabajo Granada y la Vega, 1979, p. 26).

El resultado de los trabajos de investigación y la elaboración de monografías motivadas, bien por las salidas, bien por actividades de otro tipo, verbigracia, una conferencia o una propuesta surgida a raíz de un texto, fueron confeccionando las Bibliotecas de Trabajo (BT) de la clase. Así, los fondos documentales que iba elaborando cada clase se organizaron a través de este sistema, componiendo un material muy adecuado para el estudio e interiorización de los contenidos. La elaboración de las BT fue posible gracias a la colaboración de todo el equipo de la clase que, entre otras tareas, se encargó de coordinar las distintas reuniones para recopilar,

ordenar y corregir cada una de las aportaciones. En algunas ocasiones los trabajos fueron tan buenos que acabaron publicándose. El boletín *Colaboración* se encargó de anunciar algunas de estas series y ya en los primeros números se puede observar la promoción de colecciones como (i) Bibliotecas de Trabajo (BT) o (ii) Bibliotecas de Trabajo Júnior (BTJ), ambas lanzadas por la editorial Laia. Títulos como *VanGogh, Los fenicios, La vista, La huelga de los mineros de 1869, Las plantas que se mueven, o El corazón* formaron parte de la colección Bibliotecas de Trabajo; y algunos otros títulos más sencillos, verbigracia, *La miel, La rana, El agua corriente, Qué es la simetría, El hospital, o La maquinaria de obras públicas*, formaron parte de la colección Bibliotecas de Trabajo Júnior (ACIES, 1977f, p. 10).

### **1.5. Los talleres**

Para los maestros del MCEP el trabajo manual estaba al mismo nivel que el intelectual. Así, los talleres fueron el principal instrumento para desarrollar la parte prácticas de las ideas o reflexiones previamente expuestas. Una vez los talleres estaban organizados y los materiales dispuestos, comenzaba el trabajo manual con barro, pintura, carpintería, se construían los guiñoles, las representaciones teatrales, se reimprimían los textos, y se recogían, analizaban o manipulaban objetos globalizándose el aprendizaje. Los talleres eran actividad, movimiento. Niños y jóvenes podían sentarse, jugar, chocar con sus compañeros, cambiar de postura o trasladarse de un lugar a otro. El cuerpo era el protagonista. Gracias a él se comunicaban, manipulaban lo que les rodeaba, establecían contacto con la realidad, y manifestaban emociones como el afecto, la alegría, el enfado o la rabia. De esta forma, el trabajo manual se acompañaba con el trabajo intelectual, solucionándose, en la mayoría de ocasiones, problemas como el bloqueo, el miedo, la tensión y la alienación mental. En los talleres se abría un espacio para formular libremente las sensaciones de los estudiantes y experimentar el proceso de trabajo. A nivel general, los talleres contribuyeron al desarrollo de un modelo de educación que tenía en cuenta la parte corporal, manual o práctica de los escolares, permitiendo no solo el desarrollo intelectual, sino también el desarrollo de la personalidad, las habilidades físicas y la parte social de cada uno de los individuos. En un plano más específico los talleres fueron una oportunidad para (i) conocerse mejor, (ii) descubrir nuevos intereses, (iii) desarrollar la creatividad, (iv) crear nuevas dinámicas de grupo, (v) facilitar la integración de aquellos jóvenes con dificultades para participar, (vi) relacionar los contenidos con experiencias prácticas próximas a la realidad, (vii) conocer y practicar unas técnicas alternativas que favorecían la creatividad, e (viii) involucrar a las familias en el proceso educativo.

Los talleres condicionaron la organización del espacio físico en el aula. Así, los talleres, normalmente situados en los rincones, transformaron la clase en un espacio vivo, que se iba ajustando a las necesidades de cada momento. De esta forma, coexistieron talleres permanentes y talleres temporales. Los talleres permanentes eran estables y el responsable o jefe de taller – que solía ser el maestro o algún colaborador (v. gr.: un familiar de los escolares)–, permanecía al frente del mismo. Los talleres permanentes más comunes solían ser los de técnicas de impresión, carpintería, cocina, fotografía o alambre. Y los talleres temporales eran aquellos que surgían, bien de una fuerte motivación de los jóvenes, o bien porque se había dado la circunstancia de poder contar con un colaborador adecuado interesado en formar parte del taller. Estos últimos convivieron paralelamente con los talleres permanentes, siendo común encontrar talleres temporales de electricidad, teatro, jardinería o modelado, entre otros (Alarcón y Bizcocho, 1982; Grupo Territorial de Vizcaya, 1980; MCEP, 1980e).

Los talleres fueron adaptándose y ganando complejidad en función del desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Así, en los primeros años de escolaridad los talleres sirvieron para (i) conocer las principales nociones plásticas, verbigracia, la línea, el trazo, el color, el plano, el volumen, etc., y (ii) desarrollar la observación, una habilidad imprescindible para poder captar los cambios y complejidades de cada uno de los fenómenos. En los cursos siguientes, la incorporación de nuevos talleres se entrelazaba con actividades como las salidas, gracias a las cuales niños y jóvenes tuvieron la posibilidad de entender la herencia cultural de su propia región y acercarse a la naturaleza. En los niveles superiores, ya con una percepción más agudizada que permitía captar la relatividad de algunos fenómenos y desarrollar un pensamiento abstracto, los talleres se complicaban, convirtiéndose en una herramienta indispensable para la ampliación del saber en todos los campos y la comprensión de los procesos más complejos. De esta forma, la práctica de talleres en las escuelas facilitó el conocimiento espontáneo del mundo, motivando el interés, el esfuerzo y un desarrollo intelectual y manual constante (Kowalska, 1980).

## **2. LA LUCHA POR LA ESCUELA PÚBLICA Y EL PROYECTO DE EDUCACIÓN POPULAR**

A lo largo de la década de los '70 las protestas del movimiento de enseñantes habían conseguido «sensibilizar a la opinión pública ante la lamentable situación de la enseñanza» (Carbonell, 1992, p. 241). Las reivindicaciones a favor de una escuela pública, gratuita y única,

una escolarización plena, o las mejoras de las condiciones de los enseñantes, se convirtieron en las protagonistas de las luchas populares contra la Ley General de Educación. Los debates sobre la escuela pública acompañaron el proyecto de educación popular de los maestros Freinet en España. Así, desde su punto de vista, la escuela pública necesitaba una reforma político-administrativa donde se planteara una forma diferente de entender la educación y la práctica escolar, siendo imprescindible que se cumplieran tres condiciones específicas: la primera, que la escuela estuviera al servicio de las personas y no respondiera a las disposiciones de un colectivo o un régimen político específico; la segunda, que el trabajo escolar partiera del interés y la curiosidad de sus protagonistas, se basara en una constante investigación, y uniera el trabajo intelectual con el manual; por último, el nuevo sistema de organización escolar debía concebir a los escolares como personas autónomas, capaces de gestionar su propio proceso de aprendizaje. Para conseguir una escuela pública que se ajustara a estas características debían producirse, además, algunos cambios paralelos que acompañaran el proceso de transformación. En primer lugar, las condiciones sociopolíticas debían reajustarse, pues no era posible practicar la autogestión en la escuela en una sociedad autoritaria, ni tampoco una «escuela abierta en un sistema capitalista». En segundo lugar, las condiciones económicas debían ser favorables. Así, una escuela pública, única y gratuita requería también de un cambio en el sistema impositivo y una redistribución más justa. En tercer lugar, a nivel administrativo, «no se puede pensar que un centralismo va a posibilitar una escuela de la comunidad». Por último, era necesario que el colectivo de docentes se implicara, pues una nueva concepción de la escuela y práctica pedagógica pasaba, necesariamente, por la participación de los enseñantes (ACIES, 1977a, p. 2).

En general el funcionamiento del sistema educativo de estos años no favorecía la integración social, y la mayoría de las escuelas no consideraba las necesidades o intereses educativos o sociales de las clases más pobres.<sup>85</sup> De esta forma las escuelas no potenciaban ni desarrollaban las capacidades de los estudiantes, y, más bien, contribuían al mantenimiento de las diferencias socioculturales, limitando el éxito a los *más dotados*. Esta circunstancia impulsó el militantismo socio-pedagógico de los maestros freinetianos que, unido al militantismo sindical y político, ayudó a combatir la situación de desigualdad (MCEP, 1977b). La movilización socio-pedagógica de los maestros del MCEP en los primeros años se centró en analizar los principales problemas de la escuela pública de finales de los años '70. Uno de los asuntos más urgentes tuvo que ver con la situación en los cursos de preescolar –que afectaba a los niños de

---

<sup>85</sup> Véase «Documento 10: Tato» (Flores, 1982, pp. 26-27).

edades comprendidas entre los cero y cinco años—. En 1977 los puestos estatales o públicos para preescolar eran de un 37,7% frente a un 62,3% de puestos privados, y un gran porcentaje de estos últimos presentaban unas condiciones generales poco adecuadas o pésimas, verbigracia, las «guarderías garaje»: «con falta de luz directa, espacios físicos y con un personal no capacitado para este tipo de educación» (MCEP, 1977a, p. 4). La situación de la educación especial era similar. De esta manera, se contaba con aproximadamente 20.353 puestos estatales y con 43.252 puestos privados destinados a niños con necesidades especiales.<sup>86</sup> Había que considerar, además, el hecho de que una buena parte de los centros privados estaban subvencionados por el Estado:

- A- Centros subvencionados al 100 por 100 existen 2.585; se cobra al alumno una cantidad aproximada de 400 pts. En concepto de libros, estudios dirigidos, permanencias...
- B- Centros subvencionados al 65 por 100 existen 623; solamente se les descuenta a cada alumno unas 500 pts.
- C- Centros subvencionados al 30 por 100 existen unos 1.000; enseñanza no gratuita ni abarataada (MCEP, 1977a, p. 4).

El presupuesto destinado a subvencionar los centros privados en el curso 1976-1977 fue de 30.000 millones de pesetas, y 52.000 millones de pesetas se destinaron a subvencionar los centros privados del curso siguiente. Según los cálculos de los maestros del MCEP, con esa cantidad de dinero podrían haberse construido unos 1.700 centros de 16 unidades que hubieran permitido escolarizar a 1.088.000 niños aproximadamente.<sup>87</sup> De otro lado las condiciones materiales de los centros privados, en general, superaba a las de los centros públicos. Así, era frecuente encontrar que los centros privados contaban con instalaciones deportivas, laboratorios, materiales audiovisuales, servicios de transporte y comedor, etc. En el lado opuesto, los centros públicos, a menudo, no contaban con espacios físicos suficientes, la mayoría de las aulas eran pequeñas y los materiales eran escasos, faltaban bibliotecas y algunos servicios básicos como el transporte escolar, y la calidad del profesorado raramente se evaluaba. Otro de los problemas de la escuela pública tuvo que ver con la masificación de las

---

<sup>86</sup> «De los 650.000 niños que aproximadamente nacen cada año un 5% pasan a engrosar las cifras de los llamados *deficientes mentales* son una cantidad de unos 33.000 niños.

Deficientes físicos y sensoriales, nacen cada año unos 34.480.

Niños con trastorno de comportamiento hay actualmente un 10% de la población, lo que arroja una a cifra de aproximadamente medio millón» (MCEP, 1977a, p. 4).

<sup>87</sup> Estos cálculos se hicieron asumiendo que cada unidad (o aula) acogía a un total de cuarenta alumnos.

aulas, en consecuencia, era bastante habitual encontrar aulas con una ratio de cuarenta alumnos por profesor. Esta circunstancia complicó la práctica de las técnicas Freinet, limitando mucho los talleres y salidas, dos técnicas que propiciaban el encuentro de niños y jóvenes con la realidad más próxima. Además, la mayoría de las escuelas continuaban manteniendo un estilo de aprendizaje autoritario que basaba el aprendizaje en la memorística y ahogaba toda posibilidad de razonamiento o reflexión crítica por parte del estudiante. Todo lo cual contribuía a perpetuar las inercias de la clase dominante (MCEP, 1977a). De otro lado, en la mayor parte de los casos, la inspección y los órganos directivos ejercían un rol poco constructivo, fiscalizador y autoritario con el objetivo de restringir la actuación de los maestros, cuya labor se limitaba 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.

Normalmente, los inspectores van a controlar, pero con la idea de que el maestro es poco competente y seguramente menos competente que ellos, para eso son inspectores.

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).

Una vez detectados los problemas más urgentes, los maestros del MCEP concentraron sus esfuerzos en diseñar una alternativa de escuela pública y democrática que cumpliera con las siguientes características:

- GRATUITA: Financiada con fondos públicos.
- AUTOGESTIONARIA: Escuela gestionada por los directamente interesados en el proceso educativo: padres, profesores, alumnos y demás organizaciones ciudadanas.
- AUTÓNOMA Y DESCENTRALIZADA: Independiente de la Administración Central y capaz de asumir los valores de las distintas culturas nacionales y regionales del Estado.
- LAICA, independiente de cualquier confesionalidad concreta.
- PLURALISTA, respetando la convivencia dentro de la sociedad educativa de todas las tendencias ideológicas y profesionales.

- ÚNICA, Educación de igual calidad para todos, (...)
- CIENTÍFICA Y CRÍTICA, basada en los postulados científicos y tecnológicos de nuestro tiempo, (...) impulsora de la actividad crítica de los educadores y educandos (...)
- RELACIONADA con las peculiaridades socioculturales de su entorno y con el mundo del trabajo.
- MIXTA, donde se coeduquen niños y niñas sin discriminación alguna (MCEP, 1977a, p. 7).

Estas características debían de acompañarse con cambios de otro tipo que situaran a jóvenes y niños en el centro del proceso educativo. Uno de los cambios más importantes era conseguir que el cuerpo docente desempeñara un rol de coordinador del trabajo escolar y entendiera que su labor principal consistía en crear un ambiente tranquilo y favorable a la participación. Por otra parte, el trabajo escolar debía conectarse a la realidad social y natural, potenciando igualmente la participación y garantizando la libertad de los estudiantes a través del autogobierno de la clase. Y los centros escolares debían preocuparse de crear y mantener equipos pedagógicos con una línea de trabajo constante, haciendo de los claustros un lugar de auténtico encuentro abierto al debate y a la crítica constructiva. Desde esta perspectiva, para los maestros del MCEP, los organismos directivos y de inspección perdían su significado, pues las funciones directivas bien podían ser asumidas por el claustro (en el terreno pedagógico), y las funciones de la inspección pasar a ser responsabilidad de todos aquellos implicados en el centro escolar, es decir, estudiantes, padres y órganos específicos de autogestión (MCEP, 1977a).

La lucha por una escuela pública y democrática fue una de las actuaciones más potentes del MCEP y uno de los ejes principales sobre el que basaron su trabajo. En la práctica diaria, el reclamo de este tipo de educación significaba respetar y dar protagonismo a los estudiantes haciéndoles autores y responsables de su propio aprendizaje, y otorgándoles un papel importante en la gestión del centro gracias a las Asambleas organizadas en la clase y en la propia escuela. Pero no solo. La reivindicación del modelo de escuela pública y democrática se acompañó de una lucha social por parte de los maestros que abogaba por los derechos de los niños. Así, la reivindicación de espacios físicos adecuados fue una forma de garantizar el buen desarrollo físico y psíquico de los niños; la eliminación del autoritarismo era una forma de reclamar el derecho de los escolares a recibir comprensión y ternura, y de no ser sometidos a ningún castigo físico ni moral;<sup>88</sup> la conexión del trabajo escolar con la realidad social y cultural

---

<sup>88</sup> Véase «Documento 11: Los-las de siempre» (De Guizaburuaga, 1980, pp. 33-35).

tenía que ver con el derecho de los escolares a (i) protagonizar, crear y defender su propia cultura, y (ii) de vivir en un medio sano –v. gr.: sin contaminación–; la reivindicación de la laicidad en la escuela fue una forma de garantizar que nadie se aprovechara de la indefensión de los más jóvenes para inculcarles una educación religiosa; la formación del pensamiento crítico respondía al derecho de saber la verdad y no ser engañados, de manera que nadie manipulara sus ideas ni la formación de ellas; el fomento de la participación a través de las Asambleas se relacionaba con el derecho de los niños a asociarse, seguir y divulgar sus opiniones e ideas respetando las de los demás; la coeducación favoreció el conocimiento de la sexualidad propia; y el reclamo de una escuela gratuita, así como los servicios de transporte público y comedor, fueron una forma de compensar la desigualdad de los más desfavorecidos (Grupo Territorial de Ferrol, 1979, p. 21).

En cierto modo, el sistema educativo tradicional generaba cierta predisposición al fracaso escolar por dos motivos: en primer lugar, la memorización se había convertido en el único modo de demostrar la capacidad propia y parecía ser la única vía disponible para alcanzar el éxito; y, en segundo lugar, el sistema educativo ofrecía unos contenidos cerrados y previamente diseñados, lo cual no facilitaba la participación ni un aprendizaje que partiera del interés y la curiosidad de cada uno. Así las cosas, el modelo de escuela pública y democrática propuesto por los maestros del MCEP fue también una forma de combatir el fracaso escolar, pues, en este nuevo contexto, la propia definición de fracaso escolar –que afectaba a aquel que no lograba alcanzar los objetivos que imponían las autoridades académicas–, perdía significado. Esto, sin embargo, no quiso decir que los maestros del MCEP estuvieran en contra de unos mínimos comunes recogidos en los programas educativos. Lo irracional era prescindir del resto de las posibles actividades, del trato individualizado, y del trabajo colectivo, con unos contenidos que, cuanto menos, habían olvidado la complejidad de la dimensión humana (Francisco Bastida, 1982).

Para desarrollar el modelo de escuela propuesto por los maestros del MCEP, además de la cooperación de la Administración Pública, del colectivo de enseñantes y de los propios escolares, se necesitaba contar con la participación de los padres. Normalmente, el colectivo de padres no era consciente del papel que la institución escolar representaba en la sociedad, por lo que su participación en la escuela no era frecuente, y, cuando lo era, la cultura de participación de los padres se limitaba a una labor únicamente financiera, si acaso de control de las tareas educativas. En algunas ocasiones, el colectivo de padres incluso manifestó su desacuerdo con las prácticas innovadoras obstaculizando su desarrollo (MCEP, 1977a). Los

maestros del MCEP trataron de cambiar esta situación extendiendo la cultura de participación también a los padres. Este enfoque era coherente con el planteamiento de escuela abierta, donde el quehacer educativo traspasaba los muros de la escuela para llegar a todo cuanto le rodeaba al niño, incluyendo la parte sociocultural de la comunidad y a los padres, estos últimos vinculados de una manera especial a la vida de la escuela.

La organización de semanas culturales fue una forma original de unir el trinomio padres-escuela-estudiantes. El principal objetivo de esta propuesta era el de *llevar la escuela a la calle* desarrollando actividades culturales relacionadas con la cultura popular. Así, la organización de las semanas culturales favoreció la recuperación de elementos de la cultura popular en desuso e inundó las calles del pueblo o barrio de un ambiente festivo. Estas actividades sirvieron, primero, para concienciar a la comunidad de que era posible llevar a cabo un modelo de escuela cercana a la propia cultura e inserta en la realidad. Además, las semanas culturales fueron una oportunidad para fomentar la participación de niños y jóvenes, que por fin lograban dar a conocer a los padres y a la comunidad en general todos los trabajos que habían elaborado. De esta forma, el trabajo de los escolares adquiría un reconocimiento y valor social añadido. Por último, este tipo de eventos fueron una ocasión perfecta para iniciar de manera relajada las primeras reuniones con los padres dedicadas a informar y concienciar sobre temas educativos. Normalmente, para la organización de las semanas culturales se formaba una comisión de padres y maestros encargados, junto con la colaboración de los estudiantes, del reparto de responsabilidades y la coordinación técnica de las actividades programadas. La comisión también consensuaba un lema que sirviera de hilo conductor y uniera las distintas propuestas –v. gr.: «sembramos cultura para recoger libertad»– (Grupo de Maestros del MCEP, 1980, p. 7). Las actividades de las semanas culturales variaron en cada ocasión. Algunas de las más comunes fueron los concursos literarios, la recopilación de refranes, los pasacalles, los festivales de la canción, los talleres, el teatro, la exposición de trabajos infantiles y las charlas para los padres. Estas últimas fueron especialmente fructíferas, pues abarcaron temas «La familia» y «La escuela» que dieron lugar a «violentas situaciones de ruptura que consideramos necesarias» (Grupo de Maestros del MCEP, 1980, p. 8).

La organización de convivencias tuvo unos objetivos similares a los de las semanas culturales y fueron útiles a la hora de lograr que las Asociaciones de Padres se involucraran intensamente en la vida escolar. En las convivencias, las Asociaciones de Padres eran responsables de organizar las salidas culturales y el alojamiento de los visitantes, que solían ubicarse en la casa de las familias y niños que se ofrecieran a colaborar (Quintero, 1980).

Llegamos a la Zubia. Allí, nos llevaron a una plaza y después de saber con quién le tocaba a cada uno, nos llevaron a sus clases.

Por la tarde nos hicieron un festival, de cantos y bailes y después nos fuimos a casa.

El martes por la mañana, cada uno con su pareja fuimos a la escuela y allí vimos sus textos, folletos, trabajo, etc., hicimos un dibujo y fuimos a jugar.

Y fuimos después a un convento de monjas, donde nos dijeron que durante la guerra se había guardado la reina Isabel de España. Por último en la tarde fuimos al Albayzín todos juntos. Desde este barrio se ve muy bien Granada, y merendamos una torta que nos regalaron.

Cuando bajamos del Albayzín nos metimos en una taberna que estaba repleta de flores y plantas (...) (Irizar, 1980).

Las semanas de la expresión (Imagen 5) también sirvieron para integrar la escuela en la comunidad y acercarla a los padres. Esta actividad estaba diseñada para que niños de distintos cursos se expresaran libremente y enseñaran sus trabajos. De esta forma se rompía con la estructura de una semana escolar ordinaria y se lograba establecer una comunicación a distintos niveles entre padres, escuela, comunidad, pueblo o ciudad.

Imagen 5: Padres participando en la Semana de la Expresión (Garrido y Romeralo, 1980, p. 13)



Las semanas culturales, las convivencias y las semanas de expresión demostraron el esfuerzo de los maestros del MCEP por ofrecer a los padres distintas posibilidades de participación en la escuela. Gracias a ello se dispuso la creencia popular de que las Asociaciones de Padres eran el único medio de relacionar a los padres con la escuela. Por otro lado, el sistema de funcionamiento de las Asociaciones de Padres era vulnerable, y, en algunas ocasiones, se utilizaba para defender los intereses de la dirección o intereses partidistas. A pesar de todo la participación de los padres en la escuela continuaba siendo escasa. Los motivos eran diversos: probablemente, las horas dedicadas al trabajo y otras actividades que formaban parte de la vida cotidiana limitaron la disponibilidad de algunos padres; de otra parte, las circunstancias históricas de las últimas décadas tampoco motivaron que el colectivo de padres se involucrara en la vida escolar; y, además, existió una resistencia manifiesta por parte de algunos docentes que pensaban que la participación de los padres exponía el funcionamiento de la escuela y las distintas prácticas pedagógicas a un juicio externo no siempre favorable. No obstante lo cual, los maestros del MCEP continuaron dedicando gran parte de su tiempo a buscar maneras de conectar la escuela con la vida que involucraran a este colectivo (ACIES, 1977d).

La participación de los padres en la gestión escolar fue un tema controvertido y causó reacciones fuertes por parte del cuerpo docente, los delegados del Ministerio de Educación y Ciencia, inspectores técnicos y directores de los centros, manifestándose algunos a favor y otros radicalmente en contra. Los argumentos en contra de la participación de los padres en la gestión escolar no encajaban demasiado bien en la lógica de organización de una institución pública, es decir, administrada con los bienes de todos los ciudadanos. Los maestros del MCEP opinaron que lo más sensato era que las propuestas de gestión escolar involucraran tanto a padres como a maestros y alumnos, así como a la propia Administración Pública y el equipo de dirección de los centros. En consecuencia, trataron de luchar por una gestión compartida y democrática proponiendo iniciativas de participación complejas. Los pasos para este tipo de gestión en los centros escolares nunca estuvieron claros ni existió ningún tipo de guion o protocolo previamente diseñado que pudiera seguirse. Lo que sí pareció ser evidente es que una auténtica gestión democrática comenzaba por aumentar la autonomía de los centros para que enseñantes, padres y niños tuvieran la oportunidad de colaborar y consensuar la marcha de las escuelas, limitando el poder de decisión de la Administración y del equipo de dirección de los centros (Grupo Territorial de Madrid, 1979; MCEP, 1983d).

Uno de los ejemplos más significativos de gestión democrática fue el que desarrollaron los maestros<sup>89</sup> del Colegio Público (C. P.) Concha Espina, situado Palomeras Altas (Vallecas), un barrio pobre y con un nivel cultural muy bajo ubicado a las afueras de Madrid.<sup>90</sup> En el curso 1978-1979, animados por los debates en torno a los estatutos de los centros escolares de la LOECE, algunos maestros del C. P. Concha Espina decidieron unirse para elaborar unos nuevos estatutos que dieran forma a una organización escolar que reflejara la descentralización de los poderes, la gestión colectiva y eliminara la figura del director como máximo representante del poder. Para tal fin se crearon una serie de comisiones que cubrieran las necesidades de la escuela y posibilitaran la participación organizada de todos aquellos que trabajaran o estuvieran vinculados de alguna manera con el colegio. Así, se establecieron las comisiones Económica, Técnico-administrativa, Cultural, Material y Pedagógica. Además, se creó un Consejo del Centro, formado por representantes de todas las comisiones, que se encargó de coordinar todas las actividades. Y la figura del director intervino solo en los aspectos administrativos y estrictamente formales. A pesar de todo, la gestión democrática de los centros era una meta ambiciosa y la experiencia del C. P. Concha Espina no obtuvo los resultados esperados, si bien sirvió como baluarte frente a la propuesta de la Ley Orgánica 5/1980:

Si hubiese que hacer un balance de estos cuatro años podríamos decir que hay una gestión democrática en cuanto respecta a las posibilidades de participación de los maestros, pero que ni los padres ni los alumnos participan de esta gestión.

Tengo la impresión que, aparte de los cambios a introducir en nuestra propia práctica, hemos topado con unas condicionantes económicos, culturales y políticas que se deben ir resolviendo paralelamente para que la gestión pueda avanzar en el sentido de conseguir una escuela de pueblo (Román, 1983, p. 7).

La afirmación «la escuela y su función está ampliamente determinada por el entorno sociocultural en el cual se ubica» (GT Montes Orientales, 1979, p. 18) cobró un significado especial en el debate sobre las escuelas rurales. Las características del entorno rural diferían de

---

<sup>89</sup> «Las características del claustro en esta época, (...), eran: un profesorado mayoritario joven y progresista, sin una unidad de criterio en cuanto a la idea que cumple la escuela y los criterios que debían regir la gestión del centro. (...) Estábamos dos compañeros del MCEP» (Román, 1983, p. 6).

<sup>90</sup> Andrés Palomino publicó un reportaje fotográfico en el Centro Cultural Lope de Vega que plasmaba la lucha social y política del distrito de Vallecas durante las décadas de los '70 y los '80. Parte de esas imágenes aparecieron publicadas en el artículo «La cámara que todo lo vio en Vallecas» publicado por El País (Palomino, 2019, abril 6).

las del entorno urbano, un hecho que repercutía directamente en las escuelas de ambos medios. En general, las circunstancias de los territorios rurales de finales de la década de los '70 eran complejas: (i) el nivel económico era bajo y muchas familias estaban acostumbradas a vivir en condiciones de miseria; (ii) el caciquismo se utilizaba para mantener el control de las personal con poder y también para inculcar el miedo y manipular a los ciudadanos; (iii) las carencias culturales eran graves y el porcentaje de analfabetos se acentuaba en las zonas rurales, siendo escasa o nula la existencia de organizaciones y actividades culturales que fomentaban el arraigo a la propia cultura; (iv) el aislamiento respecto al resto de territorios era tácito y el contacto social de los campesinos generalmente se restringía a las relaciones con otros vecinos de su localidad; (v) la apatía provocada por la situación general de penuria impregnaba el ambiente; y (vi) existía un sentimiento generalizado de inferioridad. Añadidamente, en esta época se estaba viviendo un período de fuertes movimientos de éxodo rural que provocaron la emigración de muchos padres, «quedando los niños al cuidado de los abuelos o de otros parientes cercanos, con todos los problemas que ello conlleva» (MCEP, 1978f, p. 3). La situación de los maestros en el medio rural tampoco era favorable, acentuándose nuevamente las diferencias entre el medio urbano y el rural. Así, la mayoría de los maestros rurales tuvo que lidiar con limitaciones de tipo material –v. gr.: vivienda en malas condiciones, escasez de servicios o escuelas sin acondicionar, entre otros–. Además, los textos de los libros estaban dirigidos a los niños de ciudad, los materiales didácticos eran escasos, y el problema de las escuelas unitarias dificultaba la tarea educativa del maestro (ACIES, 1977b). Esta panorámica confirmaba el abandono sistemático que venía sufriendo la escuela rural en los últimos años, consecuencia, entre otros factores, de una política educativa que no consideraba el contexto y necesidades de las zonas rurales:

La mayoría de los edificios destinados a escuelas son propiedad de particulares que han sido alquilados por los ayuntamientos (...) el abandono de estos es desastroso: el ayuntamiento se desentiende al no ser de su propiedad (...). Por su parte la Inspección transige, es tan comprensiva con los Ayuntamientos que reconoce que unos edificios tan ruinosos ya no merecen reparación. (...) y la responsabilidad oficial de esto se halla tan bien repartida que a nadie atañe y llega a sentirse burlado quien se dirija a un organismo responsable (...) (López, 1979, p. 25).

La estrategia desde una lectura capitalista podría resumirse del siguiente modo: en el medio rural la agricultura se denigró de tal forma que la mano de obra se vio forzada a salir del campo

y atender las demandas del sector de la industria. El papel de la educación en este proceso consistió en neutralizar las inquietudes de los hijos de los campesinos y desarraigarlos de su medio para convertirlos en «masa obrera del suburbio a fuerza de imponerle una carga mental anuladora de su propia identidad, de su propia cultura» (López, 1979, p. 23). Alicia López Pardo, una maestra del MCEP, describió en uno de sus textos el panorama que se encontró al llegar a una escuela de la montaña lucense (Sierra de los Ancares) donde ejerció su labor durante tres cursos (1975-78):

(...) aquello era un verdadero antro: un «pajar» desmoronado en la parte baja dedicado a cuadras y situado en un corral que es el escurridero de todas las cuadras, allí se acumula tal cantidad de estiércol, agua y barro que en invierno sólo se puede entrar enterrándose hasta la rodilla, muchas veces nos hemos quedado clavados en el fango y a los niños más pequeños teníamos que pasarlos en brazos. Este corral hace además de centro de inseminación «natural» en el que tienen un toro y un caballo sementales y adonde acuden las yeguas y vacas de la zona, por este corral cruzando entre manada de ganado, a veces bravo, teníamos que entrar en la escuela. (...) Las ventanas y la puerta (...) permitían la entrada de la lluvia y del viento lo que nos mantenía a temperaturas bajo cero durante el invierno. (...) carecíamos de luz eléctrica (...) (López, 1979, pp. 25-26).

Los maestros del MCEP reflexionaron sobre la situación de la escuela rural iniciando un amplio debate en el boletín *Colaboración*. Desde el punto de vista educativo la tarea para transformar la situación del medio rural comenzó por cuestionar y modificar los contenidos y métodos empleados en la escuela rural. Los nuevos contenidos debían estar conectados con la realidad más cercana y las experiencias de los niños y jóvenes. En este sentido, el medio rural ofrecía un marco idóneo para poner en marcha una auténtica escuela popular que reformulara la relación entre escuela y vida, entre otras cosas, porque el entorno natural era un espacio adecuado para desarrollar las tareas de experimentación y observación y, en general, las técnicas de trabajo Freinet. Por otra parte, ajustar los contenidos a las características reales del entorno donde se insertaba la escuela facilitó la participación de los padres —en la mayoría de los casos ya familiarizados con las temáticas sobre las que trabajaban sus hijos—. Además, esta propuesta educativa valorizó el medio donde vivían niños y jóvenes, evidenciando, al mismo tiempo, la poca utilidad de los libros de texto en este contexto, principalmente porque: (i) eran portadores de nociones muchas veces inútiles e innecesarias; (ii) estaban diseñados para el dominio instructivo; (iii) eran inadecuados a los esquemas intelectuales de los jóvenes; y (iv) difundían una ciencia neutra utilizando un vocabulario extremadamente complejo. Así las

cosas, en el medio rural parecía más adecuado trabajar a través de proyectos de investigación donde fueran los propios estudiantes, organizados en equipos, quienes profundizaran sobre un tema y establecieran unos objetivos realistas que se adaptaran a sus necesidades e intereses. Normalmente, un proyecto de investigación implicaba las tareas de elaboración de encuestas; observación, búsqueda y análisis de datos; recuento de datos y realización de distintos cálculos; la redacción del proceso y los resultados obtenidos; y, en su caso, la publicación del proyecto utilizando la imprenta. La correspondencia escolar, las salidas, visitas o encuentros, el tablón de noticias, el periódico escolar y el texto libre eran otros recursos que podían incorporarse a los trabajos de investigación (Grupo Territorial del MCEP de Salamanca, 1979). Esta labor no solo era transformadora desde el punto de vista pedagógico, sino que fue una de las más importantes a la hora de revalorizar y promover el desarrollo del medio rural.

La tarea de los maestros del MCEP consistió en acercar la praxis educativa a los principios de la educación popular para conseguir, primero, una renovación pedagógica, y, segundo, la transformación de la sociedad. De otra parte, las prácticas pedagógicas de los maestros del MCEP no se limitaron al uso exclusivo de unas técnicas pedagógicas y se extendieron hacia otros contextos diferentes del escolar, verbigracia, la educación de adultos (Bedmar, 1983). El sistema de radio-educación ECCA<sup>91</sup> fue una de las formas a través de la cual algunos maestros del MCEP participaron en la educación de adultos. ECCA era un centro estatal de educación a distancia para adultos que impartía lecciones radiofónicas con un material didáctico especial (esquemas y actividades para cada lección) y la ayuda de un profesor-orientador encargado del seguimiento de los alumnos. El sistema ECCA funcionó en los territorios de Andalucía, Canarias, Extremadura, Murcia, Madrid y Galicia. Sus objetivos se acercaban al planteamiento del MCEP porque (i) utilizaba la formación como un instrumento para evitar la discriminación cultural y las injusticias sociales; (ii) partía de la base de que la formación personal era el mejor camino para la emancipación del hombre; (iii) se preocupaba por la formación de aquellos más desfavorecidos culturalmente; y (iv) ofrecía una formación integral que sirviera para comprender el funcionamiento del mundo físico y de los sistemas político, social y económico, procurando fomentar el desarrollo de la capacidad crítica de todos los usuarios (Equipo EPA. GT de Granada, 1983). Sin embargo, la intervención de los maestros del MCEP en el área de la educación de adultos no se limitó a las experiencias ECCA. Así, fueron varias las iniciativas

---

<sup>91</sup> El «Centro ECCA de Educación Permanente de Adultos» se clasificó como Centro Estatal de Educación Permanente en el BOE núm. 274 del 16 de noviembre de 1977. Ello permitió establecer un convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Compañía de Jesús –propietaria de la «Organización Radio ECCA» (Orden 27209, de 14 de octubre de 1977, 1977).

que, con la colaboración de los maestros del MCEP, intentaron atajar las carencias culturales del grupo de adultos. Los proyectos de educación de adultos en barrios fueron un ejemplo de ello. Su filosofía educativa partía de que la educación, el saber, no debía considerarse como un privilegio reservado para las minorías con más posibilidades, sino como un derecho de todos los seres humanos. Concretamente, estos proyectos se propusieron:

- Hacer que la escuela de adultos se integre en la comunidad y sea realmente atractiva para las personas mayores.
- Iniciar un estudio-proyecto de investigación metodológica que elimine la visión tradicional de la escuela que la gente tiene.
- Integración de los alumnos en las tareas de gestión del centro, así como en las tareas de programación escolar y extraescolar.
- Montar unos talleres (baile, fotografía, mecanografía, bordado, corte y confección, carpintería, electricidad, etc.) que siguiendo el mismo espíritu de las enseñanzas «formales» posibilite a las personas del barrio relacionarse con los demás y aprender determinadas actividades comunicándose y pasando un rato agradable (Colectivos de maestros de EPA, 1983, p. 31).

Cada una de las técnicas y experiencias llevadas a cabo por los maestros del MCEP provocó una reflexión sobre la marcha del proyecto de educación popular. Estas reflexiones ocuparon un espacio importante en el boletín *Colaboración*, y sirvieron para evaluar, pausar y, en su caso, reconducir la práctica pedagógica diaria al tiempo que se dejaba constancia de las dificultades naturales de una corriente pedagógica viva e innovadora. Unas veces fueron las experiencias pedagógicas las que dieron lugar a estos debates y otras veces las reflexiones sobre el proyecto de educación popular estuvieron ligadas a los acontecimientos sociales y políticos que se fueron desarrollando. Así, las reflexiones sobre el proyecto de educación popular no giraron en torno a la práctica pedagógica, sino que abarcaron otras cuestiones como la organización de los centros, la conexión entre escuela y padres, la animación sociocultural de los barrios y localidades rurales o la inspección escolar. En cualquier caso, estos debates permitieron (i) difundir un planteamiento basado en la práctica, siempre abierto a las nuevas aportaciones y experiencias, y (ii) compartir las «acciones de ruptura» que habían tenido éxito y aquellas que no, explicando detalladamente cómo se habían estructurado y cuáles habían sido las claves de su eficiencia o fracaso (Zurriaga, 1977).

Un planteamiento basado en la investigación y el tanteo experimental aportaba a los niños unas vivencias suplementarias, en ocasiones únicas, a través de las cuales se llegaba a la adquisición

de conocimientos. De la misma forma, los programas educativos oficiales no eran tan *nocivos* como la metodología mediante la cual se transmitían: basada en la memorización y generadora de automatismos y unos reflejos condicionados que no dejaban casi ningún espacio para la creatividad. Así, lo realmente innovador del planteamiento Freinet no eran los contenidos sino el empleo de unas técnicas de trabajo centradas en las necesidades e intereses de cada uno de los estudiantes a partir de los cuales se iban adquiriendo los distintos conocimientos. Por el contrario, cuando la adquisición de conocimientos no era natural, es decir, cuando no se respetaba la capacidad de trabajo y la necesidad de aprender de cada individuo, la metodología se convertía en una herramienta alienadora, opuesta a la reflexión y capacidad crítica de los individuos (MCEP, 1978b, 1979d).

Es aquí, en el terreno del deseo en donde tenemos que trabajar en nuestras escuelas para intentar combatir la dominación tan brutal a que se ve sometido el niño y ofrecerle soluciones de recambio, porque la verdad es que el deseo no puede dejar de ejercitarse, ya que es uno de los pilares en que se fundamenta la vida.

El método a seguir para empezar a llevar a cabo esta revolución mental, porque realmente no se trata de otra cosa, me parece enormemente complejo y sometido a una cantidad enorme de meteduras de pata por nuestra parte, pero la necesidad de que se produzca es de tan calibre que no podemos pensar en los errores que vamos a cometer, porque el principal error estaría en no intentarlo.

Se me ocurre, por tanto, comenzar a tantear el terreno, del mismo modo que solemos hacer todas las cosas. Es decir, por un procedimiento inductivo, a base de tanteos experimentales y en forma cooperativa con otros compañeros, siempre que ello sea posible (Fernández, 1979, p. 3)

La práctica diaria de los maestros del MCEP posibilitó el análisis de las ventajas e inconvenientes de las técnicas y recursos de trabajo Freinet. En el caso de la Asamblea, la principal dificultad radicaba en tratar de no imponer su celebración, pues esta era una técnica que debía surgir de manera espontánea para dar respuesta a las distintas necesidades de la clase. Además, había que tratar de no limitar el uso de la Asamblea a la resolución de conflictos, y utilizarla también para elaborar la programación, debatir sobre los textos o acordar las distintas salidas. Los puntos fuertes de esta técnica fueron numerosos. Entre otras cosas, las Asambleas (i) contribuyeron a la formación del espíritu crítico de niños y jóvenes; (ii) facilitaron la participación de todos los estudiantes –eliminando el factor de rechazo o fracaso presentes en la escuela tradicional–; (iii) posibilitaron un trabajo cooperativo –reduciendo al mínimo el

individualismo y la competencia–; y (iv) fueron una técnica muy adecuada para la resolución de conflictos (MCEP, 1978b, 1979j).

En general, la técnica del texto libre no generó demasiados inconvenientes, si bien en algunas ocasiones los textos fueron seleccionados en función de las personas que los habían escrito, dejando que el contenido pasara a un segundo plano. Este asunto se solucionó manteniendo los textos en el anonimato y leyéndolos de manera aleatoria, de esta forma se consiguió garantizar la imparcialidad de la clase. Por su parte, la correspondencia sirvió para motivar el trabajo individual y el grupal, así como los trabajos de investigación, aunque fue frecuente el incumplimiento de los plazos de envío, un hecho que generó bastante incertidumbre entre los jóvenes destinatarios. La cooperativa de clase, utilizada fundamentalmente para la venta del periódico de la clase, sirvió para motivar el cálculo vivo. En ocasiones, cuando el objetivo principal consistió en obtener el mayor beneficio económico para emplearlo en la organización de actividades lúdicas, el modelo de la cooperativa se convirtió en un reproductor del sistema capitalista. Lo más común para resolver esta situación fue solicitar la colaboración de los padres, que, junto con los estudiantes, trataron de organizar una cooperativa más socializada. La experimentación con el cálculo vivo generó algunas controversias entre los padres y los propios maestros, quienes tuvieron dificultades a la hora de establecer la sistematización de las operaciones. Por último, la investigación no debía limitarse a la investigación del medio, siendo preferible que surgiera de manera natural mientras se realizaban otras actividades en la clase (MCEP, 1978b, 1979j).

La investigación fue uno de los rasgos más genuinos de la propuesta del MCEP. A nivel profesional, una investigación cooperativa, contrastada con las experiencias de otros profesionales, enriquecía y mejoraba la práctica diaria de los maestros del MCEP aumentando las probabilidades de éxito. De otra parte, la investigación sirvió para potenciar la creatividad, favorecer la comunicación y desarrollar la comprensión del mundo interior y exterior de niños y jóvenes, contribuyendo, a su vez, al desarrollo de la capacidad crítica. Al mismo tiempo, la investigación representó un papel importante en el proceso de transformación de una escuela autoritaria en una escuela democrática y participativa:

La escuela será vivida como un momento cultural en la experiencia humana y la realidad será llevada a ella, no para reproducirla, sino para explorarla, comprenderla y así poder modificarla. De esa manera el niño llevará «*lo vivido*» a la escuela, y lo revivirá en la dramatización, lo representará en el modelado y en la pintura, pero en la medida en que se reflexione previamente sobre ello y se intercambien puntos de

vista, todo este proceso se convertirá en una auténtica elaboración cultural y no en una copia inútil, en una mera repetición de lo vivido (MCEP, 1980c, p. 36).

El propósito del proyecto de educación popular era ambicioso y no terminaba de convencer a la comunidad educativa. Conscientes de esta situación, los maestros del MCEP compaginaron su trabajo como docentes con la organización de actividades complementarias orientadas a concienciar a distintos grupos del potencial de su labor. El colectivo de padres fue uno de estos grupos. El mensaje principal de las actividades dirigidas a ellos tenía doble vertiente: por un lado, trataba de involucrar a los padres en la vida de la escuela; y, por otro lado, pretendía acercarles las técnicas de trabajo y las ideas de renovación pedagógica del MCEP, remarcando la idea de que la escuela no podía reducirse a unas cuantas reglas y a la memorización de las lecciones recogidas en los libros de texto. Esto último, precisamente, fue uno de los asuntos que generó más desconcierto. De alguna manera, la eliminación de los libros de texto en aras de una educación abierta a una mayor diversidad de medios de aproximación a los niños chocó con la concepción de escuela que tenían la mayoría de los padres. Así, una de las partes del proyecto de educación popular se destinó a la organización de reuniones, charlas informales, e, incluso, fiestas escolares que popularizaran el trabajo de renovación pedagógica de los maestros del MCEP. En estas reuniones la palabra la tenían los maestros que, junto a los escolares, iban comentando los distintos trabajos de investigación y los progresos realizados. Los eventos de este tipo fueron una oportunidad para demostrar la eficacia de las técnicas de trabajo Freinet y para desbancar algunos de los obstáculos que impedían cultivar un auténtico interés por la cultura y la ciencia, dificultando el aprendizaje natural. Desde esta perspectiva, aprender las tablas de multiplicar de memoria, realizar fichas de manera sistemática, la calificación a través de los exámenes o los deberes extraescolares carecían de sentido (MCEP, 1980d).

(...) Sin embargo para aplicar un método científico hay que tener la clara intención de ser libre no ser esclavo de una moral antigua o nueva, de estructuras retors o *snobs*. Lógicamente esto es una conquista paulatina y cotidiana. Hemos de partir de una sociedad represiva y una educación autoritaria y de ahí ir descubriendo el hombre libre y una sociedad más libre.

(...)

Creo que 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.

La consecución de dichos objetivos da como consecuencia en la escuela la práctica de la creatividad, de la expresión del mundo interior y exterior, de la comunicación, etc..., en una palabra la formación de personalidades cada vez más libres y más fuertes. También supone en nuestra praxis escolar cotidiana que no se puede inducir a ser libre sin serlo el propio maestro cada vez más. Recalco lo antes mencionado de superar la moral de lo bueno y lo malo (...) (MCEP, 1980f, p. 37).

El MCEP se definió como una organización de base abierta a los profesionales de la enseñanza de todos los niveles, incluida la universidad. Su planteamiento de escuela popular se posicionaba como una alternativa más de entre otras posibles para lograr una transformación de la escuela que permitiera ir construyendo una sociedad más crítica, libre y justa. En algunas ocasiones la lucha por esta transformación fue motivadora, exitosa y satisfactoria, y en otras ocasiones se convirtió en una tarea desmoralizadora. Los motivos que disminuyeron el ánimo de los maestros del Movimiento fueron varios: (i) el número de los maestros seguidores de estas técnicas de trabajo era poco representativo, por lo que el alcance de su acción era limitado; (ii) otras veces fueron los errores de la propia práctica los que frustraron la motivación de los miembros del MCEP; (iii) y, en la mayor parte de ocasiones, la desmotivación nació del sentimiento de remar constantemente a contracorriente, trabajando por un objetivo aparentemente inalcanzable o viendo como los pequeños cambios introducidos en un curso eran perfectamente asimilados por el sistema educativo al año siguiente: «[el sistema] seguirá imponiendo sus filtros, colonizando los cerebros, relegando al último lugar al niño por mucho “puerocentrismo” del que alardeen. Seguirán las notas, los exámenes (...), las filas, la disciplina impuesta, los libros de texto, los deberes, la tortura diaria...» (Cano, 1982, p. 3). Esta situación era debida a que las experiencias del MCEP se desarrollaban de forma aislada dentro de *escuelas-institución* o escuelas de corte tradicional. Esta circunstancia les obligó a trabajar a contracorriente, pues se encontraban literalmente en una institución educativa que de manera sistemática reproducía y perpetuaba las diferencias en todas las escalas ralentizando la marcha del proyecto de educación popular. Pero tirar la toalla no era una opción. Y los maestros del MCEP se enfrentaron a los momentos más bajos buscando otras formas de hacer y transformar la escuela. Para ello fue fundamental que las reflexiones sobre el proyecto de educación popular se acompañasen de una crítica profunda a los instrumentos que la escuela tradicional utilizaba de forma rutinaria, aparentemente inofensiva, como una herramienta al servicio de un modelo

capitalista. Ello, sumado a la práctica diaria, logró ir transformando la escuela en un lugar más habitable, multiforme, variado, libre, vivo, y capaz de ofrecer, tal vez, lo que fuera más valioso y original del proceso educativo: un bagaje amplio de vivencias que posibilitara la experimentación real de nociones profundas como la libertad, la democracia, la autogestión y el respeto (MCEP, 1980c). Quizás fuera este el logro más importante de los maestros de ACIES/MCEP. Y quizás fuera, también, una de las mejores definiciones de *escuela para la vida*.

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 (Fernández, 1980, p. 26).

### 3. EL MCEP Y LA POLÍTICA OFICIAL

El boletín *Colaboración* y parte de la documentación interna del MCEP ofrecieron un espacio para manifestar el posicionamiento del MCEP respecto a los distintos cambios políticos que fueron configurando la realidad de aquellos años. Una de las primeras respuestas del grupo Freinet español se produjo en el año 1971 durante el *stage* de Oviedo en el que se elaboraron algunas propuestas y reivindicaciones a propósito de la Ley General de Educación.<sup>92</sup>

Más adelante, en el año 1976, el boletín *Colaboración* reflejó cómo los maestros del MCEP se sumaron a las propuestas del cuerpo docente español que, de forma masiva, se había organizado para reivindicar una mejora de la calidad de la enseñanza.<sup>93</sup> Las demandas más inmediatas tuvieron que ver con la gratuidad de la enseñanza, la escolarización de todos los niños y el incremento salarial de los maestros, así como una mejora de las condiciones generales del profesorado. Estas cuestiones situaron al colectivo docente en la línea del «maestro-educador»,

---

<sup>92</sup> Véase «Documento 1: Reivindicaciones sobre la LGE acordadas en el *stage* de Oviedo de 1971» (Anónimo, 1971b).

<sup>93</sup> El artículo «La huelga de maestros aumenta y continúa», publicado en periódico El País, el 25 de noviembre de 1976, señala que «(...) La huelga, en contra del optimismo expresado por Educación y Ciencia que se quedó en *buenos deseos*, se incrementó en un 8'55% con respecto al martes. Un total de 94.439 maestros, el 77% del censo, se sumaron ayer a la huelga, según datos facilitados por la asamblea estatal de representantes (Anónimo, 1976, noviembre 25).

comprometido con la mejora de las condiciones de los estratos sociales más pobres y, en el caso del MCEP, con la organización de una escuela popular (ACIES, 1976i).

El lema «escuela pública, única y gratuita» fue criticado, entre otros grupos, por instituciones religiosas y privadas defensoras de la libertad de enseñanza. Para los maestros del MCEP la libertad de enseñanza favorecía solo a los grupos privilegiados, sin embargo, su postura a favor de una escuela pública no debía confundirse con una estatalización de la enseñanza. Esta declaración fue una forma de hacer hincapié en el peligro que suponía situar a la escuela pública a disposición de los poderes políticos, un hecho que automáticamente eliminaría la posibilidad de conseguir una auténtica escuela pública, es decir, al servicio de la comunidad en la que estaba inserta, permitiendo la participación de todos aquellos implicados en ella: estudiantes, padres, maestros, asociaciones, comunidad, etc. Todo lo cual no impedía que el Estado interviniera aunque fuera mínimamente en la gestión escolar «por estar encargado de la redistribución de recursos» (ACIES, 1977a, p. 2). Así, las demandas sobre la escuela pública debían situarse en un plano comunitario, de responsabilidad social, donde la educación se entendiera como un derecho fundamental y «un proceso que se va gestando entre todos (...) resultante de una vivencia común, (...) que se crea conjuntamente» (Fernández, 1978b, p. 3). En este sentido, limitar las reivindicaciones de la escuela pública a una reforma político-administrativa no encajaba en la lógica de los maestros del MCEP.

Los debates sobre la financiación pública de los centros privados estuvieron presentes a lo largo de toda la etapa de la transición española y se sosegaron cuando la Constitución de 1978 reconoció la libertad de enseñanza y cuando en Los Pactos de la Moncloa se prometió una revisión profunda del sistema de financiación de los centros no estatales (Constitución Española, 1978, art. 27; Los Pactos de la Moncloa, 1977, art. IV.2.b). Más adelante, la propuesta de la LOECE pretendía continuar dando soporte a esta medida especificando que el estatuto o reglamento de régimen interior de este tipo de centros debía incluir una Junta Económica encargada de supervisar la gestión económica de los centros sostenidos con fondos estatales o de otras entidades públicas (Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, 1980, art. 34.d). Los argumentos de quienes defendieron esta política de ayuda económica a la enseñanza no estatal fueron diversos. Por un lado, la libertad de enseñanza, entendida como el «derecho que tienen los padres a elegir el centro educativo de sus hijos», amparaba la existencia de este tipo de centros (MCEP, 1978c, p. 4). Además, mantenían que todos los ciudadanos contribuían con sus impuestos al presupuesto del MEC, por lo que era justo que parte de ese dinero se destinara a los centros

privados. Finalmente, si los centros privados se subvencionaban es su totalidad acabarían siendo completamente gratuitos y, por tanto, accesibles para todos los alumnos. Los maestros del MCEP observaron algunas contradicciones en este razonamiento y manifestaron su disconformidad en varias ocasiones. En primer lugar, el MCEP sostenía que la libertad de enseñanza se estaba entendiendo de forma unilateral y reflejaba únicamente «los derechos de los padres a educar a sus hijos de acuerdo con sus propios planteamientos ideológicos», sin respetar la libertad de cátedra del profesorado ni la libertad de los estudiantes, a quienes se les estaba imponiendo determinadas opciones ideológicas (MCEP, 1978c, p. 4). En segundo lugar, una enseñanza auténticamente pública debía estar abierta a todos, sin discriminaciones de carácter ideológico o económico. La mayoría de los centros privados no cumplía con estas condiciones y ofertaban una enseñanza confesional marcada por una única ideología, un hecho que en sí mismo constituía un factor de discriminación. En tercer lugar, las subvenciones estatales a los centros privados, en cierto modo, estaban frenando la creación de nuevas escuelas públicas, y no eran pocos los alumnos que ante la ausencia de una escuela pública cercana optaban por cursar una enseñanza privada. Por último, los maestros del MCEP pusieron en duda el hecho de que la subvención completa de los centros privados lograra convertirlos en centros de acceso gratuito. No obstante, era habitual la notificación de otros gastos en concepto de calefacción, comedor, materiales, desgaste de patio, etc. Y los primeros años de educación preescolar eran igualmente privados, de manera que la mayor parte de las plazas de los niveles obligatorios estaban ocupadas por niños matriculados previamente en el centro, un hecho que limitaba las opciones de acceso a quienes no podían afrontar este gasto (MCEP, 1978c).

El MCEP apostó por una alternativa de libertad de enseñanza amplia y compleja que garantizaba cuatro cuestiones fundamentales: (i) la libertad de cátedra, (ii) la libertad del alumno, (iii) la libertad de elección de centros, y (iv) la libertad de creación de centros. La libertad de cátedra que defendieron los maestros del MCEP no solo otorgaba libertad a los docentes para aprender, enseñar, investigar y divulgar el pensamiento sin temor a represiones de ningún tipo, sino que abogaba también por la participación de los mismos en los problemas educativos, limitando las conductas dogmáticas y autoritarias. Al mismo tiempo, la libertad del alumno comprendida en la libertad de enseñanza le protegía de una imposición ideológica. Pero no solo. Además, la libertad del alumno contemplaba el derecho a una participación real en la vida cotidiana de los centros y de la política educativa. Por su parte, la libertad de elección de centros garantizaba el acceso gratuito a un puesto educativo donde no existiera ningún tipo

de discriminación religiosa o política, y admitía la posibilidad de una enseñanza confesional siempre y cuando se financiase de manera privada. Esta última norma también era aplicable a la creación de centros privados (Cara, 1980; MCEP, 1978c). A fin de cuentas:

Es claro que el adoctrinamiento a cualquier religión u opción política particular es ajeno a los cometidos del sistema educativo, porque en una sociedad pluralista o al sistema educativo se le capacita para que adoctrine según todas las confesiones religiosas y opciones políticas ya que está financiado por toda la sociedad, que es plural; o se pasa la catequesis y el adoctrinamiento político al campo que le es natural, es decir, son las distintas iglesias y partidos políticos los que deben arbitrar los medios necesarios para su propio crecimiento (Cara, 1980, p. 32).

Posiblemente, el reparto desequilibrado del presupuesto fue uno de los motivos que limitó el avance de la escuela pública y la plena escolarización, pero no el único. Así, los miembros del MCEP interpellaron a los responsables del MEC acusándoles de desoír las opiniones del colectivo de enseñantes:

Señores responsables del Ministerio de Educación y Ciencia:

(...)

Yo entiendo que tienen ustedes montones de problemas en la cabeza para dedicarse a los específicos de su Ministerio, pero creo que sería interesante que pensarán que los montones de problemas los tenemos todos y que los específicos de su Ministerio, son ustedes los llamados a resolverlos, que para eso les pagamos.

(...)

Yo no creo saber mucho, pero recuerdo haber estudiado que la verdad es patrimonio de todo y que sólo escuchando y dialogando con las personas, se puede llegar a algún acuerdo, por pequeño que éste sea.

(...)

Si a un Delegado, por ejemplo le duele la cabeza de escuchar rollos de maestros o de cualquier otro cuerpo de su competencia, pues en vez de llamar a la policía, que se vaya. A lo mejor resulta que la gente no lo necesita (...) (Fernández, 1978a, p. 3).

El partido político de Unión de Centro Democrático (UCD), durante sus años de gobierno, tomó la decisión de reducir la plantilla del profesorado de Educación General Básica (EGB), un hecho que tuvo consecuencias tanto para los maestros como para los padres y estudiantes.

A nivel general, estas circunstancias agravaron el debate sobre la financiación de la escuela privada y provocaron algunas protestas. La justificación oficial de esta medida se basó en la falta de fondos y la crisis económica, aunque la respuesta del Gobierno no satisfizo a los integrantes del MCEP que no entendían por qué las escuelas privadas habían recibido «una cifra de 7 millones más que el año pasado» (MCEP, 1979i, p. 3). Así, el posicionamiento del MCEP continuó en la línea de los últimos años, es decir, a favor de que la integridad de los fondos destinados a la educación se invirtieran en la escuela pública (Imagen 6):

Imagen 6: Manifestación en Granada por una «Escuela Pública de calidad» (MCEP, 1979i, p. 3)



Los resultados de las elecciones generales del año 1982 provocaron un cambio en la situación política española<sup>94</sup>. El MCEP opinaba que este acontecimiento podía revertir en una mejora del modelo de escuela que beneficiara a todos los estudiantes y fuera favorable a la clase trabajadora (Manuel Navarro, 1982). El ministro José María Maravall declaró su intención de escuchar e impulsar a los colectivos que desde hacía bastantes años venían trabajando por una renovación pedagógica, un buen comienzo para restablecer las relaciones entre los MRPs y la Administración. Estos hechos alentaron las esperanzas del MCEP, que consideraba que la unión de esfuerzos entre la Administración y los MRPs podía abrir una verdadera vía de

---

<sup>94</sup> En las elecciones generales de 1982 el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) obtuvo una mayoría absoluta seguida por la coalición entre Alianza Popular (AP) y Partido Demócrata Popular (PDP). El tercer lugar lo ocupó Unión de Centro Democrático (UCD), seguido por el Partido Comunista de España (PCE), *Convergència i Unió* (CiU) y otros partidos.

transformación de la escuela en un momento en que parecía que la cuestión escolar estaba adquiriendo un protagonismo social relevante (Fernández, 1983). La «*conjunción de esfuerzos*» entre el MEC y los MRPs se materializó en el I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. La celebración de este congreso fue un intento de absorber o incluir en las reformas educativas las peculiaridades de los MRPs, si bien «la vía institucional abre muchos interrogantes, cursillismos, acumulación de certificados, nuevas jerarquías, amiguismo... que poco tienen que ver con la renovación real» (Zufiaurre Goikoetxea, 1988, p. 17).

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) garantizó una serie de derechos y libertades fundamentales a los distintos agentes implicados en la educación: alumnos, cuerpo docente y padres. Además, la LODE incorporó los Consejos Escolares, un mecanismo institucional con el que se garantizaba el derecho de participación de los principales implicados y otros grupos y asociaciones relacionados con la tarea educativa (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, 1985, TÍTULO TERCERO). El MCEP consideró el nuevo orden legislativo como una oportunidad para construir, de manera participativa, una escuela popular. No obstante, existieron algunas cuestiones subyacentes a la ley que debían resolverse. Una de las más evidentes fue la situación de las escuelas privado-concertadas que, con la entrada en vigor de la LODE, no estaban obligadas a renovar sus conciertos de manera anual, una situación que favoreció el estatus y los privilegios de este tipo de centros. La participación de los padres en las escuelas privado-concertadas también fue cuestionada por los maestros del MCEP, quienes apuntaron el posible peligro de que la colaboración del colectivo de padres se viera reducida a algo circunstancial. Además, el MCEP consideraba que aún existía una «falta de conciencia crítica y, en muchos casos, (...) falta de preparación del magisterio, a todos los niveles, para llevar a la práctica los presupuestos de la LODE» (Barbero, 1984, p. 3). El sistema de educación compensatoria también generó algunos debates en el MCEP (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, 1985, art. 6; Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria, 1983). En líneas generales, el MCEP entendía que la educación compensatoria cubría una parte mínima de las necesidades de los colectivos desfavorecidos, olvidando que la *descompensación* era un problema estructural y, por tanto, necesitaba una intervención más amplia a nivel económico y social que garantizara el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes en edad escolar:

Compensar lo que está descompensado, bien. El problema es que como estamos en una sociedad dinámica, el resto, lo compensado, avanza más deprisa que lo descompensado en fase de compensación y la desigualdad inicial se mantiene o cada vez es mayor el desnivel (Pérez Simón, 1984, p. 3).

(...) la tan cacareada COMPENSATORIA. Son como velos de fino hilo que tapan vergüenzas colectivas, vergüenzas que producen y han producido las sociedades que, como la nuestra, avanzan a un ritmo que no guarda en absoluto ninguna razón de lógica de grupo (Quintero, 1984, p. 4).

(...) es al estar sobre todo en ambientes de gran marginación cuando más latente se nos manifiesta el problema de la desigualdad social. A veces es estrellarse continuamente ante una realidad que te confirma que hay gente inexorablemente condenada, bajo el actual orden económico, a estar marginada.

(...)

(...) Hay que favorecer, discriminar positivamente, al que más lo necesita. Pero no solo ofreciéndole un psicólogo a los seis años o un aula ocupacional a los catorce. La discriminación positiva ha de referirse también a sus condiciones de vida (De Prados, 1984, p. 5).

En 1984 el MEC, en colaboración con las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación, elaboró el documento *Anteproyecto para la reforma de la segunda etapa de la Educación General Básica. Objetivos generales y terminales de área. Metodología*. En este documento se propusieron «las líneas básicas para estructurar un currículum abierto, flexible y equilibrado del ciclo de Educación General Básica, que permitiría abrir un proceso de participación efectiva de los sectores implicados en la actividad escolar (...)» (Orden de 13 de Junio de 1984 por la que se abre el plazo para que los Centros de Educación General Básica formulen solicitud de autorización para realizar la experimentación inicial de la reforma del ciclo superior de la Educación General Básica, 1984, p. 17.647). Igualmente, en el curso 1983-1984 se inicia la experimentación de nuevos planes y programas para los centros de Enseñanzas Medias. Ambos procesos de reforma se convirtieron en la antesala de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990; Martín Martín, Velaz De Medrano y Mafokozi, 1993). El MCEP analizó los pasos dados hasta el momento e hizo algunas puntualizaciones al respecto. En primer lugar, consideraban que el equipo José María Maravall había iniciado un estudio de reforma que tenía dos características principales: (i) que se trataba de un estudio teórico; y (ii) que estaba dirigido en su mayor parte por la Inspección. El MCEP también puntualizó que el estudio se había llevado a cabo eligiendo «dedocráticamente» a maestros que serían compensados económicamente por encargarse de ese trabajo (Enrique

Pérez, 1984, p. 4). Además, la dinámica de experimentación del proceso fue apresurada y no estuvo abierta a todo el profesorado (García, 1984):

Convocatoria pública, ya de todos conocida, para que aparezcan un número determinado de Colegios dispuestos a realizar la «experimentación» del proyecto ya diseñado. No creo necesario entrar, por públicos, en la publicación tardía, mes de junio, de la Orden Ministerial o en los requisitos necesarios para optar a «experimentar», pero sí quiero constatar la responsabilidad del equipo ministerial que publica una O.M. sabiendo (como sabían) que su puesta en marcha está, en muchos casos, viciada de antemano ya que produce o puede producir dos actuaciones contrapuestas: a. Por la redacción, la O.M. deja fuera de juego a una gran cantidad de escuelas que no pueden cumplir semejantes requisitos. b. Por su redacción la O.M. «propicia» el que sean las gentes de la Inspección (los de siempre, siempre) los que puedan, en última instancia, montarse y llevar las riendas del carro de la «reforma» (Enrique Pérez, 1984, pp. 4-5).

Sobre el contenido de la reforma, la opinión del MCEP fue contundente. Entendían que el MEC había tomado como punto de referencia el proyecto de educación popular utilizando la «discusión, elaboración y hasta la práctica sobre y de la enseñanza, que ha venido realizándose en los últimos años» para realizar «parcelas» de reforma muy útiles y rentables, sobre todo, a nivel político: «haciendo creer al personal que estamos inmersos en la cuasi revolución educativa, vía *Oxford*» (Enrique Pérez, 1984, p. 4).

Según el criterio del MCEP el impulso de democratización que la sociedad española experimentó a finales de los años '70 y a lo largo de la década de los '80 se frenó con las limitaciones en el ámbito educativo impuestas por la LODE y, más adelante, por la LOGSE de 1990. Ambas leyes «fueron (...) reglamentaciones mediante las cuales la Administración pretendía reservar su poder y control en el ámbito educativo al tiempo que canalizaba y sancionaba principios de actuación democrática: relativa autonomía de los centros, gestión participativa de los mismos, etc. (...)» (MCEP de Cantabria, 1995, p. 132). El motivo de una afirmación tan severa tuvo que ver con las especificaciones recogidas en el Título IV de la LOGSE, donde se hacía constar que los poderes públicos prestarían una atención prioritaria «al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a: (...) la función directiva, (...), la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo» (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990, Título IV, art. 55).

La LOGSE tampoco cumplió con las expectativas del MCEP respecto al asunto de la investigación, un pilar fundamental en la formación de estudiantes y maestros. En general la filosofía de la LOGSE integraba la investigación en las distintas áreas del conocimiento y había apostado, al menos sobre el papel, por una metodología científico-natural que partía de los intereses de los niños y jóvenes, un hecho clave para motivar la investigación. Sin embargo, el fomento de la investigación y de la innovación en los ámbitos curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y organizativo, así como en las distintas modalidades de formación del profesorado, tuvieron una implantación poco rigurosa y participativa, lo cual revirtió negativamente en la formación del profesorado (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990, art. 59). Así la opinión del MCEP sobre la LOGSE convergió solo con los fundamentos psicopedagógicos y sociales que se plantearon en la ley, aunque estos «no suponen ni mucho menos un “cheque en blanco” a la vista de las importantes contradicciones entre la teoría y la práctica, la inexistencia de una ley de financiación y las carencias en la formación inicial y permanente del profesorado» (MCEP, 1992, párr.16).

Más o menos ácidas, las reflexiones políticas recogidas en el boletín *Colaboración* y en parte de la documentación interna del MCEP ofrecieron una imagen panorámica de la situación de las escuelas españolas. Además, la confrontación de ideas, las críticas y las nuevas perspectivas fueron necesarias para detectar los puntos débiles de la educación y un paso imprescindible para iniciar la búsqueda de soluciones. Este último paso debía ser una actividad forzosamente colaborativa, de manera que los colectivos de todos los niveles se sintieran parte y responsables del proceso de transformación del sistema educativo.



## CAPÍTULO IV

### LA REVISTA *COOPERAZIONE EDUCATIVA* (1968-1990)

La revista *Cooperazione Educativa* fue el órgano de comunicación y máxima expresión del MCE y el instrumento más eficaz para mantener la comunicación a nivel internacional con otros grupos u organizaciones que conocían o mantenían algún contacto con el MCE. *Cooperazione Educativa* reflejó (i) los esfuerzos, éxitos y fracasos de las actuaciones pedagógico-sociales de los maestros del MCE dentro y fuera de la escuela; (ii) las distintas experiencias cooperativas que los GGTT y nacionales desarrollaron; (iii) y las nuevas alianzas o contactos con otros grupos de corte pedagógico, político o social que se unieron al MCE en algunas luchas o acciones concretas. En líneas generales las páginas de la revista intentaron dar cabida al mayor número posible de experiencias, aunque las condiciones específicas de algunos maestros –aislamiento, temporalidad de los contratos de trabajo o la naturaleza estática de la realidad política–, frenaron las prácticas pedagógicas innovadoras y limitaron su participación en este tipo de publicaciones. La revista tuvo momentos álgidos y otros en los que el tiempo y esfuerzo del equipo editorial parecieron una inversión inútil en un momento en que, probablemente, fuera más rentable empeñarse en una acción directa a nivel político-

social en los barrios, en las ciudades, etc., uniendo esfuerzos con otros organismos de base. Pero la responsabilidad y la constancia pesaron más que el desaliento o la frustración. Así, la revista *Cooperazione Educativa* continuó respaldando a un amplio grupo de maestros que utilizaron este medio para dar salida a distintas iniciativas que de otra forma hubieran sido reducidas a lo anecdótico (La Redazione, 1971).

En el año 1968 la revista *Cooperazione Educativa* inició una nueva etapa que comenzó por un cambio de director y continuó con algunas otras modificaciones de carácter estructural que tuvieron que ver con la clarificación de objetivos y contenidos de la revista. A partir de aquel momento, todos los esfuerzos se orientaron a difundir y hacer llegar al máximo número de interesados –miembros o no del MCE– la información y documentación sobre las distintas experiencias y líneas de investigación e innovación en el área de la didáctica realizadas por el MCE. De esta forma, los debates internos del MCE y las cuestiones organizativas más específicas del grupo se reservaron para el boletín *Informazioni MCE*.

Las secciones de la revista no fueron estables y variaron de un número a otro, no obstante, se mantuvo una estructura más o menos homogénea que organizó los contenidos en tres bloques temáticos. El primer bloque dio cabida a las experiencias pedagógicas y sociopolíticas que conformaron la lucha por la renovación pedagógica en la escuela. La publicación de estas experiencias fue triplemente beneficiosa: por un lado, funcionaron como un canal de información ofreciendo las últimas novedades y avances o dificultades en el terreno de la práctica pedagógica; por otro lado, lograron captar la atención de otros grupos que trabajaban en el terreno educativo –v. gr.: movimientos de *controscuola*<sup>95</sup>, *doposcuola*, grupos de barrio, etc.–; y, finalmente, la difusión de estas experiencias favoreció la comprensión de la dinámica general del MCE. El segundo bloque de la revista se dedicó a las experiencias en el área de la didáctica. Estas aparecieron insertas en un contexto expositivo amplio del que se derivaron las hipótesis generales más relevantes y el marco de trabajo. Aquí se incluyeron secciones monográficas y algunas otras como *La classe MCE* que permitieron la profundización en los aspectos particulares de la didáctica. De otra parte, secciones como *Documenti*, *Libro bianco* o *Bibliografia ragionata* conformaron el último de los bloques. Las dos primeras secciones, *Documenti* y *Libro bianco*, ofrecieron una serie de informaciones precisas y muy

---

<sup>95</sup> Los movimientos de *controscuola* estuvieron formados por los numerosos experimentos de escuela popular y otras experiencias educativas que se desmarcaron del modelo de escuela institucional por la riqueza de los estímulos que ofrecían estas experiencias, la promoción de la libertad cultural, y por ser las experiencias de *controscuola* un reflejo directo de los problemas y cambios de la sociedad (Tornesello, 2012, p. 78).

aprovechables sobre cuestiones políticas generales; y *Bibliografia ragionata* se dedicó a la difusión de las obras didácticas más relevantes.

Aunque las secciones de la revista fueron variables, en términos generales se puede afirmar que *Cooperazione Educativa* mantuvo una línea discursiva amplia y estable formada por (i) las experiencias de trabajo pedagógico y socio-político del MCE; (ii) la posición del MCE sobre aquello que afectaba directamente a la escuela; (iii) el discurso didáctico; y (iv) su opinión respecto a algunos asuntos que formaron parte de la realidad de aquellos años, verbigracia, el *tempo pieno*, las técnicas pedagógicas o la situación de la escuela media y de la escuela elemental. Entre otras cosas, el discurso amplio de la revista aumentó el alcance de la publicación, que logró llegar a un mayor número de destinatarios incluyéndose las administraciones locales, los organismos administrativos que se ocupaban de la escuela a nivel nacional, los comités de barrio y algunos trabajadores sociales, además de los maestros –este último, el grupo más numeroso– (III commissione MCE, 1971; La Redazione, 1971).

## **1. EXPERINCIAS DE INSPIRACIÓN FREINETIANA EN LA REVISTA COOPERAZIONE EDUCATIVA**

Las técnicas de trabajo Freinet revolucionaron el trabajo escolar e inspiraron nuevas formas de trabajo y experiencias pedagógicas renovadoras. Su uso contribuyó al desarrollo de la complejidad de la dimensión humana formando personas libres, capaces de cooperar, solidarias y conscientes de las peculiaridades de cada individuo. Los maestros del MCE utilizaron este instrumento para (i) cultivar la personalidad de niños y jóvenes; (ii) facilitar el conocimiento de la realidad social y natural más próxima; (iii) establecer conexiones entre la escuela y la comunidad; y (iv) transformar las disciplinas educativas, fundamentalmente, añadiéndolas una dimensión cooperativa, eliminando la relación autoritaria entre maestros y alumnos, y modificando los criterios de evaluación. Las técnicas también desempeñaron un papel relevante en el desarrollo de la capacidad crítica de los escolares, una habilidad que, con el tiempo, les permitiría *resistir* y reaccionar ante las condiciones políticas, económicas y sociales establecidas por el Sistema (Alfieri, 1968; Ciari, 1880).

A nivel profesional la renovación a través de las técnicas formó parte de un proceso cooperativo más amplio que traspasó los muros de la escuela para dar paso a las relaciones entre distintos profesionales de la educación. Esto permitió revisar de una manera crítica y colectiva las distintas actuaciones pedagógicas, y, también, perfeccionar la renovación pedagógica.

### **1.1. *Alla conquista della libertà! La lotta per la libera espressione***

El texto libre fue una experiencia de base que puso de relieve el contenido, la autenticidad y originalidad de las experiencias de niños y jóvenes. El acto de comunicar se convirtió en el protagonista del proceso, relegando a un segundo plano las reglas gramaticales que se irían abordando en una fase posterior, durante la discusión y corrección cooperativa de los textos. La composición de textos surgió de una manera espontánea incorporando expresiones que formaban parte del lenguaje habitual que utilizaban los escolares. Así, las expresiones coloquiales y el lenguaje popular o dialectal dotaron de personalidad cada una de las composiciones. Esta técnica fue una forma sencilla de transmitir que la clase era un espacio seguro, libre, y respetuoso con el acervo cultural y las tradiciones de la comunidad donde estaba inserta. Y fue también un modo de hacer frente a los contenidos formales de los libros de texto expresados en una aséptica lengua italiana. De esta manera, el texto libre acompañó la adquisición de conocimientos que se fueron conquistando gradualmente, ganando complejidad a medida que se lograban superar los distintos obstáculos. Al mismo tiempo, el lenguaje científico y el dominio de la lengua italiana se fueron conquistando también de un modo gradual, acompañando los distintos fenómenos que los escolares iban descubriendo (Alfieri, 1968).

A nivel teórico, los textos debían surgir de una manera libre y espontánea. Por este motivo era razonable esperar que los textos reflejaran las distintas vivencias de los escolares e incluyeran algunas de sus necesidades y preocupaciones más inmediatas. Pero en la práctica los escolares estaban habituados a representar un papel pasivo como consecuencia del sometimiento constante a mecanismos autoritarios de aprendizaje que muchas veces rozaban la humillación. En esta situación, la primera tarea de los maestros del MCE tuvo que ver con el estímulo de la espontaneidad, es decir, con ayudar a niños y jóvenes a liberarse de las inhibiciones disciplinares que reprimían un comportamiento y expresión libres. El tiempo de *Educazione civica*, en algunos casos, sirvió para iniciar este proceso y facilitar la libre expresión. Allí se debatieron asuntos relacionados con la vida de la comunidad, la relación de los niños con sus familias y otros temas de actualidad como «*il banditismo sardo, la rapina a Milano, Topolino dal '35 ad oggi, la morte di Meroni, Venus (...), La mia vita*», entre otros (Biancatelli, 1968, p. 13). Los temas de discusión para el tiempo de *Educazione civica* se decidieron de manera cooperativa, debatiendo sobre las distintas propuestas y seleccionando aquellas más votadas. Esto no impidió que los estudiantes empeñados en un tema específico pudieran desarrollarlo de manera individual, aunque la libertad a la hora de elegir sobre cómo y qué iban a trabajar

no era sinónimo de anarquía. Así, los estudiantes debieron construir un plan organizativo que les sirviera de guía en el trabajo. Estas actividades relajaron el ambiente de la clase y dieron lugar a textos libres donde aparecieron términos como «*aiuta*», «*mi*», «*a me*», «*a miei compagni*», «*sono*», «*confidato*», todos ellos utilizados para describir la parte más personal, emocional y original del ser humano:

Non mi piaceva andare a scuola – questo è successo fino alla quinta elementare – adesso mi piace un po' di più, forse perché conosco molti amici nella scuola, perché posso dire i miei problemi al professore con molta sincerità, il quale li discute e mi aiuta, non solo a me, ma anche ai miei compagni ... (autor/a: Di Maio)

(...)

Come lei sa professore, sono un ragazzo dodicenne, molto penseroso, anche se esteriormente non sembra perché sono allegro e spigliato. Nos so perché, però se mi paragono ad altri, mi sento inferiore a loro, questa è una cosa che mi capita molto spesso. Finora se non al mio sacerdote, non l'ho confidato mai a nessuno, e colgo l'occasione per confidarlo a lei professore che sicuramente mi capirà (autor/a: Schiappa) (Biancatelli, 1968, p. 14).

Para los maestros del MCE era importante que los escolares utilizaran el texto libre como una herramienta que acompañara al lenguaje, al pensamiento, a la comunicación, a la vida. Al fin y al cabo, los textos eran un instrumento poderoso, pues su contenido podía alterar las ideas preconcebidas sobre el orden del mundo. Adoptar esta perspectiva transformó el rol de los maestros del MCE, que iniciaron una revolución pedagógica en el aula no solo a nivel material o técnico sino también intelectual (Lemery, 1979). Su nuevo papel implicaba confiar en la capacidad de los estudiantes y asumir los riesgos de una práctica pedagógica poco convencional, pero rica y esperanzadora.<sup>96</sup>

Quando sarò grande, salirò su un palco e farò ridere il mondo.

Farò piangere i burloni e ridere gli infelici.

Farò lavorare i bambini e non ascolterò più i miei genitori, diventati minuscoli.

Sarò così grande che dovrò inginocchiarmi per poterli abbracciare.

Quando sarò grande, inventerò una penna che scriva senza errori per gli studenti che hanno bisogno.

---

<sup>96</sup> Véase «Documento 12: *Dopo quattro anni di testo libero*» (Lemery, 1979, p. 4).

Mi travestirò da bambino-mago e andrò a far paura al lupo per vendicarmi.

Salirò sulla torre Eiffel per staccare le stelle e darle ai bambini sperduti.

Quando sarò grande, non sarò certo piccolo, e potrò far risuonare echi di gioia fino all'altro capo del mondo, e darò in dote il mio cuore al cielo per creare felicità.

Abiterò nel deserto per non essere disturbato dai vicini.

Mi rifugerò nel guscio di una lumaca.

Porterò agli uomini la fratellanza e il calore di cui hanno bisogno per vivere.

Quando sarò grande, dipingerò paesaggi per regalare a tutti un pezzo di paradiso terrestre.

E cancellerò tutti quei palazzi che non fanno godere il paesaggio, salirò su un tappeto volante per gettare fiori multicolori al mondo intero.

Farò scaturire una sorgente per far resuscitare e per rendere più puro l'animo della gente, preparerò molti dolci per tutti quelli che muoiono di fame.

Quando sarò grande, sarò molto grande, per essere temuto da tutti.

Quando saremo grandi, ci ricorderemo della giovinezza, ma non oseremo parlarne per paura di tradirla.

Noi tutti abbiamo, di volta in volta, fretta e paura di crescere (Creazione collettiva in 5° D) (Lemery, 1979, p. 5).

En Italia, el teatro de marionetas o *burattini* formaba parte de la tradición popular. En el aula, estas experiencias fueron un modo original de conectar el trabajo manual con el intelectual y un medio para aproximarse al arte de una forma diferente. Habitualmente el arte en las escuelas italianas se limitaba a reproducir los valores artísticos de los adultos adaptándolos a los distintos niveles escolares. En contraposición, el proceso de creación de las marionetas transformó el modelo tradicional de acercarse al arte por dos razones: primero, las marionetas representaban una idea de arte infantil más atractiva que los modelos clásicos; y, segundo, eran un medio de expresión y comunicación específico de la infancia a través del cual los escolares tenían la posibilidad de participar en un proceso creativo y artístico que, además, estaba conectado con el contexto real y de relaciones sociales de sus protagonistas. Las experiencias con el teatro de marionetas tuvieron una finalidad doble: (i) acercarse y profundizar en las tradiciones y temáticas que conformaban la historia popular y la cultura; y (ii) promover la expresión natural y libre en la infancia. En relación con esto último, el teatro de marionetas ofreció tres espacios o momentos idóneos para fomentar la expresión. El primero correspondía a la invención de la historia y el diseño del instrumento de comunicación. Este era un momento

específico para la creación, la discusión, la puesta en común, el trabajo cooperativo y la expresión artística y musical. Las bambalinas fueron el segundo espacio: un lugar donde esconderse, jugar con las marionetas, inventar diálogos, nuevas situaciones, y experimentar sensaciones como el miedo, la ansiedad, la alegría o la agitación ante las expectativas del público. El último lugar o espacio de expresión natural y libre era el teatro, una zona para manifestarse, para *salir fuera*, relacionarse con un grupo de personas y un ambiente determinado, y experimentar un momento de unión colectiva a la hora del espectáculo. A estos momentos de expresión libre y artísticas se sumaron otras experiencias distintas que completaron y enriquecieron el proceso, entre ellas: la autonomía, alteridad, diversión o algunos conflictos (Capani, 1973; Guindani, 1972).

## **1.2. *Alla ricerca!***

Para la mayoría de los escolares la investigación estaba asociada a la tarea de búsqueda de información y recopilación de datos sobre un determinado tema –normalmente elegido por el enseñante– en enciclopedias, ensayos y otros libros de texto. La investigación también se entendía como algo exclusivo, elitista, diseñado «*dagli scienziati, dagli studiosi, in genere americani o sovietici, che portano a grandi scoperte o invenzioni*» (Zattoni, 1976, p. 258). Desde un punto de vista freinetiano esta perspectiva cambiaba y la investigación se convertía en una forma muy asequible de conocer. Así, los momentos más cotidianos, verbigracia, el juego, eran también un espacio para iniciar la investigación y descubrir cosas nuevas y distintas posibilidades de acción. Principalmente, existían dos maneras de llegar al conocimiento: en primer lugar, se encontraba aquella asociada a los mecanismos de la escuela tradicional que forzaba la adquisición de conocimientos que en raras ocasiones se interiorizaban; y, en el lado opuesto, se encontraba aquella que daba a los escolares la oportunidad de investigar profundamente sobre un fenómeno y entender las causas que lo producían. En este último caso, generalmente, lo aprendido se interiorizaba con facilidad y tendía a perdurar. Los maestros del MCE, más cercanos a la segunda hipótesis, consideraban que la escuela debía ser un lugar donde la realidad no vinera reproducida o prefabricada, sino que pudiera examinarse, asimilarse e interpretarse a través de la investigación natural. Una primera aproximación a las tareas de investigación se produjo con la elaboración de los periódicos escolares, pero la dramatización, los testimonios de los adultos, la fotografía o una charla relajada con los compañeros de clase también podían ser un primer paso para la investigación:

Quest'ano, all'inizio del doposcuola, abbiamo incominciato un discorso su di noi. Ogni giorno, riunendo il gruppo, discutevamo liberamente sui nostri problemi. Abbiamo cercato di scoprire insieme e esigenze sentite dai ragazzi della nostra età: ai grandi sembrano cose da niente, mentre noi ci siamo resi conto che questi problemi sono importantissimi. Oltretutto troviamo sempre difficoltà a parlarne coi genitori, i quali sembrano non volerci capire ed esigono da noi cose che spesso non ci interessano. Questo ci succede soprattutto a scuola dove stare sui banchi diventa per noi una cosa da sopportare, non una esperienza da vivere (Zattoni, 1976, p. 259).

En este caso, las charlas informales se convirtieron en una cita habitual de cada tarde que los escolares utilizaban para conversar tranquilamente y merendar. Las tareas para organizar la merienda: comprar los alimentos, seleccionar al *cocinero* y *camareros*, establecer las rotaciones, llevar las cuentas y diseñar el menú, introdujeron una investigación mucho más amplia sobre sobre «*l'alimentazione nella nostra località (...)*» (Zattoni, 1976, p. 259). Las tareas iniciales se completaron con el diseño de cuestionarios, la grabación de entrevistas, la recopilación de datos, la elaboración de varios gráficos y la escritura de las conclusiones. Por último, se elaboró un pequeño periódico donde quedó reflejado todo el proceso. Así, el deseo inicial de vivir una experiencia común, de estar juntos de un modo diverso de como se estaba en la escuela o en casa, fueron los primeros pasos para iniciar un trabajo de investigación amplio.

La lectura de periódicos nacionales y diarios locales también motivó la investigación, sobre todo en los niveles más avanzados de escolaridad. El proceso para analizar las publicaciones era sencillo y normalmente consistía en contrastar los títulos y subtítulos de los distintos periódicos, comentar el diseño o fijarse en el lenguaje utilizado para orientar al lector. A partir de ahí se iniciaban los debates y comenzaban a considerarse las cuestiones más interesantes que podían dar lugar a una investigación. Estas tareas también fueron productivas a otros niveles, verbigracia, a la hora de detectar los principales mecanismos de manipulación – presentes también en los periódicos considerados *independientes*–. Además, durante el proceso los jóvenes se empaparon de un lenguaje periodístico que habitualmente se reflejó en los trabajos de investigación y las distintas composiciones (Galassi y Rossi, 1976).

### **1.3. *Audiovisivi e scuola***

Los medios audiovisuales desempeñaban un rol fundamental en la sociedad difundiendo una cultura de masas que llegaba a la mayor parte de la población incluidos los escolares, que recibían gran parte de la información a través de este medio. Los maestros del MCE utilizaron

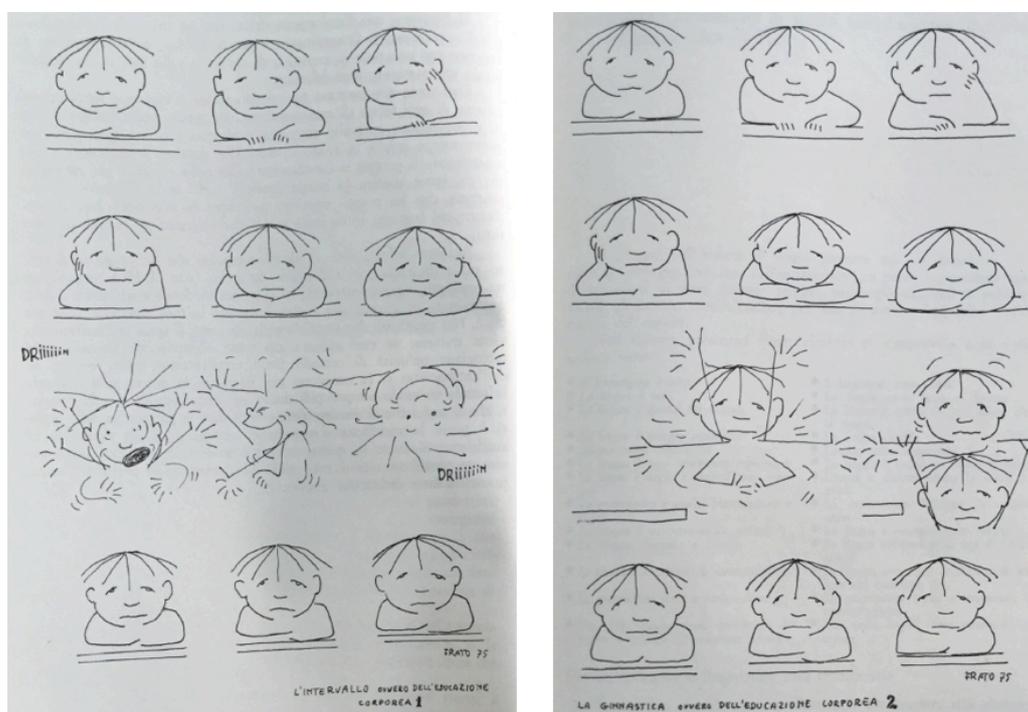
los recursos audiovisuales en el aula de distintas formas: (i) sirvieron como fuente documental en los trabajos de investigación; (ii) fueron una herramienta muy útil para exportar los resultados de los trabajos de investigación al resto de compañeros en la escuela; y (iii) también sirvieron para la difusión a escala comunitaria. Además, los medios audiovisuales fueron otro canal posible para la comunicación y la libre expresión. La composición de un trabajo audiovisual se podía realizar de varias maneras. Las diapositivas eran el medio más equilibrado entre costes y resultados. Estas ofrecían la posibilidad de elaborar un trabajo complejo de escenografía, sonido y montaje, pudiéndose fácilmente variar la composición y recomposición del mensaje. Por otro lado, el hardware utilizado era muy básico –proyector, grabadora o casete y máquina fotográfica– y podía repararse fácilmente. La película de celuloide fue otra manera de crear materiales audiovisuales. Este método requería una habilidad técnica superior y los costes eran más elevados. Además, la parte técnica y el montaje en la moviola debía hacerse en grupos de tres o cuatro personas, lo cual dificultaba la participación de toda la clase. Por último, la videocámara ofrecía numerosas ventajas, entre ellas, la reproducción instantánea, el sencillo manejo y la inmediatez a la hora de comenzar a filmar. Las desventajas de este instrumento eran pocas pero significativas, siendo el elevado coste económico y la complejidad del montaje técnico dos cuestiones principales a tener en cuenta (Franza y Scacchetti, 1973; Gruppo nazionale audiovisivi, 1980). Sea como fuere, las creaciones audiovisuales contribuyeron a desarrollar las capacidades creativas, comunicativas y organizativas de los jóvenes.

Las experiencias con el cinefórum se utilizaron para mejorar la relación de la institución escolar con los padres y alumnos. Este espacio permitió el intercambio de opiniones entre padres, maestros y escolares, al tiempo que proporcionó estímulos adecuados al entorno cultural y a la edad de cada grupo. Normalmente, la periodicidad de las proyecciones era quincenal. Aquellas proyecciones dirigidas a los niños utilizaban un lenguaje muy sencillo y trataban temáticas relacionadas con la infancia como la tolerancia, la dependencia y la conquista de la independencia en la familia, los celos y alianzas entre hermanos, etc. Por su parte, las proyecciones dirigidas a los adultos analizaban la problemática de la infancia desde el punto de vista de los padres, siendo la relación entre padres e hijos, la vida en pareja, el problema de la diferenciación de roles o la discapacidad algunos de los temas protagonistas (Capitania, Pellegrinotti y Zane, 1980).

#### **1.4. *Educazione corporea***

En las escuelas tradicionales la expresión o lenguaje corporal se desvinculaba casi por completo del proceso educativo, obteniendo como resultado unos alumnos resignados a la pasividad (Imagen 7 e Imagen 8). La disposición del mobiliario en la clase, las expresiones de *stai fermo!* o *stai buono e mettiti seduto!* y otras de estilo similar lanzaban un mensaje subrepticio que transmitía que el cuerpo, la corporeidad, no tenía valor en el proceso educativo y, por tanto, debía ignorarse, contenerse y reprimirse.

Imagen 7: «L'intervallo ovvero dell'educazione corporea» 1 (izda.); Imagen 8: «La ginnastica ovvero dell'educazione corporea» (Tonucci, 1977, pp. 55-56)



Para los maestros del MCE la corporeidad de los escolares era fundamental y la libertad en el aula para realizar actividades espontáneas con el cuerpo, verbigracia, el juego, era clave para dar los primeros pasos en los trabajos de investigación. De otra parte, mover objetos pesados del suelo, tocar el agua, la tierra o el lodo, pusieron en contacto a los escolares con su entorno más próximo, y unieron el proceso intelectual del aprendizaje con la parte corporal: «*l'acqua trasforma la terra: | prima la rende morbida | poi molle | poi liquida*» (Tonelli, 1982, p. 10). Las experiencias de educación corpórea se desarrollaron tanto en los niveles de escuela elemental como en los niveles de escuela media e incluso en los niveles de *asilo-nido* o guardería. En los niveles inferiores, la corporeidad se expresaba en los actos más cotidianos:

durante el juego, a la hora de asearse, en las agresiones físicas, durante las comidas o a la hora de la siesta, donde era habitual observar algunos rituales relacionados con el cuerpo como tocarse la cara, el pelo o aferrarse a un objeto para dormir. La necesidad corporal de los niños también se manifestaba con los maestros que afirmaban cómo «*abbracciarmi, venirmi in grembo e toccarmi fa sì che si sentano “accolti”*» (Gruppo di studio sull’educazione corporea, 1974, p. 19). Una forma de trabajar la corporeidad con los más pequeños fue a través de la fotografía. Los maestros fotografiaban a los niños a lo largo del curso, imprimían las imágenes y las dejaban expuestas en la clase de manera permanente. Los niños se reconocían rápidamente en la imagen y el maestro estimulaba el contacto con la corporeidad utilizando frases como «*Ti ricordi, una volta, quando eravamo piccoli e mangiavamo sui seggioloni?...*» (Gruppo di studio sull’educazione corporea, 1974, p. 19). La impresión de las huellas de pies y manos en papel de gran tamaño y la comparación de las mismas en los meses siguientes era otra de las actividades que ayudaban a tomar consciencia del cuerpo (Imagen 9).

Imagen 9: «*Il bambino è un corpo e una storia*» (Tonucci, 1975, p. 56)



En los niveles de escuela media las fotografías individuales también se utilizaron para generar consciencia sobre el cuerpo. Los niños se reconocían, comentaban aspectos de sus rasgos físicos y observaban a sus compañeros. A veces, la propia imagen los acompañaba a dar un paseo y entablaban conversación con ella, es decir, consigo mismos, estableciéndose un momento de intimidad, de contacto con el ser interior. Las fotografías también sirvieron para inventar juegos. Uno de ellos consistió en escoger la fotografía de otro compañero e imitar algún aspecto característico que le representaba, verbigracia, el modo de reír, de caminar o de

moverse. La exploración de los distintos espacios de la escuela, verbigracia, las aulas, el patio, el despacho del director, el claustro del profesorado, la biblioteca o el gimnasio, provocó reacciones corporales intensas como el entusiasmo o el miedo, y sirvió para satisfacer la curiosidad de los niños y solucionar algunas de sus dudas respecto a la institución. Por último, en los niveles más avanzados, la corporeidad llegó a ser el tema protagonista de algunos periódicos escolares dando lugar a publicaciones como «*ritratti a vicenda*». En este último caso cada niño elaboró un texto describiéndose a sí mismo que después sería dinamizado y enriquecido con la visión que el resto de los compañeros aportaba sobre su persona (Gruppo di studio sull'educazione corporea, 1974, p. 29). Estas descripciones reflejaban rasgos físicos y de personalidad muy concretos, dejando entrever el conocimiento y percepción que cada uno tenía sobre sí mismo. Por otro lado, los trabajos de este tipo fomentaron la relación entre los escolares y fortalecieron la unión del grupo.

La sexualidad también era una expresión de la corporeidad, y los maestros del MCE se esforzaron por eliminar los tabúes asociados a ella. Para cumplir con este propósito se elaboraron algunas directrices alternativas para trabajar la sexualidad en el aula. En primer lugar, era fundamental no solo informar, sino discutir y contrastar, desde una perspectiva ética y política, los modelos de comportamiento, cuestionándose si la sexualidad influía de alguna manera en las decisiones personales, en la vestimenta o en las relaciones de la clase. Además, la sexualidad debía abordarse también desde un plano psicológico, pues la aproximación biológico-naturalista no era suficiente para tratar el tema en su complejidad. De otra parte, la sexualidad formaba parte de la realidad de los escolares y, por tanto, el acceso a la documentación sobre este tema y la posibilidad de expresarse y discutir sobre el mismo debían estar garantizados. En cuarto lugar, este asunto debía ser entendido en su concepción más amplia, evitando los enfoques que se refirieran solo a la genitalidad. Finalmente, la sexualidad debía formar parte de los programas educativos de todas las escuelas procurando un enfoque interdisciplinar (Biancatelli, 1979).

Los trabajos de investigación sobre la sexualidad fueron una forma original de superar los límites tradicionalmente asociados a esta temática. Estos trabajos podían partir del análisis de documentos cuya temática central era la sexualidad emitidos, verbigracia, por congregaciones católicas –el *Documento dei principi di etica sessuale* de la *Sacra Congregazione della dottrina della Fede*–, o por otras de corte marxista –las actas del *Seminario sulla sessualità* desarrolladas por el *Istituto Gramsci*–. La lectura de estos documentos generó varios debates y discusiones sobre temas como las relaciones sexuales prematrimoniales, las primeras

manifestaciones del desarrollo sexual, la menstruación o la homosexualidad. Esta práctica entrañó algunas dificultades originadas, sobre todo, por la naturaleza de la temática que, en ocasiones, podía herir la sensibilidad de algunas personas o grupos. Para evitar malentendidos fue frecuente que, durante la investigación, el maestro prestara una atención especial al estado de ánimo de los estudiantes, los inconvenientes que estos pudieran estar teniendo, y se informara a la *Sezione sindacale confederale* de la escuela y al *Consiglio* de la clase sobre los trabajos que se estaban llevando a cabo, obteniendo también la aprobación de los representantes de los padres. El consentimiento formal de estos grupos garantizaba la libertad de los maestros a la hora de renovar los contenidos de estudio y poder establecer nuevas conexiones entre la escuela y los problemas de la sociedad. De otro lado, los trámites formales otorgaban un cierto marco de seguridad a todos los estudiantes que, en la mayoría de ocasiones, encontraban que lo que se decía en la escuela difería de lo estipulado a nivel social. En algunas ocasiones esto fue motivo de enfrentamientos con familiares y con otros compañeros o maestros de la institución escolar; y, en las situaciones más extremas, era posible que algún estudiante llegara a dejar de participar en los trabajos (Biancatelli, 1979). Sin embargo, a nivel general, los resultados de este tipo de experiencias fueron satisfactorios<sup>97</sup>, y los jóvenes no necesitaron demasiado tiempo para adaptarse al nuevo contexto y ritmo de trabajo:

Dopo un paio di giorni (...) cominciai ad affiatarmi con la classe e con il professore comunista, e cominciovo, anche se timidamente a intervenire durante le lezioni, e devo confessare che rimasi molto stupito che il professore di lettere non ci dicesse di portare i Promessi Sposi o l'Antologia italiana o la storia. Invece cominciammo a organizzare dei gruppi di studio su argomenti scelti liberamente da noi (...). In classe cominciai a sentirmi non un oggetto da sfruttare ma una persona come tutti gli altri (autor: Giovanni) (Biancatelli, 1979, p. 30).

El análisis de revistas, concretamente de aquellas dirigidas a un público femenino, también sirvió para debatir sobre la sexualidad. A menudo, estas reflexiones condujeron a un discurso mucho más amplio donde se planteaban interrogantes como ¿cuáles son las cualidades que queremos imitar? o ¿qué modelos seguimos? También se discutió sobre por qué las personas tendían a aparentar cosas diversas a lo que eran o en qué medida era condicionante la sociedad de consumo: «*A chi giova la società dei consumi? Al potere economico. Al potere politico (...)*».

---

<sup>97</sup> Véase «Documento 13: [Recensioni: Una classe contro i tabù. un'esperienza di educazione sessuale nella scuola superiore raccontata degli stessi protagonisti]» (Biancatelli, 1979, p. 30).

*Il potere politico inoltre si basa sul potere economico e quindi vuole che continui questo stato de cose e questa situazione di potere»* (Di Majo, 1972, p. 19). Unos temas fueron abriendo paso a otros y, así, de la sociedad de consumo se pasó al fenómeno de los hippies o a cuestiones del tipo: «*È possibile vivere una vita alternativa (originale, libera, creativa)?*»; o reflexiones como «*Il condizionamento è irreversibile. Occorre far saltare i meccanismi che determinano l'organizzazione sociale*»; y algunas otras de carácter más filosófico como «*Che cos'è la felicità?*» (Di Majo, 1972, p. 22).

## **2. LA LUCHA POR LA RENOVACIÓN ESCOLAR Y EL PROYECTO DE EDUCACIÓN POPULAR**

La investigación y experimentación pedagógica del MCE pretendieron ser un punto de referencia constante para cada iniciativa, acción o grupo renovador que tuviera como objetivo la reforma radical de la escuela. En este sentido, los trabajos de investigación, experiencias y reflexiones que se publicaron en la revista *Cooperazione Educativa* facilitaron el acceso a estas referencias. Tal enfoque, sin embargo, no previó un compromiso específico y directo del MCE con la lucha por un nuevo tipo de organización escolar. Así, en los primeros años de vida del grupo, los integrantes del MCE estaban convencidos de que el campo de las reformas estructurales correspondía a las organizaciones políticas, sindicales y demás asociaciones creadas para tal efecto. En coherencia con este enfoque, la estrategia de las luchas paralelas (*lotte parallele*) permitió que los diferentes organismos trabajaran de forma parcelada guiados por una perspectiva unitaria. Sin embargo, los maestros del MCE eran conscientes de que los hábitos críticos que los estudiantes aprendieran en la escuela gracias a las prácticas pedagógicas liberadoras iban a chocar, tarde o temprano, con el fuerte condicionamiento del Sistema –que prefería individuos pasivos y alienados– (Alfieri, 1968):

Nessuno si illudeva che, presi a sé, questi abiti potessero trasformare il mondo; c'era però la convinzione che anche al di fuori della scuola si sviluppassero lieviti di rinnovamento e di vita democratica.

(...)

In tutti questi anni al lavoro di elaborazione di nuove prospettive pedagogiche e metodologiche, portato avanti con risultati positivi dal MCE, non si è accompagnato un rinnovamento della scuola nel suo complesso: l'organizzazione scolastica (...) è rimasta fissa e continua, sì da costituire un serio limite alla piena realizzazione delle metodologie elaborate.

Inoltre si è dovuto ancora constatare che le tecniche didattiche inserite in un contesto scolastico burocratico e autoritario, (...), possono essere strumentalizzate ai fini di una scuola che è solo più «efficiente», ma continua ad esplicare una funzione selezionatrice in senso classista e di organizzazione del consenso. La portata liberatrice delle tecniche prese a sé è limitata e vanificata dai condizionamenti derivanti dell'estrazione sociale dei ragazzi, caratterizzata nel nostro paese da gravi squilibri socio-culturali (Alfieri, 1968, pp. 2-3).

Por una parte, la escuela no era capaz de compensar los desniveles sociales, económicos y culturales de los escolares ni podía controlar los distintos medios de persuasión —como los *mass media*, en su mayoría dedicados a *educar* a la población para una cultura del consumo, generando individuos preferiblemente pasivos, disponibles y consentidores—. Por otra parte, las fuerzas político-sindicales tampoco habían sido capaces de conducir una auténtica transformación, dedicándose más a la denuncia de las carencias que a la elaboración de proyectos legislativos, y encontrándose en un estado general de agotamiento a nivel parlamentario cuya causa tenía que ver, sobre todo, con el hecho de no estar asociados a otros movimientos de base educativa y social interesados en la transformación. Conscientes de esta situación, muchos de los integrantes del MCE se unieron a la lucha de los estudiantes contra el autoritarismo y trataron de construir nuevas relaciones entre la escuela y la sociedad. El mensaje estaba claro: los tiempos de las luchas paralelas se habían terminado, y no tenía demasiado sentido continuar empeñándose en un esfuerzo sectorizado esperando que los otros grupos actuaran del modo esperado. Por otro lado, una renovación de estas características difícilmente podría ser llevada a cabo por maestros aislados; y las reacciones del colectivo de docentes en contra de su papel como transmisores pasivos de los valores tradicionales de la cultura oficial eran cada vez más fuertes. En consecuencia, una parte importante del colectivo de docentes comenzó a movilizarse intentando buscar nuevas formas de ejercer su papel en la escuela y en la sociedad. Este fue el caso del MCE, lo cual no significó que el grupo pasara a asumir la responsabilidad de la transformación escolar al completo, sino que sus integrantes habían llegado a un punto de inflexión donde decidieron asumir un rol de estímulo, de orientación y de difusión con el propósito de crear una nueva escuela que no alimentara la dinámica del Sistema. Para lograr esa transformación los maestros del MCE abrieron varias vías de intervención, todas ellas con un trasfondo de lucha contra el autoritarismo: (i) las experiencias pedagógicas sirvieron para contraponer a las prácticas tradicionales una pedagogía democrática que demostrara que una escuela participativa era posible; (ii) la formación del profesorado fue otra de las vías que el MCE utilizó para mejorar y perfeccionarse

desde un punto de vista técnico, social y cultural; (iii) los distintos congresos, asambleas y reuniones tanto a nivel nacional como internacional sirvieron para combatir el aislamiento de los maestros italianos; (iv) la búsqueda de nuevos contactos y alianzas con otros grupos y fuerzas sociales, cuyo denominador común fuera la renovación de la estructura escolar y social, fue clave para desarrollar formas de acción en situaciones sociales específicas –v. gr.: barrios deprimidos, zonas rurales, agrícolas, etc.–; (v) por último, los integrantes del MCE pusieron un empeño especial en atajar lo que ellos consideraron los grandes problemas de fondo que afectaban a la escuela, tales como el autoritarismo, la selección y la evaluación escolar, el tiempo de *doposcuola* frente al *tempo pieno*, los libros de texto, la religión o la integración de las personas discapacitadas (Alfieri, 1968). Estos últimos fueron la esencia de la lucha por la renovación escolar y abarcaron una parte importante del discurso de la revista *Cooperazione Educativa*.

La lucha contra el autoritarismo en la escuela fue una de las primeras batallas del MCE. Este problema se afrontó de dos maneras: de una parte, a partir de la década de los '60, los maestros del MCE trataron de que se respetara escrupulosamente la nueva ley educativa<sup>98</sup>, que abogaba por una formación de los ciudadanos de acuerdo con los principios establecidos en la Constitución italiana. Con ello se dejaba fuera de juego cualquier tipo de práctica que violara los derechos civiles de los estudiantes. En segundo lugar, también fue eficaz para la lucha contra el autoritarismo la práctica de experiencias pedagógicas democráticas e innovadoras. Además, formaron parte de la lucha contra el autoritarismo las pequeñas acciones de la práctica diaria. Así, una de las primeras cosas que hicieron los maestros del MCE fue aunar esfuerzos con otros maestros de la misma escuela para organizar un rechazo colectivo a cualquier tipo de imposición autoritaria, verbigracia, las directrices de los directores de la escuela o las reglas disciplinarias de los maestros que interferían en la libertad de los estudiantes. Los maestros del MCE también intentaron que las reuniones de la clase y los claustros de profesores se vivieran como auténticos momentos de participación y de elaboración conjunta de propuestas donde se procurara dar respuesta a los asuntos más urgentes. Además, defendieron con firmeza el derecho de los docentes a dialogar en la escuela sobre los distintos problemas que la afectaban con el fin de crear una asamblea, abierta a familias y estudiantes, que se opusiera cuando el equipo de dirección ejerciera un rol autoritario (MCE, 1968). Asimismo, formaron parte de la lucha contra el autoritarismo las denuncias contra la discriminación de clase social:

---

<sup>98</sup> Legge 31 dicembre 1962 n. 1859 Istituzione e ordinamento della scuola media statale (Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, Istituzione e ordinamento della scuola media statale, 1962).

La politica dell'amministrazione comunale (...) è tesa invece a difender i privilegi di classe della ricca borghesia del paese attraverso un contenimento delle spese per i servizi pubblici che permetta di mantenere a livello modesto l'azione fiscale.

Una scuola quindi che agisce da stimolo continuo delle esigenze della classe lavoratrice del paese non può trovarsi di fronte como avversario diretto questa amministrazione comunale (Anónimo, 1972b, p. 30).

En el año 1971, la escuela italiana inició una fase experimental donde se comenzó a practicar formalmente una nueva modalidad de escuela: el *tempo pieno*<sup>99</sup> (Triani, 2017). Hasta aquel momento quienes desearan tener una jornada escolar más amplia debían completar las veinticuatro horas obligatorias de la jornada escolar con el tiempo de *doposcuola*. Normalmente, esta opción de tiempo extraescolar se ofrecía casi de manera exclusiva en las escuelas católicas, encontrándose disponible con menor frecuencia en las escuelas públicas, donde la práctica del *tempo pieno* todavía no estaba muy extendida. De otra parte, la situación en las aulas escolares italianas podía resumirse del siguiente modo: en las zonas urbanas que habían experimentado un rápido incremento demográfico debido a la industrialización y la inmigración era común encontrar un ambiente social extremadamente heterogéneo y pobre de comunicación, una situación que se reproducía en la escuela. A las causas de origen local se sumaban otras como el hecho de que una parte de los escolares provenía de zonas rurales, lo cual añadía más diversidad en las aulas. Así, los niños y jóvenes que estaban juntos durante las horas escolares no tenían la posibilidad de establecer otro tipo de relación durante el tiempo de *doposcuola* que solía afrontarse desde una perspectiva meramente asistencial. En estas condiciones, parecía imprescindible revertir esta situación y conseguir la máxima fluidez, comunicación e interrelación desde los primeros niveles educativos.

Los maestros del MCE intentaron crear una alternativa de *doposcuola* centrada en potenciar las relaciones entre los estudiantes. El planteamiento, sin embargo, generó algunas resistencias, sobre todo por parte de algunos miembros del equipo de dirección y del cuerpo docente que consideraban que unas prácticas pedagógicas que favorecieran las relaciones escolares iban a

---

<sup>99</sup> Con la ley 820 de 1971 se activó una fase experimental caracterizada por (i) una jornada escolar con un horario más amplio –cuarenta horas incluyendo el tiempo del almuerzo o *mensa*–, (ii) una propuesta didáctica mejor articulada y (iii) una colaboración más estrecha entre los enseñantes de la mañana y los del *doposcuola* (Legge 24 settembre 1971, n. 820, Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale, 1971, p. 6462; Triani, 2017).

alterar el orden, la seriedad y la eficiencia del ritmo de las clases habituales. Para enfrentar estas críticas, el MCE argumentó que no tenía demasiado sentido mantener un orden, seriedad y eficiencia –en la mayoría de los casos, fingidos–, si habían sido obtenidos a través de una relación autoritaria basada en el temor a la represión (calificaciones, suspensiones, etc.), o, en el mejor de los supuestos, a través del fomento de actitudes competitivas que reproducían los valores capitalistas. En cualquier caso, desde el punto de vista del MCE aquel orden *eficaz* no sintonizaba con las vivencias de los escolares ni respondía a sus intereses, por lo que carecía de valor formativo. Así las cosas, los maestros del MCE utilizaron el tiempo de *doposcuola* para establecer otro tipo de relaciones sociales que se basaran en la confianza mutua y en la colaboración. La decisión de utilizar a este fin el tiempo de *doposcuola* tuvo que ver con el hecho de que este momento estaba íntimamente ligado a la institución, pero, al mismo tiempo, era lo suficientemente independiente de esta, lo cual convirtió este espacio temporal en una ocasión perfecta para tratar de superar la fractura entre las clases sociales. Las principales directrices que siguió el MCE para cambiar el rumbo del *doposcuola* fueron: (i) tratar de eliminar las tareas extraescolares o deberes; (ii) mejorar las relaciones entre los maestros de la escuela obligatoria y aquellos del *doposcuola*; (iii) utilizar espacios adecuados que facilitaran un trabajo colaborativo; y (iv) que los escolares entendieran este momento como una ocasión particular para estar juntos de un modo diverso, tanto con sus compañeros como con los profesores. De esta forma, los maestros del MCE convirtieron el *doposcuola* en un tiempo social eficaz donde poder discutir sobre distintas opciones que respondieran a los intereses comunes (Anónimo, 1969).

Para el MCE la propuesta del *tempo pieno* era un arma contra la selección en la escuela obligatoria. Esto por varios motivos: generalmente, las escuelas con propuestas de *tempo pieno* practicaban la *promozione generalizzata*, en parte porque se habían introducido algunas disciplinas nuevas como la dramatización y otro tipo de actividades de carácter más lúdico que no se ajustaban a los métodos clásicos de evaluación, en parte porque los métodos tradicionales o *borghesi* en los que se basaba la selección perdieron fuerza. Por otro lado, una gestión adecuada del *tempo pieno* ofrecía la posibilidad de acercar la escuela a la comunidad entablando nuevas relaciones con las entidades locales, los padres, los sindicatos y las fuerzas políticas que operaban en la zona. Además, esta nueva forma de organización escolar tuvo varias ventajas: (i) la ampliación del horario escolar ofreció un espacio para la práctica de actividades de otro tipo que ampliaron las opciones de los estudiantes; (ii) se facilitó la práctica de la autogestión de la clase; (iii) las distintas experiencias de *tempo pieno* lograron romper los

esquemas rígidos de organización de la clase tradicional, donde normalmente no se llevaba a cabo ningún tipo de actividad grupal; (iv) las relaciones entre maestros y escolares mejoraron con este nuevo modelo de organización; y (v) el *tempo pieno* también sirvió para establecer nuevas formas de relación y de organización entre los maestros que, con la nueva normativa, debieron reconsiderar la manera y frecuencia con que se relacionaban con el resto de profesionales (MCE, 1973a).

El debate sobre la libertad de enseñanza formó parte de la lucha contra el autoritarismo y abrió la discusión sobre la utilización de libros de texto en las aulas. Sobre este último tema, la opinión de los maestros del MCE se inclinó más hacia la defensa de otras alternativas que disminuyeran la utilización de los libros de texto, alegando la poca utilidad de los mismos en determinados contextos y haciendo referencia a la especulación editorial. Además, opinaban que un trabajo escolar basado en la investigación crítica no podía sostenerse en la utilización exclusiva de libros de texto. De otro lado, los libros de texto solían ser producto de una cultura de tipo académico que poco tenía que ver con las vivencias cotidianas y el entorno más próximo de los escolares. En contraposición, los maestros del MCE promovieron un trabajo en el aula basado en la investigación, la cooperación, el análisis crítico y la libre elección de temas de investigación que cubrieran los intereses de los estudiantes. Con el tiempo, el resultado de los distintos trabajos de investigación fue dando forma a una variedad de Bibliotecas de Trabajo que funcionaron como una alternativa a los libros de texto mucho más próxima a la realidad de los estudiantes (Mantovani, 1972). Esta forma de trabajar, sin embargo, no significó que los miembros del MCE estuvieran radicalmente en contra del uso de los libros de texto, siendo común encontrar que muchos maestros estaban abiertos a un uso más moderado de los mismos que pudiera combinarse con los trabajos de investigación:

Se l'obbligo dei libri fosse stato consacrato nella legge, l'opinione del singolo insegnante o di una minoranza di insegnanti che i libri in commercio sono inutili e dannosi non varrebbe: bisognerebbe modificare la legge che ne avesse consacrato la utilità. Essendo, invece, un potere, l'insegnante può non esercitarlo. E spetta solo a lui, nella sua libertà di insegnamento, decidere di non esercitarlo.

Tutta la procedura di adozione dei libri è chiaramente intesa a fornire, di fronte al potere dell'insegnante, tre garanzie:

- a) garantire che i libri scelti siano seri. Perciò le scelte debbono essere dibattute in collegio, anche in riunioni preliminari, e approvate da almeno un terzo del collegio; perciò altre norme si preoccupano delle connivenze con gli editori ecc.;

- b) garantire che le famiglie (lo stato per le elementari) non siano gravate da spese inutili e comunque eccessive. Perciò esistono norme limitative per il costo, il cambio e il cumulo dei libri di testo;
- c) facilitare la programmazione editoriale della produzione dei nuovi libri. Perciò i libri si devono scegliere in maggio-giugno, anche a costo di enormi incombenze, ecc. (Giardiello, 1972, p. 3).

La alternativa pedagógica del MCE se centró en modificar las relaciones entre maestros, estudiantes, padres, autoridades y comunidad mediante el uso de prácticas democráticas que superaran los esquemas autoritarios y potenciaran la creatividad y la libertad de expresión de todos los grupos. Los escolares exprimían sus capacidades cuando tenían espacio y libertad para observar, analizar, interpretar y contrastar la realidad de distintas maneras; también cuando podían comunicarse y expresar sus propias experiencias con libertad; o cuando tenían la oportunidad de realizar actividades como el juego, el canto, el dibujo, la dramatización, la escritura de poesía, analizar distintos fenómenos, realizar experimentos científicos y construir distintos instrumentos. Todas ellas fueron imprescindibles para la formación de la capacidad crítica y la autonomía de los estudiantes, dos elementos que les permitiría afrontar la realidad en la edad adulta y, al mismo tiempo, les haría conscientes de la relatividad de ciertos fenómenos. Sin embargo, para que esto fuera posible, el ambiente escolar debía eliminar cualquier forma de selección y ofrecer, desde las etapas más tempranas, las condiciones necesarias para fomentar las relaciones interpersonales y los estímulos adecuados para que niños y jóvenes fueran capaces de conectar con la realidad y con los otros (Gruppo MCE di Milano, 1972).

La selección escolar operaba a varios niveles. Cuando las condiciones socioeconómicas eran complicadas las familias tendían a no cumplir con el período de escolarización obligatoria. Esto era un fenómeno todavía presente en la sociedad italiana de los años '60 y '70, especialmente en el grupo de edad de diez a catorce años. En otras ocasiones, las condiciones socioeconómicas poco favorables provocaban la renuncia de las familias a que los niños y jóvenes completaran todos los niveles escolares (incluyendo la universidad), aún cuando los resultados académicos eran excelentes. Este tipo de selección escolar sintonizaba con la organización del sistema socioeconómico, que no estaba interesado en promover la formación cultural de las clases sociales más desfavorecidas más allá de la etapa de escolarización obligatoria –una manera muy eficaz de limitar la movilidad social– (MCE, 1968). Dentro de las escuelas, la selección escolar actuaba de una forma más sutil a través de una metodología rígida y la impostación de un cierto modelo cultural que favorecía a las personas con más posibilidades económicas –v. gr.: hijos de grandes ejecutivos, profesionales consagrados, ricos,

etc.– (Montorfano y Trevisani, 1971). Estas circunstancias no concordaban con los artículos treinta y tres y treinta y cuatro de la Constitución italiana (Costituzione della Repubblica Italiana, del 1º di gennaio, 1948, arts. 33, 34).

Andava bene così com'era; l'insegnamento era tradizionale, ma preparava per il liceo; c'erano i voti che stimolavano allo studio e c'erano le lezioni private che intervenivano a colmare le lacune; c'erano anche ragazzi docili: i ragazzi, si sa, devono stare attenti a scuola, fare disciplinatamente i compiti e studiare le lezioni; a ricompensarli delle loro fatiche c'è la promessa della motoretta; se la scuola è un po' noiosa c'è il nuoto, l'equitazione, la danza classica, lo sci. Per molti tutto ciò proporzionato e ben dosato andava bene; ma ve ne erano anche di quelli rovinati dalla famiglia e dalla scuola, di quelli che consideravano i libri un supplizio, mortificati definitivamente dalle blandizie e dalle minacce, aggressivi e insicuri, presuntuosi e bisognosi di appoggio; due ragazzi che la psicologa classificò come «personalità non strutturate» erano anche nella mia classe. Vi erano anche ragazzi che mordevano il freno, che incominciavano a cercare qualcosa di diverso, di più impegnativo e impegnato. Vi erano anche i poveri, ma questi tradizionalmente non contano, venivano rimandati o bocciati, vivevano ai margini della scuola così come abitavamo ai margini della zona di lusso (Dina, 1969, pp. 1-2).

La evaluación era otra herramienta utilizada en la selección escolar. La razón por la que el MCE se posicionaba en contra de la evaluación se sostenía en su manera de entender la escuela como un servicio educativo y social al que no le correspondía decidir quién era más o menos apto para según qué funciones. Sin embargo, la tendencia general de la escuela difería de la visión del MCE, orientándose más hacia una posición que trataba de bloquear cualquier posibilidad de movilidad social de los individuos de las clases sociales más bajas. Esto se demostró de dos maneras: en primer lugar, la escuela, históricamente, había asumido que su objetivo prioritario era la tarea de la instrucción, es decir, la preparación profesional de los estudiantes, ejecutando el encargo velado de formar a individuos que respondieran a las necesidades de eficiencia y adaptabilidad demandadas por la estructura social. En segundo lugar, la escuela parecía ignorar deliberadamente el contraste existente entre la situación de unos y otros escolares, denegando la posibilidad de generar un debate real sobre los principales problemas que causaban estas diferencias. De esta forma, los desequilibrios pasaban desapercibidos y las diferencias continuaban perpetuándose. Pero ¿cuáles eran los componentes concretos de la estrategia que seguía la institución escolar para obtener los resultados esperados? Primero, presentar una estructura rígida e ineficiente. Rígida porque la escuela no se ocupaba de las diferencias presentes en el entorno que la rodeaba. Estas

diferencias eran de carácter social, económico y cultural, y todas ellas eran las culpables de que a un territorio deprimido le correspondiera una escuela poco equipada (falta de personal cualificado, con espacios e instrumentos poco adecuados, poco material didáctico, clases masificadas, etc.). E ineficaz en cuanto a que la escuela no era capaz de compensar las insuficiencias culturales y la desmotivación en el aprendizaje de los niños y jóvenes que provenían de un ambiente culturalmente atrasado. El segundo componente de la estrategia de bloqueo de movilidad social que seguía la institución escolar era la preferencia por la transmisión de determinados contenidos y valores culturales frente a la discriminación de los valores de carácter popular. Y el tercer componente era un sistema de evaluación basado en las calificaciones, una herramienta extremadamente eficaz para perpetuar las diferencias socioeconómicas y culturales. Desde esta lógica parecía evidente que la escuela se limitaba a aceptar que existían distintas condiciones de partida y que, bajo la apariencia de un sistema educativo igual para todos, se estaba condicionando desde los primeros niveles escolares a aquellos jóvenes que procedían de los ambientes más duros, arrojando sobre ellos la responsabilidad de un eventual fracaso (MCE, 1969b).

De una parte, la evaluación debería poder, según los principios establecidos, evaluar objetivamente las actitudes y capacidades de cada estudiante. Pero los debates del MCE sobre este asunto concluyeron que las evaluaciones eran (i) subjetivas –pues cada maestro evaluaba las actitudes y capacidades utilizando parámetros diversos–, (ii) arbitrarias –el maestro terminaba por adoptar el papel de juez único–, (iii) condicionadas –por los distintos comportamientos de los estudiantes sometidos a evaluación–, e (iv) insuficientes –pues para evaluar de una manera eficaz era necesario adquirir unos conocimientos más amplios: psicológicos, médicos y pedagógicos, que la escuela no proveía–. Además, la evaluación debía ser una herramienta capaz de evaluar la personalidad completa de los estudiantes y no solo algunas capacidades técnicas intrínsecamente relacionadas con algunos contenidos o nociones culturales. A pesar de todo, la evaluación tradicional continuó practicándose. Los argumentos principales a favor de esta práctica fueron dos: (i) era un deber de la escuela evaluar la capacidad de los estudiantes y las calificaciones eran un sistema útil a la hora de comunicar (a los propios estudiantes, la clase o a los padres) el progreso producido; y (ii) esta herramienta resultaba ser una forma óptima de incitar el estudio –memorización–, la competición y alcanzar el *éxito*. El primer argumento estaba ligado a una concepción de escuela que ejercía una función no solo educativa, sino también selectiva, dividiendo en dos categorías principales a los estudiantes: aquellos que podían continuar estudiando y aquellos que debían abandonar. Así,

«come un preciso meccanismo selettivo la scuola svolge la funzione di vagliare il buono dal cattivo, il degno dall'indegno e così via» (MCE, 1969b, p. 3). Y el segundo argumento parecía una forma bastante obvia de aceptar algunos valores que podrían calificarse como poco educativos –como basar el éxito individual en la competición o potenciar una cultura del esfuerzo sostenida en un sistema de premios y castigos–.

El MCE combatió con fuerza este sistema que medía y promovía la adaptabilidad de los estudiantes a las normas, enseñándoles que el conformismo y el mimetismo escolar era aquello que iba a reportar un mayor beneficio a la sociedad. Para ello, apostaron por una escuela activa y popular que consideraba que las funciones de la institución escolar eran diversas, y que estas debían ocuparse más bien de potenciar la capacidad y la posibilidad de los estudiantes, dejando que la evaluación se utilizara solo para detectar a aquellos niños y jóvenes que necesitaban un apoyo extra o una atención más específica. De manera unánime, el grupo MCE calificó los valores evaluables de la escuela tradicional como anti-educativos y se centró en motivar la cultura del esfuerzo entre los escolares a través de distintos estímulos, verbigracia, la valorización social del trabajo hecho en clase; el espíritu comunitario, cooperativo y democrático –fundamentales para la libre expresión–; la capacidad creativa de los niños y jóvenes; y la capacidad de autosatisfacción fruto de un trabajo escolar que reportaba un beneficio intelectual y social.

El rechazo hacia el modelo de *evaluación fiscalizadora* fue un *leitmotiv* permanente en la vida del MCE. La defensa de esta posición no fue una tarea sencilla y en varias ocasiones los maestros del MCE debieron enfrentar imposiciones de tipo burocrático; y otras tantas debieron recurrir a la libertad de enseñanza, garantizada por la Constitución italiana, para rechazar la evaluación tradicional al tiempo que se ocupaban de abrir un debate sobre este tema con los estudiantes, los padres y el cuerpo docente, con el objetivo de encontrar alternativas de evaluación más viables y democráticas (Lodi, 1974). Este trabajo de discusión generó algunos documentos muy interesantes como la carta que se cita a continuación, escrita por los alumnos de la cuarta clase masculina de la escuela Nino Costa<sup>100</sup>. En ella se explicaba por qué el boletín de las notas carecía de significado:

Cari genitori,

(...)

---

<sup>100</sup> Se desconoce la localización de esta escuela.

A noi la pagella non serve perché il nostro maestro non mette i voti sui quaderni e sui fogli e perciò l'unico giorno che in classe si parla di voti è il giorno della compilazione delle pagelle; poi mai più perché noi lavoriamo bene senza interessarci mai né delle pagelle né dei voti.

Per noi le pagelle non esistono.

Noi non dobbiamo fare bene perché poi la mamma ci compra il regalo; dobbiamo fare bene perché è utile a noi.

La scuola molte volte è un campo di battaglia.

Le armi dei maestri sono: punizioni, note a casa, rimproveri, pagelle.

Le armi dei bambini sono: disattenzione, pigrizia, irrequietezza.

Vogliamo che a scuola tra di noi ci sia la pace; però non deve essere solo il maestro a gettare via le sue armi; anche noi dobbiamo fare altrettanto.

(...)

Abbiamo letto che ogni anno nella scuola italiana vengono bocciati 40 allievi su 100. (...) Quasi tutti i rifiutati sono figli di contadini e di operai.

(...)

Le pagelle non sono adatte al nostro lavoro, bensì al lavoro delle classi diverse dalla nostra. Là i maestri danno i voti e quando i genitori vanno a parlare coi maestri, questi fanno vedere i quaderni sui quali ci sono dei voti e dicono: «Suo figlio è questo» (MCE, 1969b, pp. 18-19).

Las reuniones con los padres acompañaron el proceso de renovación pedagógica del MCE. Las temáticas variaron en cada ocasión y se abarcaron distintos asuntos, verbigracia, los exámenes, los programas educativos, los horarios y la educación sexual. Para los maestros del MCE, estas reuniones fueron una ocasión para explicar la perspectiva y prácticas pedagógicas del MCE y un espacio adecuado para intentar construir una alternativa conjunta que diera solución a los problemas más urgentes. Así, las reuniones con los padres fueron más allá del rol informativo para desempeñar una función de asamblea ciudadana donde (i) se confrontaron distintas opiniones, puntos de vista o experiencias, (ii) se elaboraron algunas alternativas, y (iii) se acordaron objetivos comunes de lucha contra el sistema preestablecido. El tema de las clases diferenciales<sup>101</sup> protagonizó numerosas reuniones de padres, y la preocupación constante sobre

---

<sup>101</sup> Las clases diferenciales o especiales se reservaron para los alumnos que tuvieran algún tipo de dificultad en el aprendizaje, discapacidad leve o problemas de socialización en general. Estas clases fueron abolidas en el año 1977 con la ley 517 del 4 de agosto de 1977, que estableció un modelo diverso de integración (Legge 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, 1977, art. 7).

este asunto se tradujo en una lista de conclusiones muy concretas que reflejaron su posición de una manera clara. En primer lugar, los padres no estaban de acuerdo en que la decisión sobre el tipo de clase que debían cursar sus hijos correspondiera exclusivamente al equipo de dirección, centro médico y enseñantes, ignorando la opinión de los progenitores. En segundo lugar, consideraban que las clases diferenciales no conseguían *corregir* los desequilibrios, y la promesa de temporalidad de esta situación no se mantenía debido, fundamentalmente, a la falta de profesionales especializados que pudieran dedicar a los estudiantes una atención continua y especializada. En consecuencia, muchos niños y jóvenes permanecían en las clases diferenciales de manera indefinida. Por último, el colectivo de padres concluyó que la lucha conjunta de maestros y profesores era fundamental para lograr una escuela más integradora e inclusiva (Ammanniti y Ginzburg, 1971; Gobetti, 1976; L'assemblea dei genitori, 1971).

Acercar al colectivo de los padres el trabajo y planteamiento del MCE no siempre fue una tarea sencilla y, en muchas ocasiones, los maestros del MCE debieron afrontar una serie de críticas comunes que recibían casi todos lo GGTT. Quizás, la más repetida fuera que las prácticas pedagógicas experimentales otorgaban una excesiva libertad a los estudiantes, lo que podía traducirse en una falta de disciplina y un *peor* comportamiento de los niños y jóvenes en sus casas. Esta crítica dio lugar a varios debates donde era común que las familias definieran la disciplina como la obediencia pasiva de sus hijos ante la autoridad ejercida por sus progenitores. Desde esta perspectiva, era coherente que la desobediencia de una orden, cualquiera, automáticamente se entendiera como una falta disciplinar. Otra de las críticas tuvo que ver con la autoridad: «*Davano del TU a tutti: maestro, parroco, direttrice, ecc., salutavano dicendo CIAO; non obbedivano più*» (Gruppo MCE di Conegliano, 1973, p. 30). Esto, quizás, fuera una consecuencia directa de unas prácticas pedagógicas que habían (i) devuelto la palabra a los escolares, (ii) dado protagonismo a sus experiencias de vida y (iii) cultivado la libertad de expresión. A fin de cuentas, para los maestros del MCE la infancia era una etapa fundamental de la vida que no debía clasificarse en una escala inferior a la de los adultos. Por otro lado, los maestros del MCE sostenían que el trato de usted y demás hábitos referidos eran meros formalismos, autoritarios y represivos, que respondían a una organización social que entendía que el único papel de la infancia era el de obedecer sin cuestionar los mecanismos autoritarios preestablecidos. La última de las críticas generales a las prácticas del MCE tuvo que ver con los *resultados culturales* concretos. Lo más común era que los padres demandaran un modelo tradicional y eficientista «*che porti i loro figli a fare strada nella vita, a possedere quella "cultura" che a loro manca e che essi vedono come elemento indispensabile al successo*

*e alla carriera*» (Gruppo MCE di Conegliano, 1973, p. 30). De esta forma, el primer impacto de unas prácticas tan alejadas de esta visión casi siempre originaba cierta incertidumbre que solía resolverse a medida que los escolares iban mejorando sus conocimientos, aunque con una metodología muy diferente. En su conjunto, las críticas sirvieron para poner sobre la mesa algunos problemas como el control en la escuela, la dificultad que entrañaba la gestión de una práctica innovadora y, al mismo tiempo, sirvieron también para estrechar la relación de los maestros con los padres y con otros maestros pioneros. Además, fueron imprescindibles para que los maestros del MCE reflexionaran sobre su rol como enseñantes en la práctica de una educación popular.

La revista *Cooperazione Educativa* también ofreció un espacio para reflexionar sobre los principales ejes de la reforma de la escuela obligatoria que planteaba el proyecto de educación popular. De este modo el proyecto de educación popular del MCE se hizo público y se sumó al debate político sobre la educación, aportando algunas indicaciones didácticas y de organización del sistema escolar en general. Una de estas indicaciones tuvo que ver con el binomio instrucción-educación. Para los maestros del MCE debía existir un equilibrio entre instrucción –entendida como la adquisición de conocimientos y capacidades fundamentales–, y la educación –entendida como el uso de tales conocimientos y capacidades de una manera que reportase un beneficio y valor social–. De esta forma, la educación obligatoria debía formar personas conscientes del contexto productivo y político del que formaban parte para, eventualmente, ser capaces de formular otras alternativas de desarrollo socioeconómico. Asimismo, al término de la etapa escolar obligatoria era imprescindible dominar la lectura, la escritura y la metodología de la investigación, así como tener la capacidad de expresarse y comunicar en cualquier contexto (Anónimo, 1978).

Con frecuencia, los maestros del MCE se refirieron a la escuela como un lugar donde aprender valores y construir nuevos modelos de educación con un corte más democrático y combativo, alejados del modelo de educación tradicional. Así, la escuela se convirtió en un espacio idóneo para practicar la crítica contra la autoridad y ensayar nuevas formas de cooperación. Las experiencias de investigación fueron clave en todo este proceso y se utilizaron no solo para adquirir nociones nuevas, sino también como un instrumento de participación y crecimiento colectivo que se propuso responder a las necesidades reales de todos los participantes. Esta manera de entender la investigación inspiró las prácticas pedagógicas del MCE y logró cambiar tanto el rumbo de las relaciones de la clase como la elección de los contenidos. Por otra parte, los maestros del MCE pensaban que con la práctica de la investigación se superaban los

principios estáticos y externos de la escuela tradicional, y se conseguía poner en marcha una educación más dinámica y social (Anónimo, 1978).

La socialización o el fomento de las relaciones sociales fue uno de los propósitos de la educación popular y su promoción cambió radicalmente las condiciones de trabajo en el aula. Así, la vida escolar se entrelazó con la vida cultural para dar forma a un proyecto educativo más amplio que, entre otras cosas, promovió el uso del espacio escolar para la confrontación política, cultural y social. Solo de esta forma, con la participación de las masas populares, sería posible conseguir una reforma intelectual y social. De otra parte, el proyecto de educación popular obligó a los maestros del MCE a reflexionar sobre el uso político de la profesionalidad, pues la educación popular planteaba no solo una redefinición de la función social de la ciencia, sino también una redefinición de la función social de la escuela que, al parecer, podía tomar dos direcciones: bien como una mera fuente de suministros de los servicios e instrumentos culturales, o bien como un espacio de auténtica confrontación cultural, social y política (Anónimo, 1978).

Para el MCE la reforma escolar estaba fuertemente ligada a la redefinición del rol del enseñante. Las discusiones internas sobre esta cuestión fueron frecuentes y los resultados de los distintos debates aportaron algunas pistas sobre cómo superar la vieja figura de la profesión del maestro, que le situaba como un transmisor mecánico de una cultura preparada. El objetivo era sustituir el rol tradicional del docente por otro donde la misión principal fuera motivar un proceso de aprendizaje que se adaptara a las demandas y necesidades de la realidad social de los estudiantes. Esta nueva visión de la figura profesional del maestro significaba varias cosas: (i) la superación de los programas educativos –exclusivamente basados en la organización individual del trabajo escolar–, por una planificación que incluyera una perspectiva de trabajo escolar más cooperativa; (ii) la eliminación de la obligatoriedad del uso de los libros de texto en la escuela y la posibilidad de destinar esa inversión económica en la búsqueda de herramientas didácticas alternativas; (iii) la posibilidad de utilizar en la escuela parte de los recursos culturales presentes en el territorio, verbigracia, instituciones culturales –públicas y privadas– o asociaciones democráticas; y (iv) la apertura de las estructuras escolares con la posibilidad de utilizar espacios como el gimnasio y otros locales de la escuela para distintas actividades programadas por organismos externos a la escuela (v. gr.: la organización de bibliotecas escolares conectadas con las bibliotecas municipales). Estos nuevos vínculos y relaciones situarían a la escuela como un auténtico centro de promoción cultural y social y no solo como una institución al servicio exclusivo de los estudiantes (Giovanni Bezzati, 1977).

De otra parte, el aislamiento profesional de los maestros podía superarse de varias formas. Una de ellas era a través del *Collegio dei Docente*<sup>102</sup>, proponiendo, desde esta institución, la elaboración y programación de nuevas líneas educativas y metodológicas, y una nueva redefinición de los objetivos de la escuela. Otra de ellas tuvo que ver con la planificación de un trabajo interdisciplinar en las clases a través del *Consiglio di interclasse e di classe*<sup>103</sup>. Así, el *Consiglio di interclasse e di classe* facilitaba la organización de momentos de convivencia entre docentes, y ofrecía una oportunidad para mejorar el proyecto educativo. Cualquiera de las dos opciones comportaba superar la figura del director de escuela, que quedaría limitada a las tareas de tipo administrativo, y contar con el apoyo de un coordinador a nivel didáctico responsable de que se respetaran las líneas de programación consensuadas por el colegio. Finalmente, los maestros debían hacer un esfuerzo por compartir las experiencias propias con las de otros compañeros, una actividad de actualización y formación que podía producirse en todos los colegios nacionales y a cualquier nivel (Giovanni Bezzati, 1977).

El nuevo rol del enseñante fue más allá de la emancipación intelectual –consecuencia del rechazo de un rol ejecutivo–, o la capacidad de llevar a cabo nuevos proyectos. Este proceso comprendía también un momento de reflexión personal a través del cual los maestros comprendían que a la escuela tenía una finalidad social concreta gracias a la cual los escolares de cualquier clase social tenían la oportunidad de completar su proceso de aprendizaje (MCE, 1977b). En cuanto al papel de los docentes en la redefinición de los contenidos culturales:

Si tende ad ipotizzare una specie di modello culturale (più ideato che praticato per la verità) desunto da alcune discipline che, valide come momenti della cultura, possono però irrigidirsi in formule dottrinarie quando vengono viste come forme di sapere totalizzanti dogmaticamente assunte.

Si combatte questa tentazione, crediamo, se si coglie il senso di una domanda politica a cui la scuola non può rispondere: una domanda politica di democrazia che, è una delle peculiarità della situazione presente, nelle quali si vanno individuando le forme istituzionali della partecipazione, le strutture permanenti in cui la volontà dei cittadini si può concretare come volontà politica, non episodica, non eccezionale (MCE, 1977b).

---

<sup>102</sup> El *Collegio dei Docenti* era parte de los *Organi collegiali* –un organismo de gobierno y gestión de la actividad escolar a todos los niveles–. Concretamente, el *Collegio dei Docenti* estaba compuesto por todos los docentes que participaban en la escuela y por el director, y desempeñaba las funciones de debatir sobre la programación educativa, organizar distintas propuestas, evaluar las acciones pedagógicas, y seleccionar a los representantes para el *Consiglio di Istituto, dei docenti del Comitato di valutazione* y a los docentes colaboradores con la escuela (Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, 1974, art. 4).

<sup>103</sup> Véase, en este mismo capítulo, el epígrafe: «3. EL MCE Y LA POLÍTICA EDUCATIVA OFICIAL».

En el planteamiento del MCE la escuela tenía un rol importante a la hora de la preparación para la vida democrática no solo porque favorecía una predisposición intelectual abierta a la confrontación de ideas y refractaria de las posiciones dogmáticas, sino porque también facilitaba las herramientas indispensables para trabajar de una forma cooperativa, de manera que en el futuro fuera asumible pensar que los estudiantes estaban preparados para afrontar los problemas de la vida colectiva.

La relación entre la escuela y la Universidad también era fundamental para que el proyecto de educación popular saliera adelante. El MCE entendía que la Universidad debía priorizar las actividades de actualización docente, de esta forma la Universidad podría contribuir a la mejora de la escuela ejerciendo un papel más práctico y directo que iba más allá de las tareas de investigación y de elaboración teórica. De otro lado, cada vez eran más frecuentes las demandas de unión entre el momento pedagógico-práctico y el momento de investigación teórica, dos acciones íntimamente unidas que debían orientarse, desde el punto de vista del MCE, hacia la construcción de un proceso de transformación complejo de la escuela que englobara tanto métodos como contenidos. Así, la formación del profesorado no podía entenderse como un elemento estático, circunscrito a un cierto arco temporal, sino como una actitud constante de investigación y de adaptación de la profesión del docente –también en los aspectos estrictamente técnicos y didácticos– a las exigencias, a las demandas y a las condiciones de una sociedad en un proceso de transformación constante. En consecuencia, la formación y actualización del profesorado no podían ser consideradas como un hecho episódico, materializándose en un estudio individual o en cursos gestionados por expertos, sino como una exigencia intrínseca a la profesión del docente que, además, estaba estrechamente ligada al contexto específico ambiental y cultural dentro del cual operaba. Igualmente, los maestros del MCE insistieron en subrayar la escasa o nula eficiencia de los cursos de actualización improvisados, que, más bien, respondían a intereses culturales o profesionales individuales y se desarrollaban en contextos completamente ajenos a la realidad escolar donde, supuestamente, estos nuevos aprendizajes debían ponerse en práctica. Mientras tanto, las iniciativas y nuevas ideas de renovación que iban surgiendo de manera voluntaria difícilmente acababan influyendo en la realidad escolar nacional, desarrollándose solo entre los docentes más ansiosos por encontrar nuevos caminos para ejercer su profesión. En esta ocasión, el problema era que las formas de actualización voluntarias que respondían a las necesidades auténticas del contexto no eran exportadas y rentabilizadas en toda la escuela. De esta forma,

los enseñantes realizaban solo tentativas de experimentación pedagógica con una incidencia limitada o local. Así las cosas, la Universidad, además del estudio, la investigación pedagógica y la actualización del profesorado, debía privilegiar el momento de la programación, dando a los maestros los suficientes instrumentos e indicaciones concretas para diseñar una programación escolar completa. Tales indicaciones no debían ser rígidas ni pre-constituidas, sino que debían garantizar una aplicación elástica que permitiera una adaptabilidad a la realidad y condiciones específicas de cada escuela. Cada una de estas consideraciones fueron argumentos que los maestros del MCE utilizaron para reafirmarse en la idea de que cualquier proceso de renovación escolar pasaba por tener un cuerpo docente activo y participativo, protagonista de su propia actualización, y capaz de realizar una programación colectiva del trabajo que superara las nociones técnico-didácticas prefabricadas (MCE, 1977f).

### **3. EL MCE Y LA POLÍTICA EDUCATIVA OFICIAL**

A partir del año 1979 la revista *Cooperazione Educativa* sufrió una reestructuración y una ampliación. Entre otras cosas, se decidió dedicar más espacio al material iconográfico que ilustraba la práctica pedagógica y se incorporaron las editoriales en cada número.<sup>104</sup> Estas últimas sirvieron para analizar temas relacionados con la política educativa en general y para aportar nuevas ideas de reforma escolar que afrontaran los distintos problemas en términos de una participación real de las fuerzas populares. Este material, aunque escaso, reflejó algunas claves para la construcción de una escuela popular cuyo propósito era educar para la democracia:

Nel complesso la rivista ampliandosi e riorganizzandosi vuole ancora una volta porsi come strumento di lavoro e di battaglia per chi è concretamente legato alla professione insegnante e per chi crede che nella scuola si giochi una carta essenziale al rinnovamento democratico della società (MCE, 1978b, p. 400).

Problemi generali e di politica scolastica che ci vedranno presenti nel dibattito ed alla luce dei quali vanno collocati sempre gli aspetti più specifici della nostra professionalità docente, dell'aggiornamento, delle tecniche didattiche. Come aderenti al MCE e redattori di questa rivista riteniamo che su tali temi oggi esistano delle sperimentazioni e delle proposte concrete, un bagaglio di esperienze insomma, da diffondere, frutto di una elaborazione ormai verificata (MCE, 1979c, p. 2).

---

<sup>104</sup> Los temas del derecho a la educación o la libertad de enseñanza no se trataron de un modo explícito en la revista *Cooperazione Educativa*, aunque ambos estuvieron implícitos en el discurso general del MCE y en muchas de las luchas específicas, verbigracia, la evaluación, los libros de texto o la selección escolar.

Con el Decreto 416/1974 se crearon los *Organi Collegiali* que iniciaron la gestión democrática de la escuela. Los más destacables fueron: (i) El *Consiglio di interclasse e di classe* estaba formado exclusivamente por docentes, y se dedicó a formular propuestas sobre la acción educativa, iniciativas experimentales o discutir sobre asuntos como los libros de texto utilizados en clase. Además, en la etapa de la escuela media, el *Consiglio di interclasse e di classe* tenía la función de la evaluación periódica y final de los alumnos. (ii) El *Consiglio di Circolo Didattico d'Istituto* se dedicó a debatir sobre el funcionamiento administrativo y didáctico de la escuela, sobre la adopción del reglamento interno, la renovación del material técnico y científico, la adquisición de nuevos fondos documentales para la biblioteca, etc. (iii) La *Giunta esecutiva* buscaba iniciativas de experimentación, promovía iniciativas de actualización docente y elegía a los encargados de colaborar con los directivos de la escuela. (iv) El *Comitato per la valutazione del servizio degli insegnanti* –para los enseñantes de la escuela materna–, se encargaba de elaborar la evaluación de los maestros que se encontraban en el año de prueba. (v) El *Consiglio di disciplini degli alunni* –presente en la escuela media superior–, deliberaba sobre materias disciplinarias; (vi) El *Consiglio scolastico distrettuale* se encargaba de elaborar un programa enfocado en las actividades extraescolares, los servicios de orientación escolar profesional, y los servicios de medicina escolar y de asistencia socio-psicopedagógica. También organizaba actividades culturales y deportivas para los alumnos, cursos de escuela popular y de educación permanente, etc. Por último (vii) el *Consiglio nazionale della pubblica istruzione* formulaba una evaluación sobre la marcha general de la actividad escolar y sobre las propuestas de experimentación, y se encargaba de evaluar los resultados obtenidos. También expresaba su opinión en materia de legislación escolar, dictámenes obligatorios sobre el retraso de las promociones, suspensiones o readmisiones del personal docente, de inspección y de dirección de la escuela superior y artística (Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, 1974, art. 4; Rizzi, 1974).

Los miembros del MCE coincidieron en que los *Organi Collegiali* contribuyeron a una gestión más democrática de la escuela, si bien objetaron una cuestión muy concreta respecto a este asunto que tuvo que ver con el hecho de que el mecanismo electoral no preveía un *quorum* o un número mínimo preestablecido de votos para seleccionar un candidato. De esta forma, podría suceder que, si la mayoría de los votantes se abstuviera, bastaran muy pocos votos para conformar los miembros de los distintos órganos, abriéndose la posibilidad de que «*piccoli*

*gruppi di notabili e di fascisti, sfruttando l'assenteismo variamente colorato e motivato, possono eleggere dei rappresentanti orientati in senso antidemocratico. Verrebbe così riesumata la funzione di copertura corporativa-conservatrice dei vecchi comitati scuola-famiglia di funesta memoria»* (Rizzi, 1974, p. 22). Este razonamiento fue la causa de que el MCE considerara que el Decreto 416/1974 había establecido una propuesta de gestión democrática parcial controlada por la jerarquía escolar ministerial. Ante esta situación, debía adoptarse una vía alternativa que identificara las elecciones escolares y los nuevos órganos representativos como una iniciativa de práctica democrática y de lucha social que incluyera también a los padres, alumnos y docentes.

La ley 517 de 1977 derogó los exámenes de recuperación de la escuela elemental y la escuela media, y estableció nuevas normas para la evaluación de los alumnos. Además, esta ley también previó formas alternativas al libro de texto. De esta manera, se lograron conseguir varias de las reivindicaciones que venían discutiéndose en el seno del MCE desde la década de los '50. No obstante, la evaluación todavía se entendía como un proceso individual que no contemplaba, entre otras cosas, ni la organización de la escuela ni la relación entre escuela y territorio. La ley 517 también facilitó la experimentación pedagógica siempre y cuando se ajustara a las consideraciones del artículo dos, lo cual era un avance significativo. El tema de la integración escolar de los discapacitados también se contempló en la ley 517, que estableció unas reglas a partir de las cuales se podría asignar a profesores especializados o de apoyo en las escuelas, recordando a las autoridades sus competencias respecto a este tema; sin embargo, esta ley no se pronunció en términos cuantitativos ni cualitativos: número de alumnos por clase, ratio entre alumnos discapacitados y profesores especializados, compromiso de la estructura estatal con el establecimiento de nuevos roles docentes, verbigracia, fisioterapeutas, especialistas en los trastornos del lenguaje, etc. El art. 12 definía la institución escolar como un centro de promoción cultural, social y civil, de manera que el edificio, materiales y distintos recursos de la escuela podrían ser utilizados con el consentimiento previo del *Consiglio di circolo* o de *Istituto*, siempre y cuando se respetasen los criterios establecidos por el *Consiglio scolastico provinciale*. En general, esta ley fue un paso importante hacia la reforma educativa, aunque las demandas del MCE reclamaban una reforma completa que abarcase los niveles inferiores –donde todavía estaba prohibido contratar personal masculino–, la escuela elemental –que necesitaba cambiar los programas del '55–, y la escuela media donde, a pesar de las nuevas disposiciones de la ley 517, aún existían grandes límites, verbigracia, en los programas de educación científico-técnica. Asimismo, el MCE consideraba que en la escuela superior la

ley 517 eludía la relación de la escuela con el mundo laboral y con la Universidad, desatendiendo problemas graves como el desempleo juvenil (Decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503, Programmi didattici per la scuola primaria, 1955; Legge 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, 1977, arts. 1, 2, 3, 5, 12; MCE, 1977e).

En el Decreto Ministerial de 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, se dieron algunas indicaciones para guiar la programación didáctica. En principio, los órganos de gestión de cada escuela debían diseñar cooperativamente la programación didáctica, aunque, en la mayor parte de las ocasiones, este proceso se redujo a un simple trámite burocrático (Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, 1979; MCE, 1979c). No obstante, el MCE opinó que el diseño de nuevos programas era una oportunidad muy valiosa para el análisis de la institución escolar y de la política ministerial. Sin embargo,

A che servono questi programmi «nuovi» calati in una scuola vecchia? I «ritocchi» dello scorso anno (517-348) che parlavano di programmazione, di aggiornamento, delle 160 ore, dell'inserimento degli handicappati, della scheda di valutazione, non hanno intaccato la struttura che è rimasta quella di sempre rispetto all'orario, al numero di alunni per classe, alla distribuzione ed uso degli spazi scolastici. È meglio che il Ministro indichi i contenuti che dobbiamo insegnare o dia una struttura funzionante e adeguata alle reali esigenze? (Anónimo, 1979, p. 28).

El tema de la participación de las familias en la escuela también formó parte del debate político oficial. Los maestros del MCE opinaban que este tema había sido tratado de una forma en los grupos más progresistas y de otra muy distinta en los grupos católicos. Estos últimos se habían inclinado por una programación claramente favorable a la participación de las familias en la escuela, un hecho que podría traducirse como un intento de recuperar e incorporar la dimensión familiar en la realidad de la escuela. Sin embargo, los grupos considerados progresistas habían adoptado una actitud más tibia, y el problema de la participación de las familias en la escuela se había planteado en términos sociales y no en términos «familiares». Los dos enfoques eran coherentes con las perspectivas de gestión escolar que reflejaban: un modelo de gestión colegiada para los grupos católicos frente a un modelo de gestión social para los grupos progresistas. La opinión del MCE era que estos dos modelos no se complementaban ni podían

convivir, de manera que la gestión colegiada negaba o impedía la gestión social; y añadieron que debía prestarse una atención especial a estos matices, pues las fuerzas sociales habían sido sistemáticamente excluidas de la escuela, y, en aquel momento, su papel todavía era insuficiente:

Si deve individuare nella famiglia il cardine intorno a cui si è giocata questa grossa e ambigua partita (...). La famiglia, (...), poteva essere vista come una breccia, uno spiraglio attraverso cui fare entrare comunque i lavoratori dentro la scuola, alla prova dei fatti ha mostrato, generalmente, il suo spirito «istituzionale» e «integralista»; non solo non ha costituito un varco, ma si è ben presto trasformata in un nuovo, ulteriore argine per le forze sociali. La sua forza, dentro la scuola, ampiamente accresciuta per il fatto di presentarsi non più semplicemente come elemento isolato, collegato alla scuola dal solo trait d'union del figlio, ma come forza eletta, rappresentativa della realtà esterna, è stata paradossalmente usata contro tale tendenza? Certo si tratta, come sempre, di schematizzazioni. (...) oggi dobbiamo dire con chiarezza che la lotta contro l'innovazione sperimentale didattica, la volgarmente detta "politicizzazione" della scuola, trova spesso nei genitori un elemento decisivo (MCE, 1979b, p. 2).

De otra parte, si el Estado quería hacer de la escuela un lugar para la formación de personas libres, autónomas y responsables debía reconsiderar la enseñanza de la religión católica durante el período de escolarización obligatoria. Los miembros del MCE pensaban que era necesario eliminar de la labor educativa cualquier fundamento doctrinal para que el respeto por la formación autónoma de la personalidad del niño quedara garantizado. Las razones del MCE para posicionarse radicalmente en contra de la enseñanza de la religión católica en la escuela eran (i) de carácter pedagógico –en cuanto a que debía suprimirse cualquier presupuesto dogmático–; (ii) de carácter psicológico –por respeto al desarrollo natural del niño y para defenderlo de intervenciones represivas o autoritarias–; (iii) de carácter moral y político – porque la escuela debía garantizar una convivencia civil tanto para los creyentes como para los que no lo eran–; y (iv) por razones constitucionales –porque se debía respetar la libertad de conciencia y de religión–. Además, el fundamento confesional entraba en contradicción con los principios de igualdad y libertad recogidos en la Constitución de la República Italiana (Anónimo, 1974).

La ley n. 148 del año 1990 incorporó la organización modular de la *scuola elementare*, que eliminó la figura del maestro único para incorporar un total de tres maestros por cada dos clases –cada uno especialista y responsable de un área disciplinar–. Estos maestros rotaban y compartían la docencia y la gestión en el aula (Legge 5 giugno 1990, n. 148, Riforma

dell'ordinamento della scuola elementare, 1990, art. 4). El MCE mantuvo que estas innovaciones eran superficiales y desviaban el centro de atención de las carencias más significativas de la escuela, verbigracia, la insuficiente apertura social de la actividad escolar: «*Il distacco tra quei due poli è indice di inutilità della scolarizzazione, di abbandono della scuola pubblica, di nos aderenza tra realtà e programmi di insegnamento*» (Canciani, 1990, p. 52). En ocasiones como esta era inevitable que los maestros de la nueva generación del MCE se sintieran en un punto muerto con respecto a los logros obtenidos en la década anterior:

Noi siamo i docenti del post-sessantotto, gli orfani di Bruno, di Lorenzo Milani. La nostra scuola l'abbiamo contestata da studenti e da insegnanti siamo stati gli sperimentatori selvaggi degli anni settanta. Dopo un decennio di normalizzazione, di non permeabilità da parte dell'istituzione, siamo passati a un decennio di svendita, e stravolgimento di tutto ciò che avevamo faticosamente messo appunto (Canciani, 1990, p. 52).

La motivación de los maestros del MCE comenzó a decaer en la década de los '90, entre otras cosas, porque, en su opinión, la escuela continuaba sin ser un espacio donde las generaciones más jóvenes pudieran practicar el estar juntos, aprender de los demás o establecer una convivencia con niños de diferentes edades. Además, a la institución escolar le quedaba un largo camino para consolidarse como un lugar donde la libertad fuera sinónimo de respeto a la individualidad y expresividad del niño, y la democracia fuera sinónimo de búsqueda de reglas comunes para la vida y un instrumento para la acción cooperativa. De otro lado, la escuela continuaba presentando diferencias muy marcadas entre las zonas más fuertes económicamente y aquellas otras más débiles, o entre las comunidades cerradas y otras interculturales. Estas condiciones imposibilitaban que se cumpliera con el establecimiento de una escuela única e igual para todos. Para el MCE una primera acción de lucha consistía en redescubrir e individualizar el término *igualdad*, que en la escuela debía servir para garantizar la cobertura de las necesidades y demandas de aquellos más desfavorecidos:

La scuola deve aver il coraggio di essere per gli «stupidi» per coloro che non possono altrove costruire la loro cultura.

(...) Nella diversità, di essere piccolo, di essere femmina, di essere di un'altra razza, di essere malato, i bambini oggi sono soli. Rispetto a questo il compito della scuola può essere ancora soltanto quello della alfabetizzazione? (Canciani, 1990, p. 52).

El reto de los maestros del MCE en esta nueva etapa era familiar: debían continuar luchando por replantear la actividad educativa y encontrar de qué manera y con cuáles técnicas podían encarnar en la escuela los valores de igualdad, respeto, libertad, cooperación y democracia.



## CAPÍTULO V

# EL MCEP Y EL MCE MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA Y DE SÍ MISMOS: COOPERACIÓN, EXTENSIONES COMUNITARIAS Y PARTICIPACIÓN INTERNACIONAL A TRAVÉS DE LA FIMEM

El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular y el *Movimento di Cooperazione Educativa* se distinguieron por su carácter cooperativo y las acciones sociales y políticas que completaron su propuesta pedagógica. Estos tres elementos –lo cooperativo, social y político– provocaron un flujo de comunicación constante a nivel interno y también motivaron el contacto del MCEP y del MCE con el exterior. El desarrollo de las distintas acciones que conjugaron el combo *pedagógico-social-político-cooperativo* tuvo momentos álgidos y otros de regresión, aunque, en general, su evolución fue progresiva, observándose propuestas más complejas a medida que se avanza en la lectura de los artículos publicados en el boletín *Colaboración*, la revista *Cooperazione Educativa* o los boletines internos. Pero antes de la puesta en marcha de las publicaciones oficiales y los boletines internos, la cooperación ya era un elemento que

destacaba sobre los demás por haber logrado consolidarse en la etapa más temprana de ambos movimientos, gracias al intercambio de correspondencia entre maestros.

Así, *grosso modo*, la correspondencia funcionó como un mecanismo primigenio de cooperación que desencadenó las primeras acciones grupales y reflexiones de carácter pedagógico, social y político. Quizás, este ir y venir de ideas no fuera tan eficaz –ni tan corporativo– como en las publicaciones oficiales, pero tuvo algunas ventajas que compensaron estos contratiempos: por un lado, la intimidad de las transacciones ofreció un espacio de libertad de expresión amplio y sin reproches que, seguramente, favoreciera la creatividad y el flujo de propuestas. Por otro lado, es probable que este formato generase un pensamiento reposado, elaborado y directo. Finalmente, la correspondencia demostró ser un instrumento muy útil a la hora de ir estableciendo nuevos contactos con personas o grupos que llevaban una línea de actuación similar, pero que todavía desconocían o conocían vagamente la propuesta del MCEP y del MCE.<sup>105</sup>

## 1. LA COOPERACIÓN<sup>106</sup> EN EL MCEP Y EN EL MCE

La labor cooperativa de los maestros del MCEP y del MCE se concretó de dos formas distintas: (i) a través del trabajo cooperativo que realizaron directamente en las aulas;<sup>107</sup> y (ii) a través del intercambio y puesta en común de su labor con otros maestros –freinetianos, en su mayoría– y grupos del ámbito local, nacional e internacional. En el primer caso, la cooperación en las aulas abrió un espacio para la diversidad, la polivalencia, la flexibilidad y, en general, el desarrollo de procesos alternativos que sirvieron para hacer frente a la organización escolar tradicional, donde primaban prácticas que favorecían la uniformidad, la selectividad, los programas rígidos y los objetivos terminales, entre otros. Y en el segundo caso, el desarrollo de una cooperación o coordinación a nivel local, nacional e internacional sirvió, por un lado, para desarrollar acciones concretas que transformaron realidades a pequeña escala; y, por otro lado, para construir cooperativamente los planteamientos pedagógicos, sociales y políticos de ambos movimientos (MCEP, 1985c).

---

<sup>105</sup> Véase «Documento 14: [carta]» (Gabriel, 1975).

<sup>106</sup> Indistintamente, se utilizarán los términos *colaboración*, *participación* e *intercambio* como sinónimos de *cooperación*.

<sup>107</sup> Véase, para más detalles, Capítulo III, epígrafe: «1. LAS TÉCNICAS DE TRABAJO FREINET EN EL BOLETÍN *COLABORACIÓN*» y Capítulo IV, epígrafe: «1. EXPERIENCIAS DE INSPIRACIÓN FREINETIANA EN LA REVISTA *COOPERAZIONE EDUCATIVA*».

La cooperación fuera de las aulas se materializó de tres formas distintas que, unidas, lograron configurar una alternativa socio-pedagógica que partía de las bases y se desmarcaba completamente de la visión de enseñanza-adoctrinamiento. La primera forma de cooperación sucedió con el intercambio de las publicaciones internas y oficiales de los movimientos. Esta, quizás, fue la forma más sencilla y rápida de establecer contacto entre maestros y de iniciar un trabajo cooperativo inmediato. La segunda fue a través de una participación activa de los maestros freinetianos dentro la actividad cotidiana de los GGTT y, especialmente, en las distintas reuniones o congresos organizados. De algún modo, esto permitió a los miembros del MCEP y del MCE desvincularse o ser menos dependientes de las instituciones oficiales y ganar algo de autonomía y libertad en su práctica pedagógica diaria. Y la tercera forma de cooperación fuera de las aulas se produjo al incluir las distintas experiencias pedagógicas dentro de una alternativa de escuela popular amplia e internacional, es decir, abierta a la colaboración con una red más compleja de grupos de apoyo, asociaciones y otras entidades alternativas.

De otra parte, trabajar de una manera cooperativa combatió la dispersión y desunión que, a menudo, provocaban un desgaste y desánimo general entre los miembros de ambos movimientos. Además, fue una solución para acabar con la marginación que venían sufriendo los MRPs a los que, normalmente, se recurría de manera anecdótica y en términos de rentabilidad política. Y, por último, contribuyó a que las experiencias del MCEP y del MCE no se diluyeran en el tiempo, pues la cooperación también sirvió para atraer a nuevas personas dispuestas a participar y tomar el relevo de las distintas iniciativas y luchas de los movimientos.

### **1.1. La cooperación en el MCEP**

Para el MCEP, la transformación de la escuela y la creación de unas condiciones sociopolíticas que permitieran avanzar hacia la consecución de una sociedad más democrática y justa solo eran posibles desde una cooperación entendida de una manera amplia. Desde esta perspectiva, el MCEP hizo un esfuerzo consciente de cooperación a nivel interno y externo que permitió dos cosas: primero, aclarar la visión global del grupo ante las cuestiones más urgentes del panorama pedagógico y sociopolítico español; y, segundo, encontrar grupos con propósitos similares dispuestos a unirse a la lucha del MCEP.

[i] Debemos proyectarnos hacia fuera. [ii] Debemos tratar de sumar esfuerzos ante los problemas educativos actuales. [iii] Debemos mostrar, amplia y abundantemente, nuestra forma de trabajo en la clase. [iv] Debemos preocuparnos por difundir nuestras publicaciones y hacerlas cada vez mejores. [v]

Debemos consagrar tiempo y energías a divulgar nuestra práctica, ayudando a quienes dudan cómo empezar. [vi] Debemos poner en primer plano aquello que nos distingue en nuestras concepciones: la noción de métodos naturales, la autogestión, la democratización de la labor escolar, la cooperación que impregna todo nuestro quehacer. [vii] Debemos producir cooperativamente todos los materiales que liberan al educador para que pueda ser realmente el estímulo y la ayuda que requiere la clase, materiales que facilitan que la progresión de los jóvenes se realice al ritmo de sus potencias y capacidades (Alcobé, 1980, p. 32).

Las hojas informativas fueron una de las primeras herramientas cooperativas que utilizó el grupo Freinet español para coordinar el trabajo entre los diversos grupos de educadores que ya aplicaban algunas de las técnicas Freinet, normalmente inspirados por las ideas del Movimiento de Escuela Moderna (MEM). Este instrumento sencillo sirvió (i) para estimular la cooperación y (ii) para establecer las primeras redes cooperativas entre maestros. Ambas cosas pueden apreciarse en la Hoja informativa N° 1<sup>108</sup>, donde aparecieron distintas informaciones sobre los *stages* venideros de técnicas Freinet y otras noticias. Las hojas informativas también se utilizaron para difundir las primeras reflexiones de los maestros Freinet en España y para dar las primeras pinceladas a una ideología de grupo. Esto último pude observarse en la Hoja informativa N° 2<sup>109</sup>, donde el grupo Freinet aprovechó el marco del Año Internacional de la Educación, declarado por la UNESCO<sup>110</sup>, para lanzar una crítica afilada hacia el Proyecto de Ley General de Educación, pues entendían que

1. Mal puede llamarse democrático a un sistema de enseñanza cuya finalidad fundamental consiste en «arrojar a las masas las margaritas de la cultura y reservar únicamente para el hombre de las clases superiores el completo desarrollo del espíritu» (Aníbal PONCE, «Educación y lucha de clases», pg. 271).
2. No puede ser democrática una enseñanza planeada y dirigida por un grupo de técnicos en confortables gabinetes.
3. No puede ser popular ni democrática una educación donde no quede reflejada la vida real de los hombres.

---

<sup>108</sup> La Hoja informativa N° 1 se publicó en octubre del año 1969, poco después de la celebración del *stage* de Santander.

Véase «Documento 15: N° 1. Hoja informativa – Escuela Moderna (Técnicas Freinet)» (Grupo Freinet, 1969, pp. 1-6).

<sup>109</sup> La Hoja informativa N° 2 se publicó en febrero del año 1970.

Véase «Documento 16: Hoja informativa – Técnicas Freinet» (Grupo Freinet, 1970, pp. 1-4).

<sup>110</sup> UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

4. No entendemos por popular ni democrática una educación que no vaya dirigida a la emancipación, al logro de la plenitud de la mayoría.
5. No puede ser popular ni democrática una educación que no sea planeada y dirigida por esta mayoría (Grupo Freinet, 1970, p. 1).

Los *stages* –y más adelante los congresos y distintos encuentros internacionales–<sup>111</sup>, fueron otro espacio de convivencia para los maestros del MCEP. Gracias a ellos fue posible combatir el aislamiento de algunos compañeros freinetianos e ir poniendo en marcha los engranajes de un movimiento de corte pedagógico, cooperativo, político y social. Además, los *stages* permitieron abordar de manera grupal temas como la disciplina en la escuela, escuela y sociedad, el trabajo libre o el sentido crítico del niño; y organizar talleres relacionados con las técnicas Freinet como los de imprenta y limógrafo, arte infantil, expresión, fichero escolar o granja y huerto (Grupo Freinet, 1970).<sup>112</sup>

Los boletines de los GGTT también promovieron la cooperación. El formato general de estas publicaciones, con editoriales escritas a mano, grapadas y de tono más informal, animó a que los miembros de los GGTT participaran en la redacción de artículos y se unieran a los proyectos que se estaban llevando a cabo en los distintos territorios.<sup>113</sup> El boletín *Freixenet* del GT de Madrid, cuyo primer número vio la luz en el año 1985, fue un ejemplo claro del ánimo cooperativo de los GGTT del MCEP, que se reiteró a través de la publicación continua de reflexiones similares a esta: «¡Que los intereses e interrogantes de unos/as vayan al encuentro del saber de los otros/as y viceversa» (MCEP, 1985a, p. 2). Sin embargo, los inicios de la cooperación en el movimiento Freinet español fueron duros, y, en los primeros años, antes de la constitución oficial de ACIES, algunos grupos Freinet criticaron el tono dirigista de las circulares de la Secretaría Peninsular: «nos recuerda (...) a una circular de una oficina burocrática (...) entendemos la cooperación como una ayuda, (...), no como una obligación impuesta (...), ya no más!, se acabó! (...), a ser meros espectadores de un espectáculo montado a sus espaldas» (Pérez, 1973; Pérez Simón, 1972, párr. 8).

Los maestros del MCEP también incorporaron la cooperación en sus prácticas pedagógicas diarias. Quizás, dos de los ejemplos más representativos de esto fueran la puesta en marcha de

---

<sup>111</sup> Para ampliar la información sobre los distintos *stages*, congresos y encuentros que celebró el movimiento Freinet español, véase el epígrafe: «4. LA PARTICIPACIÓN INTERNACIONAL DEL MOVIMIENTO FREINET ESPAÑOL E ITALIANO A TRAVÉS DE LA FIMEM», en este mismo capítulo; y, también, véase «CAPÍTULO I: EL MOVIMIENTO FREINET EN ESPAÑA (1968-1993)».

<sup>112</sup> Véase «Documento 17: [Circular informativa: *stage* de Valencia 1970] (Grupo Freinet, 1970).

<sup>113</sup> Véase «Documento 18: [Invitación para participar en el boletín *Freixenet*] (MCEP, 1985b, p. 12).

la cooperativa escolar y la correspondencia interescolar. La cooperativa escolar era una sociedad de alumnos sostenida por el trabajo de sus componentes y su objetivo principal consistió en desarrollar entre los escolares el sentido de la responsabilidad y solidaridad activa, dos factores fundamentales en su formación como ciudadanos dispuestos a convivir en una sociedad libre y democrática. Existieron tres modelos de cooperativa diferentes: (i) la *cooperativa de tipo económico* recaudaba los beneficios obtenidos de las cotizaciones y venta de trabajos diversos para invertirlos en distintos materiales o proyectos comunes que tuviera la clase; (ii) en la *cooperativa intermitente* los escolares se reunían con menos frecuencia y celebraban algunas asambleas de clase de manera puntual, pero sin que la estructura y organización del trabajo escolar se vieran modificados; y (iii) el último modelo de cooperativa estaba constituido por toda la clase y determinaba las actividades escolares. En este modelo el maestro representaba un rol de guía y la mayor parte del trabajo salía adelante gracias al empeño y participación de todos los alumnos en el desarrollo de actividades cooperativas – v.gr.: encuestas, monografías, trabajos de investigación, correspondencia, maquetas, etc.– (Paulhiès y Barré, 1968, p. 3).

Las distintas propuestas de cooperativa escolar llegaron al movimiento Freinet español de la década de los '60 gracias a las traducciones de la revista francesa *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur*.<sup>114</sup> Una vez traducidos, los documentos se distribuyeron de manera interna entre todos los maestros Freinet españoles con el objetivo de popularizar rápidamente los tres modelos de cooperativa –especialmente el primero y el tercero– (Paulhiès y Barré, n.d.). En cualquier caso, la puesta en marcha de la cooperativa revolucionó la vida escolar sustituyendo la disciplina tradicional por un modelo más democrático que responsabilizaba a los escolares de la organización y rumbo de la vida de la clase. Esta forma de trabajo no estaba regulada por los programas educativos ni se contemplaba en los manuales escolares. Era, en suma, el inicio de un trabajo escolar innovador y experimental asentado en la cooperación:

3. Ce sont les coopérateurs et non les règlements qui font la coopérative.

(...)

Quand vous avez ce matériel, vous n'avez plus à expliquer la coopération, la coopération est une nécessité. Vous enfants eux-mêmes comprendront que le travail en commun marche d'autant mieux qu'il

---

<sup>114</sup> Entre la documentación interna de ACIES-MCEP constan distintas traducciones de la publicación *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur*. Concretamente, aquella que se refiere a los modelos de cooperativa puede consultarse en Paulhiès y Barré (n.d.) –versión traducida– o en Paulhiès and Barré (1968) –versión original–.

est régi par des règles élaborées en commun, senties et approuvées, donc respectée par tous. Les statuts répondront à ce besoin.

Ces observations pourraient sembler accessoires : elles sont essentielles. Nous sommes certes pour l'organisation sans laquelle il n'y a que désordre, nervosité, inefficacité. Mais on n'organise pas le vide. Si vous êtes seul à rouler sur une route privée, vous n'avez pas besoin de règlement et vous trouveriez ridicule le fait d'appliquer ici le code de la route sous prétexte que ce code existe ailleurs.

(...)

4. Ne vous laissez jamais dominer par la forme ou par l'organisation bureaucratique.

Que la coopérative ne soit pas le fait d'un bureau plus ou moins actif, plus ou moins autoritaire, mais l'œuvre de tous les élèves (Paulhiès y Barré, 1968, pp. 5-6).

Por su parte, las tareas de correspondencia interescolar fueron beneficiosas por varios motivos: en primer lugar, los estudiantes adquirieron un rol más activo y participativo en el aprendizaje; igualmente, el intercambio de correspondencia les ayudó a tomar conciencia del contexto propio y de las realidades socio-culturales de las otras escuelas; e hizo la vida escolar más auténtica, humana y cooperativa (Colectivo Freinet Tenerife, 1996).<sup>115</sup> Ambas prácticas –la correspondencia interescolar y la cooperativa de clase– fueron además una forma de combatir el autoritarismo y la dominación de tipo técnico-burocrático en la escuela en tanto a que contribuyeron a crear un clima democrático en el aula. De esta forma, la asimilación de conocimientos, de nuevos comportamientos y las nuevas formas de expresión se adquirirían a través de criterios democráticos y participativos que respetaban a los estudiantes (Grupo Freinet, n.d.-l). Por otra parte, en la lucha contra el autoritarismo en la escuela era clave que el maestro: (i) desempeñara una función de cooperador y organizador; (ii) ayudara a sistematizar las experiencias propuestas; (iii) animara al desarrollo del espíritu crítico de los escolares; (iv) dejara de lado cualquier coacción psicológica o violencia física; y (v) luchara por establecer criterios democráticos extendiéndolos al colectivo de padres y a la comunidad que circundaba la escuela (Grupo Freinet, 1971). Estas pautas ayudaron a que las distintas formas de cooperación arraigaran en la práctica diaria de los maestros del MCEP e impulsaron la actividad sociopolítica del movimiento y el trabajo con otros grupos y organizaciones.

## **1.2. La cooperación en el MCE**

La cooperación sustentó la actividad pedagógica de los maestros del MCE y guió y definió el compromiso social y político del movimiento dentro y fuera de la escuela. Los procesos de

---

<sup>115</sup> Véase «Documento 19: Formulario de correspondencia escolar» (ACIES, n.d.).

cooperación en el MCE fueron ganando complejidad con el paso de los años y se fueron fundiendo con la realidad sociopolítica a distintos niveles, por lo que *«potrebbe essere scarsamente realistico voler dare, della cooperazione, una definizione univoca»* (MCE, 1977d, p. 1). En un primer momento la cooperación se entendió como el trabajo junto a los otros. Esta concepción llevó a los miembros del MCE a esforzarse en la tarea de crear nuevos contactos con otros maestros aislados para poder discutir las distintas alternativas y superar la escuela individualista, selectiva, represiva y clasista. En estos años, los maestros del MCE se dedicaron a buscar nuevos compañeros con los que colaborar, crear y experimentar nuevas técnicas didácticas, pero también existió un cierto empeño por establecer relaciones más sólidas y personales. Así, en muchas ocasiones, los nuevos contactos profesionales acabaron convirtiéndose en amigos con los que poder charlar distendidamente, compartir y levantar una defensa más estable que combatiera el sistema de la escuela tradicional. Los primeros grupos de cooperación en el MCE sirvieron para transmitir seguridad a todos los colaboradores, acompañándolos durante el proceso de investigación y en el desarrollo de las distintas propuestas pedagógicas y decididamente alternativas. Estos grupos demostraron que la escuela podía y debía cambiar y que el camino de experimentación basado en la cooperación era viable. En cierto modo, este modelo de cooperación fue determinante a la hora de lograr que un número significativo de maestros acabaran incorporándose al MCE, transformándolo en un grupo más fuerte, con una difusión mayor y un impacto más elevado en la escuela y la sociedad (MCE, 1977d).

A finales de la década de los '60, con una realidad social y escolar muy diversa a la de los años '50, la cooperación adquirió una dimensión más globalizada y se convirtió en el elemento protagonista de la propuesta de trabajo del MCE. Así, de manera progresiva, se pusieron en marcha los grupos de trabajo en el aula, la planificación colectiva del trabajo en las escuelas, el trabajo inter-aulas y una coordinación escolar más participada. Todos ellos fueron solo algunos ejemplos del trabajo cooperativo de los maestros del MCE, una propuesta que aspiraba a generalizarse con el propósito de cambiar el rumbo de la escuela y la sociedad italiana (MCE, 1977d). De esta forma, la definición de cooperación inicial –más sencilla e íntima– se transformó en una mucho más compleja y compartida: *«Cooperare è anche, letteralmente, contribuire ad un'opera»* (MCE, 1977d, p. 3).

L'opera a cui noi oggi possiamo contribuire con un apporto originale unico è la rifondazione generale della scuola; ci pare allora che per noi diventi essenziale un rapporto di collaborazione e di confronto

dialettico con tutte le altre forze che sono impegnate su questo terreno, che si potranno e si dovranno coinvolgere in questa lotta; il confronto non può che arricchirci, costringendoci a una profunda revisione delle nostre proposte, mettendoci in condizioni di poterne verificare la validità, la concretezza, permettendoci di misurare la forza delle nostre idee non nel chiuso di una classe, di un istituto o di un quartiere, ma sul terreno generale complessivo della scuola e del sociale. Non possiamo rinunciare a questa prova! (MCE, 1977d, p. 3).

Esta propuesta no fue «*una nuova filosofia morale, né un presunto sentimento mistico*» (MCE, 1979d, p. 56), sino una alternativa concreta de cómo establecer nuevas relaciones que, con el tiempo, operaran más allá de las estructuras educativas, repercutiendo a nivel social y político, verbigracia, en el establecimiento de una relación colaborativa con distintos grupos locales. Así, practicar la cooperación significó, por un lado, trabajar estrechamente con la representación social presente en la escuela, los compañeros de profesión y los escolares; y, por otro lado, esforzarse en promover la participación en las actividades a nivel escolar y comunitario. Todo ello benefició a los integrantes del MCE a distintos niveles y fue especialmente útil a la hora de (i) comprender el comportamiento y la disposición de los demás; (ii) descubrir nuevas formas de motivación; y (iii) encontrar un denominador común, dentro de la variedad de propuestas y métodos, a partir del cual fuera posible el trabajo con otros grupos. Además, desde la perspectiva del MCE, una organización cooperativa a nivel territorial era una buena forma de combatir las distintas diferencias sociales como las que solían existir entre las zonas centrales y las áreas periféricas. Así, la dinámica de cooperación no solo se asumió a nivel pedagógico, en la práctica diaria de los maestros italianos, sino que también se utilizó como una forma de mantener unidos a los miembros del MCE con otros GGTT y nacionales, distintos organismos nacionales y algunas asociaciones. De esta forma, la cooperación se convirtió en el instrumento por excelencia del movimiento Freinet italiano para desarrollar las relaciones a nivel interno y externo.

A nivel interno, la cooperación en el MCE se practicó de distintas maneras. Las asambleas, reuniones, congresos y *stages* sirvieron para compartir las propuestas de los GGTT sobre la organización del MCE en los terrenos pedagógico, político y social.<sup>116</sup> Además, se procuró que hubiera al menos un representante de cada GT en los congresos nacionales. También se trataron de publicar las propuestas y experiencias de los GGTT en el boletín *Informazioni MCE* y en la revista *Cooperazione Educativa*, sirviendo ambas publicaciones para mantener unido al MCE,

---

<sup>116</sup> Para ampliar la información sobre las distintas asambleas, reuniones, congresos y *stages* que celebró el movimiento Freinet italiano, véase «CAPÍTULO II: EL MOVIMIENTO FREINET EN ITALIA (1951-1991)».

compartir su posición oficial sobre distintos temas educativos, políticos y sociales, y abrir la colaboración con otros grupos externos (MCE, 1977g, p. 411).

En la escuela, la cooperación, entendida como praxis global, se utilizó para potenciar uno de los valores freinetianos más genuinos: la defensa de lo social. Este valor se desarrolló no solo a través del intercambio entre docentes, la participación y el trabajo grupal de los estudiantes o las distintas técnicas didácticas, sino también implementando una metodología crítica de la organización didáctica, de la gestión educativa y de las prácticas docentes. En el sentido inverso, la defensa de lo social se convirtió en la esencia de la mayor parte de las acciones cooperativas de la escuela con su entorno más inmediato. En cualquiera de los casos, las formas de cooperación, los términos y el desarrollo podían variar en función de las circunstancias de los escolares o las características del territorio, pero de ningún modo la cooperación podía reducirse a pura técnica, acción neutral o a un acto institucionalizado. Más bien, la cooperación se propuso como un modelo de vida, como un referente comunitario, una herramienta que le asignaba al docente un rol real de intermediario sociocultural, de agente activo que no interactuaba únicamente con el colectivo de estudiantes, sino también con la comunidad local (Rizzi, 1977).

De otro lado, cooperar con otros grupos de corte social y político permitió al MCE (i) enfrentar la realidad en toda su complejidad, (ii) construir una identidad que se adaptara mejor al momento histórico, y (iii) desempeñar mejor su papel en el contexto de escuela democrática. Probablemente, si el MCE no hubiera dado este paso hubiese caído en una contradicción respecto a los principios democráticos y cooperativos sobre los que pretendía asentar la escuela y, de alguna manera, se hubiera posicionado paradójicamente del lado más elitista, con la práctica de un tipo de cooperación muy limitada que beneficiaba solo a grupos reducidos. Sin embargo, la participación del MCE a nivel político y social no debe sobredimensionarse, pues el grupo limitó la mayoría de sus intervenciones a aquellas relacionadas con la institución escolar, enfocándose en tratar de poner en práctica una auténtica educación popular que uniera los binomios físico-intelectual, contenido-práctica, idea-aplicación, intervención-conquista social (MCE, 1977d; Rizzi, 1977).

## **2. EXTENSIONES COMUNITARIAS DEL MCEP**

El movimiento Freinet español se empeñó en desarrollar un proyecto que trascendiera lo meramente didáctico o metodológico afirmando, por un lado, que su propuesta tenía «un claro

componente político: lograr una sociedad más justa y solidaria» (MCEP, 1987b, p. 1); y, por otro lado, reiterándose «como un movimiento progresista que lucha por la superación de todas las desigualdades que existen en este mundo» (MCEP, 1986d, p. 1). Ambas consideraciones acompañaron al grupo Freinet desde la etapa de la Dictadura y continuaron materializándose a través de los cauces democráticos posteriores que facilitaron la popularización de sus alternativas.

Las primeras reivindicaciones con implicaciones sociales y políticas de los maestros Freinet en España sucedieron durante la última etapa de la Dictadura y fueron de tipo profesional. Las condiciones de trabajo, los programas, métodos, horarios, etc., eran cuestiones que venían impuestas o en cualquier caso dejaban una escasa cuota de participación al colectivo directamente implicado, ya que la mayor parte de los enseñantes estaban alejados de los centros de decisión y control. Esta situación acercó al grupo Freinet a otros colectivos en condiciones similares como el Movimiento Obrero y el pueblo trabajador, a quienes también se les desvinculaba de los centros de decisión limitando y controlando la planificación general de su trabajo y estableciendo condiciones que no siempre les beneficiaban. En el caso de los maestros, la situación de opresión y represión política se materializó de tres formas distintas: primero, en los centros de trabajo, se utilizaron los inspectores, los directores o las amenazas de despido como mecanismos para sofocar cualquier inicio de protesta de los trabajadores. Así, dependiendo de la ocasión, los profesionales de la enseñanza obtenían buenas palabras en el mejor de los casos o una represión institucionalizada en la peor de las situaciones. Los límites para poder asociarse y expresarse libremente fueron otra forma de represión hacia el colectivo de maestros, si bien estas medidas se relajaron en los últimos años de dictadura franquista. Por último, la obligatoriedad de la religión, de jurar los Principios del Movimiento Nacional y de asistir a actos religiosos —a excepción de los últimos años—, fueron otras de las estrategias de opresión ideológica que los docentes debieron soportar (Grupo Freinet, n.d.-g). En estas circunstancias, el grupo Freinet español lanzó la propuesta de crear una organización que sintetizara cuarenta años de lucha clandestina y se alineara con la perspectiva del Movimiento Obrero y del pueblo trabajador:

Cada día más, cuando los enseñantes luchamos, lucha el pueblos, los barrios, ... y esto es así porque el problemas de la educación, nuestro problema específico, no nos es exclusivamente propio, es uno de los problemas de todos los trabajadores. El régimen capitalista no satisface las demandas educativas del pueblo. ¿Qué tipo de organización establece la unidad entre los enseñantes, padres, barrio?... ¡Solamente

las asambleas conjuntas! Y a partir de esta estructuración de base, el avance hacia el CONGRESO GENERAL de la clase obrera y el resto de los trabajadores como fórmula organizativa donde se sintetizan y se resuelven en lucha contra el sistema, los problemas de todos los trabajadores en la forma de medidas y gobierno que este Congreso General defina (Grupo Freinet, n.d.-n, párr. 3).

Probablemente, la propuesta de las asambleas conjuntas se basara en la propia experiencia de los maestros de ACIES, ya familiarizados con esta estructura que les había funcionado a nivel interno desde los primeros años. Por otro lado, los maestros freinetianos españoles creyeron necesario ofrecer una vía de organización alternativa a los sindicatos por dos razones: en primer lugar, consideraban que el sindicato era una estructura democrático-burguesa que servía a los intereses del sistema capitalista; y en segundo lugar, opinaban que el sindicato era un órgano en creciente burocratización de sus funciones que se representaba solamente a sí mismo.<sup>117</sup> En cambio la estructura de las asambleas conjuntas prometía (i) la unión de todos los enseñantes; (ii) utilizar la democracia directa para designar a los delegados de las asambleas; (iii) establecer acuerdos por mayoría; (iv) a nivel interno, tener derecho a organizarse como tendencia y a defender un programa propio; (v) paliar las diferencias con las centrales sindicales; y (vi) rechazar la burocratización y el *caciquismo* (Grupo Freinet, n.d.-k). El objetivo, en suma, era poner la educación y la cultura al servicio de todos los ciudadanos y unir a los maestros con las clases populares para gestionar de una manera unitaria y democrática la educación (Grupo Freinet, n.d.-a).

En una sociedad democrático burguesa, y ya hoy, el problema central de nuestra organización como trabajadores de la enseñanza es el problema de nuestra UNIDAD. En su lucha contra la Dictadura, la clase obrera y el pueblo trabajador –del que formamos parte– ha logrado superar su división histórica en diferentes centrales sindicales. Hoy, el pueblo, cuando lucha lo hace unido y el lugar donde se concreta esta unidad es la asamblea (Grupo Freinet, n.d.-c, párr. 1)

Necesitamos y construimos en la práctica (madre de toda teorización realista) la organización que hoy ya nos sitúe en el camino de poner la educación y la cultura al servicio de la mayoría como elemento de liberación. (...) Seamos coherentes, no necesitamos cualquier organización, necesitamos una organización UNITARIA, DEMOCRÁTICA (...). Es decir, los maestros necesitamos una organización Revolucionaria (Grupo Freinet, n.d.-n, párr. 4).

---

<sup>117</sup> Es conveniente apreciar los matices de la siguiente cita textual publicada en el Dossier del VII Congreso del MCE celebrado en Asturias, en el año 1980: «Relaciones con Sindicatos y Partidos políticos. Aceptamos la colaboración, pero teniendo en cuenta que el MCEP tiene su propia línea, que depende del desarrollo del niño/a y no de situaciones políticas. Se decide aprovechar las revistas de los Sindicatos» (MCEP, 1980a, p. 45).

Por otra parte, ya en los orígenes, los integrantes del grupo Freinet plantearon la educación como un proceso global y continuo que rechazaba las barreras sectoriales que separaban la educación del contexto cotidiano. Así las cosas, era necesario trabajar por un auténtico movimiento unitario que englobara tanto a estudiantes como a trabajadores de la enseñanza y otros grupos relacionados con la educación, cuya máxima reivindicación fuera una escuela pública y popular y un cambio hacia una sociedad genuinamente democrática. A corto plazo, los propósitos comunes de todos estos grupos debían centrarse en conseguir: (i) que la educación fuera un servicio público fundamental; (ii) unas condiciones dignas de trabajo; (iii) una enseñanza adaptada a la realidad sociocultural específica de cada contexto; y (iv) los derechos democráticos de todos los implicados. Todo ello no solo cuestionó la organización del sistema educativo, sino que también apeló de manera directa al sistema de organización político-social (Grupo Freinet, n.d.-j).

En cuanto a la implicación política explícita del grupo Freinet español, destaca un estudio de difusión interna realizado por un Grupo de Trabajo Freinet en la década de los años '70.<sup>118</sup> En este estudio aparecieron descritas las principales corrientes políticas en España sintetizadas de la siguiente manera: el *grupo Búnquer* estaba de acuerdo con la continuación de los privilegios absolutos de la etapa de la Dictadura. Los *Reformistas* se posicionaron a favor de realizar las transformaciones necesarias para continuar con la dominación capitalista luchando por un cambio que no desestabilizara sus intereses. El grupo de *Coordinación Democrática* estaba compuesto por aquellos que pretendían un cambio amplio a nivel estructural que, sin embargo, no incluyera la revolución del proletariado, una cuestión que incomodaba a la pequeña y media burguesía. Y, por último, existió una corriente ideológica empeñada en evidenciar la contradicción existente entre la burguesía y el proletariado. Esta opción reconocía la poca fuerza del proletariado de aquella época y trató de revertir la situación: «poniendo en el orden del día la consigna de revolución socialista, lo que significa cualificar lo más ampliamente posible el cambio democrático» (Grupo Freinet, n.d.-f, p. 1). La mayor parte de integrantes del grupo Freinet español concordó más con esta última opción ideológica y trataron de unir sus fuerzas con otros grupos de ideología similar, un gesto que reveló su implicación a nivel político. No obstante, añadieron: «Estamos comprometidos y defendemos opciones políticas.

---

<sup>118</sup> Se desconoce la fecha exacta de publicación de este documento, pero es probable que este trabajo se publicara de manera interna en la primera mitad de la década de los '70. Tampoco se sabe con seguridad qué Grupo de Trabajo Freinet lo realizó, aunque las anotaciones escritas a mano en los mismos documentos señalan al Grupo de Asturias como responsable de este trabajo.

Si alguien no se ve bien reflejado en el dibujo de las opciones políticas que hoy se hacen en la realidad política española, que sea él quien defienda su programa» (Grupo Freinet, n.d.-f, p. 1).

El grupo Freinet luchó por que la reflexión a nivel cultural no se desvinculara del debate político, especialmente en aquel momento histórico de transición hacia la democracia. Era conveniente, asimismo, no olvidar que en la etapa previa la cultura había sido utilizada por la clase dominante para mantener su poder –si bien existieron experiencias clandestinas y distintas formas de resistencia que sobrevivieron al clima totalitario–:

Durante la Dictadura, se ha hecho no solo una utilización [de la cultura] (como corresponde a la clase en poder) sino un tremendo manejo con brutales censuras, represiones, deformaciones... 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 (Frete de Juventudes, Sección Femenina, OJE<sup>119</sup>) (Grupo Freinet, n.d.-b, párr. 1-3).

Estos antecedentes probaron que el Sistema de organización general condicionaba al sistema educativo, de manera que si las clases dominantes adoptaban fórmulas autoritarias también lo haría la educación. De la misma forma, si las clases dominantes se democratizaban, tal papel reproduciría el sistema educativo. Pero, al mismo tiempo, el Sistema de organización general «no era independiente de la variación general de la sociedad» (Grupo Freinet, n.d.-d, párr. 7). Esto último determinó la implicación de los maestros freinetianos a la hora de promover que los sectores implicados en la enseñanza se movilizaran por la construcción de un modelo de escuela popular –con el tiempo democratizador–, que incluyera la postura de las clases sociales menos privilegiadas, las organizaciones populares, el Movimiento Obrero, etc.

Existe en la actualidad una crisis de poder, una crisis económica y, por tanto, una crisis cultural que debemos aprovechar para subvertir los valores de la cultura. Es el momento de iniciar el cambio que lleve al proletariado a reestructurar la cultura burguesa y siente las bases para la creación de su propia cultura (Grupo Freinet, n.d.-b, párr. 1-3).

---

<sup>119</sup> OJE: Organización Juvenil Española.

A medida que los planteamientos del MCEP maduraban, también avanzaba la reforma sociopolítica propuesta tras el período de dictadura. Sin embargo, la opción de «monarquía democrática restringida» (Grupo Freinet, n.d.-m, párr. 7) representada por el Gobierno de Adolfo Suárez no acabó de convencer al grupo Freinet. Entre otras razones, los maestros del MCEP alegaron que el Gobierno de esos años, primero, era un freno para las luchas populares, que, o bien terminaban por diluirse en un proceso parlamentario, sindical y de libertades formales, o bien se sacrificaban en pos de un pacto social; segundo, afianzaba «la integración [de España] en el bloque económico Europeo» sirviendo «de eslabón estratégico de su zona de influencia (bases USA<sup>120</sup>, OTAN<sup>121</sup>...); y, por último, representaba «un nuevo modelo de penetración en los países Sudamericanos desde la “Madre Patria”» (Grupo Freinet, n.d.-m, párr. 8-10). Tampoco sintonizaron con los principios del movimiento Freinet español las primeras decisiones sobre política educativa tomadas a finales de los años ’70:

- Pacto con la FERE<sup>122</sup> (35.000.000 [pesetas] de subvención).
- Mantenimiento de la escuela privada, como garantía de un control ideológico y como generadora de clases medias que amortigüen la lucha de clases.
- Control ideológico sobre:
  - Medios de comunicación social
  - Programas y Textos
  - Funciones de Centros
- Ofensiva Parlamentario-Sindical, que ahogue todas las formas de estructura unitaria, asamblearia y de democracia directa, intentando desviar la lucha general hacia planteamientos corporativistas y de división sindical (Grupo Freinet, n.d.-m, párr. 12-15).

Así, la década de los ’80 comenzó con un panorama sociopolítico que desde el punto de vista del MCEP mermaba las opciones populares. En la enseñanza esto se tradujo en la transmisión de un determinado tipo de valores e ideas que comulgaban más bien con los planteamientos de la ideología capitalista y retrasaban el avance de una educación popular y emancipadora. Entonces ¿cuáles fueron las medidas que tomó el MCEP para hacer frente a esta situación? En un primer momento el MCEP se planteó la creación de Entes Autonómicos que sirvieran para

---

<sup>120</sup> USA: *United States of America*.

<sup>121</sup> OTAN: Organización del Tratado del Atlántico Norte.

<sup>122</sup> FERE: Federación Española Religiosa Enseñanza.

agrupar las fuerzas populares, en aquella época divididas y dispersas. Estos organismos facilitarían *momentos de autonomía* a partir de los cuales sería posible presentar diversas propuestas y luchas concretas contra la organización del Sistema en general y contra lo establecido en el ámbito educativo en particular. Pero establecer Entes Autonómicos no siempre fue posible, principalmente porque la burguesía opuso una fuerte resistencia (MCEP, 1979g). Sin embargo, los maestros del MCEP encontraron otros caminos de intervención y colaboración. Muchas veces, la alternativa consistió en utilizar los ayuntamientos democráticos de izquierda como una vía para dar a conocer y propulsar la línea de la escuela popular hacia las clases populares, si bien este medio también presentó algunas dificultades: en primer lugar, existió una cierta resistencia por parte de las clases populares hacia los movimientos que promovían la renovación pedagógica, siendo el desconocimiento de las nuevas propuestas y el sentimiento de falsa seguridad que proporcionaba el sistema tradicional los motivos más probables de esta circunstancia; en segundo lugar, algunos maestros consideraban su posición profesional superior a la de los otros trabajadores, un hecho que dificultó la colaboración entre los distintos grupos; y por último, la cooperación entre la escuela y los ayuntamientos se obstaculizó por las distintas objeciones que interpuso la inspección, una circunstancia que ralentizó y desmotivó la marcha de las iniciativas (MCEP, 1979g).

A pesar de todo, a lo largo de la década de los '80 los maestros del MCEP continuaron desarrollando propuestas concretas que reflejaron el cambio por el que luchaban: «El MCEP está llamado a incidir (...), para tirar por tierra todos los malos hábitos arraigados. Más unión y colaboración (...). La reivindicación dentro de la constante pedagógica para transformar todo» (MCEP, 1978a, p. 6). Con esta premisa de fondo se llevaron a cabo distintas intervenciones que, aunque no lograron un impacto de alto nivel, sí consiguieron ser transformadoras a nivel local generando un gran beneficio para la comunidad.

Es imprescindible defender la escuela en que nosotros creemos, para que nuestra lucha sea eficaz. Es necesario para superar esta contradicción, por parte nuestra, intensificar la conciencia del grupo sobre lo que significa la escuela popular y los trabajos con los padres para poder mostrar a la sociedad que esto es posible. Por lo tanto es importante que la escuela se proyecte en su medio (MCEP, 1979g, p. 15).

Pero ¿cómo se proyectó el MCEP fuera de la institución escolar? En principio no existieron criterios específicos que limitaran la cooperación del movimiento con otros grupos, de manera que la colaboración a nivel político y social era posible con cuantas organizaciones y colectivos

estuvieran interesados en promover una educación al servicio de los ciudadanos. Bastaba con que el trabajo con estos grupos no entrara en contradicción con los fines del MCEP y se respetaran cuatro máximas fundamentales: en primer lugar, era necesario mantener la independencia organizativa del MCEP con respecto al organismo, entidad o grupo con el que se colaborara. Además, se debía garantizar la plena autonomía de los GGTT a la hora de concretar las condiciones de la relación y colaboración con los grupos de su ámbito territorial. En tercer lugar, era imprescindible que el MCEP interviniera en la parte pedagógica de las colaboraciones unitarias. Y, por último, cada una de las acciones comunes debía tener un contenido y finalidad claros y, en la medida de lo posible, el MCEP trataría de aprovechar la inquietud pedagógica de los distintos grupos para promover cursos de iniciación y presentación del MCEP que animaran colaboraciones futuras (MCEP, 1979g).

Existieron numerosas experiencias que reflejaron la cooperación del MCEP con los ciudadanos. Una de ellas fue el trabajo que realizó el GT de Aragón junto a la Asociación de Vecinos de un barrio del territorio<sup>123</sup>. En este caso, la labor de los dos grupos se concentró en la organización de actividades de fin de semana para niños y jóvenes, incluyéndose dentro del proceso las tareas de programación, búsqueda del material necesario y reserva del espacio físico para cada una de las actividades. La expresión libre, el trabajo con el barro o pasta de harina, las canciones y bailes populares, los juegos en las calles, las manifestaciones por el barrio, el teatro o las marionetas construidas con pasta de papel fueron solo algunas de las actividades que conformaron el programa de esta iniciativa que benefició a un total de cincuenta escolares. Además, se realizaron diversas asambleas con el objetivo de avanzar la programación de las semanas siguientes. Las asambleas funcionaron también como un espacio para reflejar la problemática de los niños en el barrio, que, entre otras cosas, necesitaban espacios adecuados para poder jugar. Por último, se celebró un coloquio de final de curso –abierto al colectivo de padres, maestros y representantes de la Asociación–, donde niños y jóvenes pudieron exponer una tabla reivindicativa que expresaba sus necesidades más urgentes y las distintas propuestas para solventarlas. El resultado de la experiencia satisfizo a todas las partes implicadas, motivo por el cual se decidió continuar con el desarrollo de la iniciativa a largo plazo (GT Aragón, 1979).

Las uniones puntuales entre las Asociaciones de Vecinos y el movimiento Freinet fueron frecuentes y jugaron un papel importante a la hora de llevar a cabo actividades relacionadas

---

<sup>123</sup> Se desconoce la localización exacta.

con la educación. Con la creación de clubes juveniles, las Asociaciones de Vecinos y los grupos que colaboraron con ellas contribuyeron al desarrollo y formación de los jóvenes de una manera global, ofreciendo actividades que la escuela normalmente no ofrecía –al menos durante el horario escolar–, verbigracia, teatro, conferencias, deportes y juegos, clases de pintura, cine infantil, música y diferentes talleres. Estas y otras experiencias demostraron la eficacia y flexibilidad de las Asociaciones de Vecinos para integrarse con otros grupos como las Asociaciones de Padres o el propio MCEP. Tanto fue así que el MCEP llegó a proponer incluso que las Asociaciones de Vecinos acogieran a las Asociaciones de Padres.<sup>124</sup> De esta forma se hubiera podido garantizar el acceso a un espacio de reunión físico permanente para los padres, facilitándose con ello el desarrollo de las distintas intervenciones del colectivo y, también, la comunicación entre los docentes, padres y comunidad (Grupo Freinet, n.d.-i).

El teatro con adultos<sup>125</sup> en las zonas rurales fue otro ejemplo de colaboración entre el MCEP y los ciudadanos. En un principio este tipo de actividad se planteó únicamente para favorecer el contacto social, la expresión corporal y practicar algunos ejercicios de relajación. Pero, poco a poco, el teatro se transformó en una herramienta de expresión de la opinión de la comunidad con respecto a los distintos acontecimientos del entorno más próximo. Así, los horizontes de esta actividad se ampliaron y el teatro con adultos se convirtió en una forma de educación para la democracia donde la opinión libre y la participación fueron los elementos protagonistas. Esta especie de teatro social se popularizó entre los GGTT del MCEP –v. gr.: con la organización de talleres de teatro permanente durante los congresos anuales del MCEP–, y fue clave a la hora de filtrar una actitud democrática en el contexto de muchas localidades (MCEP, 1979h).

La colaboración entre el MCEP y el colectivo de padres también probó la implicación social y política del movimiento. Los maestros del MCEP trataron de dar organicidad a la relación entre los padres y la escuela utilizando las Asociaciones de Padres para potenciar la participación de este colectivo en la educación de sus hijos. Rápidamente estas asociaciones se convirtieron en un instrumento fundamental para la lucha contra las principales deficiencias de la institución escolar y los métodos pedagógicos antidemocráticos. Así, la unión entre padres y maestros dio un impulso grande a las demandas que el MCEP ya venía reivindicando en los años anteriores, ejerciéndose también una presión mayor en los organismos oficiales. Juntos, el MCEP y el colectivo de padres, lograron intervenir en asuntos que tuvieron que ver con la reducción de la ratio de alumnos por aula, mejorar el acondicionamiento de los centros escolares o la selección

---

<sup>124</sup> Se desconoce si la propuesta llegó a concretarse.

<sup>125</sup> En este caso, adultos entre dieciocho y veinticinco años.

de los libros de texto –evitando, en este último caso, que los maestros se vieran «mezclados en negocios que degradan nuestra profesión (las comisiones de venta de libros)»– (Grupo Freinet, n.d.-i, párr. 1).

Los niños y jóvenes fueron los grandes olvidados de la educación y bajo el lema «todo para el niño, pero sin el niño» (Grupo Freinet, n.d.-h, párr. 1) se estructuraban: (i) programas educativos, a menudo indigestos y centralistas, pensados para servir unos intereses que poco tenían que ver con la realidad de la infancia; (ii) edificios, muchas veces en condiciones deplorables, que no respetaban el espacio mínimo vital exigido: sin patios, sin laboratorios o salas de lectura y mal acondicionados (fríos, húmedos y sin higiene); (iii) material escolar poco adecuado: mobiliario incómodo, inmanejable, poco adaptable a la vida y ritmo de los niños; (iv) fichas y libros de texto inadecuados que seguían las directrices de los programas educativos y a menudo presentaban fallos técnicos y pedagógicos; y (v) exámenes o evaluaciones que acentuaban la selección escolar y tenían una eficacia cuestionable a la hora del desarrollo intelectual y afectivo de los escolares. Para revertir esta situación, los maestros del MCEP trataron de incorporar a los estudiantes en el debate escolar y hacerlos protagonistas de su propio proceso educativo. Ambas acciones fueron una forma de lucha social consecuente con la línea de la cultura popular.

La definición de cultura popular –«cultura como conocimiento del hombre sobre su medio» (Grupo Freinet, n.d.-e, párr. 3)– descartaba la concepción elitista de *cultura*, es decir, aquella entendida como un saber enciclopédico donde el papel que representaban los estudiantes se reducía al de meros contenedores que esperaban ser *rellenados* de conocimientos empíricos, con hechos en bruto e inconexos. Así, situarse del lado de la cultura popular fue un primer paso para cambiar las prácticas pedagógicas en el aula y fue también una forma directa de rebelarse a nivel social y político contra la opresión, la explotación, la dominación de la minoría sobre la mayoría, los individualismos, la competitividad más capitalista y la alienación de los individuos a través de la falsa división entre el trabajo intelectual y el manual:

Si la escuela (...) es reproductora, junto con las demás instituciones del Estado, de las condiciones de existencia del sistema, debemos iniciar el proceso común de impedir este funcionamiento que la clase dominante demanda y que la clase dominada estamos interesados objetivamente en destruir. Se trata hoy de destruir los elementos ideológicos que presiden la práctica educativa burguesa (intelectualismo, autoritarismo, competitivismo...) y embarcarnos en un proyecto de educación revolucionaria.

Las técnicas de Freinet cumplen aquí su papel, él mismo decía: «Cuando el pueblo acceda al poder, tendrá su escuela y su pedagogía. Su acceso ya ha comenzado. No esperemos más para adaptar nuestra educación al mundo nuevo que va a nacer» (Freinet, 1976, p. 14).

Debemos evitar el caer en posturas místicas (...). Estamos inmersos en una lucha más amplia, en una lucha en que la escuela es una pequeña parcela. Por otro lado, la sola aplicación de las técnicas Freinet se traduce como elemento racionalizador del sistema, haciendo que los niños con una metodología que les agrada asimilen mejor los contenidos generales que el sistema instituye.

Para nosotros no existe una escuela activa y crítica sin un marco socioeconómico y político diametralmente opuesto al actual. Definimos este marco necesario como socialista en base a dos afirmaciones de principios:

1. Socialización de los medios de producción.
2. Gestión de la sociedad por los trabajadores a través de los órganos que en su propia lucha han creado.

¡QUE NUESTRO TRABAJO DE HOY SEA LA CRÍTICA DE NUESTRO TRABAJO DE AYER!  
(Grupo Freinet, n.d.-e, párr. 19-22).

Entre otras cosas, los maestros Freinet se propusieron educar para el pensamiento autónomo y fomentar el espíritu crítico y creativo de los escolares. Este planteamiento fue doblemente fecundo: (i) permitiendo el cultivo y desarrollo de los hábitos de libertad y responsabilidad en la escuela; y (ii) neutralizando el autoritarismo. Con ello, además, se logró incorporar en la escuela la complejidad del mundo y las dinámicas reales que intervenían en él y lo conformaban. Así, cuestiones relativas a la dignidad de las personas, los derechos humanos, los deberes de los ciudadanos para con la comunidad, las distintas instituciones políticas y sociales, la diversidad de creencias e ideologías o la complejidad de los conflictos políticos en el plano internacional formaron parte de la vida cotidiana de la clase. Estas prácticas, unidas a las innovaciones de tipo técnico-pedagógico, lograron que los estudiantes adquirieran una formación integral, es decir, de tipo científico-cultural y político-social, que los preparaba para la vida en el mundo real y para el ejercicio responsable de la libertad en una sociedad democrática (Martínez Soler, 1976).

La relación del MCEP con las instituciones públicas fue algo más complicada. Probablemente esto se debiera a la opinión que tenía el MCEP sobre el papel de estas instituciones a la hora de favorecer el Sistema establecido. En consecuencia, el intercambio con ellas fue escaso y, salvo algunas excepciones muy puntuales, la colaboración del MCEP se limitó a los ICEs<sup>126</sup> –

---

<sup>126</sup> ICE: Instituto de Ciencias de la Educación.

«cuidando mucho de no quedar absorbidos por estas instituciones para que no instrumentalicen al MCEP» (MCEP, 1979g, p. 15)–. En el ámbito de la política oficial, el MCEP puso una atención particular en los asuntos educativos, pues consideraban que era parte de su responsabilidad contribuir con su opinión al debate público sobre cuestiones como la reforma de las enseñanzas, el estatuto del profesorado, las elecciones sindicales o el movimiento estudiantil.

Lo que ha caracterizado siempre a un movimiento de renovación pedagógica como tal, no ha sido solamente su riqueza de experiencias pedagógicas, sino su compromiso social y su carácter transformador. Por ello, si queremos conservar nuestras señas de identidad convendría que nuestra voz estuviera presente en todos esos debates públicos. Ese es el papel del MCEP (MCEP, 1987b, p. 1).

Los congresos anuales fueron una oportunidad idónea para lanzar la opinión y propuestas políticas del MCEP, pues estos eran actos con la suficiente oficialidad y afluencia para ejercer una presión mayor sobre las figuras más representativas de la política española. En el caso del X Congreso anual, celebrado en el año 1983, el MCEP aprovechó para publicar una carta de protesta que expresaba el desacuerdo y preocupación del grupo en relación con el gasto «cercano a los 300.000 millones de pesetas en la compra de 72 aviones (PROGRAMA FACA)» (MCEP, 1983b, p. 73). Esta carta se dirigió particularmente al presidente del Gobierno –Felipe González–, y a los ministros de Defensa y de Educación y Ciencia –Narcís Serra y José María Maravall, respectivamente–, aunque también se publicó con la intención de llamar la atención de la opinión pública en general. El propósito fue hacer hincapié en el poco sentido que tenía dar prioridad a la adquisición de armamento mientras se seguían permitiendo carencias muy graves en la enseñanza:

(...) nos parece que la prioridad concedida a la adquisición de armamento, (...), no responde a una política progresista encaminada al avance de la sociedad y de las condiciones de vida de todos los españoles y españolas.

El año que viene seguirán sin escolarizar muchos niños y niñas de preescolar, faltarán profesores, desaparecerán escuelas de zonas rurales, habrá escuelas masificadas, (...), pero sobre los tejados de uralita de algunos de ellos pasarán los modelos más modernos de avión de combate, adquiridos a un país extranjero.

Nosotros pensamos que la defensa de un pueblo debe estar basada en su desarrollo cultural y que la adquisición de esos aviones no responde a los intereses del pueblo español (MCEP, 1983b, p. 73).

La publicación de cartas o comunicados de protesta<sup>127</sup> durante los congresos se convirtieron en una constante para el MCEP. Las temáticas variaron, pero, en general, puede afirmarse que las decisiones políticas relacionadas con la educación fueron el detonante de la mayor parte de las publicaciones. Con un estilo directo, claro y respetuoso el MCEP alzó la voz, si bien en algunas ocasiones el tono se encrudeció. Esto último, precisamente, sucedió durante la celebración del XI Congreso anual del MCEP, en el año 1984, donde se hicieron declaraciones tan rotundas como esta: «Vds. nunca han querido a la escuela más que para preparar bueyes de carga y eso en una sociedad donde los bueyes mueren de inanición, se les encarcela, se les prostituye y, en definitiva, se les trata como a obreros (...)» (Anónimo, 1984b, p. 71).

Los congresos anuales del MCEP también sirvieron para lanzar reivindicaciones sociales de carácter local. Así, en el VIII Congreso anual del MCEP del año 1981 se denunció «la situación de paro tan sangrante» en la provincia de Málaga (MCEP, 1981a, párr. 1). Para el MCEP estos niveles de desequilibrio entre unas y otras provincias del mismo territorio fueron otra muestra de la organización capitalista del Sistema, programado para obtener el máximo beneficio posible a expensas del empobrecimiento progresivo del país y de las personas que lo habitaban, que, en las ocasiones más extremas, se vieron obligadas a practicar la mendicidad. Sin embargo, las preocupaciones sociales del ámbito nacional no desmotivaron la implicación social del grupo Freinet a nivel internacional y, con frecuencia, se organizaron recaudaciones simbólicas para visibilizar la situación de países como el Líbano –en plena guerra civil en el año 1976–, o El Salvador –con motivo de la Masacre de El Mozote en el año 1981–.<sup>128</sup>

Pero los empeños iniciales de carácter político y social del MCEP se fueron disipando a finales de los años '80, notándose una decadencia en el ánimo de una generación que había comenzado la década con un fuerte empeño por romper los esquemas oficiales. En estos momentos de desaliento, el MCEP aprovechó las publicaciones oficiales para redirigir el rumbo del movimiento clarificando «(...) que el sentido de nuestra filosofía de la educación no es llegar a un sitio determinado, sino vivir de una manera determinada lo que, evidentemente, no es lo

---

<sup>127</sup> Véase «Documento 20: Comunicado del MCEP ante el conflicto de la enseñanza pública» (MCEP, 1988a, p. 7).

<sup>128</sup> Véanse «Documento 21: SOS de nuestros compañeros libaneses» (Georgi, 1976) y «Documento 22: [El Salvador]» (MCEP, 1981b).

mismo» (Alcalá, 1988, p. 114). Por tanto, las reivindicaciones sociales y políticas, intrínsecamente unidas al planteamiento pedagógico del grupo, debían continuar.

### 3. EXTENSIONES COMUNITARIAS DEL MCE

Para el MCE la experimentación y renovación pedagógica solo tenían cabida en una escuela y sociedad democráticas, y parte de su responsabilidad consistió en garantizar estas condiciones. Esto por dos motivos: en primer lugar, los maestros del MCE encontraban poco productivo practicar la renovación pedagógica de una manera aislada, es decir, permitiendo que las condiciones exteriores al aula se mantuvieran inamovibles; y, en segundo lugar, permanecer impasibles ante las circunstancias socio-políticas hubiese contribuido a crear un ambiente de renovación pedagógica estéril de cualquier intención transformadora o, en el mejor de los casos, oculta «*nella torre d'avorio*» de cada individuo (Di Pietro, 1968, p. 22). Así las cosas, era necesaria una práctica pedagógica con un trasfondo social y político que, por un lado, diera sentido y unión a la causa; y, por otro lado, aumentara la posibilidad de desarrollo y expansión del MCE, siendo más propicio el contacto con otros grupos, la reflexión colectiva y la transformación social (Gruppo di Treviso, 1975, p. 6).

En los primeros años, la implicación sociopolítica de los integrantes del MCE se limitó a la decisión personal de cada miembro de actuar, bien a través de los sindicatos, bien a través de la militancia en un partido político –normalmente el *Partito Comunista Italiano* (PCI)–, o bien a través de la colaboración en algún tipo de organización comunitaria. Sin embargo, a partir del año 1968 la cuestión sociopolítica dentro del MCE comenzó a protagonizar los debates del grupo, un hecho que inclinó la balanza hacia la línea de las *luchas globales*<sup>129</sup>. Desde entonces, la elaboración de una línea social y política propia que apostara por el avance de la educación popular pasó a formar parte de los objetivos del MCE.

Tuttavia fino a oggi ci sembra che il Movimento abbia in certo qual modo delegato ad altri organismi più propriamente politici (o ciascuno dei suoi membri in quanto individui personalmente impegnati negli organismi di cui sopra), il condurre la lotta per quella trasformazione delle strutture di cui si avverte la necessità. Ora questo non è più possibile. Innanzi tutto perché i singoli risultati del nostro lavoro didattico corrono sempre il rischio di essere tradotti, su un piano politico-pedagogico, secondo modalità snaturanti, o comunque non controllabili da chi quei risultati ha contribuito a produrre; in secondo luogo perché la

---

<sup>129</sup> Véase Capítulo II, epígrafe: «1: DE LA COOPERATIVA DELLA TIPOGRAFIA A SCUOLA (CTS) AL MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA (MCE) Y LA CRISIS DE 1968».

forza rinnovatrice della nostra attività didattica non può essere lasciata all'iniziativa di singoli individui membri del Movimento che, pur operando in organismi politici, portano in questi un'interpretazione politico-pedagógica personal e non collettiva di quei risultati didattici; infine la carica rinnovatrice di una qualsiasi attività didattica non si traduce *naturalmente e spontaneamente* in un rinnovamento del costume democratico, ma la conseguente elaborazione di una linea politico-pedagógica (Di Pietro, 1968, pp. 21-22).

Sin embargo, no todos los integrantes del MCE estuvieron de acuerdo con este planteamiento y existió una cierta resistencia por parte de aquellos miembros que todavía estaban a favor de las *lotte parallele*<sup>130</sup>. Su posición se basó en el argumento de que un grupo sostenido casi exclusivamente en las fuerzas intelectuales, morales y materiales de sus miembros difícilmente podría concretar sus actuaciones en otros sectores o grupos que no les eran naturales. Sin embargo, este y otros razonamientos similares causaron un impacto mínimo en el conjunto de integrantes del MCE que, en general, opinó que no se podía abandonar la responsabilidad social y política a otros órganos. Además, la asunción política y social del movimiento evitó el riesgo de que el MCE se viera reducido a representar una función subordinada que contribuyera a la «*l'opera poco lodevole di preparare bene i futuri "ragionieri della Fiat"*» (Di Pietro, 1968, p. 22). De otro lado, la mayor parte de los miembros del MCE estuvo de acuerdo en que era prioritario apostar por acciones transformadoras a nivel local, más sencillas de gestionar pero igualmente efectivas. Así, cada una de estas acciones locales, por pequeña que fuera la variación que pudiera provocar, se constituyó como un elemento de presión contra la organización del Sistema en general, un hecho que por sí mismo ya fue una conquista.

A nivel interno, el MCE materializó su participación socio-política de distintas formas: (i) cada vez que un maestro sufrió una violación de su libertad, el MCE trató de organizar protestas contra el *Ministero della Pubblica Istruzione* e intentó, igualmente, reportar cada uno de los casos a la atención de la prensa, partidos políticos, parlamentarios, sindicatos, etc. (ii) Además, recogieron un número importante de testimonios que avalaron las frecuentes prácticas antidemocráticas a nivel escolar y los fueron publicando en los órganos oficiales del Movimiento –v. gr.: la revista *Cooperazione Educativa* y el boletín *Informazioni MCE*–; de esta forma, lograron ejercer una presión mayor sobre la opinión pública. (iii) También se constituyeron comisiones de estudio que sirvieron para (a.) analizar las discusiones parlamentarias sobre los proyectos de ley que afectaban a la escuela italiana; y (b.) elaborar

---

<sup>130</sup> Véase Capítulo II, epígrafe: «1: DE LA *COOPERATIVA DELLA TIPOGRAFIA A SCUOLA* (CTS) AL *MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA* (MCE) Y LA CRISIS DE 1968».

propuestas basadas en las experiencias de los maestros del MCE con la intención de aportar soluciones prácticas ante las cuestiones educativas más urgentes que, a menudo, los representantes políticos desatendían. (iv) Por último, los maestros del MCE sacaron adelante iniciativas concretas que sintonizaron con el planteamiento sociopolítico del movimiento –v. gr.: experiencias de *tempo pieno*, las 150 horas<sup>131</sup>, propuestas de reorganización de diversas instituciones escolares, etc.– (Di Pietro, 1968; MCE, 1973c).

A nivel externo, el MCE trató de unir sus fuerzas con otros grupos interesados en la construcción de una escuela popular y a favor de una revisión continua del trabajo dentro y fuera de la escuela. El objetivo era doble: por un lado, contribuir a la renovación y reapropiación de la escuela haciendo partícipe del proceso a la clase trabajadora; y, por otro lado, popularizar aquellas prácticas y mecanismos participativos que contribuyeran a la construcción de una sociedad más libre, democrática y justa. Existieron dos factores que condicionaron el grado de conexión entre el MCE y los distintos grupos: el primero tuvo que ver con la realidad o entorno más próximo de los docentes; y el segundo estuvo relacionado con el nivel de interés o compromiso de los grupos hacia el MCE. Así, en los territorios con un nivel socioeconómico bajo, habitualmente dedicados a la agricultura y con una clase obrera de formación reciente y sin tradición de lucha, el MCE trató de enfocarse en las contradicciones más explosivas entre la escuela y la sociedad. En estos casos, el objetivo prioritario fue promover una escuela democrática organizada y gestionada de manera unitaria por trabajadores y enseñantes. Normalmente, en situaciones así, los maestros del MCE lograron una participación discontinua con momentos de alta implicación, pero no consiguieron establecerse como un grupo de referencia y colaboración constante. Sin embargo, en las zonas con un contraste de clases más violento y con una fuerte tradición de lucha obrera, el MCE logró crear conexiones estables entre los diferentes grupos y desarrollar propuestas de carácter pedagógico y sociopolítico a largo plazo (MCE, 1973b).

Si è cercato, quindi, di definire quello che alla didattica si può chiedere, quando il suo uso alternativo viene inquadrato nella tematica complessiva dell'attacco all'attuale funzione della scuola.

Partendo dalle contraddizioni del sistema, quali concretamente si manifestano nella realtà sociale e si riflettono nell'ambito della scuola e della classe in cui si lavora, l'insegnante militante deve individuare quei contenuti e quegli strumenti che permettono di raggiungere, nel lavoro con gli alunni, diversi livelli:

---

<sup>131</sup> Véase Capítulo II, epígrafe: «4. EXPANSIÓN DEL MCE».

di denuncia, di consapevolezza e, infine, di intervento operativo; o in collegamento effettivo con le forze sociali o assumendo il sociale come costante punto di riferimento (MCE, 1973b, p. 113).

Los maestros Freinet italianos trataron de que la relación entre la escuela y la realidad social fuera constante. A menudo, la intervención directa en el contexto de los niños y jóvenes, de la que tanto maestros como escolares formaban parte, fue la forma más eficaz de que el enfoque sociopolítico de las prácticas del MCE fertilizara y se diseminara. Sin embargo, existieron otros caminos de colaboración que fomentaron la relación entre la escuela y la realidad social. Estas otras vías de colaboración forzaron al MCE a relacionarse con grupos como los *Centri di Servizi Culturali*, sindicatos, *Comitati di Quartiere* o el *Movimento Operaio*. Gracias a ello, el MCE y los grupos agregados pudieron detectar de manera conjunta los problemas y contradicciones más urgentes de cada zona y elaborar propuestas colectivas para solucionarlos (Gianni Bezzati, 1974).

Los *Centri di Servizi Culturali* nacieron a finales de la década de los '60 y absorbieron a numerosos grupos espontáneos que surgieron con la intención de promover actividades culturales a nivel local. En la mayor parte de los casos, esta reagrupación institucionalizó e hizo más eficientes a los grupos originales dotándoles de una mayor visibilidad y proporcionándoles un espacio físico y medios económicos, todo ello fundamental para que las distintas iniciativas prosperaran.<sup>132</sup> En general, los *Centri di Servizi Culturali* presentaron unas condiciones óptimas para (i) desarrollar un trabajo de sensibilización de la opinión pública; (ii) confrontar las distintas problemáticas sociales y políticas de la región; e (iii) impulsar la consolidación de las fuerzas comprometidas con la acción socio-política en primera persona. El punto fuerte de estos espacios fue que lograron distanciarse de los mecanismos de control oficiales lo suficiente como para ofrecer un espacio de participación auténtico en donde sí fuera plausible modificar las inercias tradicionales. Esta característica animó la colaboración del MCE con los centros, pues, en cierto modo, se convirtieron en una vía de escape respecto a la

---

<sup>132</sup> La aparición de los *Centri di Servizi Culturali* en Italia fue dispar y se gestionó de un modo diferente en función del territorio. Así, la historia de los *Centri di Servizi Culturali* varía en función de la región italiana que se investigue. Quizás, algunos de los *Centri di Servizi Culturali* más populares en Italia fueran los promovidos por la histórica *Cassa del Mezzogiorno*, un ente público italiano creado en la década de los '50 para solventar el atraso socioeconómico y cultural del *Mezzogiorno* o sur de Italia respecto a las regiones del *Centro* y *Settentrione* – centro y norte de Italia respectivamente–. El grupo *L'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo*, en la región de Sardeña, puede ser uno de los ejemplos más representativos de estas experiencias, precisamente porque se puso en funcionamiento gracias a uno de los *Centri di Servizi Culturali* impulsados por la *Cassa del Mezzogiorno* y ha conseguido mantenerse activo hasta la actualidad (Centro Servizi Culturali UNLA Macomer, 2017; MCE, 1969a).

vigilancia constante en las escuelas y los intentos del Sistema por neutralizar el trabajo del MCE o peor aún: instrumentalizarlo para sus fines. No obstante lo cual, la colaboración de los maestros del MCE con los *Centri di Servizi Culturali* fue discontinua, con compromisos unas veces intensos y estables y otras esporádicos. Al mismo tiempo, estas colaboraciones podían reducirse a la participación de un solo maestro del MCE o englobar a todo un Grupo Territorial o de investigación. En cualquier caso, es complicado ofrecer una panorámica lineal de las distintas experiencias, aunque sí es posible describir la atmósfera general de los *Centri di Servizi Culturali* que acogieron la colaboración del MCE:

(...) ne conoscevo le attività (non sempre organiche, qualche volta legate ad un concetto tradizionale di cultura: circoli del cinema, biblioteche, conferenze-dibattito, seminari, convegni, ecc.). Sapevo però una cosa fondamentale: dove i centri erano gestiti da persone intelligenti e di sinistra – e questo è tutt'altro che raro – dove si trovano collaboratori fattivi ed impegnati, si vedeva la possibilità di fare un buon lavoro, organico, legato con i problemi e le necessità dell'ambiente (MCE, 1969a, p. 2).

Una parte del trabajo sociopolítico del MCE en los *Centri di Servizi Culturali* se centró en la formación del profesorado. El motivo era simple: profesionalizar al cuerpo docente pasaba también por tomar conciencia de la responsabilidad social y política inherente a su trabajo. La experiencia del MCE en un *Centro di Servizi Culturali*<sup>133</sup> de la zona del *Mezzogiorno* ejemplificó cómo funcionaba la mecánica de estas propuestas. El centro donde se llevó a cabo esta experiencia acogió a un grupo aproximado de veinte maestros que se reunieron periódicamente para reflexionar sobre (i) los problemas y dificultades más urgentes en la práctica diaria, (ii) los nuevos métodos pedagógicos, (iii) la espontaneidad de los estudiantes en las aulas o (iv) las intervenciones disciplinares por parte de los docentes, entre otros. «*Eravamo partiti bene: stavamo parlando di problemi generali ma non generici, di problema che trascendono i livelli scolastici e le materia*» (MCE, 1969a, p. 5).

A simple vista el planteamiento de estas experiencias puede parecer sencillo y poco original, sin embargo, el trasfondo era algo más complejo. El diálogo resultó ser una herramienta que actuó como un revulsivo directo contra el *modus operandi* tradicional, fuertemente arraigado y para muchos inapelable; y también permitió realizar las críticas pertinentes, el aporte de ideas y, en cierto modo, ayudó a mantener una actitud amistosa y abierta hacia la multiplicidad de

---

<sup>133</sup> Se desconoce la localización de este centro.

perspectivas. A medida que las reuniones se fueron sucediendo también fue común observar cómo algunos maestros, en principio conformes con los métodos tradicionales de enseñanza y con la aplicación de una disciplina rigurosa en la escuela, fueron flexibilizando su posición e implementando en sus clases prácticas más participativas y democráticas. Sin embargo, a pesar de la financiación y el apoyo de los *Centri di Servizi Culturali*, la implicación de los maestros en este tipo de encuentros, a menudo intensos, y el trabajo extra que supuso ir elaborando una respuesta común derivó en una reducción significativa del número de integrantes de los grupos iniciales. No obstante lo cual, estas reuniones sirvieron para establecer una plataforma común de discusión sobre asuntos pedagógicos, políticos y sociales que pudo utilizarse en otras regiones italianas, lo cual añadió un valor extraordinario a este tipo de iniciativas.

Quizás, la colaboración del MCE con el *Comitato di quartiere*<sup>134</sup> en el barrio de S. Caterina, en la ciudad de Torino, fuera uno de los ejemplos más representativos del compromiso del MCE con el entorno comunitario. El comité de S. Caterina, formado por ciudadanos, maestros y psicólogos, se creó con el objetivo de organizar asambleas que abordaran los asuntos más urgentes de la comunidad, incluida la problemática de la escuela. Además, sacaron adelante el periódico *La Voce della Vallette*, una publicación de creación autónoma para los vecinos que se imprimió con mimeógrafos y se convirtió en el instrumento de comunicación oficial del barrio. Esta fue una forma eficaz, directa y barata de mantener al tanto a los ciudadanos de los asuntos discutidos en las asambleas y una herramienta muy potente para transmitir la preocupación de la comunidad por los asuntos escolares. *La Voce della Vallette* también se utilizó para anunciar la propuesta de colaboración de los maestros del MCE con el barrio:<sup>135</sup>

LA SCUOLA: nel prossimo giornale parleremo a fondo della scuola, anzi delle scuole del nostro quartiere e della nostra zona, della grave situazione in cui i nostri bambini si trovano, dei problema che le autorità scolastiche e municipali fanno finta di non vedere.

---

<sup>134</sup> Los *Comitati di Quartiere* fueron una forma de organización ciudadana espontánea que proliferó en Italia a finales de la década de los '60 sobre todo en las regiones lejanas a las áreas urbanas, en las que apenas existían espacios para la confrontación entre ciudadanos y *Amministrazione Comunale*. Los *Comitati di Quartiere* fueron una respuesta eficaz, popular, democrática y participativa centrada en (i) la promoción de una mejora de los servicios sociales, y (ii) la renovación escolar (Lovatti, Dante y Pendoli, 2014; Mencarelli, 2007).

<sup>135</sup> Véanse «Documento 23: *La Voce delle Vallette. Scuola democratica*» (MCE, 1970d, p. 7) y «Documento 24: *La Voce delle Vallette. No alla selezione*» (MCE, 1970d, p. 10). Estos archivos aparecieron publicados en el boletín *Informazioni MCE* del 27 de marzo del año 1970, sin embargo, se desconoce la fecha de publicación de los documentos originales.

Vogliamo ora comunicare alle famiglie che un certo numero di insegnanti della zona, si è offerto di collaborare col comitato di quartiere, sia per quanto riguarda i problemi generali del quartiere stesso, sia per quanto riguarda i problemi specifici della scuola (MCE, 1970d, p. 2).

De otra parte, la implicación de algunos maestros del MCE en los *Comitati di Quartiere* inspiró la organización de Asambleas abiertas a la participación ciudadana en las que se abordó de manera específica la problemática de la escuela.<sup>136</sup> Normalmente, las acciones con temática escolar organizadas por los *Comitati di Quartiere* siguieron un patrón característico basado en la participación directa, el rechazo a delegar los asuntos escolares en otros grupos y en el derecho de los trabajadores a decidir y ser parte activa en el proceso de construcción de una escuela nueva. Asuntos como el *doposcuola*, las estadísticas de los estudiantes que repetían curso o las *classi differenziali* fueron revisados en este tipo de reuniones, estableciéndose conclusiones claras para cada uno de los temas. Así, sobre el *doposcuola* se acordó que «(...) è fatto in modo discriminatorio, per i “poveri”, che i bambini stessi non ci vanno volentieri»; en cuanto a los estudiantes repetidores: «sono tutti figli di immigrati recenti: cioè vuol dire che sono bocciati perché non riescono ancora ad esprimersi nella lingua dei padroni, (...) a star fermi (...), ad accettare quella disciplina a cui i padroni vogliono educarli fin da piccoli»; y se observó que, con frecuencia, los alumnos destinados a las *classi differenziali* solían ser los estudiantes «più vivaci, più irrequieti, più discoli» (MCE, 1970d, p. 3). En algunas ocasiones, el discurso de las asambleas se radicalizó transfiriéndose también a las publicaciones del MCE, donde pudo observarse una terminología cáustica, v. gr: afirmando que la clase trabajadora tenía «diritto al controllo» de la escuela (MCE, 1970d, p. 6). Probablemente, el uso de expresiones radicales y combativas fuera una estrategia para construir un discurso transgresor que lograra un mayor impacto o golpe de efecto; o puede simplemente que fuera una consecuencia natural del clima sociopolítico agitado de la Italia de aquel tiempo. No obstante, este tipo de expresiones solían razonarse dentro del propio discurso: «Controllo operaio sulla scuola vuol dire che gli operai devono cominciare a discutere con i maestri, non solo questioni di aule e di doposcuola, ma questioni di programmi, maestri, di metodi» (MCE, 1970d, p. 4).

Junto a las experiencias anteriormente citadas, la lucha por el *tempo pieno* situó a los integrantes del MCE en los planos político y social de su comunidad y les acercó a las necesidades más inmediatas de la clase trabajadora. Esta nueva conexión les ayudó a entender mejor las demandas relacionadas con los asuntos escolares –por las que se interesaron

---

<sup>136</sup> Véase «Documento 25: Una scuola per i nostri figli» (MCE, 1970d, p. 6).

especialmente–, e hizo que su presencia en los barrios aumentara de manera progresiva a medida que se fueron planteando nuevos retos en el entorno comunitario. El traslado físico del MCE –de la escuela al barrio– fue un salto cualitativo para el MCE por dos motivos: en primer lugar, este hecho impulsó notablemente el trabajo político y social del grupo; y, en segundo lugar, hizo que fuera más sencillo establecer nuevas alianzas, fundamentalmente con algunos de los personajes más representativos del *Movimento Operaio* y los padres más politizados del barrio. Todo ello con el objetivo de enfrentar los problemas escolares de una manera eficaz y democrática.

Las experiencias de los maestros del MCE en los barrios unificaron la acción pedagógica, política y social del movimiento y fueron una alternativa de organización escolar. Así, frente al modelo de organización escolar jerárquico tradicional se contrapuso otro que funcionaba de una manera inclusiva y prestaba atención a las demandas sociales, aunque no actuara con la misma oficialidad que el primero y en muchas ocasiones dependiera de la improvisación. Posiblemente, la desorganización en este tipo de iniciativas limitó lo que podría haber sido el siguiente salto cualitativo para el MCE: unirse a las fuerzas sociales de otros barrios con problemas similares. Así las cosas, al menos durante las etapas iniciales, el MCE desarrolló intervenciones muy específicas que no rebasaron el espacio vecinal. No obstante lo cual, la idea de conectarse con las fuerzas sociales e iniciativas de otros barrios cobró relevancia con el paso de los años, a medida que el MCE fue comprendiendo la importancia de crear un trasfondo ideológico común que mantuviera vivas las ganas de luchar en los distintos grupos. Una solución para alcanzar este común denominador ideológico fue la organización de *convegno cittadino* o asambleas ciudadanas multitudinarias en los que llegaron a participar más de ochocientas personas. En el caso del MCE los *convegno cittadino* se utilizaron para elaborar un mapa de los problemas compartidos relativos a la educación y trazar una primera fase de trabajo común que afrontara cuestiones como (i) una escuela abierta a los trabajadores; (ii) la descentralización administrativa; (iii) la coordinación de problemas escolares a nivel ciudadano y nacional; o (iv) el rol de los integrantes del MCE en el barrio (E.D. - G.R. - A.M.C., 1971).

Muchas veces, la participación de los maestros del MCE en los barrios les conectó directamente con la fábrica, las asambleas de fábrica y, en un rango más elevado, con el *Movimento Operaio*. La relación del MCE con el *Movimento Operaio* y las clases trabajadoras fue cercana e intensa. El grupo Freinet italiano justificó su colaboración con ellos argumentando que «*La scuola non è diversa dalla fabbrica: quello che conta è l'interesse del padrone*» (Colletivo «Al Fatah», 1972, p. 23). Siguiendo con esta argumentación, en opinión del MCE, la función principal de

las instituciones escolares era la de mostrar una realidad velada o dulce a los hijos de los trabajadores que los preparase para aceptar la explotación por parte de las clases dominantes. Convenía, además, evitar la organización de cualquier tipo de protesta por parte del proletariado que expresara abiertamente su disconformidad respecto al sistema tradicional o les incitase a reflexionar sobre un modelo alternativo de estructuración del trabajo. De este modo, la escuela tradicional servía a los intereses de las clases dirigentes adoctrinando a niños y jóvenes para que se comportasen como *buenos trabajadores*: «cioè obbedire ai superiori, fare le scarpe ai compagni di lavoro per piacere di più ai capi, non pensare mai con la propria testa» (Imagen 10) (Colletivo «Al Fatah», 1972, p. 23).

Imagen 10: «Ripeti la lezione!» (Tonucci, 1977, p. 40)



Para combatir esta dinámica, los integrantes del MCE se esforzaron por que el *Movimento Operaio* situara la cuestión escolar como uno de los temas más urgentes de su agenda. Esto por dos razones: (i) por ser la institución escolar uno de los principales centros de formación de la fuerza de trabajo; y (ii) por ser, al mismo tiempo, un servicio social para los trabajadores. De esta forma, la escuela podía ser utilizada como un instrumento de lucha contra la organización capitalista y para poner al servicio de la clase obrera distintos conocimientos de carácter técnico, cultural y político, necesarios para una auténtica progresión de las clases populares hacia el empoderamiento.

(...) La scuola è quindi per i lavoratori uno strumento da cambiare, da controllare, da mettere sempre più al proprio servizio.

Sbaglia quindi chi ritiene che la scuola debba essere un semplice *terreno di scontro*, ignorando che essa è anche e soprattutto un *terreno di conquista*.

(...)

Per questo noi riteniamo che la classe operaia abbia bisogno di trovare *nella scuola* un movimento di lotta degli insegnanti e degli studenti, che sia in sincronia con i suoi obiettivi di conquista e di egemonia (Gruppo MCE piemontese, 1973, pp. 41-42).

El compromiso sociopolítico del MCE con el *Movimento Operaio* se materializó a través de dos acciones generales que primaron sobre las colaboraciones puntuales de los GGTT del MCE con el *Movimento Operaio*. La primera acción tuvo que ver con la constante búsqueda y promoción de una emancipación en términos intelectuales de la clase trabajadora. Para llevar a cabo tal propósito, el MCE contrastó su trabajo sociopolítico y pedagógico con la elaboración política y sindical de la clase obrera utilizando, cuando fue posible, espacios oportunos para este tipo de debates, verbigracia.: los «*sindacati confederali della scuola*», los «*sindacati operari*» o las «*organizzazioni dirette della classe operaia (consigli di fabbrica soprattutto)*» (Gruppo MCE piemontese, 1973, p. 42). En estos debates el MCE trató de, primero, promover el lanzamiento constante de distintas iniciativas cuya finalidad fuera superar las contradicciones en la escuela; segundo, lograr que entre los objetivos de la clase trabajadora también se encontrara presente la lucha por una escuela popular; y, tercero, formular propuestas concretas que cumplieran con el propósito de modificar la estructura de la escuela y, al mismo tiempo, comulgaran con el planteamiento de la clase obrera (Gruppo MCE piemontese, 1973). No obstante lo cual:

Il MCE non è un sindacato, né tanto meno un partito politico, è quindi assurdo pretendere che esso sia sede di una elaborazione di strategie generali di lotta al «sistema capitalistico» e neppure detentore di una «politica generale» sui problemi della scuola e della società.

Chiunque pretenda questo da un gruppo di insegnanti non solo pecca di ingenuità politica, ma si pone concretamente contro la prospettiva di una egemonia della classe operaia sul problema della scuola.

Il MCE deve innanzi tutto riaffermare l'importanza dell'impegno sociale e politico dell'insegnante *all'interno* del proprio posto di lavoro. Deve inoltre riaffermare l'importanza di un impegno di lotta e di

iniziative che vadano nella direzione di un uso alternativo della scuola *sempre più generalizzato* (Gruppo MCE piemontese, 1973, pp. 43-44).

La segunda acción que unió al MCE con el *Movimento Operaio* tuvo que ver con la formación alternativa de los trabajadores. Para ello, los maestros del MCE apostaron por el desarrollo de herramientas y estrategias educativas pioneras, verbigracia, los proyectos de 150 horas. Las iniciativas de este tipo tuvieron bastante éxito a nivel nacional en cuanto a que lograron mejorar significativamente la situación de los trabajadores. Sin embargo, se advirtieron dos peligros inminentes: en primer lugar, los resultados positivos de estas experiencias podían camuflar la situación real del proletariado y obstaculizar indirectamente el desarrollo de un debate masivo entre los trabajadores que incluyera también la lucha por una escuela popular. El segundo peligro o riesgo tuvo que ver con la posible institucionalización de las 150 horas a través de cursos impartidos exclusivamente por profesores estatales. Ello, inevitablemente, frenaría la aparición de experiencias de formación alternativas con un perfil quizás más espontáneo e informal, pero muy necesarias a la hora de establecer un diálogo vivo y dinámico entre lo institucional y lo popular (MCE Roma, 1974).

Las experiencias de 150 horas animaron el trabajo comunitario del MCE y dieron lugar a varias reflexiones y debates internos. Uno de los asuntos centrales en los debates internos tuvo que ver con el establecimiento de unos objetivos claros que distinguieran los proyectos de 150 horas de cualquier otra alternativa de formación para adultos. Para ello era importante distanciarse del planteamiento tradicional de este tipo de experiencias y dar un paso más allá entendiéndolas no solo como una oportunidad de formación a nivel técnico-cultural, sino también como un espacio para iniciar un debate de carácter intelectual que despertara al *Movimento Operaio* en su conjunto y lo recompusiera en un tiempo relativamente breve. Así, algunos temas generales como la situación de la escuela en Italia, la selección escolar o el derecho de acceder a los estudios básicos y superiores; y algunos otros de carácter más específico como el coste del transporte escolar o el contenido de los libros de texto, todos ellos con una repercusión clara en la clase obrera, se incorporaron inmediatamente a los cursos de 150 horas. De esta manera se consiguió que la lucha social por romper la inercia tradicional y el bloqueo de la institución escolar pasara a un primer plano y formara parte de las preocupaciones más inmediatas del *Movimento Operaio* junto con otros asuntos prioritarios como la defensa de un salario digno o el problema de la inflación (MCE Roma, 1974). En este sentido, es posible afirmar que el planteamiento de los maestros del MCE logró enriquecer los

cursos de 150 horas convirtiéndolos en otra herramienta de lucha a disposición de la clase obrera. Añadidamente, el MCE indicó algunas cuestiones de carácter general que debían tenerse en cuenta a la hora de diseñar estos proyectos:

- (A) Problemi legati al posto di lavoro (struttura economica, organizzazione del lavoro, sicurezza economica, organizzazione dei lavoratori).
- (B) Problemi legati alla comunità in cui i lavoratori vivono (assetto territoriale, popolazione servizi, organismi locali e potere politico). *Il contenuto dei programmi e le modalità di svolgimento, anche mediante la costruzione di gruppi di lavoro, formeranno oggetto preliminare di dibattito tra docenti e frequentanti* (MCE Roma, 1974, p. 36).

Estas y las anteriores iniciativas complementaron el proyecto de renovación pedagógica del MCE y reflejaron la función social y política del grupo. A través de ellas se trató de mejorar la comunidad y desarrollar una actitud crítica y participativa en los ciudadanos. Además, sirvieron para generar varias reflexiones y debates a nivel interno que ayudaron a perfeccionar los proyectos del MCE y, al mismo tiempo, alimentaron su trabajo a nivel comunitario (MCE, 1970b). En general, se puede afirmar, también, que el MCE consiguió mantener una comunicación viva con otros grupos próximos a su ideología que fue transformadora en términos democráticos y útil a la hora de combatir esa sensación de aislamiento generalizada y muchas veces conducente a un abandono total en términos de participación. Con todo, la incidencia de estas acciones a nivel nacional fue menor, si bien es cierto que a lo largo de su trayectoria el MCE continuó lanzando, desarrollando y colaborando con iniciativas que apuntaban hacia el cambio social, político y pedagógico –v. gr.: *Progetto scuole verdi*; *Progetto di ricerca del collettivo nazionale pedagogia della Differenza Sessuale del MCE*; *Progetto Alice*<sup>137</sup>; *Collettivo Pace*; o *Teatro dell'oppresso*, entre otros–.

#### **4. LA PARTICIPACIÓN INTERNACIONAL DEL MOVIMIENTO FREINET ESPAÑOL E ITALIANO A TRAVÉS DE LA FIMEM**

En una de sus publicaciones, Baltasar Román (n.d.) clasificaba las organizaciones educativas en dos grupos: (i) aquellas formadas por distintos organismos e instituciones que organizaban

---

<sup>137</sup> El *Progetto Alice* se propuso mejorar la *atmósfera* educativa y crear una escuela de relaciones cooperativas y pacíficas. Esta actividad se desarrolló en horario escolar, formó parte del *Progetto giovani '93 di educazione alla salute e sulla prevenzione del disagio giovanile* y contó con la participación de grupos como el MCE (Socal, 1991).

congresos, elaboraban planes de actuación y, posteriormente, buscaban a profesionales para llevarlos a cabo; y (ii) otras formadas por educadores en activo que se utilizaban como una plataforma común para discutir las dificultades más habituales en la práctica diaria y reflexionar sobre distintos asuntos educativos, bien a través de la participación en congresos, bien a través del intercambio de publicaciones de difusión internacional creadas para tal fin. La *Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne* (FIMEM) perteneció –y todavía pertenece– al segundo grupo. Este organismo internacional, fundado por C. Freinet en 1957, se creó con el objetivo de aglutinar y visibilizar la multitud de grupos Freinet del ámbito internacional, tales como el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular y el *Movimento di Cooperazione Educativa*.

- La Asociación “FIMEM” fundada en 1957 tiene como meta (...) reunir las Asociaciones de FRANCIA y de todos los países extranjeros que lleven una pedagogía de Escuela Moderna. (Pedagogía Freinet).
- Establecer contactos entre a Asociaciones, los educadores y los alumnos de los países interesados en una mejor organización del trabajo escolar, en el espíritu de las Técnicas Freinet.
- Organizar intercambios de alumnos, cartas, paquetes, trabajos.
- Preparar cursos, exposiciones y manifestaciones varias a escala internacional.
- Prever en general, cualquier medida que a escala internacional sea susceptible de promover una mejor enseñanza. (...) (FIMEM, 1964, p. 1).

Antes de la existencia de la FIMEM, los movimientos Freinet de otros países se consideraban una extensión de *L'Institut Coopératif de l'École Moderne* (ICEM) y, en los años precedentes, de la misma *Coopérative de l'Enseignement Laïc* (CEL). En el caso del movimiento Freinet español, la implicación a nivel internacional fue inmediata y, junto a otros países como Bélgica, Suiza y Túnez, también pioneros, el MCEP se sumó a la colaboración internacional con los compañeros franceses. Así, los contactos con la CEL determinaron el avance de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet (CETF) de los años '30 y, también, del movimiento Freinet español de la década de los '70. Gracias a ello, llegaron a España los primeros manuales e informaciones sobre las técnicas Freinet y los materiales necesarios para comenzar los trabajos con la imprenta escolar. En Italia, el contacto internacional con el grupo francés también fue inmediato y, antes de que se oficializara la constitución de la CTS, algunos maestros del grupo italiano, como fue el caso de Anna Marucci Fantini, ya habían asistido a los congresos organizados por el ICEM con el objetivo de conocer en primera persona las prácticas

pedagógicas de los compañeros franceses y establecer un contacto directo con ellos. Con los años, la relación del movimiento Freinet italiano con la vertiente internacional se afianzó y el MCE llegó a ser parte del *Conseil d'Administration* (CA) de la FIMEM en varias ocasiones (Anónimo, 1975, 1984a; ICEM, n.d.-b; Linarès, 1968; Rizzi, 2017, pp. 108-109).

Grosso modo, la FIMEM se gestionaba a través de un *Conseil d'Administration* o Consejo Administrativo, compuesto por un mínimo de tres personas y un máximo de quince, que se reunía periódicamente –al menos una vez por trimestre–, y se renovaba cada tres años. La Asamblea General era también una parte importante de la gestión de la FIMEM y en sus reuniones participaron tanto los delegados y corresponsales de cada grupo como el Consejo Administrativo, cuya misión era presentar los distintos informes sobre la gestión y la situación económica y moral de la FIMEM. Con el paso del tiempo, el alcance de la FIMEM se extendió a un número importante de países del ámbito internacional. Así, a finales de la década de los '90, la FIMEM contaba entre sus miembros con países del espacio europeo, como Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Italia, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Federal Alemana, Suecia y Suiza. Además, la Federación también mantuvo algunos contactos en el continente africano, en países como Túnez, Argelia, Botsuana, Madagascar y Marruecos; en Asia, con contactos en India, Japón, Líbano y Siria; y en el continente Americano, con países como Brasil, Colombia, Panamá y Canadá, todos ellos miembros de la FIMEM (FIMEM, 1964, n.d.).

A lo largo de su historia, el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular y el *Movimento di Cooperazione Educativa* colaboraron activamente con este organismo internacional (i) asistiendo a los distintos congresos y encuentros organizados por la FIMEM, (ii) formando parte del *Conseil d'Administration* en repetidas ocasiones, y (iii), en el caso del MCEP, encargándose de la publicación de difusión internacional *Multilettré* o *Multicarta* – denominación que adquirió en su versión española–. No obstante, conviene tener presente que, si bien la relación del MCEP con la FIMEM fue más estable, la relación del MCE con este organismo tuvo algunos altibajos. De este modo, a partir del año 1968 puede apreciarse una paralización casi total de las relaciones entre la FIMEM y el MCE, debido, entre otros motivos, a la politización del movimiento italiano: mucho más centrado en la parte política y social del planteamiento Freinet que en la reproducción de las técnicas originales (Ramos García, n.d.; Rizzi, 1989). Además, existieron dos motivos externos a la situación sociopolítica italiana y a las condiciones específicas del MCE que determinaron este tiempo de barbecho. El primero de ellos apeló a la propia dinámica de la FIMEM reducida a «*una costellazione di gruppi*

*territoriali, per lo più francesi, spesso in scarso collegamento fra loro»* (R.R., 1982, p. 1). Y el segundo motivo fue una consecuencia del primero, pues el hecho de que la FIMEM priorizara a los Grupos Territoriales franceses provocó que las necesidades de los distintos movimientos Freinet internacionales –y de origen reciente– se vieran desatendidas.

En estos años de *desconexión*, la FIMEM se actualizó y procuró reflejar la dimensión internacional del movimiento Freinet dando más protagonismo al amalgama de grupos internacionales inspirados en la propuesta Freinet. El proceso duró algunos años, se fue implementando de manera progresiva y contó con la aprobación de la mayoría de miembros de la FIMEM. Sin embargo, se pueden destacar dos momentos clave: la RIDEF<sup>138</sup> de Madrid, celebrada en el año 1980, y la RIDEF de Torino, celebrada en el año 1982. En la primera, se puso sobre la mesa (i) el tono general de la FIMEM –«que tenía una mayoría claramente francesa y que además era regida de un modo bastante personalista por el que fue su presidente [Roger U.] hasta 1983» (MCEP, 1988d, p. 11); y (ii) la marcha de los encuentros internacionales de los últimos años «en los que el contenido turístico tenía la importancia o más que el intercambio pedagógico» (MCEP, 1988d, p. 11). En la RIDEF de Madrid, el MCEP también aceptó hacerse cargo del contenido y edición de la *Multicarta* «con lo que empezaba en la práctica el proceso de democratización» de la FIMEM (MCEP, 1988d, p. 11).

Por su parte, en la RIDEF de Torino<sup>139</sup>, «tras varias asambleas llenas de incidentes, el presidente Roger U., que lo era desde más de 20 años, tomó la decisión de marcharse de la RIDEF» (MCEP, 1988d, p. 11). Ello, junto a los cambios anteriores, ayudó a que el MCE retomara progresivamente las relaciones con la Federación e hiciera públicas sus intenciones de recuperar el contacto con la dimensión internacional de la pedagogía Freinet. Para cumplir este objetivo, el grupo italiano se propuso: (i) participar activamente en la FIMEM; y (ii) convertir la RIDEF de Torino en un punto de inflexión, de manera que la FIMEM recuperara su presencia y dimensión internacional (MCE, n.d.; R.R., 1982). Al año siguiente, en la Asamblea celebrada en Köln –Alemania, 1983–, se aprobó el cambio de estatutos de la FIMEM y se estableció una representación más equilibrada en la Asamblea General y el Consejo Administrativo de la Federación. La nueva FIMEM contó con la presencia de dos figuras representativas del movimiento Freinet español e italiano: Josep Alcobé –presidente de la

---

<sup>138</sup> RIDEF: *Rencontre Internationale Des Éducateurs Freinet*.

<sup>139</sup> A la RIDEF de Torino asistieron aproximadamente un total de 500 participantes, 80 de ellos eran de procedencia española (Manolo Navarro, 1982).

Véase «Documento 26: *XIV Rencontre Internationale des Éducateurs Freinet*» (MCE, 1981).

FIMEM–, y Giancarlo Cavinato –miembro de la CA de la misma organización– (FIMEM, 1984).

Los medios de acción principales de la FIMEM fueron dos: (i) la organización de cursos, exposiciones y encuentros anuales, como la RIDEF; y (ii) la publicación de un boletín regular de alcance internacional que llegó a todos los grupos suscritos. La *Multilettré* o *Multicarta* cumplió con esta última función y se constituyó como el órgano de difusión y coordinación intermovimientos de la FIMEM. En el año 1980, el GT de Madrid y el GT de Delft (Países Bajos) se hicieron cargo de esta publicación,<sup>140</sup> comprometiéndose a publicar nueve números anuales con un contenido que debía incluir, al menos: (i) un artículo principal; (ii) las últimas informaciones y novedades de las comisiones de la FIMEM; y (iii) aquellas cuestiones o debates que formaban parte de la vida cotidiana de los miembros de la FIMEM (MCEP, 1981g, p. 5). Una vez establecido el esquema de funcionamiento inicial, el GT de Madrid y el GT de Delft acordaron un contenido más detallado para la *Multicarta* que, además de lo anterior, recogiera: (i) informaciones sobre las distintas reuniones, congresos, pasantías y sus cuotas, fechas, etc., (ii) relatos sobre las informaciones de interés a nivel internacional; y (iii) algunas reflexiones sobre los trabajos y debates grupales.<sup>141</sup> La *Multicarta* se tradujo a varios idiomas: alemán, inglés y francés, además del español, idioma original de la publicación en aquellos años. Probablemente, el hecho de que se tratara de una publicación breve motivó y facilitó su traducción a múltiples lenguas. En cualquier caso, esto fue una prueba del interés y esfuerzo de los grupos a cargo de la *Multicarta* por la difusión internacional de la publicación y, también, de la evolución de la propia FIMEM, más centrada en incluir a todos los grupos dentro de la organización. Además, se propuso que cada país contara con un coordinador encargado de enviar informaciones al equipo *Multicarta*, otra prueba más del esfuerzo por la inclusión (FIMEM, 1964; MCEP, 1981f, 1984b).

Coordinar y editar la *Multicarta* no fue una tarea fácil. Uno de los principales problemas para el MCEP fue la falta de medios de reproducción propios: –«la multicopista y grabadora de clichés de que disponen la FIMEM nos fue negada en DELFT por Roger U.» (Baltasar, 1982, p. 1)–. Además, la cantidad gastada en la edición y envío de la *Multicarta* ascendió a un total de 7.700 Francos franceses (Ff), una cifra que contrastaba bastante con el presupuesto oficial

---

<sup>140</sup> Normalmente, la edición de la *Multicarta* era asumida por algún grupo de la FIMEM por un período máximo de dos o tres años. Transcurrido este tiempo, la publicación se transfería a otros grupos que quisieran responsabilizarse de la misma (MCEP, 1988d, p. 13).

<sup>141</sup> Véase «Documento 27: Proyecto para la *Multicarta*» (MCEP, 1981i, pp. 1-2).

aprobado por la FIMEM: 4.554 Ff. En estas circunstancias, el MCEP decidió publicar una carta abierta a todos los compañeros vinculados a la FIMEM donde se solicitaba:

- 1) Que discutáis y reflexionéis en vuestros movimientos la Gestión de la FIMEM haciéndonos llegar vuestras conclusiones para que sean publicadas en la MULTICARTA.
- 2) Que hagáis llegar a la Secretaría de la FIMEM y al actual tesorero de la FIMEM: Claude Tabary (...) el deseo de que se mantenga la cantidad de 7.700 FF para este año, en caso de que estéis de acuerdo.
- 3) Que como Movimientos adoptéis aquellas medidas que vuestro criterio y posibilidades os aconsejen (Baltasar, 1982, pp. 1-2).

En teoría, los distintos intercambios y la cooperación con otros países donde existieran grupos Freinet o algún otro tipo de organización con intereses similares debían formar parte de la vida cotidiana de los maestros Freinet. Sin embargo, en la práctica, los escasos medios para establecer esa cooperación y el esfuerzo necesario para que se mantuviera a largo plazo limitaron la relación internacional. Una de las formas más fructíferas de cooperación internacional surgió a través del intercambio de publicaciones, en un principio pensadas para la difusión nacional, que terminaron circulando en el ámbito internacional. Así, se intercambiaron publicaciones francesas –*L'Éducateur, La Brèche, Créations*–, españolas –boletín *Colaboración, Cardo, As Roladas*–, italianas –*Cooperazione Educativa*–, y también algunas de procedencia alemana –*Fragen un Versuche*–, belga –*Éducation Populaire*–, y portuguesa –*Escola Moderna*–, entre otras. Todas ellas publicaron distintos trabajos grupales o experiencias internacionales, facilitaron el contacto internacional y sirvieron para que las relaciones se mantuvieran estables. No obstante, los seminarios monográficos organizados por la FIMEM y los encuentros internacionales, especialmente la RIDEF, fueron más eficaces en términos de impacto. Ambos, los espacios de encuentro físico y los espacios de encuentro literario, fueron imprescindibles a la hora de contrastar el trabajo de los grupos y afrontar las dificultades que suponía, de una parte, poner en práctica unas técnicas innovadoras, y, de otra parte, lograr establecer las bases de una metodología común.

La diversidad de culturas, idiomas y métodos de trabajo propios de cada grupo también dificultaron la cooperación internacional. Y tampoco ayudó el carácter de los integrantes de los movimientos de Escuela Moderna –a menudo implicados en la actividad política y con una

fuerte vocación social–, o la diversidad de enfoques metodológicos (MCE, n.d.; MCEP, 1988d). En estas ocasiones, el MCEP subrayó la importancia de que se cumplieran dos factores:

Dos coincidencias previas son a nuestro juicio imprescindibles para avanzar en la cooperación; 1) El conocimiento de las dificultades que esto entraña y 2) la voluntad de hacerlo porque es impensable, hoy más que nunca, el avance progresista de la educación sin tener en cuenta la dimensión internacional (MCEP, 1988d, p. 13).

En líneas generales, la participación internacional del MCEP y del MCE se canalizó a través de la FIMEM. La implicación con este organismo tuvo momentos de alta actividad y otros en los que su colaboración se vio interrumpida o limitada a las relaciones bilaterales y los contactos personales, bien por la filosofía de la FIMEM, bien por las circunstancias y ritmo propio de los movimientos Freinet español e italiano. Así, sobre todo en la etapa previa al cambio de estatutos de la FIMEM en el año 1983, la cooperación internacional del MCEP y del MCE se redujo al contacto con unos pocos grupos miembros de la FIMEM. En el caso del MCEP fueron frecuentes los intercambios con el MCE, MEM o *Movimento da Escola Moderna* y con el ICEM. El movimiento Freinet español también se relacionó esporádicamente con grupos Freinet en Chile, Brasil, Alemania o los Países Bajos. Paralelamente, el MCE mantuvo relaciones bilaterales con el MCEP y el movimiento Freinet francés gracias al intercambio de publicaciones, el contacto con algunas amistades y la asistencia frecuente a congresos internacionales celebrados en países vecinos, como España, Francia o la misma Italia. De alguna manera, los períodos de *desconexión* con la FIMEM provocaron una disminución notable del intercambio de información con otros grupos internacionales y limitaron las posibilidades de expansión de ambos movimientos, desperdiándose una oportunidad única para compartir con otros movimientos Freinet la riqueza de experiencias pedagógicas, políticas y sociales que se llevaron a cabo en España e Italia durante aquellos años (FIMEM, 1981; MCEP, n.d.; MEM, 1981).



## CONCLUSIONES

Las reuniones y congresos del MCEP y del MCE, referidos en los Capítulos I y II, describieron los hitos más importantes de los movimientos. Pero no todos los maestros Freinet parecieron identificarse con el recorrido histórico del movimiento Freinet español e italiano. Algunos de ellos participaron más en la primera parte del proceso, verbigracia, los maestros pioneros, mientras que otros se incorporaron más adelante y no consideraron como parte de su identidad los acontecimientos previos. Otros maestros se desvincularon del MCEP y del MCE con los años, cuando consideraron que no era posible una reconciliación entre su visión personal y la evolución del movimiento al que pertenecían. Tampoco se puede establecer una generalización a la hora de determinar si el MCEP y el MCE fueron movimientos sociopolíticos, porque las declaraciones oficiales donde se manifestó el fuerte componente sociopolítico del MCEP y del MCE no se correspondieron con la entera realidad de los GGTT. Hubo zonas y GGTT donde, efectivamente, se observó una apuesta fuerte por las intervenciones que combinaron lo pedagógico con lo sociopolítico, obteniéndose unos resultados transformadores a nivel comunitario. Pero también existieron territorios donde las acciones se vieron reducidas a la experimentación técnica-didáctica y a establecer una metodología que sintonizara con los intereses de los escolares, al menos así lo demuestran las experiencias publicadas en el boletín *Colaboración* y la revista *Cooperazione Educativa*. Por razones similares tampoco puede establecerse una generalización a la hora de determinar si los movimientos fueron enteramente cooperativos e internacionales. Nuevamente, puede que en el imaginario colectivo sí lo fueran, pero coexistieron experiencias desarrolladas por maestros que utilizaron las técnicas a título individual y mantuvieron un contacto mínimo o inexistente con sus compañeros y el ámbito

internacional. Esto, sin embargo, no representó ninguna contradicción en el interno de los movimientos. Más bien, la diversidad de experiencias enriqueció la trayectoria del MCEP y del MCE, contribuyó a la expansión de los mismos y demostró la amplia acogida y adaptabilidad de las propuestas, así como la pluralidad de sus integrantes.

El MCEP y el MCE tuvieron algunos rasgos comunes. El primero de ellos tuvo que ver con la innovación didáctica y el afán de los maestros Freinet por crear una atmósfera en el aula que propiciara un aprendizaje más autónomo, crítico y democrático. En este sentido, se aprecia un empeño común de ambos movimientos por conocer, desarrollar y perfeccionar las técnicas Freinet. La tarea didáctica ocupó los primeros años de la historia de ACIES y de la CTS, sirvió para crear un número amplio de contactos y, en general, dio organicidad y consistencia a los grupos que, en un período relativamente breve, lograron unificarse bajo las siglas de MCEP y MCE. El frecuente uso de la palabra *técnicas* Freinet en lugar de *pedagogía* Freinet –empleada en contadas ocasiones– tuvo una intención clara: la oposición de los movimientos a seguir una propuesta pedagógico al pie de la letra, liderada por una sola persona y completamente descontextualizada del entorno donde se estaba desarrollando. Así, cada una de las técnicas aplicadas por los maestros del MCEP y del MCE se adaptó a las condiciones específicas de cada aula, generándose tantas experiencias Freinet como maestros hubiera dispuestos a practicar las técnicas; siempre con un desarrollo y resultados diferentes. Por este motivo, cada vez que se discute sobre las técnicas Freinet se crea una especie de dicotomía entre las técnicas que el propio C. Freinet practicó y publicó –*técnicas de base*–, y aquellas otras –*técnicas*– que, llanamente, resultaron ser una adaptación o versión mejorada de las primeras y, por lo general, respondieron adecuadamente a las necesidades de cada contexto.

La práctica de las técnicas Freinet en España e Italia se popularizó a lo largo de la década de los '60 y los '70. En parte, esto fue posible gracias a los esfuerzos realizados en la publicación y divulgación de trabajos y libros sobre la filosofía de la Escuela Moderna y la edición autónoma de revistas y otros documentos pensados para dar visibilidad a los movimientos. Así, en pocos años, el MCEP y el MCE demostraron que la renovación pedagógica desde la base y la transformación social a escala local eran dos procesos posibles, económicamente viables y relativamente rápidos. Ciertamente, la variación del sistema político y económico y la dinámica general de la sociedad fueron dos factores condicionantes, pero no lo suficientemente fuertes como para frenar otras posibles formas de organización. No en vano, las propuestas pedagógicas revolucionarias sobrevivieron –en la clandestinidad– incluso durante los períodos históricos más restrictivos. De otra parte, las cifras oficiales de adscritos al MCEP y al MCE

de aquella época deben interpretarse con cautela, porque no reflejaron el alcance y la dimensión real del movimiento Freinet en España e Italia. Así, en España e Italia, existieron numerosos maestros seguidores y promotores de las técnicas Freinet que, por razones diversas, no se afiliaron movimiento que los representaba. Estos maestros estaban pero no estaban. Estaban, porque, igualmente, apuntalaron la filosofía de los movimientos y se sumaron a la lucha por la renovación pedagógica y la transformación social. Pero no estaban, porque, oficialmente, no formaron parte de las cifras de adscritos al MCEP o al MCE.

El carácter poco dirigista del planteamiento Freinet facilitó las tareas de innovación pedagógica e hizo que los maestros del MCEP y del MCE funcionaran en varias direcciones: como maestros, como especialistas en innovación pedagógica y, posteriormente, como críticos de su propia práctica educativa. Por otro lado, la capacidad de trabajar en multitarea y la inclinación por la experimentación pedagógica motivaron el inicio y el buen ritmo de las publicaciones oficiales y los boletines internos de ambos movimientos, así como la organización de encuentros, *stages*, talleres y congresos. El inconveniente principal de esta forma de trabajo, sin embargo, fue un clima de desorganización general –sobre todo en la parte burocrática–, con algunos momentos de caos muy específicos donde peligró la continuación de las publicaciones oficiales y se cuestionó la dirección de los movimientos Freinet español e italiano.

Las tareas de búsqueda continua, experimentación pedagógica y revisión del trabajo cotidiano posibilitaron un estado de construcción profesional constante y suscitaban cierto grado de introspección que caracterizó a los maestros del MCEP y del MCE. En cualquier caso, convivieron simultáneamente maestros que demostraron una mayor implicación y actividad social, asumiendo tareas pedagógicas, políticas, comunitarias, editoriales y burocráticas; y otros que prefirieron permanecer en ese espacio introspectivo, actualizando y revisando las experiencias propias e incorporando solo las partes de la propuesta Freinet que funcionaban mejor para ellos. También estos maestros fueron parte del movimiento Freinet español o italiano y es necesario el reconocimiento a su intervención.

Más o menos organizadas, las experiencias Freinet españolas e italianas formaron parte de un *underground* pedagógico que resistió a distintas leyes educativas y los intentos de la Administración Pública por reprimir, ignorar o absorber esta clase de experiencias –dependiendo del período histórico que se analice–. Sin embargo, adaptar las prácticas pedagógicas de los maestros Freinet al contexto donde fueran a tener lugar generó algunas contradicciones y un cierto grado de confusión interna que fue inevitable y definitorio. A pesar de ello, ambos movimientos intentaron establecer una serie de pautas generales o denominador

común que sirviera para apoyar y guiar a los maestros menos familiarizados con la propuesta del MCEP o del MCE. En este sentido, el esfuerzo por generar espacios de diálogo abiertos a la participación permitió crear una estrategia común que expresara la visión general de los movimientos y, al mismo tiempo, garantizara su supervivencia.

Los congresos, encuentros, *stages*, los Grupos de Trabajo y los canales de difusión oficiales del MCEP y del MCE –revistas y boletines– fueron un espacio de encuentro común y una especie de *gimnasio emocional* para los maestros Freinet. Estos espacios fueron una vía de escape donde se compartieron afectos, lealtades y se establecieron lazos de complicidad con nuevos amigos y camaradas. También se discutió apasionadamente sobre asuntos relacionados con la educación, la política educativa, las distintas formas de llevar la democracia a las aulas, y se compusieron las bases y filosofía del MCEP y del MCE. Asimismo, estos lugares permitieron dar rienda suelta a las nuevas propuestas pedagógicas y fueron una vía de escape para aquellos maestros que quisieron salir parcial o totalmente de una práctica más independiente o introspectiva, así como un espacio de discusión habitual para aquellos otros maestros acostumbrados a la participación. Los boletines internos, las revistas de difusión nacional y las celebraciones pedagógicas colectivas probaron el carácter vivo y cambiante propio de un planteamiento pedagógico de construcción colectiva. Al mismo tiempo, estos espacios sirvieron para aglutinar pequeñas *piezas* de experimentación pedagógica de construcción individual que se fueron sumando a la dinámica general de los movimientos.

El MCEP y el MCE apostaron por un diálogo multidireccional: con otros maestros, grupos o asociaciones ciudadanas, con la política oficial y con los múltiples grupos Freinet a nivel internacional. Este afán por la discusión formó parte de la genética de los movimientos Freinet español e italiano y se desarrolló de una manera transversal mediante la utilización de distintos recursos: (i) las publicaciones de difusión nacional de ambos movimientos sirvieron para interpelar las decisiones políticas, reflexionar sobre las distintas experiencias pedagógicas y colaboraciones de los maestros freinetianos, y, también, para discutir sobre el rumbo general del MCEP y del MCE. Además, las publicaciones de difusión nacional fueron útiles a la hora de distribuir distintas informaciones relacionadas con la renovación pedagógica, un hecho que facilitó el diálogo y el contacto con otros maestros y corrientes pedagógicas. (ii) En los boletines de distribución interna también se publicaron informaciones pedagógicas de interés común que facilitaron el diálogo, verbigracia, los informes detallados sobre los avances de los Grupos de Trabajo y los GGTT. (iii) Los congresos y encuentros tuvieron un carácter más lúdico, no por ello menos intenso y productivo. En estos espacios fue común la participación

de personas o grupos no adscritos a los movimientos y la presencia de maestros Freinet de procedencia internacional –normalmente venidos de Francia e Italia, en el caso del MCEP; y de Francia y España, en el caso del MCE–; mientras que los congresos organizados por la *Fédération Internationale des Mouvements d’Ecole Moderne* propiciaron el contacto internacional del MCEP y del MCE con grupos Freinet más alejados geográficamente. Por su parte, (iv) los *stages* se dedicaron a la difusión de las técnicas Freinet y la captación de nuevos miembros para el MCEP y el MCE. Los *stages* o seminarios de formación fueron un soplo de aire fresco y un punto de encuentro para todos aquellos maestros interesados en nuevas fórmulas pedagógicas –participativas y democráticas– que sintonizaran con los últimos cambios sociopolíticos y las demandas educativas. Estos espacios se caracterizaron por su espontaneidad y flexibilidad, dos rasgos que permitieron al MCEP y al MCE ofrecer una respuesta rápida a las necesidades formativas más inmediatas de los docentes. Al mismo tiempo, los altos índices de participación en los *stages* demostraron que las iniciativas de formación no estatal para el profesorado también eran necesarias y podían convivir con un tipo de formación de carácter oficialista o estatal sin mayor inconveniente. Por último, (v) las reuniones de carácter interno habilitaron un espacio de confrontación directa, a veces acalorada, donde los integrantes del MCEP y del MCE pudieron discutir sobre las necesidades más urgentes de los movimientos. A menudo, los asuntos relacionados con la gestión económica, la participación de los GGTT, la edición y solvencia de las publicaciones oficiales, los temas monográficos de los siguientes congresos y la actualidad educativa protagonizaron las reuniones internas de ambos grupos.

El modelo de escuela propuesto por el MCEP y el MCE lanzó una crítica directa contra las reformas educativas fallidas y, muy específicamente, contra el vaciado de contenidos de tipo político y social que se había producido en la escuela. Así, las aulas Freinet se distinguieron por incorporar al contenido escolar los grandes temas de lucha social y, también, por poner a prueba las hipótesis de trabajo presentadas en las asambleas, congresos, reuniones internas, etc., repudiando fórmulas pedagógicas puramente teóricas que no respondieran al contexto particular de cada escuela. En este sentido, es posible afirmar que las aulas freinetianas fueron un espacio de libertad y ensayo donde se pusieron en práctica distintas propuestas e ideas con independencia del posible éxito o fracaso que pudiera sobrevenir. En ocasiones, los compañeros de profesión, instituciones o el propio colectivo de padres señalaron la aparente desorganización o caos de la propuesta Freinet. Sin embargo, algunas herramientas como las asambleas dentro del aula, los planes y contratos de trabajo, así como el compromiso de

participación de los estudiantes, demostraron que las jornadas escolares podían transcurrir de una manera respetuosa, organizada y democrática, y, al mismo tiempo, ofrecer un cierto margen para la improvisación.

El compromiso del MCEP y del MCE con la educación popular fue categórico. La apuesta global por una educación democrática y participativa centrada en cultivar el espíritu crítico, la libre expresión y la creatividad de los escolares diferenció al movimiento Freinet del resto de las corrientes renovadoras presentes en España e Italia. La lucha constante por conseguir una renovación pedagógica y social radical impulsó proyectos abiertos a la colaboración con otros grupos, asociaciones y organismos que se diferenciaron bastante de aquellas otras experiencias renovadoras con un perfil más tradicional o conservador. En la mayoría de ocasiones, el resultado de las experiencias Freinet fue positivo, demostrándose la viabilidad de las propuestas y su utilidad a la hora de conseguir el modelo de escuela y sociedad deseados. A este respecto, las prácticas freinetianas, además de saciar la inquietud formativa-cultural de los estudiantes, facilitaron la incorporación y participación de los mismos a la nueva realidad sociopolítica. Así, es posible afirmar que tanto el MCEP como el MCE acompañaron el proceso de transición hacia la democracia de los ciudadanos y su mantenimiento una vez estuvo asentada.

Puede que las acciones transformadoras de los maestros freinetianos no trascendieran más allá del entorno local o comunitario, pero cumplieron varios propósitos: la renovación pedagógica, modificar dinámicas arraigadas de autoritarismo en la escuela, establecer un diálogo entre lo escolar y la realidad más próxima, formar ciudadanos con una actitud crítica y participativa, y, en último término, la transformación social. El éxito de esta propuesta, probablemente, residió en que los dos movimientos adoptaron una estructura organizativa extremadamente flexible y participativa, defendieron la autonomía de los GGTT y respetaron el trabajo personal y la individualidad de todos los miembros. Sin embargo, llama la atención un hecho que no pareció sintonizar demasiado bien con la cultura abierta y participativa del MCEP y del MCE: que los integrantes de ambos movimientos fueran mayoritariamente maestros y existiera poca representación de otros profesionales de la educación, verbigracia, profesores de universidad, en el MCEP y en el MCE.

Desde un enfoque freinetiano, la neutralidad pedagógica favorecía la legitimación de prácticas autoritarias y antidemocráticas en el aula y camuflaba el mal funcionamiento de un sistema de organización escolar que, indirectamente, estaba contribuyendo a perpetuar la atmósfera de injusticia social. Así, para los maestros del MCEP y del MCE, manifestar la intención política

y social de su propuesta pedagógica fue un modo de desafiar y atacar al Sistema y a la organización educativa en particular. El perfil sociopolítico de los maestros Freinet los definió como profesionales y favoreció la continuidad de su trabajo más allá del horario escolar. Además, en términos generales, los maestros del MCEP y del MCE podrían describirse como personas voluntariosas que vivieron su profesión con vocación, asumiéndola más como un estilo de vida que como una forma de ganarse el sustento. Todo ello, unido al clima de agitación sociopolítica de ambos países, dio lugar a numerosas reflexiones sobre el rol de los maestros Freinet en el contexto educativo y social y generó dos interrogantes que fueron una constante para ambos movimientos a lo largo de su desarrollo histórico: primero, ¿eran el MCEP y el MCE dos movimientos capaces de enfrentar las injusticias sociales?; y, si lo eran, ¿cómo podían encaminar su labor profesional para tratar de resolver las distintas problemáticas? En este sentido, tanto el MCEP como el MCE se situaron más allá de sí mismos y de la escuela o la renovación pedagógica para adentrarse en el terreno de la participación colectiva o comunitaria –extensiones comunitarias–, pues entendieron que la responsabilidad social y política eran también parte de su profesión.

El MCEP colaboró con el Movimiento Obrero, las Asociaciones de Padres, las Asociaciones de Vecinos y con algunas instituciones públicas y grupos variados. Por su parte, el MCE cooperó estrechamente con el *Movimento Operaio*, el colectivo de padres, los *Centri di Servizi Culturali*, los *Comitati di Quartiere* y algunos partidos políticos y asociaciones de identidad diversa. La colaboración con estos grupos demostró el interés de ambos movimientos por transformar la sociedad y fue una prueba de la extensión comunitaria o participación social y política del MCEP y del MCE. De otro lado, los propósitos del MCEP y del MCE entrelazaron constantemente la renovación pedagógica con otros objetivos de corte sociopolítico, incluso en los tiempos de la *lotte parallele* –la etapa más tecnicista del MCE–, donde tampoco se consiguió aislar por completo lo pedagógico de lo político y lo social. Ciertamente, los movimientos Freinet español e italiano compartieron algunas similitudes con los movimientos sociales, aunque no siguieron la misma estrategia de los movimientos sociales y tampoco fueron capaces de ejercer la misma resistencia contra el Sistema. No obstante lo cual, es pertinente reconocer que las actuaciones del MCEP y del MCE tuvieron un impacto local que, unido a las intervenciones de otros grupos o colectivos, logró el objetivo deseado: un cambio social. Por otro lado, los movimientos Freinet español e italiano intentaron crear una identidad colectiva, promover las acciones grupales y desafiar el orden sociopolítico establecido, todos ellos rasgos comunes a los movimientos sociales. Sin embargo, la apertura del MCEP y del

MCE hacia la participación ciudadana fue limitada. Ambos movimientos ofrecieron un canal de participación claro para el colectivo de maestros, pero la colaboración con los ciudadanos que profesionalmente no se dedicaban a la educación fue esporádica y en ningún caso la participación de estos últimos llegó a condicionar la toma de decisiones del MCEP o del MCE.

La apuesta por una transformación social radical no significó que la propuesta del MCEP y del MCE excluyera o descartara otras propuestas democráticas y democratizadoras. En algunos momentos, sin embargo, el discurso de ambos movimientos se radicalizó y pudo observarse el uso de un vocabulario mordaz y provocador. No obstante, en ambos grupos predominó una actitud abierta al diálogo con los distintos colectivos y organismos y un interés claro por recuperar la cultura de participación ciudadana en la esfera política y social, especialmente en aquellos asuntos que tenían que ver con la política y la gestión educativa. De otra parte, la colaboración del MCEP y del MCE con algunos grupos de perfil progresista –v. gr.: PCE y PCI, Movimiento Obrero y *Movimento Operario* o los sindicatos– no determinó la identidad del movimiento Freinet español e italiano, así como tampoco lo hizo su colaboración con grupos de ideas más conservadoras –v. gr.: grupos religiosos–.

La internacionalización del MCEP y del MCE fue relativa. Algunas de sus experiencias y propuestas se compartieron en los encuentros internacionales organizados por la FIMEM, pero la cota de participación de ambos movimientos a nivel internacional no fue representativa. La colaboración entre el MCEP y el MCE tampoco fue lo suficientemente estable como para hablar de una expansión internacional del movimiento Freinet español en Italia o del movimiento Freinet italiano en España. Algunos maestros del MCEP y del MCE asistieron con asiduidad a los congresos internacionales organizados en España o Italia por sus compañeros vecinos y, ocasionalmente, se llegó a establecer una cooperación estable con algunos de los Grupos de Trabajo del MCEP y del MCE. Pero esto no es bastante para determinar que entre el MCEP y el MCE existió una cooperación internacional constante y próspera. Por otro lado, los entresijos de las experiencias puntuales de colaboración internacional entre el movimiento Freinet español e italiano son todavía un terreno inexplorado y de difícil acceso, principalmente debido a la escasa documentación disponible, normalmente sin clasificar –si se encuentra entre los archivos de los movimientos–, o accesible solo a través del consentimiento de aquellos miembros del MCEP y del MCE que todavía conservan documentación de estas características en su biblioteca personal. No sucede lo mismo con todo lo referente a la *Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne*, que cuidadosamente ha ido digitalizando las informaciones más recientes sobre la colaboración internacional de la FIMEM con otros

movimientos Freinet. De otra parte, el estudio de revistas como *l'Éducateur* podría arrojar algo de luz sobre la participación del MCEP y del MCE en el ámbito internacional. Esta última es una línea de investigación aún por explorar que seguramente resulte útil para completar la historia del MCEP y del MCE.

Las propuestas que no llegaron a materializarse pero formaron parte de los debates pedagógicos y sociopolíticos internos del MCEP y del MCE son el último hallazgo común a los dos movimientos. Todas ellas ayudaron a componer el tejido pedagógico, político y social de los movimientos Freinet español e italiano y, por lo tanto, pueden considerarse parte de su patrimonio histórico-educativo. También son parte del patrimonio del MCEP y del MCE aquellas experiencias que, a pesar de ponerse en práctica, no perduraron en el tiempo, bien porque se extinguieron de forma natural, bien porque terminaron desapareciendo por motivos ajenos al MCEP y al MCE –v. gr.: el cambio de curso y de maestro de los escolares o la falta de apoyo y recursos, entre otros–. Sin embargo, esto no significó que las experiencias Freinet no trascendieran, perduraran en la memoria de aquellos que las vivieron y modificaran antiguos hábitos antidemocráticos.

Desde una perspectiva profesional, el MCEP reivindicó una mejora general de las condiciones laborales y un modelo de escuela que respetara la libertad religiosa y de asociación de los maestros y la práctica de nuevas técnicas pedagógicas. Existieron, sin embargo, algunos obstáculos que frenaron el avance de las reivindicaciones de los maestros freinetianos españoles y condicionaron su práctica diaria. El primero de ellos tuvo que ver con el papel que desempeñaron los inspectores escolares –aquellos que ejercieron un rol represivo–, y con la función que representaron las instituciones públicas que, salvo en contadas ocasiones, desoyeron las propuestas del MCEP. El segundo obstáculo estuvo relacionado con la percepción social de las prácticas del MCEP. Así, en muchas ocasiones, el propio colectivo de padres y algunos compañeros de profesión con un planteamiento conservador o simplemente más acomodados al sistema tradicional se opusieron a las reivindicaciones y prácticas de los maestros del MCEP. Todo lo cual formó parte de la vida cotidiana del MCEP. Unas veces el hecho de remar a contracorriente generó una atmósfera de desilusión entre los integrantes del MCEP que culminó con el abandono prematuro de alguno de ellos y otras veces las circunstancias adversas avivaron la lucha del MCEP y los debates internos sobre el rol de los maestros freinetianos –v. gr.: en los casos donde se produjo una sanción o cese injustificado de algún compañero *mecepero* por practicar las técnicas Freinet en el aula–.

Los integrantes del MCEP se inclinaron por un modelo de escuela pública, unificada, gratuita, con una ratio razonable de escolares por maestro y un período de escolaridad obligatorio que se extendiera hasta los dieciséis años. Además, la política educativa debía contemplar asuntos como la educación especial o la atención y cuidado de los escolares en las etapas más tempranas –guarderías y parvularios–. Reclamar una escuela conectada con la realidad más inmediata que respondiera a las necesidades de los escolares fue otra de las reivindicaciones nucleares del MCEP. Este propósito se convirtió en el primer paso hacia la transformación social y guió el compromiso social, comunitario y político del MCEP, así como el trabajo cooperativo, crítico y de investigación que se realizó en las aulas. Así, el contacto de los escolares con el entorno social, cultural y medioambiental, y la prioridad por establecer una escuela que respondiera a los intereses de los estudiantes permitió ir construyendo desde la base el modelo de escuela deseado y facilitó los primeros contactos directos entre los maestros Freinet y el colectivo de padres, algunas organizaciones y otros profesionales interesados en la transformación escolar y social.

Los maestros del MCEP se autoimpusieron las tareas de expresar su contrariedad cuando la política educativa fallaba y de proponer alternativas que favorecieran al sistema de educación pública y popular. Efectivamente, el clima de transición política y la posterior democracia garantizaron una serie de libertades vetadas pocos años atrás; sin embargo, el sistema educativo de aquellos años no terminó de adaptarse a las necesidades de los colectivos más desfavorecidos –v. gr.: grupos marginales, familias en situación de pobreza extrema o escasa formación cultural, niños con necesidades educativas especiales, etc.–. La realidad de muchas escuelas rurales representó bien las carencias a las que se refería el MCEP y, al mismo tiempo, ejemplificó el *modus operandi* del MCEP ante lo que consideraban un fallo de la política educativa española. Así, en situaciones como está, el MCEP trató de, primero, denunciar cada caso en los canales de difusión propios: el boletín *Colaboración* y el boletín *Al vuelo*; y, segundo, desarrollar una práctica pedagógica coherente con el modelo de educación que reclamaban.

Los debates sobre la libertad de enseñanza y sobre la financiación pública de los centros privados también fueron parte del *feedback* del MCEP respecto a la política educativa oficial. La propuesta de libertad de enseñanza diseñada por el MCEP incluyó no solo los derechos del colectivo de padres, sino también la libertad de los escolares y del profesorado. Era, por tanto, un modelo democratizador que descartaba la enseñanza de tipo confesional en los centros subvencionados con fondos públicos y encajaba con los principios de escuela democrática,

participativa y unitaria que defendía el MCEP. Al mismo tiempo, la libertad de enseñanza entendida de una manera amplia amparaba la experimentación y renovación pedagógica y resultaba útil a la hora de frenar el autoritarismo en la escuela y combatir el tono dirigista de los programas educativos. Sobre la financiación pública de los centros privados pueden destacarse algunas consecuencias graves que afectaron tanto al sistema de educación pública como al MCEP: de una parte, la destinación de fondos públicos a la educación privada limitó el presupuesto de las escuelas públicas y favoreció la discriminación ideológica; y, de otra parte, la financiación pública de los centros privados frenó el avance de la educación popular y dañó las relaciones entre el MCEP y el MEC. Todo lo cual justifica la atención y energía que el MCEP dedicó a estos dos asuntos.

El boletín *Colaboración* merece una atención especial. La riqueza de experiencias pedagógicas, los trabajos de investigación, la variedad de entrevistas, la amplia bibliografía y recensiones publicadas, así como las cartas de opinión, el reflejo de la realidad internacional y las distintas reflexiones pedagógicas y políticas que se filtraron en los números de *Colaboración* son suficientes como para dedicar una tesis doctoral centrada solo en esta publicación. Por ello, muchos temas de interés, entre los que se incluye la participación de las maestras y el papel que representaron en el MCEP, se han quedado fuera de este trabajo. Hay, por tanto, numerosos temas de investigación escondidos entre las páginas del boletín *Colaboración* que podrían ser muy fértiles para la Historia de la Educación. Algo parecido sucede con la documentación interna del MCEP. Un estudio pormenorizado de las cartas internas y sus autores, el trabajo de los GGTT, los periódicos escolares locales, la información de carácter administrativo y los debates editoriales, entre otros, servirían para completar la historia del movimiento Freinet español de segunda hora.

El MCE también tuvo algunas peculiaridades que lo diferenciaron del MCEP. La preocupación excesiva del MCE por la didáctica especial o específica fue una de ellas y determinó la primera etapa de la historia del MCE –hasta el año 1968, aproximadamente–. Durante este período el movimiento Freinet italiano se centró en una experimentación metodológica exhaustiva y compleja que, en cierto modo, alejó al grupo de la realidad política y social y, en último término, de la esencia de la educación popular. En la etapa de la didáctica específica proliferaron Grupos de Trabajo que desarrollaron una batería de pruebas con el objetivo de determinar cuáles métodos pedagógicos ofrecían mejores resultados a la hora de realizar actividades concretas como el cálculo o el aprendizaje de la lectura y escritura, entre otras. Esta fase tuvo dos consecuencias principales para el MCE. La primera es positiva: el

perfeccionamiento de los métodos y prácticas de cada disciplina. Y la segunda tuvo que ver con la celebración de distintos debates donde se reflexionó sobre la finalidad del MCE y su responsabilidad a la hora de promover un cambio radical de la educación y de la sociedad.

A partir del año 1968 el MCE se politizó y, en general, pudo observarse un discurso más radical y combativo en las publicaciones oficiales y en los documentos de difusión interna. También se organizaron algunos encuentros y congresos con un trasfondo político claro: analizar cómo interactuaba la escuela con el sistema socioeconómico con el objetivo de generar una propuesta alternativa. Asimismo, el MCE manifestó frecuentemente su interés en establecer alianzas con otros grupos que le ayudaran a popularizar su planteamiento pedagógico y sociopolítico. La relación del movimiento Freinet italiano con el *Movimento Operaio* ejemplificó esto último, siendo la contribución del primero especialmente valiosa sobre todo a la hora de (i) detectar las contradicciones más urgentes entre la escuela y el mundo laboral; (ii) cuestionar la aparente neutralidad de la educación y el rol de los maestros durante este proceso; y (iii) luchar por un modelo de escuela pública y democrática que no tolerara la selección escolar. El MCE también colaboró con el PCI, fundamentalmente por dos motivos que facilitaron el acercamiento entre los grupos: primero, muchos maestros del MCE militaban en el PCI; y, segundo, algunos de los objetivos más inmediatos del PCI en el terreno educativo coincidieron con los del MCE. Así, el MCE y el PCI estuvieron de acuerdo en asuntos como el acondicionamiento y mejora de los espacios escolares, la erradicación de la selección escolar, la escolarización gratuita, establecer el modelo de *tempo pieno* en todas las escuelas italianas, garantizar el derecho al estudio de todos los escolares –independientemente de su condición social–, y establecer un modelo de escuela democrático y abierto a la participación.

Las acciones cooperativas que el MCE desarrolló con otros grupos políticos y ciudadanos combinaron lo pedagógico con una perspectiva social y política mediante la cual se pretendió criticar el modelo capitalista y evitar la normalización de un Sistema injusto con los trabajadores y las clases sociales más pobres. Desde una perspectiva escolar, el trabajo del MCE con los distintos grupos –extensiones comunitarias– interpeló de forma directa al modelo educativo de los últimos años y los propósitos a los que servía. En cualquier caso, las colaboraciones del MCE sentaron un precedente de lucha unitaria que englobó tanto a trabajadores y militantes políticos como a estudiantes, padres y profesorado. Los resultados, nuevamente, tuvieron un alcance local que, sin embargo, fue suficiente para demostrar la capacidad del MCE a la hora de organizar acciones de cooperación complejas y eficaces. Esto fue especialmente significativo en las etapas más difíciles del MCE, cuando los integrantes del

movimiento italiano debieron recordar que la supervivencia y futuro de un grupo como el suyo dependía, en gran parte, del trabajo cooperativo y el compromiso de cada uno de los miembros. La eliminación de los libros de texto en el aula y la elaboración de planes de trabajo basados en la investigación y la experimentación directa, así como el resto de técnicas de inspiración freinetiana, fueron claves a la hora de combatir la alienación de los escolares. En este sentido, la renovación pedagógica del MCE funcionó como una especie de antídoto contra las prácticas autoritarias más arraigadas y reavivó el interés por un tipo de educación centrada en el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la cultura participativa. De otra parte, el trabajo cooperativo en los centros escolares fue clave para recuperar la conexión entre escuela, comunidad y entorno natural. La cooperación en la escuela sirvió también para paliar el individualismo, la competitividad y el arribismo, tres factores cada vez más presentes en el ámbito escolar. Así las cosas, puede afirmarse que la práctica pedagógica de los maestros del MCE logró formar ciudadanos con un pensamiento crítico, entrenados en la participación y conscientes de la realidad específica de su comunidad.

La revista *Cooperazione Educativa* continúa activa en la actualidad y, desde el primer boletín, esta publicación ha acompañado la evolución de la escuela italiana y parte del desarrollo sociopolítico del país. Al igual que el boletín *Colaboración*, la revista *Cooperazione Educativa* permitió una crítica y reflexión profunda sobre la práctica diaria de los maestros del MCE; y también fue útil a la hora de elaborar un denominador ideológico común para el MCE, así como para mantener un cierto grado de unidad y estabilidad entre los integrantes del MCE. Pero no solo. Gracias a *Cooperazione Educativa* pudieron denunciarse públicamente las prácticas pedagógicas incompatibles con la democracia y la educación popular. Los números de la revista fueron extensos y sus páginas –además de dar cabida a las distintas experiencias pedagógicas y actividades del MCE, verbigracia, congresos, encuentros y asambleas–, posibilitaron un constante trasvase de información del trabajo de los GGTT. Gracias a ello, ha sido posible elaborar una panorámica general sobre el avance y progresión gradual de la alternativa de educación popular en Italia. De nuevo, un estudio minucioso sobre cada una de las secciones de la revista podría motivar uno o varios trabajos de tesis doctoral de un valor incalculable para la Historia de la Educación. Además, la información que conservan algunos miembros del MCE –activos durante aquel período– podría dar lugar a líneas de investigación muy específicas que ayudaran a completar la historia del MCE y de alguno de los GGTT más relevantes –v. gr.: el GT Fiorentino–.

Mientras, esta tesis doctoral suma una pieza al puzle pedagógico, político y social de la España e Italia de la década de los '70 y los '80, y lo hace para hablar sobre la trayectoria e identidad del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular y del *Movimento di Cooperazione Educativa*. Tal vez, en la medida en que los maestros del MCEP y del MCE participaron en la vida cultural, social y política de sus territorios, nos encontremos ante dos de los Movimientos de Renovación Pedagógica y social más interesantes de los últimos tiempos.



## CONCLUSIONS

The meetings and congresses of the MCEP and the MCE referred to in Chapters I and II, described the most important milestones of the movements. But not all Freinet masters seemed to identify with the historical journey of the Spanish and Italian Freinet movement. Some of them participated more in the first part of the process, for example, the pioneer teachers, while others were incorporated later and did not consider previous events as part of their identity. Other teachers disassociated themselves from the MCEP and the MCE over the years, when they considered that reconciliation between their vision and the evolution of the movement to which they belonged was not possible. Nor can a generalization be established when determining whether the MCEP and the MCE were socio-political movements, because the official statements where the strong socio-political component of the MCEP and the MCE was manifested did not correspond to the entire reality of the GGTT. There were areas and GGTT were, indeed, there was a strong commitment to interventions that combined the pedagogical with the socio-political, obtaining transformative results at the community level. But there were also territories where actions were reduced to technical-didactic experimentation and to establish a methodology that was in tune with the interests of schoolchildren, at least this is demonstrated by the experiences published in the bulletin *Collaboration* and the magazine *Cooperazione Educativa*. For similar reasons, a generalization cannot be established when determining whether the movements were entirely cooperative and international. Again, perhaps in the collective imagination, they were, but experiences developed by teachers who used the techniques individually and maintained minimal or non-existent contact with their peers and the international arena coexisted. This,

however, did not represent any contradiction within the movements. Rather, the diversity of experiences enriched the trajectory of the MCEP and the MCE, contributed to their expansion, and demonstrated the broad acceptance and adaptability of the proposals, as well as the plurality of their members.

The MCEP and the MCE had some common features. The first of them had to do with didactic innovation and the desire of Freinet teachers to create an atmosphere in the classroom that fostered more autonomous, critical, and democratic learning. In this sense, there is a common effort of both movements to know, develop and perfect the Freinet techniques. The didactic task occupied the first years of the history of ACIES and the CTS, it served to create a large number of contacts and, in general, gave organization and consistency to the groups that, in a relatively short period, managed to unify under the acronym of MCEP and MCE. The frequent use of the word Freinet *techniques* instead of Freinet *pedagogy* had a clear intention: the opposition of the movements to following a pedagogical proposal to the letter, led by a single person and completely decontextualized from the environment where it was developing. Thus, each of the techniques applied by the MCEP and MCE teachers was adapted to the specific conditions of each classroom, generating as many Freinet experiences as teachers would have been willing to practice techniques; always with different development and results. For this reason, every time Freinet techniques are discussed, a kind of dichotomy is created between the techniques that C. Freinet himself practiced and published - *basic techniques* -, and those other - *techniques* - which, quite simply, turned out to be an adaptation or improved version of the former and, in general, they adequately responded to the needs of each context.

The practice of Freinet techniques in Spain and Italy became popular throughout the 1960s and 1970s. In part, this was possible thanks to the efforts made in the publication and dissemination of works and books on the philosophy of the Modern School and the autonomous edition of magazines and other documents designed to give visibility to the movements. Thus, in a few years, the MCEP and the MCE demonstrated that pedagogical renewal from the base and social transformation at the local scale were two possible, economically viable and relatively fast processes. Certainly, the variation of the political and economic system and the general dynamics of society were two conditioning factors, but not strong enough to stop other possible forms of organization. Not surprisingly, the revolutionary pedagogical proposals survived - in hiding - even during the most restrictive historical periods. On the other hand, the official figures of those attached to the MCEP and the MCE at that time must be interpreted with caution, because they did not reflect the real scope and dimension of the Freinet movement in

Spain and Italy. Thus, in Spain and Italy, there were numerous master followers and promoters of the Freinet techniques who, for various reasons, did not join the movement that represented them. These teachers were there but they were not. They were there, because, likewise, they underpinned the philosophy of the movements and joined the struggle for pedagogical renewal and social transformation. But they were not there, because, officially, they were not part of the figures for those attached to the MCEP or the MCE.

The non-directional nature of the Freinet approach facilitated the tasks of pedagogical innovation and made the MCEP and MCE teachers function in several directions: as teachers, as specialists in pedagogical innovation, and, later, as critics of their, educational practice. On the other hand, the ability to work in multitasking and the inclination for pedagogical experimentation motivated the beginning and the good rhythm of the official publications and internal bulletins of both movements, as well as the organization of meetings, *stages*, workshops, and congresses. The main drawback of this way of working, however, was a climate of general disorganization – especially in the bureaucratic part –, with some very specific moments of chaos where the continuation of official publications was endangered and the direction of both movements, Italian and Spanish, was questioned.

The tasks of continuous search, pedagogical experimentation, and revision of daily work made possible a state of constant professional construction and elicited a certain degree of introspection that characterized the MCEP and MCE teachers. In any case, teachers who demonstrated greater involvement and social activity coexisted simultaneously, assuming pedagogical, political, community, editorial, and bureaucratic tasks; and others who preferred to remain in that introspective space, updating and reviewing their own experiences and incorporating only the parts of the Freinet proposal that worked best for them. These teachers were also part of the Spanish or Italian Freinet movement and recognition for their intervention is necessary.

More or less organized, the Spanish and Italian Freinet experiences were part of a pedagogical *underground* that resisted different educational laws and the attempts of the Public Administration to repress, ignore or absorb these kinds of experiences - depending on the historical period under analysis. However, adapting the pedagogical practices of the Freinet teachers to the context in which they were to take place generated some contradictions and a certain degree of internal confusion that was inevitable and defining. Despite this, both movements tried to establish a series of general guidelines or common denominators that would serve to support and guide teachers less familiar with the MCEP or MCE proposals. In this

sense, the effort to generate spaces for dialogue open to participation made it possible to create a common strategy that would express the general vision of the movements and, at the same time, guarantee their survival.

Congresses, meetings, *stages*, Working Groups, and the official dissemination channels of the MCEP and the MCE - magazines, and bulletins - were a common meeting space and a kind of *emotional gymnasium* for the Freinet teachers. These spaces were a means of escape where affections and loyalties were shared and ties of complicity were established with new friends and comrades. Matters related to education, educational policy, different ways of bringing democracy to the classroom, were also passionately discussed, and the foundations and philosophy of the MCEP and MCE were established. Likewise, these places allowed to unleash the new pedagogical proposals and were an escape route for those teachers who wanted to partially or leave a more independent or introspective practice, as well as a regular discussion space for those other teachers accustomed to the participation. The internal newsletters, the national magazines, and the collective pedagogical celebrations proved the lively and changing character of a pedagogical approach of collective construction. At the same time, these spaces served to bring together small *pieces* of pedagogical experimentation of individual construction that were added to the general dynamics of the movements.

The MCEP and the MCE opted for a multidirectional dialogue: with other teachers, citizen groups or associations, with official politics, and with the many Freinet groups at the international level. This desire for discussion was part of the genetics of the Spanish and Italian Freinet movements and developed in a transversal way through the use of different resources: (i) the national publications of both movements served to question political decisions, reflect about the different pedagogical experiences and collaborations of Freinetian teachers, and also to discuss the general direction of the MCEP and the MCE. In addition, the national publications were useful when distributing different information related to pedagogical renewal, a fact that facilitated dialogue and contact with other teachers and pedagogical currents. (ii) Pedagogical information of common interest was also published in the internal distribution bulletins that facilitated dialogue, for example, detailed reports on the progress of the Working Groups and the GGTTs. (iii) The congresses and meetings had a more playful nature, not for that less intense and productive. In these spaces, the participation of people or groups not attached to the movements and the presence of Freinet teachers of international origin - usually from France and Italy, in the case of the MCEP; and from France and Spain, in the case of the MCE; while the congresses organized by the *Fédération Internationale des*

*Mouvements d' Ecole Moderne* fostered international contact between the MCEP and the MCE with Freinet groups that were more geographically distant. For their part, (iii) the *stages* were dedicated to the dissemination of Freinet techniques and the recruitment of new members for the MCEP and MCE. The training *stages* or seminars were a breath of fresh air and a meeting point for all those teachers interested in new pedagogical formulas - participatory and democratic - that would be in tune with the latest socio-political changes and educational demands. These spaces were characterized by their spontaneity and flexibility, two features that allowed the MCEP and the MCE to offer a rapid response to the most immediate training needs of teachers. At the same time, the high rates of participation in the *stages* demonstrated that non-state training initiatives for teachers were also necessary and could coexist with a type of official or state training without major inconvenience. Finally, (iv) the internal meetings enabled a space for confrontation, sometimes heated, where the members of the MCEP and the MCE were able to discuss the most urgent needs of the movements. Often, issues related to economic management, the participation of the GGTT, the edition and solvency of official publications, the monographic topics of the following congresses, and educational news featured during internal meetings of both groups.

The school model proposed by the MCEP and the MCE launched a direct criticism against the failed educational reforms and, very specifically, against the emptying of political and social content that had occurred in the school. Thus, the Freinet classrooms distinguished themselves by incorporating into the school content the great themes of social struggle and, also, by testing the working hypotheses presented in assemblies, congresses, internal meetings, etc., rejecting purely theoretical pedagogical formulas that did not respond to the particular context of each school. In this sense, it is possible to affirm that Freinet's classrooms were a space of freedom and rehearsal where different proposals and ideas were put into practice regardless of the possible success or failure that might ensue. On occasions, colleagues, institutions, or the parents' group pointed out the apparent disorganization or chaos of the Freinet proposal. However, some tools such as assemblies within the classroom, work plans, and contracts, as well as the commitment of student participation, demonstrated that school days could be spent in a respectful, organized, and democratic way, and at the same time, offer some scope for improvisation.

The commitment of the MCEP and MCE to popular education was categorical. The global commitment to a democratic and participatory education focused on cultivating the critical spirit, free expression, and creativity of schoolchildren differentiated the Freinet movement

from the rest of the renovating currents present in Spain and Italy. The constant struggle to achieve a radical pedagogical and social renovation promoted projects open to collaboration with other groups, associations, and organizations that were quite different from those other renovating experiences with a more traditional or conservative profile. On most occasions, the result of the Freinet experience was positive, demonstrating the viability of the proposals and their usefulness in achieving the desired school and social model. In this regard, Freinetian practices, in addition to satiating the formative-cultural restlessness of the students, facilitated their incorporation and participation in the new socio-political reality. Thus, it is possible to affirm that both the MCEP and the MCE accompanied the transition process towards citizens' democracy and its maintenance once it was established.

Perhaps the transformative actions of Freinetian teachers did not transcend beyond the local or community environment, but they served several purposes: pedagogical renewal, modification of deep-rooted dynamics of authoritarianism at school, the establishment of a dialogue between the school and the closest reality, education of citizens with a critical and participative attitude, and, ultimately, social transformation. The success of this proposal probably lay in the fact that the two movements adopted an extremely flexible and participative organizational structure, defended the autonomy of the GGTT, and respected the personal work and individuality of all members. However, a fact that did not seem to be in tune very well with the open and participatory culture of the MCEP and the MCE is striking: that the members of both movements were mainly teachers and there was little representation of other education professionals, for example, teachers at the university, in the MCEP and the MCE.

From a Freinetian approach, pedagogical neutrality favoured the legitimation of authoritarian and undemocratic practices in the classroom and camouflaged the malfunction of a school organization system that, indirectly, was contributing to perpetuate the atmosphere of social injustice. Thus, for the MCEP and MCE teachers, expressing the political and social intention of their pedagogical proposal was a way of challenging and attacking the System and the educational organization in particular. The socio-political profile of Freinet teachers defined them as professionals and favoured the continuity of their work beyond school hours. Furthermore, in general terms, the MCEP and MCE teachers could be described as willing people who lived their profession with a vocation, assuming it more as a lifestyle than as a way of earning a living. All this, together with the climate of socio-political upheaval in both countries, gave rise to numerous reflections on the role of Freinet teachers in the educational and social context and generated two questions that were a constant for both

movements throughout their development. Historical: first, were the MCEP and the MCE two movements capable of confronting social injustices? And, if they were, how could they direct their professional work to try to solve different problems? In this sense, both the MCEP and the MCE went beyond themselves and the school or pedagogical renewal to enter the field of collective or community participation - community extensions -, since they understood that social and political responsibility was also part of his profession.

The MCEP collaborated with the *Movimiento Obrero*, the Parents' Associations, the Neighborhood Associations, and with some public institutions and various groups. The MCE cooperated closely with the *Movimento Operaio*, the parents' collective, the *Centri di Servizi Culturali*, the *Comitati di Quartiere* and some political parties and associations of diverse identity. Collaboration with these groups demonstrated the interest of both movements in transforming society and was proof of the community outreach or social and political participation of the MCEP and the MCE. On the other hand, the purposes of the MCEP and the MCE constantly intertwined the pedagogical renewal with other socio-political objectives, even in the times of the *lotte parallele* – the most technical stage of the MCE –, where it was not possible to completely isolate what was pedagogical from what was political and what was social. Certainly, the Spanish and Italian Freinet movements shared some similarities with social movements, although they did not follow the same strategy and neither were they able to exert the same resistance against the System. Notwithstanding this, it is pertinent to recognize that the actions of the MCEP and the MCE had a local impact that, together with the interventions of other groups or collectives, achieved the desired objective: a social change. On the other hand, the Spanish and Italian Freinet movements tried to create a collective identity, promote group actions and challenge the established socio-political order, all of the common features of social movements. However, the MCEP and MCE's openness to citizen participation was limited. Both movements offered a clear channel of participation for the group of teachers, but collaboration with citizens who professionally did not dedicate themselves to education was sporadic and in no case did the participation of the latter condition the decision-making of the MCEP or the MCE.

The commitment to a radical social transformation did not mean that the MCEP and MCE proposals excluded or discarded other democratic and democratizing proposals. At times, however, the discourse of both movements was radicalized and the use of a scathing and provocative vocabulary could be observed. However, both groups were dominated by an open attitude to dialogue with different groups and organizations and a clear interest in recovering

the culture of citizen participation in the political and social sphere, especially in matters that had to do with politics and management. educational. On the other hand, the collaboration of the MCEP and the MCE with some groups with a progressive profile –v. gr .: PCE and PCI, *Movimiento Obrero y Movimiento Operario* or the unions - did not determine the identity of the Spanish and Italian Freinet movement, nor did its collaboration with groups of more conservative ideas –v. gr .: religious groups.

The internationalization of the MCEP and the MCE was relative. Some of their experiences and proposals were shared in the international meetings organized by FIMEM, but the level of participation of both movements at the international level was not representative. The collaboration between the MCEP and the MCE was also not stable enough to speak of an international expansion of the Spanish Freinet movement in Italy or of the Italian Freinet movement in Spain. Some MCEP and MCE teachers assiduously attended international congresses organized in Spain or Italy by their fellow neighbours and, occasionally, stable cooperation was established with some of the MCEP and MCE Working Groups. But this is not enough to determine that constant and prosperous international cooperation existed between the MCEP and the MCE. On the other hand, the ins and outs of specific experiences of international collaboration between the Spanish and Italian Freinet movement are still unexplored terrains and difficult to access, mainly due to the scarce documentation available, usually unclassified - if it is found among the archives of the movements –, or accessible only through the consent of those members of the MCEP and MCE who still keep documentation of these characteristics in their library. The same is not the case with everything related to the *Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne*, which has carefully digitized the most recent information on FIMEM's international collaboration with other Freinet movements. On the other hand, the study of magazines such as *l'Éducateur* could shed some light on the participation of the MCEP and the MCE in the international arena. The latter is a line of research still to be explored that will surely be useful to complete the history of the MCEP and the MCE.

The proposals that did not materialize but were part of the internal pedagogical and socio-political debates of the MCEP and the MCE are the latest finding common to both movements. All of them helped to compose the pedagogical, political, and social fabric of the Spanish and Italian Freinet movements and, therefore, can be considered part of their historical-educational heritage. Also, part of the heritage of the MCEP and the MCE are those experiences that, despite being put into practice, did not last over time, either because they died

out naturally or because they ended up disappearing for reasons unrelated to the MCEP and the MCE –v. gr.: the change of course and teacher of the schoolchildren or the lack of support and resources, among others. However, this did not mean that the Freinet experiences did not transcend, remain in the memory of those who lived them, and modify old anti-democratic habits.

From a professional perspective, the MCEP called for a general improvement in working conditions and a school model that respects the freedom of religion and association of teachers and the practice of new pedagogical techniques. There were, however, some obstacles that stopped the advancement of demand for Spanish Freinetian teachers and conditioned their daily practice. The first of these had to do with the role played by school inspectors - those who exercised a repressive role - and with the role played by public institutions that, except on rare occasions, ignored the proposals of the MCEP. The second obstacle was related to the social perception of MCEP practices. Thus, on many occasions, the group of parents and some colleagues with a conservative approach or simply more accommodated to the traditional system opposed the demands and practices of the MCEP teachers. All of which was part of the daily life of the MCEP. Sometimes the fact of rowing against the current generated an atmosphere of disillusionment among the members of the MCEP that culminated in the premature abandonment of some of them and other times the adverse circumstances fuelled the struggle of the MCEP and the internal debates about the role of Freinetian teachers –v. gr.: in cases where there was a sanction or unjustified termination of a *rocking* partner for practicing Freinet techniques in the classroom.

The members of the MCEP favoured a model of a public, unified, free school, with a reasonable ratio of schoolchildren to teacher and a compulsory schooling period that lasted up to sixteen years. In addition, the educational policy had to consider issues such as special education or the attention and care of schoolchildren at early stages. Claiming a school connected to the most immediate reality that would respond to the needs of schoolchildren was another of the MCEP's core demands. This purpose became the first step towards social transformation and guided the social, community and political commitment of the MCEP, as well as the cooperative, critical and investigative work that was carried out in the classrooms. Thus, the contact of the schoolchildren with the social, cultural, and environmental environment, and the priority of establishing a school that responded to the interests of the students allowed to build the desired school model from the base and facilitated the first direct contacts between the

students. Freinet teachers and the parents' collective, some organizations and other professionals interested in school and social transformation.

The MCEP teachers set themselves the tasks of expressing their disappointment when educational policy failed and of proposing alternatives that favoured the public and popular education system. Indeed, the climate of political transition and subsequent democracy guaranteed a series of freedoms vetoed a few years ago; however, the educational system of those years did not finish adapting to the needs of the most disadvantaged groups –v. gr .: marginal groups, families in situations of extreme poverty or little cultural training, children with special educational needs, etc. The reality of many rural schools well represented the deficiencies referred to by the MCEP and, at the same time, exemplified the *modus operandi* of the MCEP in the face of what they considered a failure of Spanish educational policy. Thus, in situations like this, the MCEP tried, first, to report each case on its dissemination channels: the *Collaboration* newsletter and the *On-flight* newsletter; and, second, to develop a pedagogical practice consistent with the education model they claimed.

The debates on the freedom of education and the public financing of the private centers were also part of the *feedback* from the MCEP regarding the official educational policy. The freedom of education proposal designed by the MCEP included not only the rights of the parents' collective, but also the freedom of schoolchildren and teachers. It was, therefore, a democratizing model that ruled out confessional-type teaching in schools subsidized with public funds and fitted in with the principles of a democratic, participative, and unitary school defended by the MCEP. At the same time, broadly understood freedom of teaching supported experimentation and pedagogical renewal and was useful in curbing authoritarianism in schools and combating the dirigiste tone of educational programs. Regarding the public financing of private schools, some serious consequences that affected both the public education system and the MCEP can be highlighted: on the one hand, the allocation of public funds to private education limited the budget of public schools and favoured ideological discrimination; and, on the other hand, public financing of private centres slowed the advance of popular education and damaged relations between the MCEP and the MEC. All of which justifies the attention and energy that the MCEP devoted to these two issues.

The *Collaboration* newsletter deserves special attention. The wealth of pedagogical experiences, the research works, the variety of interviews, the extensive bibliography and reviews published, as well as the opinion letters, the reflection of international reality, and the different pedagogical and political reflections that were filtered in the numbers

of *Collaboration* is enough to dedicate a doctoral thesis focused only on this publication. For this reason, many topics of interest, including the participation of teachers and the role they played in the MCEP, have been left out of this work. There are, therefore, numerous research topics hidden within the pages of the *Collaboration* newsletter that could be very fertile for the History of Education. Something similar happens with the internal documentation of the MCEP. A detailed study of the internal letters and their authors, the work of the GGTTs, local school newspapers, information of an administrative nature, and editorial debates, among others, would serve to complete the history of the second-hour Spanish Freinet movement.

The MCE also had some peculiarities that differentiated it from the MCEP. The excessive concern of the MCE for special or specific didactics was one of them and determined the first stage in the history of the MCE – until about 1968 –. During this period the Italian Freinet movement focused on exhaustive and complex methodological experimentation that, in a way, alienated the group from political and social reality and, ultimately, from the essence of popular education. In the specific didactics stage, Working Groups proliferated that developed a battery of tests intending to determine which pedagogical methods offered the best results when carrying out specific activities such as calculation or learning to read and write, among others. This phase had two main consequences for the MCE. The first is positive: the improvement of the methods and practices of each discipline. And the second had to do with the holding of different debates where they reflected on the purpose of the MCE and its responsibility in promoting a radical change in education and society.

Starting in 1968, the MCE became politicized and, in general, a more radical and combative discourse could be observed in official publications and internally disseminated documents. Some meetings and congresses were also organized with a clear political background: to analyse how the school interacted with the socio-economic system to generate an alternative proposal. Likewise, the MCE frequently expressed its interest in establishing alliances with other groups that would help it popularize its pedagogical and socio-political approach. The relationship of the Italian Freinet movement with the *Movimento Operaio* exemplified the latter, the former's contribution being especially valuable especially when it comes to (i) detecting the most urgent contradictions between school and the world of work; (ii) question the apparent neutrality of education and the role of teachers during this process; and (iii) fight for a model of a public and democratic school that will not tolerate school selection. The MCE also collaborated with the PCI, mainly for two reasons that facilitated the rapprochement between the groups: first, many MCE teachers were active in the

PCI; and, second, some of the more immediate objectives of the PCI in the educational field coincided with those of the MCE. Thus, the MCE and the PCI agreed on issues such as the conditioning and improvement of school spaces, the eradication of school selection, free schooling, establishing the *temporary* model in all Italian schools, guaranteeing the right to study of all school children - regardless of their social status - and establish a democratic school model open to participation.

The cooperative actions that the MCE developed with other political groups and citizens combined the pedagogical with a social and political perspective through which it was intended to criticize the capitalist model and avoid the normalization of an unjust system with the workers and the poorest social classes. From a school perspective, the work of the MCE with the different groups – community extensions – directly addressed the educational model of recent years and the purposes it served. In any case, the MCE collaborations set a precedent for a united struggle that encompassed both workers and political activists as well as students, parents and teachers. The results, again, had a local scope that, however, was sufficient to demonstrate the ability of the MCE to organize complex and effective cooperative actions. This was especially significant in the most difficult stages of the MCE, when the members of the Italian movement had to remember that the survival and future of a group like theirs depended, in large part, on the cooperative work and commitment of each of the members.

The elimination of textbooks in the classroom and the elaboration of work plans based on research and direct experimentation, as well as the rest of Freinetian-inspired techniques, were key in combating the alienation of schoolchildren. In this sense, the pedagogical renewal of the MCE functioned as a kind of antidote to the most entrenched authoritarian practices and rekindled interest in a type of education focused on the development of critical thinking, creativity, and a participative culture. On the other hand, cooperative work in schools was key to recovering the connection between school, community, and natural environment. Cooperation at school also served to alleviate individualism, competitiveness and careerism, three factors that are increasingly present in the school environment. Thus, it can be affirmed that the pedagogical practice of the MCE teachers managed to form citizens with critical thinking, trained in participation, and awareness of the specific reality of their community.

The magazine *Cooperazione Educativa* is still active today and, since the first bulletin, this publication has accompanied the evolution of the Italian school and part of the socio-political development of the country. Like the *Collaboration* newsletter, *Cooperazione*

*Educativa* allowed a deep critique and reflection on the daily practice of MCE teachers; it was also useful in developing a common ideological denominator for the MCE, as well as in maintaining a certain degree of unity and stability among the members of the MCE. But not only. Thanks to *Cooperazione Educativa*, pedagogical practices incompatible with democracy and popular education were publicly denounced. The issues of the magazine were extensive and its pages – in addition to accommodating the different pedagogical experiences and activities of the MCE, for example, congresses, meetings, and assemblies –, made possible a constant transfer of information on the work of the GGTT. Thanks to this, it has been possible to draw up a general overview of the progress and gradual progression of the popular education alternative in Italy. Again, a meticulous study of each of the magazine's sections could motivate more doctoral works and that would be of great value for the History of Education. Furthermore, the information kept by some members of the MCE – active during that period – could give rise to very specific lines of investigation that will help to complete the history of the MCE and some of the most relevant GGTT –v. gr.: the GT Fiorentino -.

Meanwhile, this doctoral thesis adds a piece to the pedagogical, political, and social puzzle of Spain and Italy of the 70s and 80s, and does so to talk about the trajectory and identity of the Cooperative Movement of Popular School and the *Movimento di Cooperazione Educativa*. Perhaps, to the extent that the MCEP and MCE teachers participated in the cultural, social, and political life of their territories, we find ourselves before two of the most interesting Pedagogical and Social Renewal Movements of recent times.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACIES. (1975). *Stage nacional de Barcelona, del 29 de junio al 2 de julio de 1975*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- 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. (1976c). *Documento sobre la «escuela popular»*. Archivo Interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- ACIES. (1976d). Editorial. *Colaboración*, 1, 2.
- ACIES. (1976e). Editorial. *Colaboración*, 1, 2.
- ACIES. (1976f). El trabajo en la 2ª etapa. *Colaboración*, 2, 7-14.
- ACIES. (1976g). Fuentenueva: Una experiencia de Escuela Freinet (II). *Colaboración*, 1, 9-18.
- ACIES. (1976h). Notas. *Colaboración*, 1, 24.
- ACIES. (1976i). Por una Calidad de la Enseñanza. *Colaboración*, 2, 2.
- ACIES. (1977a). Editorial. *Colaboración*, 3, 2.
- ACIES. (1977b). Gestión escolar. *Colaboración*, 6 extraordinario, 1-9.
- ACIES. (1977c). Los objetivos de la correspondencia natural. *Colaboración*, 5, 29-33.

- ACIES. (1977d). Proyecto de Educación Popular. *Colaboración*, 6 extraordinario, 1-16.
- ACIES. (1977e). Técnicas de impresión. *Colaboración*, 3, 23-24.
- ACIES. (1977f). Títulos Publicados por LAIA. *Colaboración*, 3, 10.
- ACIES. (n.d.). *Correspondencia escolar*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Alarcón, J. L., & Bizcocho, A. (1982). Los talleres: una nueva dimensión del aula. *Colaboración*, 36, 30-31.
- Alcalá, M. (1988). Filosofía. In MCEP (Ed.), *XV Congreso MCEP* (pp. 113-117). MCEP.
- Alcalá, M. (2009). *Pequeña Historia del Movimiento Freinet en España*. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Alcalá, M., & Martín, J. (1980). El Periódico Escolar. *Colaboración*, 24, 14-18.
- Alcobé, J. (1980). La Pedagogía Freinet no es cerrada. *Colaboración*, 22, 32.
- Alfieri, F. (1968). Proposte di discussione per il MCE. *Cooperazione Educativa*, 8-9, 1-14.
- Alfieri, F. (1976). I Problemi e Prospettive del MCE. *Informazioni MCE, anno VIII*(10), 63-66.
- Ammanniti, M., & Ginzburg, A. (1971). Bambini normali e bambini deficitari insieme a scuola. *Cooperazione Educativa*, 8, 1-19.
- Anónimo. (1950). C.E.L. et I.C.E.M. *L'Éducateur, année 1950-1951*(3), 77-78.
- Anónimo. (1969). Un'esperienza di doposcuola. *Cooperazione Educativa*, 8-9, 17-27.
- Anónimo. (1971a). *Autoritarismo*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Anónimo. (1971b). *Sistema Educativo - Conclusiones*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Anónimo. (1972a). *Organización*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Anónimo. (1972b). Scuola alternativa e ruolo dell'insegnante. *Cooperazione Educativa*, 4, 27-44.

- Anónimo. (1972c). *Una institución: La clase*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Anónimo. (1974). Contro l'insegnamento obbligatorio della religione. *Cooperazione Educativa*, 8-9, 75.
- Anónimo. (1975). Federation Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne. *L'Éducateur, mai 1975*(16), 4. Recuperado de <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/19826>
- Anónimo. (1976, noviembre 25). La huelga de maestros aumenta y continúa. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/diario/1976/11/25/sociedad/217724419\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1976/11/25/sociedad/217724419_850215.html)
- Anónimo. (1978). Su alcuni problemi pedagogici della scuola di base. *Cooperazione Educativa*, 5, 159-162.
- Anónimo. (1979). I nuovi programmi per la scuola di base. *Cooperazione Educativa*, 3, 26-28.
- Anónimo. (1983a). Bases para el Encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica con la Administración a celebrar en fecha próxima en Madrid (transcripción). *Al vuelo*, 7.
- Anónimo. (1983b). Comunicado final del V Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica (transcripción). *Al vuelo*, 7.
- Anónimo. (1984a). La Coopérative de L'Enseignement Laïc (CEL). *L'Éducateur, année 1984-1985*(2). Recuperado de <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/27104>
- Anónimo. (1984b). ¡No se levanten por favor! In MCEP (Ed.), *XI Congreso MCEP* (p. 71). MCEP.
- Asamblea del V Congreso del MCEP. (1978). Informaciones del MCEP. *Colaboración*, 12, 20-21.
- Baltasar, R. (1982). *Carta abierta dirigida a todos los comañeros vinculados a la FIMEM*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Barbero, C. (1984). La LODE y la militancia pedagógica. *Colaboración*, 46, 3.
- Bastida, F. (1980). Correspondencia escolar: una posibilidad poco explotada. *Colaboración*, 25, 21-22.
- Bastida, F. (1982). El fracaso escolar. *Colaboración*, 35, 9-11.

- Bastida, F. (1988). El Proyecto de la Reforma de la Enseñanza o el Beneficio de la Duda. *Hegan (Al vuelo)*, 3, 7-10.
- Bedmar, M. (1983). Hacia la educación permanente. *Colaboración*, 39, 6-9.
- Bezzati, G. (1974). Ricerca d'ambiente e antropologia. *Cooperazione Educativa*, 11, 22-34.
- Bezzati, G. (1977). Ruolo e professionalità docente. *Cooperazione Educativa*, 12, 421-423.
- Biancatelli. (1979). [Recensioni: Una classe contro i tabù. un'esperienza di educazione sessuale nella scuola superiore raccontata degli stessi protagonisti]. *Cooperazione Educativa*, 4, 29-31.
- Biancatelli, L. (1968). I temi. *Cooperazione Educativa*, 7, 12-19.
- Biancatelli, L., Brizzi, A., Contarini, C., Ocello, R., & Rizzo, U. (1978). Relazione della Segreteria all'Assemblea MCE. *Informazioni MCE, anno X(1)*, 3-12.
- Blandano, P., Faudella, P., Leonetti, L., Martini, V., Rustici, G., & Scolaro, N. (1990). Segreteria-Servizi. *Informazioni MCE, anno XXII(10)*, 7-8.
- Boletín Oficial de las Cortes, de 11 de octubre, BOC núm. 160 (1978).
- Bossi, M. (1980). Correspondencia escolar internacional Uruguay-Uganda. *Colaboración*, 25, 14-15.
- Caivano, F. (2019). Crònica d'una coherencia. In Ramos González, A., & Zurriaga Agustí, F. (Coords.), *La represa del moviment Freinet (1964-1974)* (pp. 7-10). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Editori Laterza.
- Cambi, F. (2016). John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 89-99.
- Canciani, D. (1990). Scuola e democrazia. *Cooperazione Educativa*, 12, 52.
- Canciani, D., & Cavinato, G. (1987a). Comitato di Coordinamento - Rimini 13-14-15 febbraio. *Informazioni MCE, anno XIX(1-2)*, 6-7.
- Canciani, D., & Cavinato, G. (1987b). Convegno Annuale Nazionale 1987. *Informazioni MCE, anno XIX(1-2)*, 8.
- Cano, E. (1982). Reflexión. *Colaboración*, 33, 3.

- Capani, G. (1973). Scuola media. Un'esperienza di teatro a Lizzanello. *Cooperazione Educativa*, 11-12, 20-25.
- Capitano, M. G., Pellegrinotti, R., & Zane, L. (1980). Cinema scuola quartiere. *Cooperazione Educativa*, 4, 20-26.
- Cara, A. (1980). Anotaciones de urgencia ante la actual guerra escolar. *Colaboración*, 21, 31-32.
- Carbonell, J. (1992). De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº Extraordinario 1992: La Ley General de Educación veinte años después.
- Causarano, P. (2007). Lavorare, studiare, lottare: fonti sull'esperienza delle «150 ore» negli anni '70. *Historied.net. Studi e risorse per la storia dell'educazione*, 1. Recuperado de [http://www.historied.net/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9&Itemid=13](http://www.historied.net/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=13)
- Centro Servizi Culturali UNLA Macomer. (2017). *La cultura come crescita delle comunità – I 70 anni dell'UNLA e i 50 anni dei Centri Servizi Culturali*. Recuperado de <https://www.cscmacomer.it/la-cultura-come-crescita-delle-comunita-i-70-anni-dellunla-e-i-50-anni-dei-centri-servizi-culturali-santu-lussurgiu-11-novembre-2017-ore-1530/>
- Ciari, B. (1880). Sfogliando Cooperazione Educativa. *Cooperazione Educativa*, 11-12, 34-35.
- Codina, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21, 91-104.
- Colectivo Freinet Tenerife. (1996). *Centenario Célestin Freinet 1896-1996*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Colectivos de maestros de EPA. (1983). Educación de adultos en barrios. *Colaboración*, 39, 30-31.
- Colletivo «Al Fatah». (1972). Documenti per una discussione. *Cooperazione Educativa*, 3, 23-30.
- Constitución Española, BOE núm. 311, de 29/12/1978 (1978).

- Costa Rico, A. (2010). *D'Abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Costituzione della Repubblica Italiana, del 1° di gennaio, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (1948).
- Cuadernos de Pedagogía. (1980). Entrevista. Josep Alcobé. *Cuadernos de Pedagogía*, 71, 23-25.
- D'Ascenzo, M. (2020). Pedagogic Alternatives in Italy after the Second World War: the Experience of the Movimento di Cooperazione Educativa and Bruno Ciari's New School in Bologna. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 69-87.
- De Guizaburuaga, I. (1980). Las-los de siempre. *Colaboración*, 24, 33-35.
- De La Gándara, C. (1958). Información extranjera. Balance de la Instrucción Pública italiana en 1957. *Revista de Educación*, XXVII(75), 7-15.
- De Prados, J. L. (1984). A compensar tocan. *Colaboración*, 48, 5.
- Decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503, Programmi didattici per la scuola primaria, GU Serie Generale n. 146 del 27-06-1955 (1955).
- Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, GU Serie Generale n. 239 del 13-09-1974 - Suppl. Ordinario (1974).
- Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979, Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale, SO alla GU n. 50 del 20 febbraio 1979 (1979).
- Del Pozo Andrés, M. d. M. (2005). La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos. In Candeias Martins, E. (Ed.), *Vº Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica* (pp. 115-159). Alma azul.
- Del Pozo Andrés, M. d. M. (2006). The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 42(1-2), 109-126.
- Demos. (1946). L'Éducation populaire. *L'Éducateur*, 6-7, 113-115.
- Di Majo, M. (1972). Modelli di comportamento nella stampa femminile. *Cooperazione Educativa*, 10, 12-25.

- Di Pietro, G. (1968). Proposte al MCE. *Cooperazione Educativa*, 5, 20-23.
- Dina, M. (1969). Una classe lotta. *Cooperazione Educativa*, 8-9, 1-8.
- Domínguez Nava, C. (2018). 1968. *La escuela y los estudiantes*. México: UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- E.D. - G.R. - A.M.C. (1971). Momenti di lotta a Torino. *Cooperazione Educativa*, 6-7, 1-4.
- Equipo EPA. GT de Granada. (1983). ECCA. Un sistema de educación permanente. *Colaboración*, 39, 12-13.
- Errico, G. (2013). *Aspetti educativi e formativi della riflessione psicologica di Célestin Freinet*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Fernández, A. (1978a). Desde casi siempre. *Colaboración*, 13, 3.
- Fernández, A. (1978b). Escuela, ¿para qué? *Colaboración*, 10, 3.
- Fernández, A. (1979). Hacia las raíces. *Colaboración*, 18, 3.
- Fernández, A. (1980). La lucha contra la línea recta. *Colaboración*, 26, 26.
- Fernández, J. L. (1983). Con adolescentes de 14 a 17 años. *Colaboración*, 41, 3.
- Fernández, V. (1980). El Cuento Colectivo. *Colaboración*, 24, 30-32.
- Fernig, L. (1970). 1970, Año internacional de la educación. *El Correo*, año XXIII(enero 1970), 4-6.
- FIMEM. (1964). *Estatutos de la Federación Internacional de los Movimientos de Escuela Moderna*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- FIMEM. (1981). *La pedagogie Freinet en Allemagne*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- FIMEM. (1984). 15ème Rencontre Internationale des Educateurs Freinet. BELGIQUE - Leuven ( Louvain) - 20 au 30 juillet 1984. Recuperado de <https://www.fimem-freinet.org/it/node/881>
- FIMEM. (2013). Membres du CA de la FIMEM depuis 1957. Recuperado de <https://www.fimem-freinet.org/en/node/1453>
- FIMEM. (n.d.). *Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.

- Flores, T. (1982). Tato. *Colaboración*, 35, 26-27.
- Franza, A., & Scacchetti, B. (1973). Con o senza l'immagine. *Cooperazione Educativa*, 8, 1-10.
- Freinet, C. (1946). La place de notre mouvement dans le processus pédagogique historique, national et international. *L'Éducateur, année 1945-1946*(11), 193-194.
- Freinet, C. (1973). *El texto libre*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freinet, C. (1976). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1994) [1969]. *Por una escuela del pueblo*. México: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Freinet, É. (1968). Contestation - Révolution. *L'Éducateur, année 1968-1969*(1), 3-8.
- 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.
- Gabriel (1975). [Carta]. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Galassi, G., & Rossi, F. (1976). Due esperienze nella scuola elementare. *Cooperazione Educativa*, 7-8, 266-273.
- Galceran Huguet, M. (2008). El Mayo del 68 francés y su repercusión en España. *Dossiers Feministes*, 12, 77-98.
- García, A. (1984). Los programas renovados en la segunda etapa de E.G.B. *Colaboración*, 49, 3.
- García Madrid, A. (2019). José Vargas Gómez, el maestro de las Hurdes (1930-1934) del primer movimiento Freinet que se adelantó al segundo movimiento con una propuesta del año 1958. In Ramos González, A., & Zurriaga Agustí, F. (Coords.), *La represa del moviment Freinet (1964-1974)* (pp. 255-268). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- García Sánchez, E. (2011). *Evaluación de políticas y reformas educativas en España (1982-1992). Tres experiencias de metaevaluación*. Madrid: INAP - Instituto Nacional de Administración Pública.
- Garrido, J., & Romeralo, M. (1980). ¡ARREA! nos comunicamos. Experiencia de Periódico Escolar. *Colaboración*, 24, 11-13.

- Georgi, A. (1976). SOS de nuestros compañeros libaneses. *Colaboración*, 1, 9.
- Gertrúdx, S. (2008). *Josep Alcobé y la Pedagogía Freinet*. Santander: MCEP.
- Gertrúdx, S. (2015). *Conversando con Enrique Pérez Simón. Un maestro de la escuela Freinet*. Santander: MCEP.
- Giardiello, G. (Ed.). (1972). Libri di testo e lotta nella scuola. *Cooperazione Educativa*, 1, 1-11.
- Gobetti, F. (1976). L'integrazione dei bambini ciechi. *Cooperazione Educativa*, 5, 149-162.
- Gómez Sánchez, A. M. (2015). *Contribuciones del movimiento Freinet a la construcción de la democracia en España durante la Transición política: el boletín Colaboración (1976-1985)*. (Trabajo final de máster). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Gómez Sánchez, A. M. (2018). Appunti storici sul MCE. Lavoro cooperativo, politico e sociale a partire dal 1968. *Cooperazione Educativa*, 67(4), 66-69.
- González Monteagudo, J. (1988). *La pedagogía de Celestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Governo Italiano. (2020). Governo Andreotti VI. Recuperado de <http://www.governo.it/it/i-governi-dal-1943-ad-oggi/x-legislatura-2-luglio-1987-2-febbraio-1992/governo-andreotti-vi/3172>
- Granada, F. (1978). Iniciación a la lectura y la escritura con métodos naturales. *Colaboración*, 13, 16-17.
- Groves, T. (2009). *El Movimiento de Enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia 1970-1983*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Geografía e Historia.
- Groves, T. (2014). *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain, 1970-1985*. New York: Palgrave macmillan.
- Groves, T. (2016). 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 Maestros del MCEP. (1980). Escuela abierta a la comunidad. *Colaboración*, 25, 6-8.
- Grupo de Trabajo Granada y la Vega. (1979). Las salidas. *Colaboración*, 15, 26-27.
- Grupo Freinet. (1969). *Nº 1. Hoja informativa - Escuela Moderna (Técnicas Freinet)*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (1970). *Hoja informativa - Técnicas Freinet*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (1970). *[Circular informativa: stage de Valencia]*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (1971). *La psicología en la escuela*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (n.d.-a). *Aspectos críticos al sindicato*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (n.d.-b). *Aspectos culturales*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (n.d.-c). *[Características de organización de los trabajadores de la enseñanza]*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (n.d.-d). *El papel del sistema educativo en la sociedad de clases*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (n.d.-e). *Estructura y medidas para una educación popular*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (n.d.-f). *La crisis política*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (n.d.-g). *Los agentes de la escuela*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (n.d.-h). *Los alumnos*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (n.d.-i). *Los padres y las organizaciones populares*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.

- Grupo Freinet. (n.d.-j). *Material de trabajo que el grupo de discusión de «alternativa sindical» aporta al colectivo dle seminario «proyecto de educación popular»*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (n.d.-k). *Organización de los trabajadores de la enseñanza (maestros)*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (n.d.-l). *Puntos de discusión sobre el autoritarismo*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (n.d.-m). *Situación socio-política actual*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Freinet. (n.d.-n). *Un objetivo para hoy*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Grupo Territorial de Ferrol. (1979). Los niños tienen derecho a... *Colaboración*, 18, 21.
- Grupo Territorial de Madrid. (1979). La participación con los padres. *Colaboración*, 18, 6-7.
- Grupo Territorial de Vizcaya. (1980). El taller de talleres. *Colaboración*, 26, 6-8.
- Grupo Territorial del MCEP de Salamanca. (1979). La escuela rural en Castilla-León. *Colaboración*, 19, 6-11.
- Gruppo di studio sull'educazione corporea. (1974). Relazione 5. *Cooperazione Educativa*, 5-6, 16-34.
- Gruppo di Treviso. (1975). *La crisi dell'insegnante e del suo lavoro. Le premesse per un suo superamento sul piano sociale e professionale*. Archivo interno del Movimento di Cooperazione Educativa.
- Gruppo fiorentino MCE. (1969). Sintesi delle assemblee tenutesi in vista dell'assemblea ordinaria MCE. *Informazioni MCE, secondo semestre(4)*, 9-12.
- Gruppo MCE di Conegliano. (1973). Gestione della scuola: il ruolo dei genitori. *Cooperazione Educativa*, 3, 28-33.
- Gruppo MCE di Milano. (1972). Contro i libri di testo. Indicazioni alternative. *Cooperazione Educativa*, 5-6, 34-37.
- Gruppo MCE di Venezia. (1976). Deliberati dell'Assemble Nazionale. *Informazioni MCE, anno VIII(11)*, 2-3.

- Gruppo MCE piemontese. (1973). Significato della lotta nella scuola. *Cooperazione Educativa*, 11-12, 41-44.
- Gruppo nazionale audiovisivi. (1980). Audiovisivi e scuola. *Cooperazione Educativa*, 7-8, 26-28.
- GT Aragón. (1979). Trabajo en un barrio. Grupo Coruña. In MCEP (Ed.), *VI Congreso de Escuela Moderna* (p. 43). MCEP.
- GT de Barcelona. (1980). Obstáculos económicos, sociales y administrativos para la práctica de una Pedagogía Popular. In MCEP (Ed.), *VII Congreso MCEP* (pp. 3-9). MCEP.
- GT Montes Orientales. (1979). Escuela en medio rural. *Colaboración*, 19, 16-19.
- Guindani, F. (1972). Tecniche della libera espressione: i burattini. *Cooperazione Educativa*, 4, 23-26.
- Hernández Díaz, J. M. (1980). Noticia histórica del periódico escolar. *Colaboración*, 24, 6-8.
- Hernández Díaz, J. M. (2011a). 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. (2014). Asociacionismo y sindicalismo docente durante la transición en España (1970-1983). *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 135-158. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5013406>
- 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. (2016). 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., & 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.
- ICEM. (1968). Charte de l'École Moderne. Recuperado de <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/charte-de-l-ecole-moderne>
- ICEM. (1979). Perspectives de L'Education Populaire. *L'Éducateur*, 3 Supplément, 1-78.
- ICEM. (n.d.-a). Célestin Freinet et son mouvement. Recuperado de <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/celestin-freinet-et-son-mouvement>
- ICEM. (n.d.-b). Présentation de l'ICEM-Pédagogie Freinet. Recuperado de <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/accueil-presentation-icem-pedagogie-freinet>
- ICEM. (n.d.-c). Présentation de l'ICEM-Pédagogie Freinet. Recuperado de <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/accueil-presentation-icem-pedagogie-freinet>
- ICEM. (n.d.-d). Textes de base. Recuperado de <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/accueil-textes-de-base>
- ICEM. (n.d.-e). Une éducation populaire en pratique. Recuperado de <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/une-education-populaire-en-pratique>
- III commissione MCE. (1971). La rivista. *Cooperazione Educativa*, 1-2, 11-13.
- Il Comitato di Segreteria. (1977). Da Cooperazione Educativa: Per una nuova gestione del Movimento. *Informazioni MCE, anno IX(1-2)*, 20-23.
- Imbernón, F. (1982). *Il Movimento de Cooperazione Educativa. La renovación pedagógica en Italia*. Hospitalet (Barcelona): Editorial Laia.
- Irizar, J. M. (1980). [Relato de una convivencia en Andalucía]. *Colaboración*, 25, 10.
- Kowalska, K. (1980). La expresión en el niño. *Colaboración*, 26, 8-11.
- L'assemblea dei genitori. (1971). Contro la scuola dei matti. *Cooperazione Educativa*, 6-7, 31-33.
- La Redazione. (1971). Una rivista. Perché? *Cooperazione Educativa*, 1-2, 1-3.
- Lara, F. (1985). Congreso Nacional de los MCEP. *Al vuelo*, 16, 11.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, GU Serie Generale n. 224 del 18-07-1977 (1977).

- Legge 5 giugno 1990, n. 148, Riforma dell'ordinamento della scuola elementare, GU Serie Generale n. 138 del 15-06-1990 (1990).
- Legge 20 novembre 1990 n. 137, Estensione dell'istruzione obbligatoria al 16 anno di età, Consiglio Grande e Generale (1990).
- Legge 24 settembre 1971, n. 820, Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale, GU della Repubblica Italiana. Anno 112°-Numero 261 (1971).
- Legge 30 luglio 1980, n. 60, Riforma dell'ordinamento scolastico, Consiglio Grande e Generale (1980).
- Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, Istituzione e ordinamento della scuola media statale, GU Serie Generale n. 27 del 30-01-1963 (1962).
- Legge 477/1973, del 30 di Luglio, Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (1973).
- Lemery, J. (1979). Il testo libero. *Cooperazione Educativa*, 3, 3-7.
- Leonetti, L., Marras, M., Rizzi, R., & Romano, G. (1990). Appunti. La Segreteria Nazionale per la XXXIX Assemblée della Pedagogia Popolare. *Informazioni MCE, anno XXII(7)*, 6-21.
- Leonetti, L., & Martini, V. (1991). Segreteria-Servizi. *Informazioni MCE, anno XXIII(5)*, 9.
- Ley 45/1959, de 30 de julio, de Orden Público, BOE núm. 182 (1959).
- Ley 191/1964, de 24 de diciembre, general de asociaciones, BOE núm. 311 (1964).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación BOE núm, 159 (1985).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE núm. 238 (1990).
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, BOE núm. 154 (1980).

- Linarès, R. (1968). XXIVe congrès international ICEM-Pédagogie Freinet - les travaux de la FIMEM. Recuperado de <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/book/export/html/31658>
- Lodi, M. (1974). Le pagelle. *Cooperazione Educativa*, 5-6, 70-75.
- López, A. (1979). La extinción de la escuela en el medio rural dentro del proceso de desarrollo capitalista. *Colaboración*, 20, 23-26.
- 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.
- Los Pactos de la Moncloa, Palacio de la Moncloa (1977).
- Lovatti, M., Dante, M., & Pendoli, L. (Eds.). (2014). *Libro Bianco sulla partecipazione popolare. Una riflessione sulla partecipazione nei Quartieri del Comune di Brescia*. Brescia: Acli.
- Maia, E. (2020). Attualità di una pedagogia popolare. Riflessioni a partire da una ricerca sul Movimento di Cooperazione Educativa in Abruzzo. *Journal of Theories and Research in Education*, 15(2), 39-54.
- Mantovani, A. (1972). Libri di testo. *Cooperazione Educativa*, 2, 34-37.
- Marín, A. (1978). Datos para una crónica del V Congreso. *Colaboración*, 12, 5.
- Marín Gómez, I. (2007). *Asociacionismo, sociabilidad y movimiento sociales en el franquismo y la transición a la democracia. Murcia, 1964-1968*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Murcia, Murcia.
- Martín, A. (1983). Correspondencia internacional España-Francia. *Colaboración*, 43, 19-22.
- Martín Martín, P., Velaz De Medrano, M. C., & Mafokozi, J. (1993). Estudio sobre la marcha de los diferentes programas y sobre la consolidación de los equipos educativos en los centros experimentales de EGB. *Revista de Educación*, 302, 273-291. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8846e86b-ba6e-45b7-929a-ee636a51b033/re3021300490-pdf.pdf>
- Martínez, F. (1978). El texto libre: expresión de aptitudes y entorno. *Colaboración*, 13, 18-19.

- Martínez Soler, J. J. (1976). *Principios básicos que como profesional de la enseñanza que tengo para el desarrollo pedagógico en clase, centro y entorno social*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Maurel, C. (2015). Les processus culturels de l'émancipation. *Carnets Rouges*, 3, 23-25.
- MCE. (1968). Seconda commissione. Piano di lavoro. *Cooperazione Educativa*, 12, 8-15.
- MCE. (1969a). Collaborazione coi centri servizi culturali. *Informazioni MCE, secondo semestre*(4), 2-6.
- MCE. (1969b). Valutazione e selezione. *Cooperazione Educativa*, 3, 1-23.
- MCE. (1970a). Assemblea annuale MCE. Castel S. Pietro, 2-5 gennaio 1970. I lavori di commissione. *Cooperazione Educativa*, 2-3, 1-15.
- MCE. (1970b). Assemblea Nazionale MCE '70 - Castel S. Pietro. *Informazioni MCE, primo semestre*(1970), 10-12.
- MCE. (1970c). *Assemblea Straordinaria MCE Lucca 24-25-26 Aprile. Settorialismo?* Edizione MCE.
- MCE. (1970d). Da Torino: tempo pieno e repressione. Lavoro di quartiere alle Vallette S. Caterina. *Informazioni MCE, primo semestre*(6), 1-11.
- MCE. (1970e). [Portada: algunas informaciones sobre el boletín *Informazioni MCE*]. *Informazioni MCE, primo semestre*(2), 1.
- MCE. (1970f). Relazione della prima commissione: Organizzazione del Movimento di Cooperazione Educativa. *Informazioni MCE*, 2, 3-7.
- MCE. (1970g). Relazione della Segreteria Nazionale. *Informazioni MCE, primo semestre*(13), 2-4.
- MCE. (1971). Sommario del n. 1-2 1971 (XX). *Cooperazione Educativa*, 1-2.
- MCE. (1972a). Assemblea Nazionale MCE - Firenze dicembre 1971. *Informazioni MCE, primo semestre*(2), 7-9.
- MCE. (1972b). Convocazione Comitato di Coordinamento. *Informazioni MCE, primo semestre*(3), 2-5.
- MCE. (1973a). 1. La scuola a pieno tempo. *Cooperazione Educativa*, 6-7, 5-7.
- MCE. (1973b). Didattica e impegno politico. *Informazioni MCE*, settembre 1973, 111-116.

- MCE. (1973c). Scuola - forze sociali e 150 ore. *Informazioni MCE*, settembre 1973, 103-110.
- MCE. (1973d). Scuola e forze sociali: uso politico della professionalità. *Informazioni MCE*, settembre 1973.
- MCE. (1974a). Cambiar la scuola per rinnovare la società. *Informazioni MCE, secondo semestre*(11), 21-23.
- MCE. (1974b). Il contratto editoriale. *Informazioni MCE, secondo semestre*(10), 1-3.
- MCE. (1974c). Relazione e proposte della segreteria. *Cooperazione Educativa*, 3-4, 36- 42.
- MCE. (1975a). *Atto costitutivo*. Archivio interno del Movimento di Cooperazione Educativa.
- MCE. (1975b). Convegno Nazionale MCE: «La scuola nella nuova realtà sociale e politica». *Informazioni MCE, anno VII*(9), 1-27.
- MCE. (1975c). Movimento di Cooperazione Educativa. *Informazioni MCE, anno VII*(4), 76-80.
- MCE. (1975d). *Statuto*. Archivio interno del Movimento di Cooperazione Educativa.
- MCE. (1976). Assisi. Assemblea Nazionale MCE. *Informazioni MCE, anno VIII*(9), 3-8.
- MCE. (1977a). Andamento dell'adesione al MCE. *Informazioni MCE, anno IX*(6), 8-11.
- MCE. (1977b). Appunti per una nuova professionalità. *Cooperazione Educativa*, 3, 85-86.
- MCE. (1977c). Comitato coordinamento di Bologna. *Informazioni MCE, anno IX*(3), 3-4.
- MCE. (1977d). La cooperazione oggi. *Cooperazione Educativa*,1, 1-3.
- MCE. (1977e). Lex. *Cooperazione Educativa*, 11, 375-376.
- MCE. (1977f). Università e aggiornamento. *Cooperazione Educativa*, 5, 157-163.
- MCE. (1977g). Uno strumento indispensabile: «Cooperazione educativa». *Cooperazione Educativa*, 12, 411.
- MCE. (1978a). Dibattito su «La Sperimentazione e l'Aggiornamento in rapporto alla pedagogia popolare, oggi». *Informazioni MCE, anno X*(1), 24-47.
- MCE. (1978b). [Editoriale]. *Cooperazione Educativa*, 1, 400.
- MCE. (1978c). Informazioni MCE. *Informazioni MCE, anno X*(10).
- MCE. (1978d). Proposte del Movimento di Cooperazione Educativa, gruppo territoriale di Alessandria, per l'aggiornamento. *Informazioni MCE, anno X*(3), 37-40.

- MCE. (1978e). Sommario del n. 1 1978. *Cooperazione Educativa*, 1.
- MCE. (1979a). Ariccia. 20-21 gennaio 1979. *Informazioni MCE*, anno XI, 27-50.
- MCE. (1979b). [Editoriale]. *Cooperazione Educativa*, 5, 2.
- MCE. (1979c). [Editoriale]. *Cooperazione Educativa*, 1, 2.
- MCE. (1979d). Rimini. 10-11 marzo 1979. *Informazioni MCE*, anno XI(2), 51-65.
- MCE. (1979e). Roma. 27-30 dicembre 1978. *Informazioni MCE*, anno XI(2), 2-26.
- MCE. (1981). *XIV Rencontre Internationale des Educateurs Freinet*. Archivio interno del Movimento Cooperativo de Escuela Popular.
- MCE. (1986a). Appuntamenti. *Informazioni MCE*, anno XVIII(1-2), 3.
- MCE. (1986b). Coordinamento Nazionale MCE di Villa Guastavillani Bologna (28 febbraio / 2 marzo). *Informazioni MCE*, anno XVIII(5), 11-24.
- MCE. (1986c). [índice de contenidos]. *Cooperazione Educativa*, 1-2, 3.
- MCE. (1987). Comitato di Coordinamento Nazionale Residenziale su «L'Assetto Politico del Movimento e i suoi strumenti verso gli anni '90». *Informazioni MCE*, anno XIX(3), 21-31.
- MCE. (1988). Dalla Segreteria. *Informazioni MCE*, anno 20(5), 4-5.
- MCE. (1991a). 40 anni di ricerca didattica. 40 anni di movimento pedagogico. *Informazioni MCE*, XXIII(10), 6-9.
- MCE. (1991b). Iscrizioni 1991. *Informazioni MCE*, XXIII(4), 13.
- MCE. (n.d.). *M.C.E. 30 anni di ricerca per una scuola alternativa*. Archivio interno del Movimento di Cooperazione Educativa.
- MCE Roma. (1974). La scuola degli operai: le 150 ore. *Cooperazione Educativa*, 10, 34-48.
- MCEP. (1977a). Escuela pública. *Colaboración*, 8, 4-7.
- MCEP. (1977b). Militantismo pedagógico. *Colaboración*, 8, 3.
- MCEP. (1977c). Primera página. *Colaboración*, 7, 3.
- MCEP. (1977d). Sumario. *Colaboración*, 6, 2.
- MCEP. (1978a). *Acta del encuentro estatal del MCEP*. Archivio interno del Movimento Cooperativo de Escuela Popular.

- MCEP. (1978b). Algunos aspectos de las prácticas educativas de la Pedagogía Freinet. *Colaboración*, 14, 3-16.
- MCEP. (1978c). El Pacto de la Moncloa y sus repercusiones en la Política de Subvenciones y en la Polémica de libertad de enseñanza. *Colaboración*, 10, 4-5.
- MCEP. (1978d). El texto libre. *Colaboración*, 13, 4.
- MCEP. (1978e). Informe de la comisión de trabajo. *Colaboración*, 12, 21-24.
- MCEP. (1978f). La escuela rural. *Colaboración*, 11, 3.
- MCEP. (1978g). La investigación en la escuela. *Colaboración*, 9, 3-4.
- MCEP. (1979a). Cuestiones organizativas. In MCEP (Ed.), *VI Congreso de Escuela Moderna* (pp. 8-13). MCEP.
- MCEP. (1979b). *La Escuela Moderna en España*. Bilbao: Zero-ZYX.
- MCEP. (1979c). La investigación del medio. Introducción. *Colaboración*, 15, 4.
- MCEP. (1979d). La Pedagogía Freinet y la revolución. *Colaboración*, 18, 36-37.
- MCEP. (1979e). Resumen de Acuerdos de la Asamblea del MCEP en el VI Congreso de Escuela Moderna. In MCEP (Ed.), *VI Congreso de Escuela Moderna* (pp. 4-7). MCEP.
- MCEP. (1979f). Seminario alternativa a una Escuela de Magisterio. In MCEP (Ed.), *VI Congreso de Escuela Moderna* (pp. 47-48). MCEP.
- MCEP. (1979g). Seminario papel del MCEP. In MCEP (Ed.), *VI Congreso de Escuela Moderna* (pp. 14-16). MCEP.
- MCEP. (1979h). Trabajo con adultos. In MCEP (Ed.), *VI Congreso de Escuela Moderna* (pp. 44-45). MCEP.
- MCEP. (1979i). U.C.D.: la privatización de la enseñanza. *Colaboración*, 19, 3.
- MCEP. (1979j). Visión crítica de las Técnicas Freinet. *Colaboración*, 20, 19-20.
- MCEP. (1980a). Asamblea final. In MCEP (Ed.), *VII Congreso MCEP* (p. 45). MCEP.
- MCEP. (1980b). Declaración del MCEP sobre la escuela rural. In MCEP (Ed.), *VII Congreso MCEP* (pp. 43-44). MCEP.
- MCEP. (1980c). La Pedagogía Freinet y el M.C.E.P. *Colaboración*, 23, 36.
- MCEP. (1980d). La tentación de abandonar. *Colaboración*, 23, 37.

- MCEP. (1980e). Taller de talleres. *Colaboración*, 26, 5.
- MCEP. (1980f). ¿Tiende a ser libre nuestra práctica Freinet? *Colaboración*, 23, 37.
- MCEP. (1981a). Declaración del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) sobre el paro en la provincia de Málaga. In MCEP (Ed.), *VIII Congreso del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. MCEP.
- MCEP. (1981b). [El Salvador]. In MCEP (Ed.), *VIII Congreso del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. MCEP.
- MCEP. (1981c). *Extracto del informe de la Secretaría Estatal - Curso 80-81*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- MCEP. (1981d). Globalización. In MCEP (Ed.), *VIII Congreso del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. MCEP.
- MCEP. (1981e). Informe de la Secretaría Estatal. In MCEP (Ed.), *VIII Congreso del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. MCEP.
- MCEP. (1981f). *Informe. U.C.E. (Université Cooperative D'ÉTÉ). Congreso ICEM o La historia de algo bien hecho*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- MCEP. (1981g). *La escuela frente a la degradación de la vida urbana. (Informe vitalista-burocrático sobre el 2º Congreso Internacional de la FIMEM)*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- MCEP. (1981h). Organización interna del MCEP. In MCEP (Ed.), *VIII Congreso del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. MCEP.
- MCEP. (1981i). *Proyecto para la Multicarta*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- MCEP. (1982a). Organización MCEP. In MCEP (Ed.), *Dossier IX Congreso MCEP*. MCEP.
- MCEP. (1982b). *Papel del MCEP*. Archivo Interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- MCEP. (1983a). Asamblea Final. In MCEP (Ed.), *Dossier X Congreso MCEP* (pp. 59-63). MCEP.

- MCEP. (1983b). Carta a la opinión pública en general, y al señor Presidente del Gobierno, Ministro de Defensa y Ministro de Educación en Particular. In MCEP (Ed.), *Dossier X Congreso MCEP* (p. 73). MCEP.
- MCEP. (1983c). Introducción. In MCEP (Ed.), *Dossier X Congreso MCEP* (pp. 7-8). MCEP.
- MCEP. (1983d). Monografía. ¿Gestión democrática en los centros? *Colaboración*, 40, 5.
- MCEP. (1984a). Asamblea Final. In MCEP (Ed.), *XI Congreso MCEP* (pp. 62-67). MCEP.
- MCEP. (1984b). Internacional. *Al vuelo*, 13.
- MCEP. (1984c). [Portada de *Colaboración*]. *Colaboración*, 50, 1.
- MCEP. (1984d). ¡Se celebró el congreso en Canarias! In MCEP (Ed.), *XI Congreso MCEP* (p. 5). MCEP.
- MCEP. (1985a). Editorial. *Freixenet*, 2, 1-2.
- MCEP. (1985b). [Invitación para participar en el boletín *Freixenet*]. *Freixenet*, 0, 12.
- MCEP. (1985c). VIII Encuentro Estatal de MRPs. *Freixenet*, 0, 7.
- MCEP. (1986a). Asamblea Final. In MCEP (Ed.), *Dossier XIII Congreso MCEP* (pp. 47-48). MCEP.
- MCEP. (1986b). Colaboración. *Al vuelo*, 19, 4-8.
- MCEP. (1986c). Congreso. *Al vuelo*, 18.
- MCEP. (1986d). Editorial. *Al vuelo*, 0, 1.
- MCEP. (1986e). Términos de la Propuesta de AKAL. *Al vuelo*, 17, 3.
- MCEP. (1986f). XIV Congreso. Almería - 87. *Al vuelo*, 0, 8.
- MCEP. (1987a). *Dossier XIV Congreso MCEP*. MCEP.
- MCEP. (1987b). Editorial. Nuestras Señas de Identidad. *Al vuelo*, 2, 1.
- MCEP. (1988a). Comunicado del MCEP ante el conflicto de la enseñanza pública. In MCEP (Ed.), *XV Congreso MCEP* (p. 7). MCEP.
- MCEP. (1988b). Debate. In MCEP (Ed.), *Dossier XV Congreso* (pp. 83-119). Madrid: MCEP.
- MCEP. (1988c). Editorial. *Hegan (Al vuelo)*, 2, 1-2.
- MCEP. (1988d). *MCEP. Dossier XV Congreso*. Madrid: MCEP.

- MCEP. (1989a). Acta de la Asamblea Final del XVI Congreso del MCEP. In MCEP (Ed.), *XVI Congreso MCEP* (pp. 77-78). MCEP.
- MCEP. (1989b). Propuesta. *Al vuelo*.
- MCEP. (1990a). Acta...*Al vuelo*, 34, 4-6.
- MCEP. (1990b). Reunión en Madrid. *Al vuelo*, 1.
- MCEP. (1991a). Bajo el peso de la ley. *Al vuelo*, 36, 5-6.
- MCEP. (1991b). Informe reunión de coordinación. *Al vuelo*, 35, 4-9.
- MCEP. (1991c). Y después qué. *Al vuelo*, 37, 13-15.
- MCEP. (1992). Investigación. In MCEP (Ed.), *20º Congreso del MCEP*. MCEP.
- MCEP. (n.d.). *Educación y sociedad en otros países*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- MCEP de Cantabria (Ed.). (1995). *XXIII Congreso del MCEP. Dossier*. Cantabria: MCEP.
- MEM. (1981). *Notícia da orgânica do Movimento da Escola Moderna Português*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Mencarelli, P. (2007). Gruppi di base, scuole popolari e comitati di quartiere a Firenze (1966-1972). *Zapruder*, 14, 130-133.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1983). *Conclusiones 1º Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica*.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Montorfano, P., & Trevisani, L., (Ed.). (1971). Scuola dell'obbligo e selezione. *Cooperazione Educativa*, 5, 1-14.
- Naciones Unidas. (1959). Resoluciones aprobadas sobre la base de los informes de la Tercera Comisión. Declaración de los Derechos del Niño. Recuperado de [https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/CD\\_N\\_1959\\_NR014578.pdf](https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/CD_N_1959_NR014578.pdf)
- Navarro, M. (1982). Por una escuela Pública y Popular, ahora. *Colaboración*, 36, 3.
- Navarro, M. (1982). *RIDEF-82. Informe*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.

- Orden 27209, de 14 de octubre de 1977, BOE núm. 274 (1977).
- Orden de 13 de Junio de 1984 por la que se abre el plazo para que los Centros de Educación General Básica formulen solicitud de autorización para realizar la experimentación inicial de la reforma del ciclo superior de la Educación General Básica, BOE núm. 144 (1984).
- Palomino, A. (2019, abril 6). La cámara que todo lo vio en Vallecas. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2019/04/05/album/1554488009\\_969486.html#foto\\_gal\\_1](https://elpais.com/elpais/2019/04/05/album/1554488009_969486.html#foto_gal_1)
- Paulhiès, M., & Barré, M. (1968). La coopérative scolaire au sein de la Pédagogie Freinet. *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur*, 34-35, 1-35. Recuperado de <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/16618>
- Paulhiès, M., & Barré, M. (n.d.). *La cooperativa escolar en el seno de la pedagogía Freinet*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Pérez, E. (1984). Al cambio por la terminología. 2ª Etapa = Ciclo Superior. *Colaboración*, 49, 4-5.
- Pérez, E. (1990, julio 11). El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular apuesta por la pública. *El adelanto*.
- Pérez, M. (1973). [Carta]. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Pérez Simón, E. (1972). [Carta]. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Pérez Simón, E. (1982). Carta cerrada a todos (en especial a Josep Alcobé). *Colaboración*, 35, 28-29.
- Pérez Simón, E. (1984). Yo compenso, tu compensas, ellos compensan. *Colaboración*, 48, 3.
- Pérez Simón, E. (2019). De ACIES al MCEP. Recuperado de <http://www.mcep.es/2019/07/07/de-acies-al-mcep-congreso-de-huelva-04-07-2019/>
- Pettini, A. (1968). L'Assemblea annuale del MCE. *Cooperazione Educativa*, 12, 1-15.
- Pettini, A. (1980). *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia: dalla CTS al MCE, (1951-1958)*. Milano: EMME edizioni.
- Pettini, A. (1982). Prólogo. In *Il Movimento de Cooperazione Educativa. La renovación pedagógica en Italia*. Hospitalet (Barcelona): Editorial Laia.

- Pozo Andrés, M. d. M. d., & Braster, S. (2006). The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976). *Paedagogica Historica: International journal of the history of education*, 42(1), 109-126. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=1973880>
- Pozo Andrés, M. d. M. d., & Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): Repudio, Reconstrucción y Recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(3), 15-44.
- Procacci, G. (2000). *Storia del XX secolo*. Milano: Bruno Mondadori.
- Quintero, M. (1978). El periódico de un curso de primer nivel. *Colaboración*, 14, 17-18.
- Quintero, M. (1980). Convivencia Andalucía - País Vasco. *Colaboración*, 25, 8-10.
- Quintero, M. (1984). La descompensación. *Colaboración*, 48, 4.
- R.R. (1982). *Rapporti internazionali: l'M.C.E. e la F.I.M.E.M.* Archivo interno del Movimento di Cooperazione Educativa.
- Ramos, A. (2016). La revista Escola, òrgan del freinetisme valencià (1965-1969). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 29, 125-150.
- Ramos García, J. (n.d.). Entrevista con... Rinaldo Rizzi. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_7/nr\\_110/a\\_1326/1326.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_7/nr_110/a_1326/1326.htm)
- Ramos González, A., & Zurriaga Agustí, F. (Coords.). (2019). *La represa del moviment Freinet (1964-1974)*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria, BOE num. 112 (1983).
- Redazione di Informazioni MCE. (1990). Inserto redazionale. Raccontare Perugia. Note di redazione. *Informazioni MCE*, anno XXXIX(10), 11-12.
- Rizzi, R. (1974). Organi collegiali e rinnovamento della scuola. *Cooperazione Educativa*, 10, 18-33.
- Rizzi, R. (1977). Riflessioni su «la cooperazione». *Cooperazione Educativa*, 2, 68-73.
- Rizzi, R. (1978). Dibattito assembleare sulla gestione del movimento. *Informazioni MCE*, anno X(1), 15-19.

- Rizzi, R. (1989). Carta abierta. Recuperado de [https://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=1384&PHPSESSID=e9a9be30f88fcd52a4128e44d20dda3a](https://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1384&PHPSESSID=e9a9be30f88fcd52a4128e44d20dda3a)
- Rizzi, R. (2017). *Pedagogia popolare. Da Célestin Freinet al MCE-FIMEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Rizzo, U. (1977). Agli iscritti. *Informazioni MCE*, anno IX(1-2), 2-3.
- Román, B. (1983). Gestión democrática en el C.P. "Concha Espina". *Colaboración*, 40, 6-8.
- Román, B. (n.d.). *Cooperación internacional desde abajo*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Romeo, B. (n.d.). Il Movimento di Cooperazione Educativa sostenitore e divulgatore dei valori della «pedagogia popolare». *La mediazione pedagogica*, 1-13.
- Ruiz Berrio, J. (1976). El significado de la escuela única y sus manifestaciones históricas. *Revista de Educación*, 242, 51-63. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71525/00820073003028.pdf?se>
- Russo Rossi, M. (1976). MCE A che punto siamo. *Informazioni MCE*, anno VIII(10), 47-51.
- Sala, M. (1988). Dibattito. *Informazioni MCE*, anno 20(3), 32-35.
- Sala, M. (1991). Il dibattito. *Informazioni MCE*, anno XXIII(4), 30.
- 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.
- Sapucci, G. (2015). Il centro educativo italo svizzero di Rimini: un esempio di educazione attiva nella natura... in città. 1-12. Recuperado de <https://ceis.rn.it/wp-content/uploads/2018/07/CEIS-Educazione-e-Natura.pdf>
- SE Sección Administrativa. (1992). A modo de reflexión. *Al vuelo*, 37, 4.
- Secretaría Estatal. (1983a). Al vuelo XI-83. *Al vuelo*, 9, 2-3.
- Secretaría Estatal. (1983b). [Informaciones]. *Al vuelo*, 9, 3.

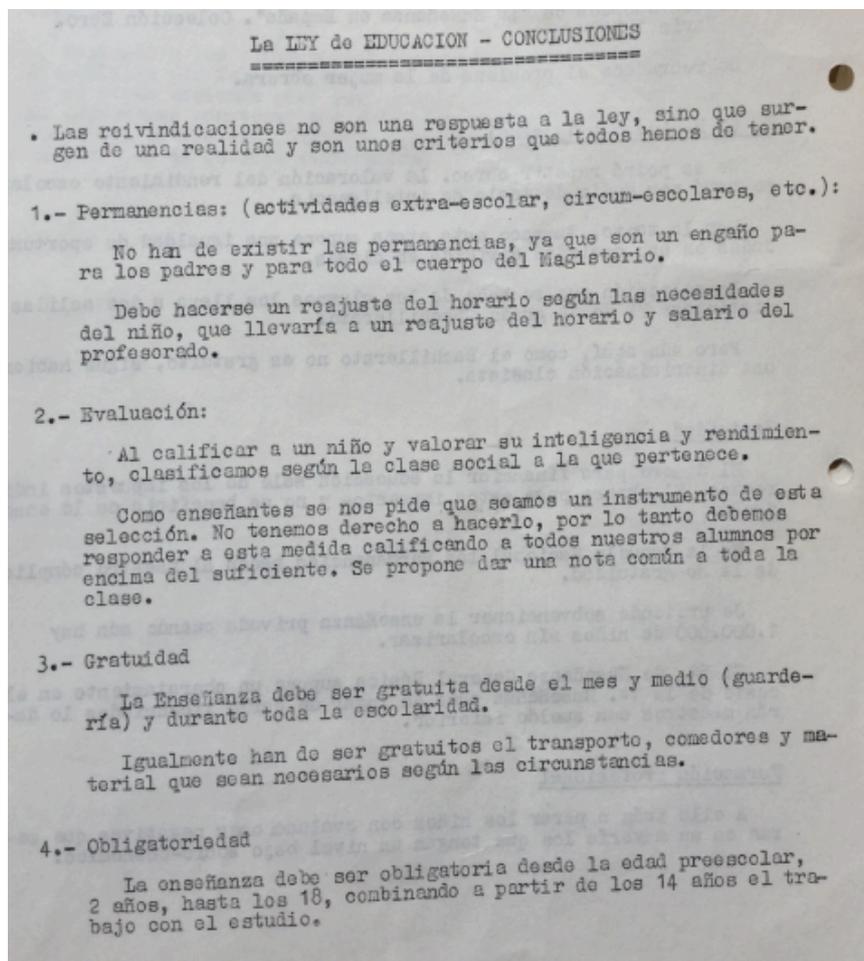
- Secretaría Estatal. (1983c). *Informe de las relaciones entre el MCEP y los MRP - MEC*.  
 Archivo Interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Secretaría Estatal. (1984). Informe de la Secretaría Estatal. *Al vuelo*, N° Extra Congreso, 2-8.
- Secretaría Estatal. (1985). Carta de la Secretaría Estatal. *Al vuelo*, 16, 1-2.
- Secretaría Estatal. (1988). Deberes de Secretaría. *Hegan (Al vuelo)*, 4, 23.
- Secretaría IV Congreso de Escuela Moderna. (1977). Asamblea General de ACIES.  
*Colaboración*, 6, 1-3.
- Segreteria MCE. (1978a). Relazione della segreteria MCE per la Prossima Assemblea  
 Nazionale. *Informazioni MCE, anno X(11)*, 5-19.
- Segreteria MCE. (1978b). Replica della segreteria. *Informazioni MCE, anno X(1)*, 19-22.
- Segreteria Nazionale. (1990). Inserto redazionale. Introducendo Perugia '90. *Informazioni  
 MCE, anno XXII(10)*, 13-15.
- Sentencia 5/1981, de 13 de febrero, BOE núm. 47 (1981).
- Socal, T. (1991). Progetto Alice. Di che cosa si tratta? *Informazioni MCE, anno XXIII(3)*, 25.
- Spanghero, M. (1991). Truffe, truffati, truffatori. Del patè e del fegato. *Informazioni MCE,  
 anno XXIII*, 26-27.
- Sudón, P. (1982). El medio como bandera, el texto como pretexto. *Colaboración*, 36, 35.
- Tari, M. (2016). *Un comunismo más fuerte que la metrópoli. La autonomía italiana en la  
 década de 1970*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Testa, G. (1971). Una tappa fondamentale. *Cooperazione Educativa*, 1-2, 4-6.
- Tonelli, P. (1982). Guardando i bambini. *Cooperazione Educativa*, 2, 10-16.
- Tonucci, F. (1875). [Viñeta Frato]. *Cooperazione Educativa*, 3-4, 56.
- Tonucci, F. (1977). [Viñeta Frato]. In MCE (Ed.), *Pratica antifascista nella scuola*. Firenze:  
 La Nuova Italia.
- Tornesello, M. L. (2012). Cattedre rovesciate. Scuola di base, scuola popolare e controscuola.  
*Zapruder*, 27, 78-85. Recuperado de [http://storieinmovimento.org/wp-content/uploads/2014/10/Zap27\\_7-Schegge2.pdf](http://storieinmovimento.org/wp-content/uploads/2014/10/Zap27_7-Schegge2.pdf)

- Triani, P. (2017). Il tempo pieno nella scuola primaria italiana. *Studium Educationis*, XVIII(2), 81-91.
- Tudelli, F. (2020). *Learning in Depth (L.i.D.): aspetti teorici e documentazione di un'esperienza LiD a scuola*. (Tesis inédita de doctorado). Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane.
- Zanella, D., Abiti, I., & Vienna, L. (1975). Assemblea ordinaria annuale - Brescia 30 dicembre 1974. Documento Programmatico. *Informazioni MCE*, gennaio 1975(1), 3-15.
- Zanella, D., & Vienna, L. (1973a). Relazione della Segreteria per l'assemblea MCE 1972. *Informazioni MCE*, primo semestre(1), 67-73.
- Zanella, D., & Vienna, L. (1973b). Relazione della Segreteria per l'Assemblea MCE 1972. *Cooperazione Educativa*, 4-5, 43-48.
- Zattoni, F. (1976). Alla scuola integrata comunale di Forlì. *Cooperazione Educativa*, 7-8, 255-265.
- Zufiaurre Goikoetxea, B. (1988). Reflexiones sobre la reforma del sistema educativo español (1982-1988). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 3, 9-20.
- Zurriaga Agustí, F. (2019). *Los primeros pasos en el cambio del modelo de escuela y del oficio del maestro*. Comunicación presentada en las Jornadas de Freinet, 50 años, Bañuelos de Bureba (Burgos).
- Zurriaga, F. (1977). Reflexiones sobre el Proyecto de Educación Popular. *Colaboración*, 4, 4-5.



## APÉNDICE DOCUMENTAL

Documento 1: Reivindicaciones sobre la LGE acordadas en el *stage* de Oviedo de 1971(Anónimo, 1971b)



No creemos en un presueldo, ya que significaría aceptar la actual estructura económica. Creemos que sin una estructura distinta es imposible la Igualdad de Oportunidades.

- 5.- El número de alumnos no debe superar la cifra de 25.
- 6.- Denuncia a la subvención a la escuela privada cuando aún hay niños sin escolarizar.
- 7.- Escolarización total de todos los niños.
- 8.- Escuela Unica y Laica.
- 9.- Un Cuerpo Unico de Enseñantes con estudios universitarios, con una misma función y responsabilidad y por lo tanto con igual salario.
- 10.- El SEM debe desaparecer ya que no representa los intereses de los maestros. Debe hacerse una campaña de sensibilización para que la gente no pague la cuota, ya que esta es voluntaria, hecho ignorado por muchos.
- 11.- Libertad religiosa para el maestro.
- 12.- No deben existir las oposiciones ya que son una selección, cuando de hecho ya se han realizado unos estudios que teóricamente dan la preparación adecuada.
- 13.- Nueva estructuración del Magisterio que posibilite una real formación de los maestros.
- 14.- Derecho del maestro a la aplicación de métodos pedagógicos y medios suficientes para llevarlos a la práctica.
- 15.- Derecho de reunión y asociación para poder tratar y participar en los problemas y decisiones que nos afectan.

## Documento 2: Comunicado final del V Encuentro de Movimientos Renovación Pedagógica (Anónimo, 1983b)

### COMUNICADO FINAL DEL V ENCUENTRO DE MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA.

Los movimientos de renovación pedagógica, desde nuestra realidad plura, en función de los distintos contextos sociales y políticos de los que hemos emergido, pero también desde nuestra coordinación e identidad, afirmada en los sucesivos encuentros estatales venimos realizando una necesaria y profunda acción de renovación y transformación del sistema educativo y de la función social y profesional de los enseñantes, tratando de ofrecer un modelo de educación alternativa - que ciframos en los siguientes objetivos:

- 1) Transformar la escuela mediante un proceso de reflexión e investigación.
- 2) Potenciación de la escuela pública, democrática, pluralista e igualitaria y ligada a las realidades y contextos concretos según ya hemos definido en otros Encuentros.
- 3) Continuar el proceso de renovación pedagógica del profesorado, cumpliendo un papel dinamizador en el mismo.
- 4) Consolidar cada colectivo en su propio ámbito y así sentar las bases de una coordinación a niveles superiores en aspectos comunes, ante la nueva situación socio-política.

La nueva Administración se propone un cambio social y remodelación de la administración. Sin embargo, entendemos que ello no es posible sin una profunda renovación de la enseñanza. Por ello los movimientos de renovación pedagógica proponemos a la Administración un marco de diálogo concreto en los siguientes puntos:

- a. Colaboración a todos los niveles con la Administración estatal, autonómica y local como órganos consultivos en aspectos legislativos y pedagógicos. Esto implica el reconocimiento de nuestra identidad y nuestro quehacer renovador.
- b. Creación de marcos de encuentro, participación y debates reales de los enseñantes.
- c. Financiación de los movimientos de renovación pedagógica en sus tareas tales como: encuentros, publicaciones, etc. respetando nuestra autonomía e independencia respecto a la Administración.
- d. Financiación a la investigación de base en todos los niveles educativos, en función de que la renovación pedagógica dependa de ella.
- e. Necesidad de la reforma de las Escuelas de Magisterio, I.C.E.S.s y revisión de la función de la Inspección en la que los movimientos de renovación pedagógica sean tenidos en cuenta.

Existen situaciones de diálogo y colaboración entre movimientos renovadores y la Administración en otros países, a diversos niveles, que han conseguido logros positivos en la transformación que nosotros deseamos.

Ante las expectativas actuales proponemos al Sr. Ministro el inicio de este diálogo a través de un Encuentro con una Comisión representativa de los Movimientos de renovación pedagógica y del que esperamos una respuesta positiva.

( Copia textual / de fotocopia original/ cualquier error / es de impresor/)

## XIV CONGRESO

### ALMERIA-87

Preparamos entre todos el próximo CONGRESO DE ALMERIA. Para ello es importante que contestéis a este cuestionario y lo remitáis a:  
SECRETARIA ESTATAL M.C.E.P.  
C/ CAPITAN GARCIA ANDUJAR, 2-1.º  
04008 - ALMERIA

1. - Enumera por orden de preferencia los temas que deberían debatirse en profundidad en este Congreso:

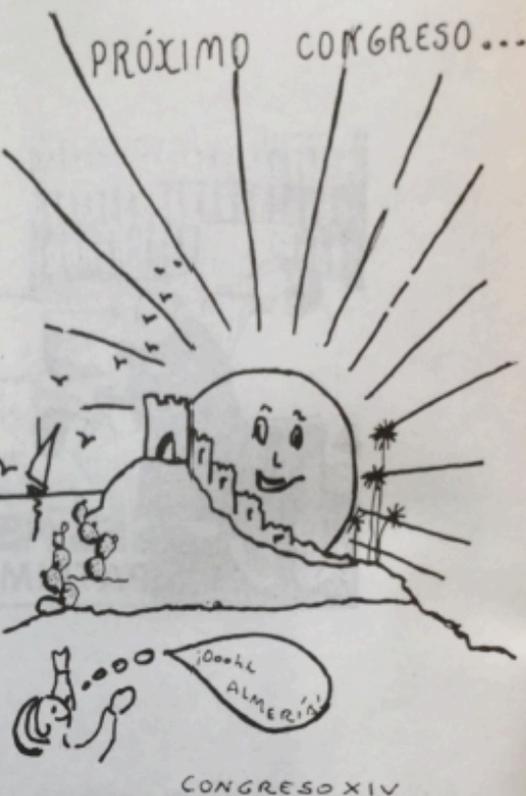
1. - \_\_\_\_\_
2. - \_\_\_\_\_
3. - \_\_\_\_\_
4. - \_\_\_\_\_
5. - \_\_\_\_\_
6. - \_\_\_\_\_
7. - \_\_\_\_\_
8. - \_\_\_\_\_

2. - Teniendo en cuenta el calor en esta zona y la falta de asistencia que se viene observando a las asambleas de la mañana, durante los últimos Congresos, proponemos el siguiente horario del 12 al 19 de julio:

Desayuno	de 9 a 10
Talleres	de 10 a 13
Baño	de 13 a 14
Comida y descanso	de 14'30 a 17
Experiencias de Asambleas	de 17 a 18'30
Cena y actividades	de 19 a 20'30

Te pedimos que de acuerdo a esta propuesta de horario nos contestes si estás de acuerdo, y en caso negativo que lo modifiques de acuerdo con tu criterio.

3. - Elige **dos** de los itinerarios que más te interesen:  
Cuenca de Almería (zona de yesos, central solar, playas de Mojácar, Carboneras y artesanía de Níjar).



Itinerario ecológico - con una parte del trayecto a pie (playas de Cabo de Gata, Genoveses, San José y artesanía de Níjar).

Nueva agricultura almeriense (visita al Campo de Dalías, invernaderos, cooperativas, comercialización y playas de Roquetas).

Otras zonas no especificadas, que te interesen visitar.

4. - Sugerencias personales que se deberían tener en cuenta respecto a: organización, contenido, asambleas, actividades culturales y recreativas nocturnas, guarderías, etc.

## EL PROYECTO DE REFORMA DE LA ENSEÑANZA O EL BENEFICIO DE LA-DUDA.

=====

En algún comentario anterior sobre las Reformas "ya" manifestábamos nuestros recelos sobre la feliz llevada a término de las mismas. Esto lo decíamos ante el anuncio de las nuevas y severas reformas de todo el sistema educativo que, a partir de lo que se está experimentando, o con éstas como referencia, estaban, estaban en aquel momento de gestación y hoy ya conocemos.

Tras la lectura del "Proyecto", nos reafirmamos en lo dicho: ¿podrá, o más bien, querá, tendrá voluntad política el gobierno para cumplir lo que anuncia en ese librito blanco, que es el "best seller" de los escritos sobre educación en el presente curso? La respuesta entra en el terreno de lo impredecible; depende del aleatorio mundo de la ciencia ficción educativa, de la decisión política, tan voluble y cambiante como el viento.

No nos queda, en verdad, otro remedio que otorgarle al MEC el beneficio de la duda. Y como son muchos los aspectos que nos incitan a esa inquietud, sólo nos detendremos ahora en una

La gran novedad que se intduce es la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. Al margen de que esto se haga como un deseado paso adelante u obligados por la perentoria necesidad de encubrir el para juvenil, si se hace bien, es una decisión pausable.

El Proyecto sustenta esta ampliación del tramo obligatorio en dos principios: comprensividad y diversificación. La finalidad del primero, la comprensividad, se argumenta con una falacia que ya leíamos ( y criticamos ) en el documento 1 de la Reforma del Ciclo Superior de EGB: "la escuela comprensiva - dice el "Proyecto para la Reforma...."- aspira a ofrecer las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos sin distinción de clases

sociales y actúa como mecanismo compensador de las desigualdades de origen social y económico". Opinamos ahora, como entonces, que esos argumentos no deben filtrarse en un documento de ese calibre.

El ofrecer unas mismas enseñanzas al alumnado (aunque sea hasta edades más altas) no puede compensar nada. Las desigualdades de origen social y económico, entre las muchas lacras que generan en los de abajo están: las menores posibilidades de acceso a los canales culturales y formativos - que no sólo están en la escuela -; una menor avidez por lo cultural y por el estudio en general, por no ser esto moneda corriente en su entorno social y familiar; menor contacto, y por ende, menor conocimiento del espectro de posibilidades del mundo del trabajo y de las que pueden derivarse del estudio mismo; mayor penuria de recursos (!qué sarcasmo!) en sus centros de estudio, cuando debían ser

los centros mejor dotados: que la solución pasa por dar más medios a los que menos tienen, para equilibrar la balanza.



El otro gran principio de la Secundaria Obligatoria, el de la diversificación, vuelve a verse enredado en su desarrollo en los problemas que acabamos de describir. Con este principio se pretende ofrecer a los alumnos/as múltiples y variadas opciones formativas para que puedan poner a prueba sus propias capacidades y vocación, pero, las clases menos favorecidas, ¿qué intereses van a tener que no sean los de unas tareas muy relacionadas con el mundo laboral inmediato? Ignoran, o les resulta algo lejano e inalcanzable todo lo que tiene relación con el mundo de las artes, las ciencias, la medici-

na, el derecho, la alta tecnología.....Sus opciones ya están cantadas.

Comprensividad y diversificación, pues, son dos principios que para que puedan tener alguna viabilidad de desarrollo precisan de algo muy importante: el Proyecto de Reforma Educativa no puede ser, meramente, un proyecto del MEC, debe ser un Proyecto de Gobierno. En su puesta en práctica deben intervenir otros Ministerios en escrupulosa coordinación (Cultura, Trabajo, tec.) que deberan atender aspectos que escapan a la gestión de Educación. Por ejemplo, algo tan importante como elevar el nivel cultural general, generar expectativas de trabajo e ilusión por el futuro en la juventud requieren:

. rodear las zonas rurales y urbanas suburbanas, las zonas más pobres, de una infraestructura cultural, deportiva, etc., que cubra lo

que la familia y el entorno niegan porque no pueden darlo (no lo tienen).

. potenciar el empleo juvenil para poner esperanzas en el horizonte.

. dotar los Centros de Secundaria de unos poderosos recursos de acuerdo con las atractivas ofertas que se hacen, para que el paso de chicos y chicas por ellos sea fructífero y no frustrante.

. poner a punto al profesorado para desempeñar los nuevos roles que se le van a exigir (y ni el de EGB ni el de EE MM está preparado)

.....etc, etc., etc.

Esto no puede esperar a que el Proyecto se transmute en Ley en el Parlamento. Tiene que empezarse ya.

Por eso, entre los buenos propósitos del MEC explicitados en el Proyecto y los despropósitos en algunas actitudes de su actual gestión (peinados del profesorado en los centros

- el Proyecto habla de rebajar la ratio -; hacer oídos de merced a las demandas de una huelga; depositar el peso de la formación del profesorado en el tiempo libre y la buena voluntad de éste, etc.) entre

el dicho y el hecho vemos tales desajustes que sólo nos queda esbozar una vez más una sonrisa escéptica o, haciendo un esfuerzo de buena voluntad, otorgarle como decíamos, el beneficio de la duda.

F. Bastida.



**Documento 5: Transcripción del «Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica» (MCEP, 1991a, p. 6)**

«REUNIDOS

De una parte el Excmo. Sr. D. Alfredo Pérez Rubalcaba, Secretario de Estado de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia y de otra el Sr. D. Jaume Martínez Bonafé, Secretario General de la Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica, intervienen el primero en nombre y representación del Ministerio de Educación y Ciencia, en virtud de las facultades que le han sido concedidas por O.M. del 26 de Octubre de 1988 (BOE del 28), el segundo como representante legal de la Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica.

EXPONEN

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) constituyen un movimiento social cuyo ámbito de actuación es el sistema educativo globalmente considerado y cuya finalidad consiste en el desarrollo teórico y práctico del modelo de Escuela Pública que definen sustancialmente en sus documentos. Históricamente los MRP han contribuido de forma destacada al surgimiento y desarrollo de posiciones renovadoras y comprometidas entre el profesorado.

Tomando como referencia esencial la transformación de la práctica escolar, los MRP reflexionan y actúan sobre la estructura del sistema educativo, los proyectos educativos de la Escuela Pública y los proyectos curriculares, incidiendo consecuentemente en la formación del profesorado y abordando los temas de política escolar y social relacionados con todo ello.

El Ministerio de Educación y Ciencia, dentro del proceso de reforma del Sistema Educativo diseñado en la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, está abierto a todas las aportaciones de instituciones y organizaciones que están empeñadas en una tarea rigurosa de renovación de la escuela.

Las aportaciones de los MRP contribuyen a un enriquecimiento del proceso, en la línea de la organización de actividades que suponen puntos de reflexión y de avance del profesorado.

Por todo ello, el Ministerio de Educación y Ciencia y la Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (CEMRP) suscriben este Convenio ateniéndose a las siguientes

CLÁUSULAS

## PRIMERA

Desde el reconocimiento de los Movimientos de Renovación Pedagógica, tal como se recogen en la exposición preliminar, los objetivos concretos del presente Convenio son:

\* La determinación de un mecanismo de comunicación, consulta e información mutua entre el Ministerio de Educación y Ciencia y los MRP.

\* La realización de actividades y proyectos de reflexión sobre el Sistema Educativo, innovación educativa y formación del profesorado.

## SEGUNDA

Las actividades que se programen tendrán carácter estatal.

## TERCERA

Para el seguimiento, control y mecanismo de comunicación estatales se constituirá en el plazo de cuatro meses a partir de la firma del Convenio una comisión integrada por seis miembros, tres en representación del Ministerio de Educación y Ciencia y tres por parte de la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica.

Esta comisión podrá designar subcomisiones técnicas para aquellos temas que se consideren oportunos.

Las funciones serán:

- Velar por la ejecución del convenio
- Aprobar el plan de actuación para cada curso escolar
- Evaluar periódicamente las actividades realizadas
- Establecer para cada caso la apertura y desarrollo de canales y modos de comunicación mutuos, así como establecer la participación de la CEMRP en las comisiones que se determinen.

## CUARTA

Este convenio tendrá validez a partir de la fecha de su firma hasta el 31 de diciembre de 1992. En septiembre de 1992 se procederá a su revisión, con el fin de aprobar su prórroga o modificación para otros períodos.

## QUINTA

Las aportaciones que se realizarán por parte del Ministerio de Educación y Ciencia serán:

a) Económicas.

El MEC aportará durante los años 91 y 92 un total de quince millones de pesetas (15.000.000) de la asignación presupuestaria 18.10.421B.482, que se hará efectiva de la forma siguiente:

Antes del 30 de octubre del año 1991, 6 millones de pesetas.

Antes del 30 de octubre del año 1992, 9 millones de pesetas.

Siempre que se incluyan estas cantidades en los correspondientes ejercicios presupuestarios.

b) Administrativas

El MEC adoptará, en la forma que la legislación y sus propias competencias lo permitan, las medidas administrativas necesarias para facilitar el desarrollo de las actividades de la CEMRP. Asimismo, en la legislación de rango estatal, irá reflejando el reconocimiento de los MRP. Igualmente, en el marco de sus competencias, favorecerá las homologaciones que se realicen.

SEXTA

En todos los elementos que se empleen para la promoción y difusión de las actividades acordadas en este Convenio se deberá hacer mención de la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia.

SÉPTIMA

Cualquiera de las partes podrá denunciar el Convenio durante el período de vigencia en el caso de incumplimiento de los compromisos asumidos en el mismo.

Todo lo cual, y para que surta plenos efectos, firman en Madrid, a (...)» (MCEP, 1991a, p. 6).

## Statuto

1) L'unità fondamentale di vita del Movimento è costituita dai gruppi di lavoro. Essi possono assumere l'aspetto di gruppo territoriale e di gruppo nazionale di studio e di sperimentazione.

L'adesione a un gruppo costituisce la forma mediante la quale si è membri del MCE. Ogni membro è tenuto a versare — tramite il proprio gruppo — la quota associativa annuale.

2) Il gruppo di lavoro si forma onde facilitare l'informazione, i contatti e il confronto delle esperienze educative.

La costituzione di un gruppo viene sancita mediante approvazione da parte dell'assemblea annuale, su proposta del Comitato di coordinamento, tenuto conto del piano di lavoro presentato dal gruppo stesso.

Ogni gruppo garantisce la presenza di uno dei suoi membri in seno al Comitato di coordinamento di cui all'art. 8.

3) Ogni gruppo di lavoro regola autonomamente la propria vita e la propria attività strutturandosi secondo i criteri organizzativi del Movimento stesso.

4) Gli organi del Movimento sono i seguenti:

- a) Assemblea generale (ordinaria e straordinaria);
- b) Comitato di coordinamento;
- c) Segreteria amministrativa e organizzativa;
- d) Presidente.

Organo di controllo amministrativo e contabile è il collegio dei Sindaci revisori dei conti.

5) L'Assemblea generale, costituita dai membri del Movimento, è l'organo fondamentale direttivo dell'associazione. Essa si riunisce almeno una volta all'anno, convocata dal Comitato di coordinamento in via ordinaria e — in via straordinaria — sempre dallo stesso Comitato ogni volta che lo ritenga necessario.

6) L'Assemblea generale

- a) decide le linee dell'attività del Movimento, sulla base delle relazioni dei singoli gruppi e della successiva discussione;
- b) sancisce l'esistenza di nuovi gruppi;
- c) elegge il Presidente del Movimento, i Sindaci revisori, la Segreteria e la Direzione della rivista del Movimento;
- d) ratifica le decisioni del Comitato di coordinamento relative ad accettazione di contributi, donazioni e simili;
- e) vota le modifiche allo Statuto;
- f) discute, approva o respinge i bilanci annuali dell'associazione.

Tutte le decisioni dell'assemblea sono prese a maggioranza dei presenti.

7) Il Presidente è eletto direttamente dall'assemblea generale. Fa parte del Comitato di coordinamento e rappresenta il Movimento di fronte ai terzi e in giudizio.

8) Il Comitato di coordinamento è composto di un rappresentante per ciascun gruppo di lavoro, che può essere designato di volta in volta, dal Presidente, dal rappresentante della Segreteria e dal responsabile della rivista del Movimento.

Possono assistere alle riunioni del Comitato di coordinamento tutti i membri del Movimento che lo desiderino.

9) Il Comitato di coordinamento, costituitosi come gruppo di lavoro

a) cura le realizzazioni delle linee direttive deliberate dall'Assemblea generale;

b) coordina l'attività dei gruppi e attua i deliberati delle assemblee dei gruppi stessi;

c) garantisce, anche mediante la Segreteria nazionale, la circolazione delle informazioni relative alle attività in corso;

d) favorisce la formazione dei nuovi gruppi;

e) mantiene e suscita i rapporti con altri organismi;

f) prepara i bilanci preventivo e consuntivo dell'associazione;

g) decide sull'accettazione di contributi, donazioni e simili, salvo ratifica dell'Assemblea.

Il Comitato di coordinamento si riunisce ordinariamente almeno ogni due mesi e, in via straordinaria, quando i gruppi lo ritengano necessario.

10) La Segreteria del Movimento è composta di almeno tre membri, eletti dall'assemblea. Essa

a) cura la conservazione e l'aggiornamento dello schedario dei membri e dei documenti contabili;

b) provvede a tutte le operazioni necessarie per assicurare l'informazione a tutti i livelli del Movimento e con l'esterno;

c) assicura e coordina i rapporti tra le segreterie dei singoli gruppi;

d) convoca, su proposta dei gruppi, il Comitato di coordinamento, preoccupandosi di diffondere l'ordine del giorno almeno dieci giorni prima della data stabilita;

e) provvede a tutte le altre operazioni richieste per l'attuazione dei deliberati degli altri organi del Movimento;

f) amministra il fondo del Movimento.

12) I Sindaci revisori dei conti, in numero di due, sorvegliano la gestione del patrimonio dell'associazione, controllano i bilanci e presentano ogni anno all'assemblea ordinaria dei soci la loro relazione per l'approvazione dei bilanci medesimi.

13) Il Movimento ha sede presso la Segreteria, posta in via Zappatoni 11, 20062 - Cassano Adda (Milano).

Subito dopo l'approvazione unanime dello Statuto è stato votato ed approvato il seguente ordine del giorno:

L'assemblea del MCE auspica che durante i propri lavori tutte le decisioni siano prese senza operare fratture, tentando sempre di raggiungere una unanimità.

Accetta che, a norma di Statuto, si possano prendere decisioni a maggioranza solo perché il non poterlo fare significherebbe bloccare il lavoro di decisione.

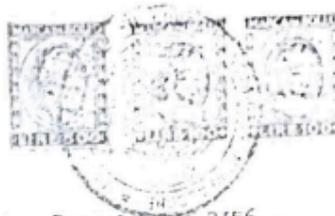
**Documento 7: Relación de inscritos en el *Movimento di Cooperazione Educativa* en el año 1974 (Zanella *et al.*, 1975, pp. 10-13)**

<b>REGIÓN</b>	<b>PROVINCIA</b>	<b>INSCRITOS MCE AÑO 1944</b>
	Alessandria	2
	Cuneo	3
	Novara	6
	Torino	63
<b>PIEMONTE</b>		<b>74</b>
	Aosta	11
<b>AOSTA</b>		<b>11</b>
	Genova	55
	La Spezia	10
	Savona	31
<b>LIGURIA</b>		<b>96</b>
	Bergamo	17
	Brescia	14
	Como	5
	Cremona	5
	Mantova	27
	Milano	43
	Sondrio	2
	Varese	4
<b>LOMBARDIA</b>		<b>117</b>
	Bolzano	3
	Trento	22
<b>TRENTINO E ALTO ADIGE</b>		<b>25</b>
	Belluno	7
	Padova	13
	Rovigo	3
	Treviso e Conegliano	35
	Venezia	24
	Verona	26
	Vicenza	16
<b>VENETO</b>		<b>124</b>
	Pordenone	5
	Trieste	4
	Udine	32

<b>FRIULI E VENEZIA GIULIA</b>		<b>41</b>
	Bologna	26
	Ferrara	7
	Forlì	14
	Modena	38
	Parma	16
	Piacenza	1
	Ravenna	2
	Reggio Emilia	4
<b>EMILIA ROMAGNA</b>		<b>108</b>
	Arezzo	9
	Firenze	41
	Livorno	10
	Lucca	13
	Massa	6
	Pisa	7
	Pistoia	1
	Siena	2
<b>TOSCANA</b>		<b>89</b>
	Perugia	8
<b>UMBRIA</b>		<b>8</b>
	Ancona	4
	Ascoli	1
	Macerata	4
	Pesaro	4
<b>MARCHE</b>		<b>13</b>
	Latina	1
	Frosinone	1
	Roma	41
	Viterbo	4
<b>LAZIO</b>		<b>47</b>
	Chieti	2
	L'Aquila	2
	Pescara	3
<b>ABRUZZI</b>		<b>7</b>
	Campobasso	5
<b>MOLISE</b>		<b>5</b>
	Bari	20
	Brindisi	8
	Lecce	11

	Taranto	6	
<b>PUGLIA</b>			<b>45</b>
	Caserta	1	
	Napoli	4	
<b>CAMPANIA</b>			<b>5</b>
	Postenza	2	
<b>BASILICATA</b>			<b>2</b>
	Cosenza	1	
<b>CALABRIA</b>			<b>1</b>
	Caltanissetta	1	
	Messina	1	
	Palermo	5	
	Raguso	3	
<b>SICILIA</b>			<b>10</b>
	Cagliari	3	
	Sassari	8	
	Nuoro	1	
<b>SARDEGNA</b>			<b>12</b>
	Belgio	2	
	Spagna	1	
	Svizzera	1	
<b>Estero</b>			<b>4</b>

Dott. ALBANO DELFABRO  
NOTAIO IN MONFALCONE  
Via F.lli Rosselli 33 - Tel. 74410



Repertorio N° 27596.==

Raccolta N° 2556.==

ATTO COSTITUTIVO

del: "Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.)", con  
sede legale in Conegliano (TV), Via Oberdan, N°6, e sede  
operativa presso la segreteria nazionale.-----

Repubblica Italiana

L'anno millenovecentosettantacinque, il giorno quattordi-  
ci del mese di aprile -----

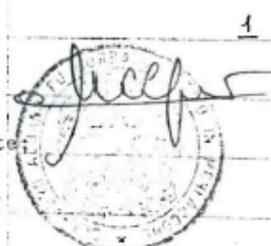
----- 14 aprile 1975 -----

in Monfalcone, nel mio studio notarile sito in Via F.lli  
Rosselli, N° 33.-----

Avanti a me, dott. Albano Delfabro, Notaio in Monfalco-  
ne ed iscritto nel ruolo del Collegio Notarile di Gorizia,  
sono presenti i signori:-----

- 1.- ZANELLA DINO, nato a Rocca San Casciano il 7 marzo  
1935, residente a Conegliano - Via Oberdan N° 6, insegnante
- 2.- RIZZI RINALDO, nato a Ronchi dei Legionari il 24 di-  
cembre 1940, ivi residente, Via S.Vito N°45, insegnante;-
- 3.- ABITI IVANA, nata a Treviso il 14 settembre 1952,  
ivi residente in Via Felissent n.122/a, insegnante; ----
- 4.- PADOVANI SILVIA in DI SALVO, nata a Isola d'Istria il  
28 giugno 1937, residente a Monfalcone - Via Duca d'Ao-  
sta n.18/1, insegnante; -----
- 5.- CERNIC GIULIANO, nato a Ronchi dei Legionari il 14  
aprile 1944, residente a Staranzano ) Via I° Maggio n.6,

291 1975  
31 4P I  
2300  
Fome



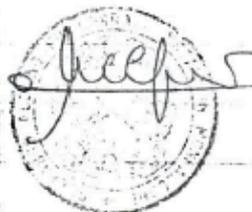


- che il "Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.)" nel 1957 approvò "la dichiarazione di finalità del movimento" che fu incorporato nel "regolamento - statuto interno" assunto dal "Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.)" nel 1964.- Tale Regolamento - Statuto interno" venne poi dichiarato superato dall'Assemblea nazionale dei militanti del "Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.)" nel 1968. Dopo un travagliato periodo di ripensamento politico-organizzativo l'Assemblea nazionale dei militanti del "Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.)", svoltasi nel dicembre 1973, ha incaricato il Comitato di Coordinamento di stendere un nuovo regolamento e di dargli ufficialità e personalità legale;-----

- che il Comitato di Coordinamento nazionale del "Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.)", approvata la stesura definitiva, ha delegato la Segreteria nazionale del Movimento stesso a svolgere le pratiche perchè con atto notarile venisse legalizzato lo Statuto predisposto allo scopo di dare al "Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.)" personalità giuridica a tutti gli effetti di legge;

- che tale atto<sup>1</sup> però va inteso dagli associati quale pura formalità e non rappresenta alcuna soluzione di continuità nella vita e nell'organizzazione dell'associazione stessa;-----

- ciò premesso dichiarano:-----



*Dino Zanella*  
*Rinaldo Rizza*  
*Anna Rita*  
*Di Fabio Rina*  
*Caruccio Sciacca*  
*Roberto Baran*  
*Roberto Baran in ferric*

Art. 1.- E' costituita l'associazione: "Movimento di Coopera-  
zione Educativa (M.C.E.)", con sede legale in Coneglia-  
no (TV), Via Oberdan 6, e sede operativa presso la segre-  
teria nazionale, che si prefigge di diffondere ed organiz-  
zare la sperimentazione, la ricerca, didattica e metodolo-  
gica, la educazione permanente secondo una "pedagogia po-  
polare", nonchè di sollecitare e favorire la crescita di  
un movimento socio-pedagogico-culturale unitario e di mas-  
sa per il rinnovamento e la riforma democratica della scuo-  
la, al servizio della classe operaia e lavoratrice.-----

Art. 2.- L'associazione ha sede legale in Conegliano (TV)  
Via Oberdan, 6, e sede operativa presso la segreteria na-  
zionale.-----

Art. 3.- L'associazione è retta dallo Statuto, composto  
da 12 (doeci) articoli, che, previa lettura da me datane  
ai comparenti, allego al presente atto sub "A".-----

Art. 4.- La Segreteria attualmente in carica è composta  
dai signori: -----

ZANELLA DINO - Segretario Nazionale; -----  
ABITI IVANA - DE FAVERI MARIA GRAZIA e RIZZI RINALDO  
- membri del Comitato Segreteria.-----

- Il Collegio dei Revisori dei Conti attualmente in ca-  
rica è composto dai signori: -----

COSTANZINI VANNA (Bologna) -----  
GROPPETTI FRANCO (Novara) -----



Allegato A al repertorio n. 27596/2356  
Racc.



STATUTO

Art. 1.- E' costituita una Associazione fra operatori scolastici e culturali democratici e persone interessate ai problemi educativi e sociali, denominata: "Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.)", con sede legale in Conegliano (TV), Via Oberdan, N°6, e sede operativa presso la segreteria Nazionale.

Il M.C.E. si prefigge di diffondere ed organizzare la sperimentazione, la ricerca didattica e metodologica, la educazione permanente secondo una "pedagogia popolare", nonché di sollecitare e favorire la crescita di un movimento socio-pedagogico-culturale unitario e di massa per il rinnovamento e la riforma democratica della scuola, al servizio della classe operaia e lavoratrice.

Art. 2.- L'unità fondamentale di vita del Movimento è costituita dai Gruppi di lavoro. Essi possono assumere aspetto di "Gruppo territoriale" e di "Gruppo nazionale di studio e di sperimentazione". L'adesione al gruppo territoriale costituisce la forma prioritaria mediante la quale si è membri del M.C.E.

L'iscrizione al Movimento si effettua tramite il Gruppo territoriale e, dove non esista un gruppo territoriale, mediante iscrizione direttamente presso la segreteria nazionale; l'iscrizione comporta il versamento alla Segreteria Nazionale di una quota annuale di autofinanziamento.

to, oltre agli oneri derivanti dall'associazione al Gruppo territoriale corrispondente, se esistente.-----

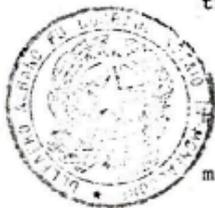
Iscritti e gruppi sono tenuti all'osservanza del presente Statuto, dei deliberati all'Assemblea generale, Iscritti e Gruppi sono moralmente impegnati ad utilizzare i canali editoriali e di diffusione M.C.E.-----

L'iscrizione può essere revocata per incompatibilità con il presente Statuto e con i deliberati dell'assemblea generale, dal gruppo territoriale con la segreteria nazionale; contro la revoca può essere fatto ricorso al Comitato Nazionale di Coordinamento che decide definitivamente nella sua prima riunione.-----

Art. 3.- Il Gruppo di lavoro si forma onde facilitare la informazione, i contatti, il confronto, la cooperazione nelle esperienze educativa e culturale e la conseguente iniziativa politico-pedagogica.-----

La Costituzione di un gruppo territoriale e nazionale viene sancita mediante approvazione di una assemblea annuale su proposta del Comitato di Coordinamento, tenuto conto del piano e delle linee di lavoro presentate dal collettivo stesso.-----

Il collettivo territoriale, per chiedere il riconoscimento di "Gruppo" e per mantenerlo, deve contare annualmente su almeno dieci iscritti al M.C.E. nazionale; la sua dimensione territoriale dovrebbe essere provinciale o di-



*Chieppi*

strettuale.-----

Art. 4.- Ogni gruppo regola autonomamente la propria vita e le proprie attività:-----

- in base alle norme del presente Statuto;-----

- secondo i criteri e le linee programmatiche emergenti dagli atti delle Assemblee ordinarie e straordinarie del M.C.E.;-----

- applicando operativamente le indicazioni esecutive del Comitato di Coordinamento.-----

Ogni Gruppo Territoriale ha autonomia di funzioni e di responsabilità rispetto ad ogni altro Gruppo; nel suo seno viene nominato annualmente, secondo un regolamento autonomamente varato, una persona a cui viene attribuita la rappresentanza del gruppo verso la segreteria Nazionale, verso terzi e in Giudizio.-----

L'indicazione della sede e del responsabile del gruppo territoriale va notificata alla Segreteria Nazionale entro 15 giorni dalla scelta.-----

I Gruppi territoriali, ove possibile, esprimono a livello regionale un proprio regolamento ed un organo di coordinamento regionale, che comunque van comunicati alla Segreteria nazionale.-----

I gruppi nazionali di studio e di sperimentazione esprimono una propria segreteria che cura in modo particolare la programmazione della ricerca e della sperimentazione.





- riconosce l'esistenza dei Gruppi e ne compili l'elenco;
- elegge la Segreteria (Segretario Nazionale e Comitato di Segreteria);
- nomina tre membri a revisori dei conti;
- nomina gli organismi editoriali;
- elegge i membri permanenti del Comitato di Coordinamento, che sono il Segretario, il Comitato di segreteria, i responsabili della delegazione editoriale e delle redazioni;
- vota le modifiche allo Statuto.

Tutte le decisioni dell'Assemblea sono prese a maggioranza dei presenti, inoltre, per le modifiche allo Statuto deve essere garantita la presenza di tre quarti dei Gruppi territoriali.

Art. 8.- Il Comitato Nazionale di Coordinamento è composto da un delegato annuale revocabile del Gruppo territoriale per ogni 30 iscritti o sua frazione e dai membri permanenti eletti dall'Assemblea generale (come da art. 7) e da un membro della Segreteria di ogni Gruppo nazionale.

Possono assistere alle riunioni del Comitato di Coordinamento tutti i membri del Movimento che lo desiderino.

Art. 9.- Il Comitato di Coordinamento Nazionale cura la realizzazione delle linee direttive deliberate dalla Assemblea Generale;

- coordina l'attività dei Gruppi;
- garantisce agli iscritti e ai Gruppi, mediante la Segre-

teria nazionale, la circolazione delle informazioni relative all'attività in corso;-----

- favorisce la formazione di nuovi gruppi;-----
- mantiene e suscita i rapporti con altri organismi;-----
- fissa l'ammontare della quota annuale d'iscrizione.-----

Il Comitato di Coordinamento si riunisce ordinariamente almeno ogni quattro mesi e, straordinariamente, ogni qual volta che un quinto dei Gruppi, o un terzo dei componenti il Comitato di Coordinamento, o la Segreteria lo richiedano.-----

Art. 10.- Il Segretario Nazionale ha la rappresentanza del Movimento nel suo complesso verso terzi e in giudizio, salvo la responsabilità di ciascun Gruppo ai sensi dell'art. 4; ha il diritto dovere di esigere dagli iscritti e dai gruppi il rispetto dei deliberati dell'Assemblea nazionale, presiede la riunione della Segreteria e del Comitato di Coordinamento.-----

Il Segretario Nazionale, in caso di impedimento potrà delegare la rappresentanza ad uno dei membri della Segreteria.-----

Art. 11.- Il Comitato di Segreteria, organo esecutivo del Movimento è composto da non meno di tre membri eletti dall'Assemblea. Esso:-----

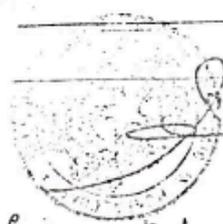
- effettua l'aggiornamento dello schedario dei membri;---
- cura tutte le operazioni necessarie per assicurare l'in-

- azione a tutti i livelli del Movimento e con l'esterno;
- mantiene i collegamenti con gli iscritti;-----
- assicura e coordina i rapporti tra i Gruppi;-----
- convoca il Comitato di Coordinamento secondo le modalità di cui all'art. 9; diffonde l'ordine del giorno almeno 15 giorni prima della data stabilita;-----
- si preoccupa di far pubblicare l'elenco dei responsabili dei Gruppi di cui all'art. 4;-----
- coordina il programma annuale e le iniziative esterne dei Gruppi nazionali di studio e di sperimentazione;-----
- provvede a tutte le operazioni richieste per l'attuazione dei deliberati degli altri organi del Movimento.-----

Art. 12.- La Segreteria dà il rendiconto dell'attività all'Assemblea annuale, presenta il Bilancio Consuntivo visto dai revisori, alla stessa Assemblea e un Bilancio preventivo annuale al primo Comitato di Coordinamento dopo la Assemblea annuale.

La Segreteria fissa di anno in anno la propria sede operativa.

*W. us. Zucchi*  
*Paolo Risi*  
*Stans Art.*  
*Di Salvo Sergio M. Padovani*  
*Com. Giudicari*  
*Padovani Furiani in loco*  
*J. Berendhalfer*



Copia composta da sei fogli e conforme all'originale e sue allegati nei miei atti.  
 Compilazione 29.4.1975 - sentire il mio numero ventotto...

*J. Berendhalfer*

## Preescolar

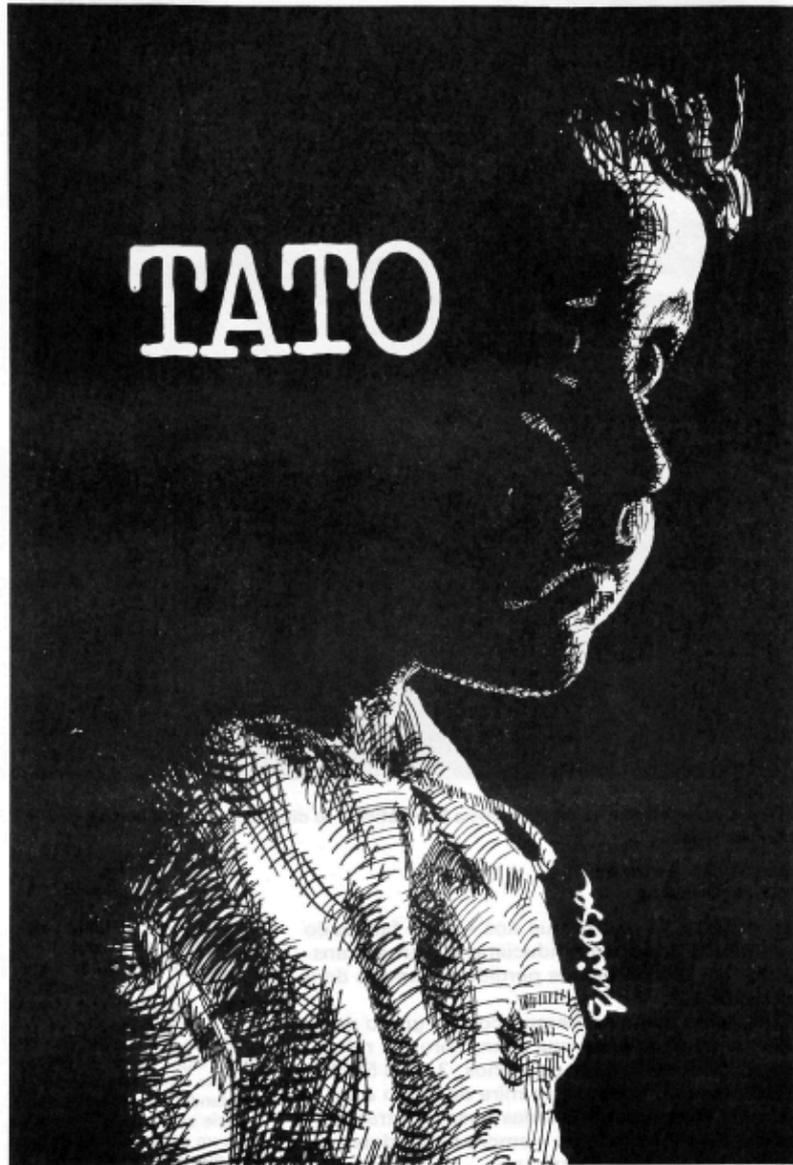
trataba de algo absolutamente placentero y por tanto atractivo. Creo que incluso huelga que me ponga a argumentar sobre los valores de la actividad de los niños con el agua. Lo único que sí me gustaría dejar es un ruego para que cualquier educador que se sienta un poco inquieto con el sistema que utilice procure encontrar la ocasión de dejar a los niños con el agua, solos y que observe qué pasa. Yo puedo decir que lo único que me preocupaba mientras los niños se educaban con el agua era que se mojaran lo menos posible, no por los niños, sino por sus madres, que sin duda me echarían los perros, si por la tarde los encontraban demasiado mojados.

Me gustaría, a título de meditación, decir que el agua es un elemento que armoniza lo estático y lo dinámico, ya que dispone de los dos mensajes. Es, por tanto, un elemento agitador de la actividad o relajante, pero yo no lo he visto en función de sí misma, sino que he sido testigo de las dos facetas pero siempre el ritmo lo ha impuesto el niño. También he visto que el agua es un elemento vivo y que, por tanto el niño ha podido salir al paso de la función del agua acoplando la actividad de ambos o modificando la actividad del agua pero siempre el agua, aun sin la intervención del niño, le ofrecía a éste un mensaje. Siempre el encuentro del niño con el agua, he visto que era fuente de creatividad, dadas las enormes posibilidades que le ofrecía el fluido y, por otra parte, fuente de comunicación, como contacto entre dos elementos vivos. De hecho, cuando un niño ha trabajado con el agua, el niño ha incidido en el agua, pero también el agua ha incidido en el niño.

Para terminar esta primera reflexión sobre el agua, y que seguramente habrá que continuar en otro momento, decir que también se trataba de que los niños dominaran el agua y esto, evidentemente, sólo se podía conseguir estando en contacto con ella.

**Esta es la historia de Tato, un piojo de chaval, tiene cuatro años, cinco hermanos por encima que le resuelven la vida y que hablan por él, y por eso le sobra la escuela, a pesar de su media lengua.**

# TATO



## las~los de siempre.

**C**UANDO ya me he cansado de gritar, de imponer mi voz, mi mando y mi posibilidad de pegar sin que ellos me toquen a mí ni un pelo; cuando se pasa el mal trago y el cabreo y razonamos, y cada uno explica el porqué de su actuación, sale la clarividencia de que la culpa ha sido de los dos o tres de siempre. Concluimos que ha sido porque ellos han hablado, se han reído, han hecho gracias por su cuenta, han ido a vigilar el ensayo para el teatro de las chicas, que no atienden en la explicación de matemáticas, que tienen prisa por ir a su caseta (la carbonera) o de ir a la calle...

Y con esa clarividencia lle-

gamos a solucionar el problema diciendo que es necesaria la amenaza, el castigo, el recurrir a mis posibilidades como maestro, para acallarles, mantenerlos quietos, en silencio, en posición que les haga pasar inadvertidos, como si no existieran.

Y sin embargo qué ingeniosos son "esos de siempre". Qué textos libres más interesantes hacen; con cuánta franqueza te cuentan sus cosas; con qué ingenuidad reconocen que no saben hacer los ejercicios y me vienen a preguntar ó a enseñarme lo que han hecho con un "no te enfades conmigo porque no tenga más ¿vale?". Y qué contentos se van a "su sitio" cuando le explico a ellos algo

personalmente y lo entienden y ven que no tengo prisa porque se marchen y juntos estudiamos.

Ellos son los que dicen lo que nadie se atreve a decir pero que todos guardan dentro. Tienen su cuaderno de inventos propios, y traen unos talleres libres muy buenos.

Sus dibujos inventados están llenos de situaciones chistosas y es necesaria su explicación para entender el rico significado de cada detallito.

De todo sacan risas y buscan lo cómico de las situaciones más normales. Les encantan los tebeos de Zipi-Zape. Si les animo cogen libros de lectura y los leen hasta el final quedándoseles bien

grabados. Tienen mucha afinidad hacia los libros de consulta; juntos comentan todos los dibujos y discuten, se rien, leen me vienen a preguntar sobre lo que no entienden, y me sugieren sus teorías propias siempre muy exageradas.

No se hacían a ningún oficio. Pero cuando han visto lo importante que era ser el cartero para la correspondencia se han vuelto ordenados y han preparado bolsas individuales con las etiquetas de los correspondientes. A ellos se les ocurrió la idea de meter una sirauna en un paquete.

El otro día, y por casualidad vi que faltaban 100 pesetas de la caja del fondo común. Mintieron pero al reconocerlo

me dijeron que habían comprado caramelos para llevarlos a la carbonera e invitar a todos los que allí entraran. Y era verdad, porque a mí también me habían dado. Dijeron que pensaban devolver el dinero con lo ahorrado pero que hasta que lo devolvieran pensaron que no lo habíamos de echar en falta. Les dije que si otro día le pasaba eso que me lo pidieran a mí que yo se lo dejaba. Y así es como hoy han venido para que les deje 50 pts. para lo mismo del otro día.

La carbonera es para ellos lo que para mí, mi casa. Ellos se la han montado y es el sitio más solicitado por todos "porque allí se está muy bien". Sólo tienen dos sillan,

una estantería, unos dibujos, tebeos y su bombilla, que les tiene muy ocupados, porque yo les regalé un portalámparas y cuidan de no gastar mucha luz y que no se funda la bombilla, como pasó con la otra que ellos pusieron, con otra que han cogido del gallinero de su casa.

En el juego sí que pasan desapercibidos como todos los demás, menos yo que doy la nota porque me enfado cuando pierdo y doy saltos de alegría exagerados cuando gano.

Y en clase me reprochan que no les castigo y que digo que lo voy a hacer pero que no lo hago. Un día los castigué a quedarse después de que todos salieron pero a las-los

otras-os me vinieron a decir que les perdonara insistentemente.

Hoy les he separado. Pero a mediodía me han dicho que se habían portado bien, que les ponga juntos, otra vez, que se van a portar bien para siempre. Les he hecho caso y les he juntado. He pensado que era muy bueno que siguieran, siendo ellos mismos, con su forma de ser y actuar; y que aprendían e investigaban mucho estando juntos. Y efectivamente han vuelto a ser ellos mismos, han dado guerra, y han molestado. Y yo me he enfadado.

**Cuando ya me he cansado de gritar, de imponer mi voz, mi mando y mi posibilidad de pegar sin que ellos me toquen**

**a mí ni un pelo; cuando se pasa el mal trago y el cabreo, y razonamos, y cada uno explica el porqué de su actuación sale la clarividencia de que la culpa ha sido de los dos o tres de siempre.**

**Clarividencia que justifica el castigo, el recurrir a mis posibilidades represoras de maestro.**

**Clarividencia que les destruye a ellos, a "los de siempre".**

**Y me estrujo los sesos con el dilema y lo resuelvo definitivamente: ¡a la mierda la clarividencia!■**

**Isidro de  
Guizaburuaga  
VIZCAYA (Euzkadi)**

### DOPO QUATTRO ANNI DI TESTO LIBERO

*Christian:* « La voglia di scrivere qualcosa mi viene così... Confido le mie opinioni, i miei sentimenti, le mie sofferenze ».

*Thierry:* « Nel testo libero racconto di me, mi libero. In 6° [corrispondente alla 1° media] scrivevo perché gli altri sapessero, ora scrivo per me stessa ».

*Catherine:* « Il testo libero è una rivoluzione che porta conforto al cuore, è la mia audacia ».

*Valérie:* « Mi piace la sua libertà, il piacere che mi dà ».

*Claire:* « È diventato per me, dopo quattro anni di lavoro, un vero strumento di espressione, ed è per questo che dobbiamo essere coraggiosi al momento della rielaborazione ».

*Thierry:* « Ci permette di dire quello che le altre classi tengono nascosto ».

*Dominique:* « Il testo libero è il riflesso di tutto quello che vive in noi e attorno a noi ».

*Thierry:* « Senza l'espressione libera, non sarebbe più vita, sarebbe un'autostrada sempre con lo stesso sole e lo stesso colore ».

*Maria-Zulmira:* « Dopo la 6° pensavo ancora che fosse una semplice compilazione; ora ho addomesticato l'inverosimile, l'astratto. Ora scrivo tutto quello che mi passa per la testa ».

*Nadine:* « Mi piace la libertà totale del testo libero, la sua intimità, la sua poesia. Lo sento con i miei occhi, con il mio cuore. Il nostro giornale è fonte di sogni, di poesia, di umorismo. Se la classe ne fosse privata, la nostra vita comune non sarebbe quello che è ».

*Serge:* « I miei testi hanno subito un'evoluzione. Dalla banale passeggiata domenicale della 6° mi sono rivolto alle pene e alle gioie del mondo ».

*Marie-Sophie* ha completato tutto il ciclo scolastico: corso preparatorio in classi che usavano le tecniche Freinet a livelli diversi, è la promotrice del « Quaderno segreto » e di molti interrogativi positivi in classe e nella nostra vita comune. « Nel corso preparatorio, il testo libero per me era un mezzo per dire qualcosa alla classe, per far piacere alla maestra, per divertirmi scrivendo! Più tardi ho cominciato a scrivere cose tristi. Questa progressione penso sia dovuta al maturarsi delle idee. In 6° era ancora un mezzo per raccontare quello che scopro, e forse anche per dire alla classe quello che mi preoccupava.

Di anno in anno mi è diventato più necessario. Mi sblocca, mi aiuta ad evolvermi, a riflettere. Nel testo libero mi piace in modo particolare la completa libertà di scrivere sullo stato d'animo, i dolori, la gioia, ecc., in qualsiasi forma si voglia ».

Documento 13: [Recensioni: *Una classe contro i tabù. un'esperienza di educazione sessuale nella scuola superiore raccontata degli stessi protagonisti*] (Biancatelli, 1979, p. 30).



Zaragoza 4-4-75

Querida compañera:

Ya he visto por la carta que me mandaste antes de las vacaciones que aquella va empezando a funcionar. Per aquí estamos esperando que el Gobierno Civil nos de alguna respuesta, pues lo único que han dicho hasta ahora es que este está en estudio.

Mientras nos lo aprueban para ir creando el ambiente hemos organizado unas Jornadas Pedagógicas (de las que también estamos esperando el permiso) que consisten en tres charlas sobre "Freinet y la Escuela Moderna", "Pedagogía española Contemporánea" y "Pedagogía hispanoamericana" y además una mesa redonda sobre la EGB, con un director, un maestro de pueblo, uno de la privada, un estatal y un licenciado así que como ves algo nos vamos moviendo.

Además queremos mandar crónicas de lo que se ha hecho por aquí a "Cuadernos de Pedagogía" y otras revistas.

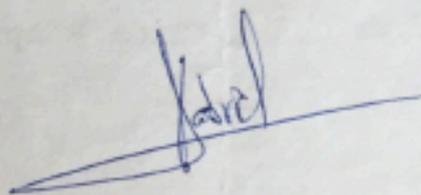
Otra asociación con la que estamos en contacto es la de ACIES (Asociación Nacional para la Correspondencia y la Imprenta escolar) que radica en el Apartado 1380 de VALENCIA. Ofrece la posibilidad de que al estar ya constituida y aprobada basta con

crear una Delegación provincial y ya se puede empezar a trabajar. La línea que lleva es la del Movimiento de la Escuela Moderna de Francia e Italia. Escribid y pedirles los Estatutos que os los mandaran. No se si os habeis puesto en contacto con Leon que habia otro grupo interesado en este trabajo. Aparte ya os hablo de la Asociación de Antiguos Alumnos de la Normal de Asturias.

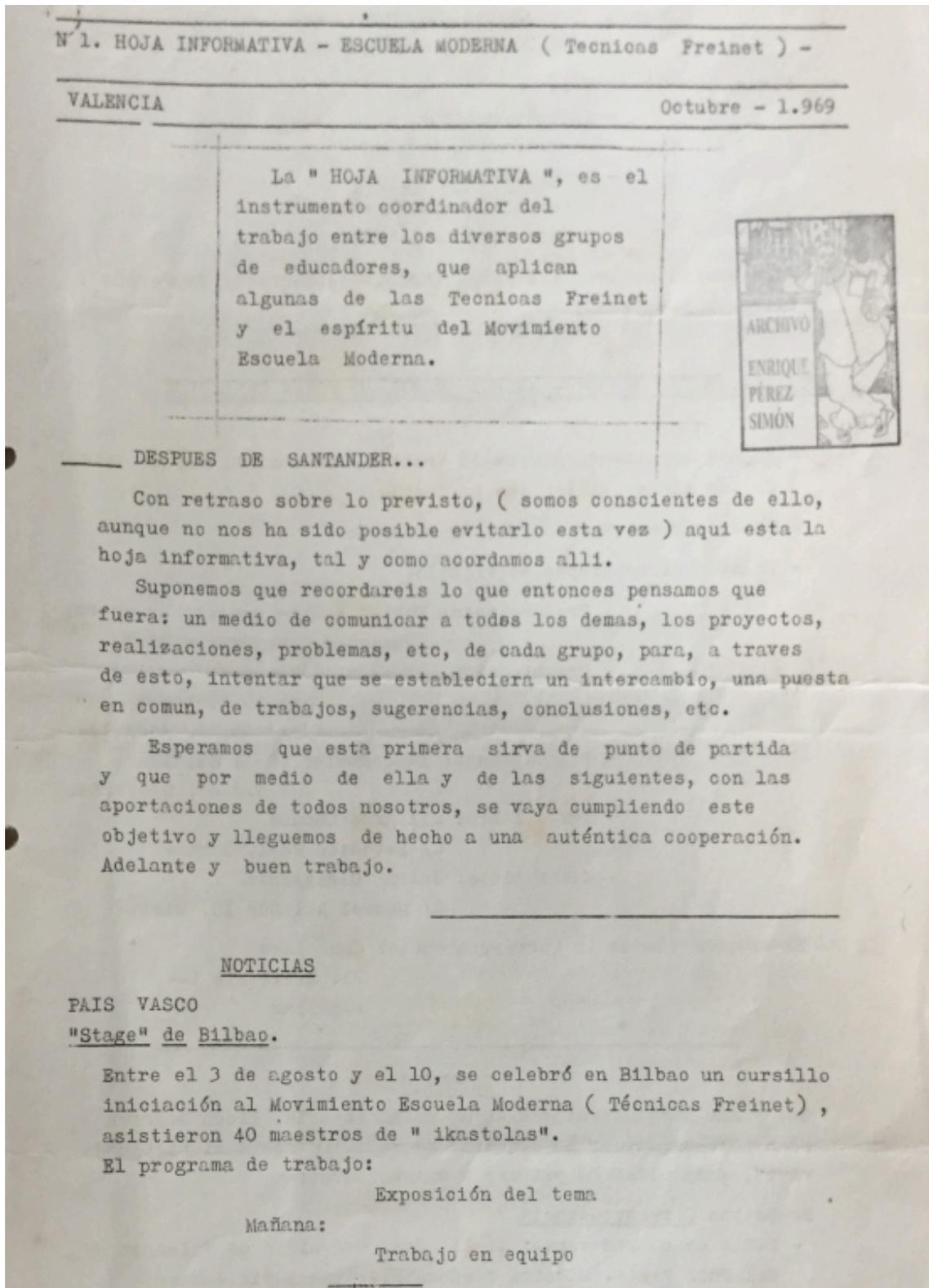
Por aqui es posible que en Soria y Teruel no tarden en surgir. Aparte estamos ampliando la base tratando de contar con el mayor numero posible de grupos de maestros que se vayan organizando.

En fin esperamos que aprueben esto rapidamente y asi poder empezar ya "en serio" a trabajar. Hay una cosa: hemos pensado en mandar una carta a una serie de revistas (Triunfo, Cambio 16, Sabado Grafico, Cuadernos, etc.) explicando lo que se va haciendo. Si a la vez todos los grupos e asociaciones que funcionan por otras provincias lo hicieramos a la vez seria una propaganda fuerte y una forma de ir saliendo a la luz. En fin nos dais vuestra opinion pues no se nos oculta que podría ser algo arriesgado hacer eso de cara a la aprobacion.

Ya contareis como va por ahi hasata entonces



Documento 15: N° 1. Hoja informativa – Escuela Moderna (Técnicas Freinet) (Grupo Freinet, 1969, pp. 1-6)



Talleres  
Tarde: Cambio de impresiones  
Juegos y expresi'on

Temas desarrollados:

- Escuela Moderna
- Organización escolar
- Texto libre
- Matematicas modernas
- Conocimiento del niño

Funcionaron cuatro talleres ( Imprenta-limografo, Expresión ,  
ficheros y juegos )

ACTIVIDADES DEL CURSO - GRUPOS DE BILBAO Y SAN SEBASTIAN

- Se han organizado grupos de trabajo, de acuerdo con la edad de los niños con los que trabajan
- Funcionaran 4 " Cuadernos de rotación "
- Existen cinco grupos de trabajo:
  - Traducciones; Xabier Amuti- Maestro Arambarri 3  
Musakoes ( Mondragon )
  - Organización escolar: Gokon Ansa  
Caserio Upategui  
Apartado 25, Andoain.
  - Principios de la escuela: Iñaki Zulaika  
V S. Jose, Guetaria.
  - Texto libre: Milagros Unaune  
C/ Estación 22-1, Zarauz
  - Matematicas: Belen Oleagordia  
C/ Manuel Allende 10, Bilbao

El responsable de la Correspondencia: Jose Lasa  
Pl. Urbitarte 1-4,  
Elgoibar

ASTURIAS

Ode y Ana Maria trabajan en la misma escuela. Piden sugerencias para organizar un cuaderno de rotación sobre el "lenguaje vivo", para niñas de primero a cuarto curso:

Solicitan Correspondencia :

- Niñas de cuarto curso: 10-11 años. Con niñas de Valencia o del Pais Vasco. Maestra responsable: Ana Maria Garcia  
E. Graduada de Carbayin  
de Abajo.

- Niñas de primer curso: 6-7 años. Con niñas de Santander y Cataluña. Maestra responsable: Odesita Gutiérrez E. Graduanda de Carbayín de Abajo ( Asturias ).

SANTANDER

El plan de actividades de la Escuela Torreblanca para este trimestre es:

- Actividades específicas centradas en el niño y su adaptación a las tareas grupales.
- Configuración del equipo docente, en un equipo dinámico, interdisciplinario y operativo.

Uno de los principales propósitos es el que el equipo adquiera en el proceso un autentico " espíritu Freinet ".

Se han previsto dos salidas de " estudio del medio " : 1) Visita a una granja; 2) Visita a una fábrica. De ambas visitas se confeccionará un periódico.

Esta en preparación un ciclo de conferencias sobre:

- "El niño y su mundo"
- "El niño como persona"
- "La educación de los padres"
- "La resistencia al cambio"
- "La dinámica del grupo operativo"

Loli Saez.

Correspondencia: Menchu Mediavilla  
Bajada de la Media Luna 3-2, Santander

PAIS VALENCIANO

- El grupo ha decidido realizar el trabajo en pequeños equipos, pero teniendo presente que el objetivo es proyectar todos los estudios en un encuentro cooperativo de maestros.

- Todos los temas serán estudiados teniendo en cuenta los cuestionarios oficiales, para que tengan una aplicación real en la vida de las clases.

- Los grupos de trabajo que se han constituido son:

- Expresión: Rosario Santaolara (Gómez Ferrer 8-30 -Mislata Valencia.)
- Estudio del medio: Carmen Miquel (Avda. del Cid 7-47 Valencia -8
- Principios lógicos de las Matemáticas: Pilar Vela, Gobernador Viejo, 26, Valencia -3).
- Conocimiento del niño: Ferrán Zurriaga (Paseo al Mar, 103 Valencia-11)
- Lenguaje, Cursos 1,2,3,y4: Enric Alcorisa (Benasal 5-3, Valencia 11).
- Organización de la clase (Grupo en proyecto): Tere Picher (Conde de Trénor, 6, Valencia).

Solicitan correspondencia

- Escuela de Quart de Les Valls (Valencia). Niñas de 1 y 2 curso (Maestra: María Paz Ramírez).
- Curso 7 y 8, Escuela Nacional de Mislata (Valencia) (Maestra: Rosario Santaolara).
- Curso 4 niños y niñas. Grupo Escolar "Lope de Vega (Torrente). (Maestra: Carmen Miquel: solicita correspondencia con Cataluña).
- Escola Tramuntana, Virgen de Begoña, 2, Vedat-Torrente (Valencia). Cursos 1,2 y 3. (Maestra: Adela Costa).
- Curso 1, Grupo Escolar Cervantes, Bétera (Valencia), con niños de Cataluña. Maestra: Tere Picher).
- Escuela Mixta de Aiolo de Rugat (Valencia). Maestra: Pilar Calatayud.

Responsable de correspondencia: Maruja Pérez Llorens  
Peris y Valero 264-3-5.  
VALENCIA -6.

---

NOTICIAS

BOLA DE NIEVE:

Los que quieran participar en esta "Bola" que lanza la clase 5 de la Escuela Ruiz Jiménez de Valencia, que escriban a: Clase del Carro (50). Escuela Ruiz Jiménez. Erudito Pagés, 3. VALENCIA.

---

SEGUNDA ENSEÑANZA

Ana María Gorostiza pide establecer contacto con los que trabajan en enseñanza media y estén interesados en las "Técnicas Freinet". Ana María Gorostiza. C/Maestro Guridi, 3-5-Izq. MONDRAGON (Guipúzcoa).

---

UNA SUBERENCIA

Quizá sería interesante que en los diferentes grupos se intercambiasen opiniones sobre la Nueva Ley de Educación con vistas a una futura confrontación.

A V I S O

Todas las Escuelas que publiquen un periódico escolar les rogamos que manden un ejemplar a:

M. Linares  
B.P. 251  
06 CANNES (Francia),

responsable de la Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna,  
y otro a:

Ferrán Zurriaga  
Paseo al Mar 103-13  
Valencia-11,

para poder informar en la próxima hoja informativa.

Del trabajo sobre el "estudio del medio" que se realizó en Santillana, faltan algunas partes. Rogamos a quienes las tengan las envíen a: Loli Sáez, de Santander, para poder hacer un resumen general.

CATALUÑA

- El Grupo Catalán se reunió el pasado día 25. Se habló del texto libre con ejemplares de niños. Inmediatamente se vio la necesidad de agruparse para el estudio de los textos por tipos de escuelas. También se trató de hacer material para las clases. Se acordó que a la próxima reunión todos traerían una lista del material que consideraba más necesario.

- Solicitan correspondencia con otras escuelas:

- Anna Cid-Brunet: 3er i 4art grau

Lycée Français. Provenza, 325. Barcelona.

- Trinidad Villuendas Alvarez:

4art grau i ingles

Lycée Français 325, Barcelona

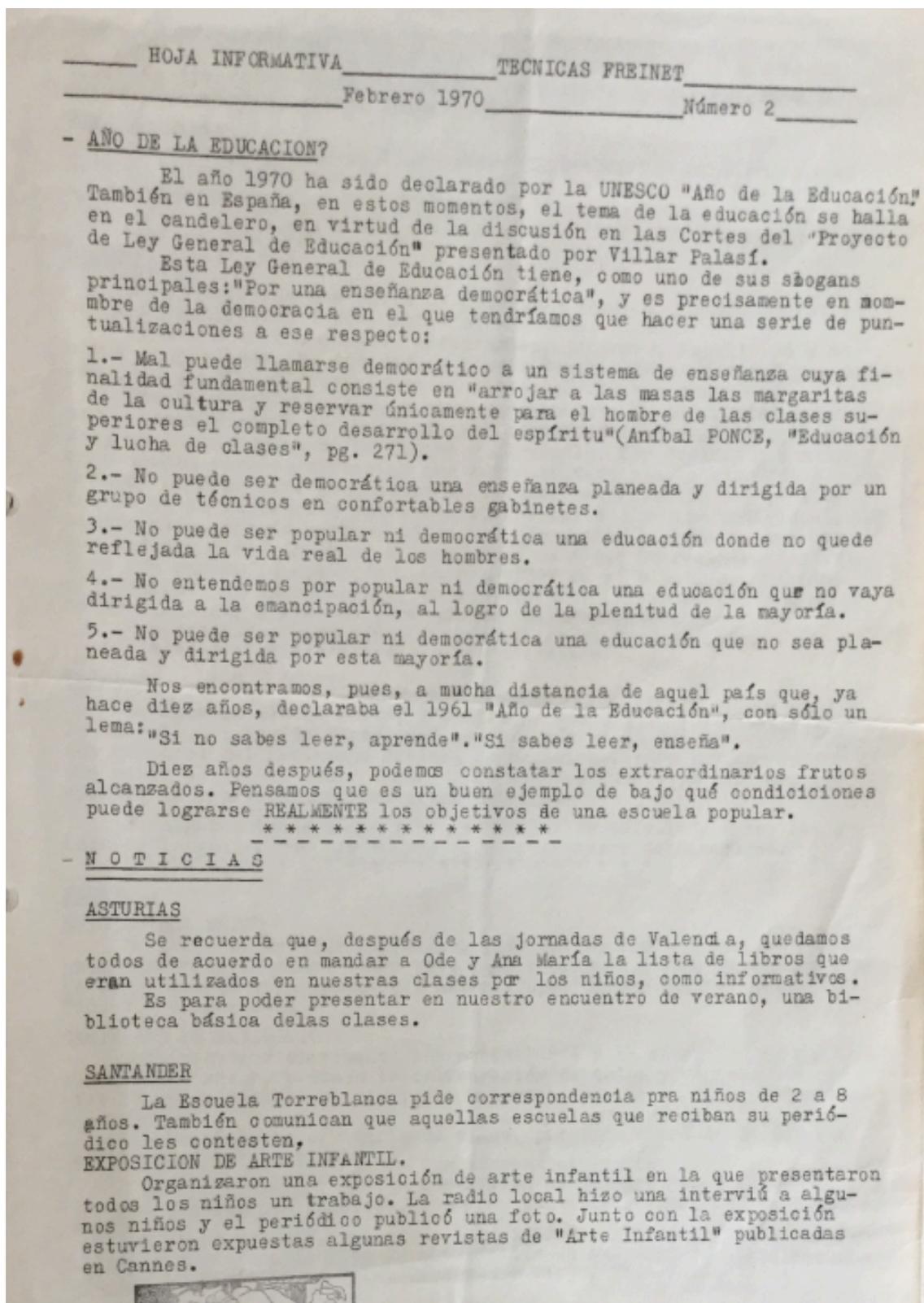
- Pere Fortuny: 2 i 3 grau.

Escola Cositania, C/Doctor Fleming, 6  
Villanueva y Geltrú (Barcelona).

- Ventura Morera: 4art grau  
Escola Mowgli, Igualada, (Barcelona)
- Elisa Moragas : 1er. grau  
Escola Taber, C/ Angli, 86, Barcelona, VI
- Enric Vilaplana: 2on grau  
Escola Taber, C/ Angli, 86, Barcelona VI
- Josep Partegas: nens de 6 anys  
Escola Pompeu Fabra, La Vid s/n (junt.a  
Felipll.) Barcelona, 16
- Pere Sanjuan Esquirol: 32 nens de 6 anys. Sols 4 son normals,  
10 son fills de soltera, 11 estan pel Tribunal de menors.  
es un Internat  
Hogar N 3 (Ayuntamiento de Barcelona)  
C/ Nuestra Sra del Port, 179.
- Maria Teresa Rodriguez: 4art grau  
Escola Nacional, Sitges ( Barcelona )
- Dora Nogues: 3er i 4art. grau  
Escola Mowgli, Avda 15 Enero, Reus
- Enric Cabestany: 4, 5i6 grau  
Escola Els Xipress, Vallvidrera apeadero  
Barcelona 17
- Carmen Burgués: 3 grau
- Maria Luisa Garcia: 2 grau
- Maria Luisa Alvi6n: 4 grau  
Instituci6n Montserrat, Sto Cristo 60-66  
Barcelona
- Ramona Benet de Sol6: 3 grau  
Lycee Fran9ais, Provensa, 325, Barcelona, 16
- Josep R6vira: 4. grau  
Escola Ton iguida, Romani, 6- Barcelona, 16

REsponsable Correspondencia: Jose Rovira  
Escuela Ton i Guida  
Romaní 6, Barcelona-16

\*\*\*\*\*



CURSO DE EXPRESION CORPORAL

Con la colaboración de Antoni Font de Barcelona se desarrolló un curso de tres días sobre "Expresión corporal". Asistieron unas 30 personas. Fue verdaderamente interesante.

BOLA DE NIEVE

Tenemos preparado un libro sobre Santander que mandaremos como Bola de Nieve entre aquellas escuelas que lo soliciten. Empezamos por mandarlo a Valencia.

-----

BILBAO

Hemos recibido una carta de José Luis Merino, juntamente con un catálogo-manifiesto donde, entre otras cosas, dice:

"Junto a varios amigos, estudiantes, pintores, escultores y de otras ocupaciones, he dedicado a llevar "expresión artística" por dos escuelas de Bilbao, durante buena parte del año que ahora acaba.

Con la mejor voluntad, aunque medianamente (o malamente) ejecutado, hemos practicado el método del capacitado pedagogo francés Freinet, en las escuelas de La Concha y Cervantes. Con Freinet y con la experiencia viva de muchachos que hemos tratado nos ha sido fácil comprender cómo se debe proscribir la llamada estimulación del pívulo, a través de la valoración entre una individualidad y otra individualidad; ningún niño, ningún hombre, añadido, es comparable a otro. Lo que hay que inducir a cada hombre, a cada niño, es a que se realice al máximo, para una mayor, ..aceptación?..comprensión? de sí mismo, con vistas al mejoramiento de la comunidad, de su sociedad. La superación a base de codazos, de empujones, es para quienes la propugnan".

Con recuerdos para todos termina la carta de José Luis.

\*\*\*\*\*

CATALUÑA

Durante la Semana Santa, y dentro de las jornadas organizadas por la "Escola d'Estiu de Barcelona" se reunirán en la Seo de Urgell algunos miembros del Seminario Freinet de Barcelona, para revisar en común una serie de fichas sobre trabajo. Si alguien quiere participar, que escriba al representante del grupo catalán.

Si alguien tiene ideas sobre el taller de cálculo y sobre las fichas de lenguaje, que las mande al representante de Barcelona.

\*\*\*\*\*

VALENCIA

ESTUDIO DEL MEDIO

El grupo de Estudio del Medio, pide que si alguien realiza alguna experiencia en la clase sobre este tema o prepara alguna ficha del mismo, lo comunique al responsable del grupo: Carmen Miquel. Avda. del Cid, 7.- Valencia-8.

SEMINARIO DE MATEMATICAS

Para plantear claramente las necesidades y la situación en que nos encontramos ahora, pedimos la colaboración de todos y rogamos nos envíen lo antes posible el siguiente material, sea de su clase o de otros compañeros:

- 1.- Una libreta ordinaria de clase, por cada nivel desde los 6 a los 14 años, perteneciente a:
  - Compañeros integrados
  - Compañeros no integrados.

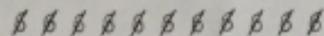
- 2.- Una libreta de clase, pero con contenidos exclusivamente matemáticos.
- 3.- Si es posible, una cinta magnetofónica grabada, donde se recoja íntegramente una lección de matemáticas en sus diversos niveles.

Enviarlas a: María Pilar Vela. Gobernador Viejo, 26.- Valencia-3.



UNOS PRINCIPIOS QUE DEFINEN "ENTRE NOSOTROS UNA CLASE FREINET

- 1.- Que el maestro trabaja cooperativamente con otros compañeros.
- 2.- Clase abierta a todos los compañeros.
- 3.- Correspondencia organizada con otras escuelas.
- 4.- Publicación de un periódico escolar-expresión libre de los niños.
- 5.- Organización cooperativa del trabajo y de las relaciones entre el maestro y los alumnos.
- 6.- Autenticidad en el espíritu del maestro.



LIBROS SOBRE LAS TECNICAS FREINET TRADUCIDOS AL CASTELLANO

LA ESCUELA POPULAR MODERNA: C. Freinet. Traducción de H. Almendros.

Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

LA PSICOLOGIA SENSITIVA Y LA EDUCACION: C. Freinet. Traducción de

Bourillons. Ed. Troquel. B. Aires 1969

LA IMPRENTA EN LA ESCUELA: C. Freinet. Traducción de H. Almendros. Ed.

Losada. Buenos Aires, 1965.

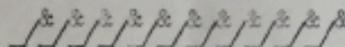
METODO NATURAL DE LECTURA: C. Freinet. Traducción de Héctor Scolari.

Consejo Nacional de Enseñanza Primaria.

Montevideo 1960.

FORMACION DE LA INFANCIA Y DE LA JUVENTUD: C. Freinet. Ministerio

de Educación, Cuba 1960



Estimado amigo:

El "stage" de verano para maestros, será definitivamente en Valencia, en el Seminario de Montcada. Dificultades de organización han impedido que se hiciera en Santander, como en principio se había programado.

Montcada es un pueblo situado a 9 Kms. de Valencia. Para ir en automóvil hay que cruzar el río por el Puente de San José y salir de Valencia por el Camino de Burjasot. Van trenes cada cuarto de hora (salen de la estación Central de trenes eléctricos), autobuses que tienen su salida frente a las Torres de Serranos.

El comienzo será el 27 de Julio por la mañana. Hay que llegar, pues, el 26 por la tarde al Seminario de Montcada. Acabaremos el 1 de Agosto. El 2 de Agosto, si los asistentes lo desean, se hará una excursión.

El precio de alojamiento es de 150 pts. diarias, (pensión completa). La inscripción es de 200 pts.



#### TEMAS A TRATAR

##### TEMAS GENERALES

- La disciplina en la escuela
- Trabajo libre del niño
- Escuela y sociedad
- Sentido crítico del niño.

##### TEMAS CONCRETOS

- Organización Escolar (2º nivel)
- Texto libre (1º nivel)
- Periódico escolar (1º nivel)
- Trabajo individual y en grupo (2n)
- Método Natural de lectura (1º nivel)
- Cálculo vivo (1º nivel)

##### TALLERES

- Imprenta y limografo
- Arte Infantil
- Expresión
- Fichero Escolar
- Granja y huerto (comentario de experiencias)

#### DISTRIBUCION DEL TIEMPO

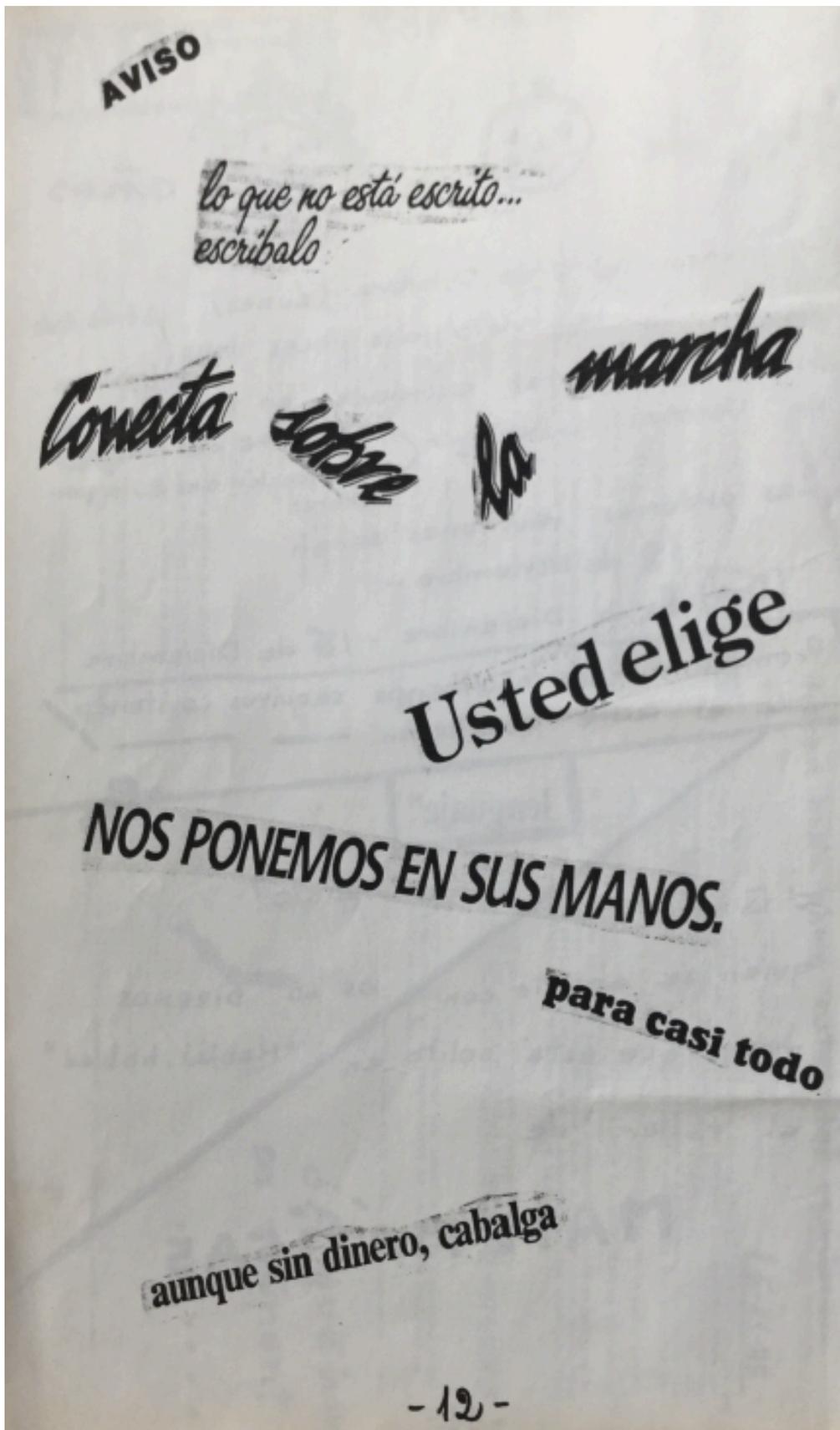
##### MAÑANA

- 1ª hora - Trabajos libres por equipos (decoración, limpieza etc.)
- 2º momento - TEMA GENERAL con: a) Información, b) Discusión en grupos, c) descanso y puesta en común con discusión.
- 3er momento - TEMA CONCRETO con: a) Información b) trabajo grupos

##### TARDE

- Talleres y Autocrítica del "stage"

07.70



Documento 19: Formulario de correspondencia escolar (ACIES, n.d.)

=====

CORRESPONDENCIA ESCOLAR

=====

ESCUELA: . . . . . LOCALIDAD: . . . . .

Medio: . . . . . PROVINCIA: . . . . .

Clase: . . . . . NACION: . . . . .

Nº Alumnos: . . . . . Edad: . . . . . Lengua: . . . . .

---

Indíquese si estos alumnos ya han mantenido correspondencia anteriormente y con qué escuela. . . . .

. . . . .

. . . . .

Nombre y dirección del MAESTRO: . . . . .

---

MANTIENE INTERESA CORRESPONDENCIA CON:

Escuela: . . . . . DIRECCION POSTAL

Lugar: . . . . .

Medio: . . . . .

Objeto de correspondencia: . . . . .

. . . . .

→ Enviar a: MARTI I M<sup>ª</sup> TERESA / c. Corral / nº 16 / 1<sup>º</sup> - 2<sup>º</sup> / BARCELONA - 14

---

=====

CORRESPONDENCIA ESCOLAR

=====

ESCUELA: . . . . . LOCALIDAD: . . . . .

Medio: . . . . . PROVINCIA: . . . . .

Clase: . . . . . NACION: . . . . .

Nº Alumnos: . . . . . Edad: . . . . . Lengua: . . . . .

---

Indíquese si estos alumnos ya han mantenido correspondencia anteriormente y con qué escuela. . . . .

. . . . .

. . . . .

Nombre y dirección del MAESTRO: . . . . .

---

MANTIENE INTERESA CORRESPONDENCIA CON:

Escuela: . . . . . DIRECCION POSTAL

Lugar: . . . . .

Medio: . . . . .

Objeto de correspondencia: . . . . .

. . . . .

→ Enviar a: MARTI I M<sup>ª</sup> TERESA / c. Corral / nº 16 / 1<sup>º</sup> - 2<sup>º</sup> / BARCELONA - 14

### **COMUNICADO DEL MCEP ANTE EL CONFLICTO DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA:**

Ante el conflicto de la Enseñanza Pública el XV Congreso del MCEP hace las siguientes consideraciones:

1. Asumir íntegramente la plataforma reivindicativa que ha movilizado, con connotaciones históricas, al profesorado durante este curso.
2. Denuncia la actitud arrogante e irresponsable mantenida por la Administración educativa y por el Gobierno del Estado en última instancia durante todo el conflicto.

Es inadmisibles que la Administración utilice un conflicto tan generalizado para denigrar la imagen del profesorado y, por tanto, de la Escuela Pública, reduciendo la plataforma reivindicativa a un mero asunto económico.

3. Esta política nos lleva a cuestionar el interés del Gobierno del PSOE por llevar adelante incluso su propio proyecto de reforma educativa.

¿Cómo se puede esperar que un profesorado humillado y desprestigiado ante la opinión pública se convierta en el artífice de los cambios que el sistema educativo está demandando?

4. Por último, el Gobierno demuestra un absoluto talante antidemocrático, propio de otros tiempos, al haber aprobado en Consejo de Ministros la aplicación unilateral del texto del preacuerdo mayoritariamente rechazado por el profesorado y estableciendo la jerarquización en la Enseñanza Pública por medio de la apertura del abanico salarial originando una situación artificiosa y generadora de conflictos.

## Documento 21: SOS de nuestros compañeros libaneses (Georgi, 1976)

### S.O.S de nuestros compañeros libaneses

Rene Linares, responsable francés de la FINEM, ha recibido una carta de Georgi Assad, responsable libanés del grupo de Escuela Moderna. Por la urgencia del problema y lo dramática de la situación, hemos creído interesante transcribir íntegramente los párrafos fundamentales.

Tras un saludo inicial dice: "Nuestra vida es cada vez más difícil. No es fácil continuar trabajando cuando, a los bombardeos, se añade la falta de agua, pan, electricidad .. y que la muerte acecha. A pesar de las dificultades nuestra moral es muy alta. Estamos bien organizados y siempre dispuestos a prestar servicio.

La miseria es grande y el número de 30.000 muertos, mencionado en el telex que te envié hace tres meses, ha sido multiplicado por diez ...."

..... "Querido amigo Rene: te envío esta llamada que quizá sea la última.

Nuestra Federación debe ayudar a los niños del Líbano. Tienen necesidad de leche en polvo, medicamentos, mantas....

Se que harás lo imposible para lanzar y organizar esta campaña de socorro".

"... No voy a ponerme a contar lo que pasa aquí: esto es horroroso. Pero, pase, lo que pase, estoy decidido a permanecer en Beirut... y con sonrisa en los labios hasta el final.

Nuestros camaradas libaneses y yo te pedimos que transmitas a todos los camaradas de los 38 países de la Federación, que nosotros les queremos bien y permanecemos fieles y fuertes en su amistad".

ASSAD GEORGI  
Internacional College  
Beyrouth 10 Julio 1.976

Documento 22: [El Salvador] (MCEP, 1981b)

Durante el transcurso del Congreso, se propuso y se aceptó por la asamblea hacer una recaudación simbólica por El Salvador. Se recogieron 7.640 pts.

Igualmente se envió el siguiente telegrama:

"El VIII Congreso del MCEP se solidariza con la lucha del pueblo salvadoreño".

# LAVOCE DELLE VALLETTE

## SCUOLA DEMOCRATICA

Ora che il nostro quartiere si è procurato con questo giornale un importante mezzo di libera comunicazione tra i lavoratori e la gente tutta delle Vallette, ci pare importante che attraverso questo mezzo vengano messe a conoscenza di tutti alcune esperienze di *scuola popolare* che sono state condotte alla Nino Costa, nel villaggio S. Caterina. Esperienze dello stesso tipo hanno luogo anche nelle due scuole delle Vallette e perciò quanto si dirà è solo un esempio tra i tanti simili che si potrebbero fare.

Alcuni insegnanti della scuola N. Costa ormai da parecchi anni fanno tutto quanto è loro possibile perchè la scuola sia per i bambini che la frequentano un momento di vita attiva, divertente, istruttiva e non un luogo in cui si devono imparare a memoria noiose nozioni e si deve sempre dire «sissignore» all'autorità dell'insegnante.

Perchè questi insegnanti hanno scelto una strada che è diversa da quella di tutti gli altri loro colleghi e che li impegna in un lavoro molto faticoso e difficile?

Forse il motivo principale è dovuto al fatto che essi si sono chiesti innanzitutto a chi e a che cosa deve servire la scuola. La risposta, raggiunta e realizzata con i fatti e non con le parole, è stata la seguente: la scuola deve

servire a tutti coloro che vengono sfruttati, che non hanno potere, che non contano, per far sì che essi capiscano lo stato di ingiustizia nel quale vivono e contribuiscano a cambiare questo stato di cose.

Per ottenere questo risultato, però, non è sufficiente lavorare con i bambini, ma è necessario anche tenersi in stretto contatto con i genitori.

In classe gli insegnanti hanno instaurato un clima di uguaglianza e di confidenza: prima di ogni altra cosa la scuola deve essere un luogo di discussione in cui i ragazzi e l'insegnante parlano dei loro problemi e cercano *insieme* una soluzione ai più urgenti. Non basta però discutere per migliorarsi e accrescersi; bisogna anche imparare tutte quelle cose nuove che ancora non si conoscono e che possono essere utili proprio per risolvere i propri problemi. Impararle sì, ma come?

C'è un solo modo di imparare veramente ed è quello di ricercare, di collaborare con gli altri, di agire. Si impara cioè lavorando e non stando seduti in un banco ad ascoltare le spiegazioni dell'insegnante per poi ripeterle a pappagallo. I bambini in classe perciò fanno ricerche, esperimenti, allevano animali, pitturano, fanno il teatro e poi, ciò che è più importante, scrivono quello che fanno sul loro

## SCUOLA DEMOCRATICA (continua)

giornale (che assomiglia molto a questo giornale di quartiere) e lo comunicano ad altre classi, le quali rispondono informando su ciò che fanno, arricchendo così sempre di più il patrimonio della classe. Questa diventa perciò una vera officina; tutti hanno da fare, tutti si muovono e discutono, tutti devono rispettare gli impegni che hanno assunto con la comunità classa: I ragazzi così a scuola imparano soprattutto a pensare con la loro testa, a guardarsi attorno con occhio critico, a non accettare passivamente le molte ingiustizie che i lavoratori ancora oggi debbono subire.

I genitori debbono conoscere a fondo il metodo di lavoro seguito dai loro figli, innanzitutto perchè altrimenti non sanno come intervenire con essi e poi perchè gli insegnanti hanno scelto quel comportamento proprio nell'interesse dei genitori in quanto lavoratori e in quanto sfruttati. Gli insegnanti perciò hanno riunito molto spesso i genitori in aula, hanno presentato i loro problemi, hanno chiesto il parere dei genitori e hanno cercato di organizzare insieme alle famiglie l'educazione dei ragazzi. I genitori perciò sono entrati nella scuola non come graditi ospiti ma come coloro che hanno tutti i diritti di entrarvi e di far valere le proprie esigenze.

Malgrado l'impegno di alcuni insegnanti, l'amore per la scuola da parte dei bambini e l'appoggio dei genitori, i grossi problemi di struttura che la scuola presenta non sono stati però per nulla superati, anzi sono diventati ancora più drammatici. Tra di essi, in questo articolo, ne vogliamo mettere in evidenza due tra i maggiori e che sono strettamente legati tra loro.

1) non si può lavorare nel modo descritto più sopra con un numero di ragazzi superiore ai venti.

2) I ragazzi per poter vivere una loro vita piena e varia a scuola hanno bisogno di più tempo e di maggiori attrezzature.

Verso la fine dello scorso anno scolastico tutti gli insegnanti della scuola Nino Costa hanno discusso tra di loro il primo problema e hanno deciso di aprire la discussione a tutti i genitori. E' stata così organizzata una prima assemblea alla quale hanno partecipato moltissimi genitori; durante l'incontro tutti si sono dichiarati pronti ad agire perchè venisse diminuito il numero degli allievi per classe (che saliva, in certi casi, fino a 35-36) ed è stata inviata una lettera alle autorità nella quale le si invitava alla seconda assemblea che si sarebbe tenuta dopo pochi giorni. Delle autorità interessate, solo il direttore didattico ha accolto l'invito; in sua

## SCUOLA DEMOCRATICA

(continua)

presenza è stato ripreso il problema delle classi numerose, collegato anche a quello della scuola che dovrebbe accogliere i ragazzi tutto il giorno e non solo per mezza giornata.

Quest'anno è stato assegnato alla N. Costa un solo insegnante in più; ci troviamo perciò ancora con classi di 34-35 bambini e con ben 5 aule vuote (tre delle quali sono state «imprestare» ad una altra scuola. Inoltre tra pochi giorni verrà occupato un blocco di ben 500 alloggi di nuova costruzione che si va ad aggiungere a tutte le altre nuove case che sorgono senza sosta nei dintorni.

Sul secondo problema, quello della scuola tutto il giorno, non si è ancora discusso con la popolazione ed ora è venuto il momento per farlo. Nella nostra scuola funziona, come in tutte le altre, il dopo-scuola comunale, ma è organizzato in modo tale che molti genitori non vogliono mandarvi i loro figli e la maggior parte di essi rimane per la strada tutto il pomeriggio per mancanza di assistenza. Due insegnanti della scuola hanno perciò deciso di affrontare in modo concreto il problema, offrendo la loro prestazione anche al pomeriggio, per i ragazzi delle loro classi. Sessanta bambini del quartiere perciò stanno a scuola fino alle ore 16,30 tutti i giorni, escluso il sabato e al pomeriggio non sono soltanto assistiti come avviene al doposcuola comunale ma continuano le attività del mattino, liberando così se stessi e i loro genitori da qualsiasi impegno scolastico fuori della scuola.

E' giusto però che due insegnanti pensino di risolvere un problema così grande come quello della scuola a tempo pieno solo mediante il sacrificio personale e solo per i loro ragazzi? No, non è giusto ed è proprio per questo che se ne parla qui sul giornale. La scuola deve cambiare per tutti, non solo per pochi. Non possono però essere gli insegnanti da soli a farlo; deve essere la gente, quella a cui la scuola serve, a richiederla. Il vedere che alcuni ragazzi stanno a scuola tutto il giorno e altri no, può stimolare molti a sollevare il problema, a discuterlo, a fare richieste concrete.

Fin d'ora gli insegnanti che hanno accettato di raddoppiare il loro orario di lavoro, dichiarano che quando il problema verrà trattato da tutti, essi si ritireranno in buon ordine lasciando il posto ad altri. Perchè dovrà aumentare, raddoppiare, il numero dei maestri per ogni scuola; ci dovranno essere dei maestri del mattino e dei maestri del pomeriggio, trattati allo stesso modo e capaci di lavorare insieme nella stessa classe. Questo non significa però che l'insegnante dovrà continuare a lavorare solo quattro ore mentre l'operaio ne lavora otto; dopo le quattro ore con i ragazzi dovrà trovarsi con i colleghi, preparare materiale didattico, decidere insieme i programmi da svolgere, vivere cioè la vita di scuola e non considerare più la sua professione come un impegno a mezzo servizio.

Fiorenzo Allieri

## LAVOCE DELLE VALLETTE

### NO ALLA SELEZIONE

Su questo stesso numero del giornale, il collega Fiorenzo Alfieri affronta il tema della scuola a tempo pieno, cioè della scuola che vede i ragazzi impegnati dal mattino alla sera in attività educative, attraverso l'analisi di quella che è la attuale situazione della scuola italiana. Se un'analoga indagine ci conduce al fine di studiare il problema della valutazione, cioè dei voti che gli insegnanti assegnano ai ragazzi, si giunge a risultati non meno drammatici di quelli che ci hanno portati ad iniziare a lavorare con i nostri ragazzi dal mattino fino a pomeriggio inoltrato. Da essi scaturisce tutta la urgenza di porre fine ad situazione nella quale la scuola viene meno a quello che è il suo principale compito: educare, insegnare, *promuovere*.

La scuola oggi, anziché fornire ai giovani gli strumenti necessari affinché essi con piena consapevolezza possano inserirsi nella società, conduce nei loro confronti un'azione selettiva in base a quelli che sono i principi della società capitalista e borghese di cui la scuola è una delle più eloquenti espressioni. L'opera di selezione della scuola avviene attraverso la sua struttura rigida ed inefficiente, incapace perciò di colmare le profondissime lacune sociali, economiche, culturali che esistono nelle diverse aree in cui essa opera, attraverso la trasmissione di contenuti culturali capaci di compiere un'opera discriminante

nei confronti della classe popolare, attraverso il voto che è lo strumento principe della valutazione fiscale. La scuola perciò anziché promuovere (e per promuovere intendo non soltanto permettere ai ragazzi di passare alla classe superiore, ma fornire a tutti la possibilità di guardare alla realtà circostante con spirito critico e con i mezzi adatti per intervenire su di essa), si preoccupa di spartire in due la massa degli studenti, quelli che dimostrano capacità di assoggettarsi ai suoi programmi e che perciò devono continuare a studiare, e quelli che invece devono cambiare strada.

Basta dare un'occhiata ai risultati di recenti indagini condotte in molte scuole medie della nostra città per constatare che ad infoltire il gruppo di coloro destinati ben presto ad abbandonare la scuola sono i figli degli operai, i figli degli immigrati, i figli di coloro che trascorrono l'intera giornata fuori casa perché impegnati col lavoro. Qui, nei nostri quartieri, S. Caterina e Valletta, la situazione è tale per cui molti, troppi ragazzi, specialmente nella scuola media, sono vittime dell'opera selezionatrice della scuola.

Io insegno nella scuola elementare N. Costa da otto anni ed ho modo tutti i giorni di vivere le difficoltà delle famiglie dei miei ragazzi. Il contatto quotidiano con questa realtà mi ha aiutata a comprendere sempre più che il voto nelle

## NO ALLA SELEZIONE (continua)

mani dell'insegnante è una arma che gli permette di tenere la classe buona e sottomessa e alla fine di decidere: « Tu sei maturo per la promozione. Tu sei impreparato e perciò sei bocciato ». Ma la preparazione e l'impreparazione si giudicano in base a che cosa? Di solito in base alla maggiore o minore capacità di esprimersi in lingua italiana (ma non in quella viva ed autentica «parlato» dalla gente, bensì in base a quella «morta» dei libri) a ritenere delle nozioni e poi ripeterle mnemonicamente.

Tutto ciò la scuola attiva lo rifiuta; la scuola attiva mira alla promozione vera del ragazzo e perciò fa sì che in aula egli lavori, discuta, costruisca ecc. Nessun ragazzo, se inserito in un ambiente stimolante, nega la sua partecipazione; egli prende parte alla vita della comunità classe apportando il suo contributo che è sicuramente completo, e soprattutto disinteressato. Il lavoro del ragazzo non ha bisogno di gratifica se è svolto con entusiasmo in un ambiente capace di promuovere interesse e partecipazione. Se la scuola, sul piano pedagogico, è imposta in maniera che vengano rispettati gli autentici bisogni del fanciullo, cadono quelle incentivazioni dell'autoritarismo tradizionale, in linea con i valori dominanti della società e dell'ambiente in cui è immerso il ragazzo. La vita della classe si deve svolgere alla luce della collabora-

zione tra insegnante e alunno in un clima di serenità e alla ricerca degli autentici valori dell'uomo. Quando si lavora senza cattedra e senza bacchetta, quando si rispettano tutti i ragazzi, quando si condividono i principi che hanno cercato di illustrare, ha senso assegnare i voti? Evidentemente no!

Ai miei ragazzi non ho mai dato voti durante mesi di scuola, ma è noto che l'insegnante è tenuto a compilare tre volte all'anno la pagella. A questo punto è stato necessario rendere pubblico il nostro rifiuto per il voto con un atto incapace in sé di risolvere sul piano pedagogico-didattico i problemi della scuola, ma adatto a far sentire ai ragazzi, alle loro famiglie, a tutti coloro che fossero venuti a conoscenza della nostra scelta, il nostro preciso volere di fare una denuncia della situazione attuale della scuola classista italiana. Ed allora, fin dallo scorso anno, abbiamo detto no allo strumento di selezione ed abbiamo assegnato a tutti i nostri ragazzi uguale voto in tutte le materie. Con ciò abbiamo voluto dire che i bambini non devono, fin dall'età scolastica, fin dalla loro frequenza della scuola d'obbligo, essere selezionati in base alla classe sociale cui appartengono, ma che tutti quanti devono trovare nella scuola l'ambiente più favorevole per fornirsi degli strumenti adatti alla loro completa formazione.

Daria Ridolfi

# UNA SCUOLA PER I NOSTRI FIGLI

## *Cittadini, operai, lavoratori!*

COME si spiega che molti nostri ragazzi non vanno volentieri a Scuola?

PERCHE' i ragazzi delle Vallette e di S. Caterina sono bocciati più che nelle altre scuole?

PERCHE' la Scuola non prepara i nostri ragazzi ad affrontare la vita?

PER QUALE MOTIVO l'insegnamento si fa a mezzo servizio e cioè solo per mezza giornata? Qualche insegnante della Nino Costa fa scuola tutto il giorno, adottando nuovi metodi didattici, con piena soddisfazione dei ragazzi.

PERCHE' non estendere l'iniziativa e fare la scuola a tempo pieno?

PERCHE' si lasciano senza lavoro 200.000 insegnanti?

E' GIUSTO che le famiglie dei lavoratori debbano sostenere tante spese per mandare i figli alla scuola d'obbligo?

SE LA SCUOLA è un servizio sociale paghi lo Stato tutte le spese.

A CHI SERVE la Scuola così com'è oggi?

COSA SUCCEDERA' quando alle Vallette ed in via Sansovino, entro quest'anno, altre 650 famiglie verranno ad abitare?

VOGLIAMO una scuola elementare in più, al posto della raffineria, per aumentare i posti a disposizione per una Scuola nuova.

Per far conoscere la reale situazione della Scuola, per conoscere il parere dei genitori, dei ragazzi, degli insegnanti, per decidere sulle iniziative da prendere, per preparare una **grande assemblea generale** di Le Vallette e S. Caterina, è indetta una

## **ASSEMBLEA di CASEGGIATO**

per il giorno \_\_\_\_\_ alle ore \_\_\_\_\_

presso \_\_\_\_\_

Saranno presenti insegnanti e componenti i Comitati di Quartiere.

## **NESSUNO MANCHI**

Abbiamo bisogno del parere di tutti nell'interesse di tutti.

I Comitati di Quartiere  
Le Vallette - S. Caterina

Documento 26: *XIV Rencontre Internationale des Éducateurs Freinet* (MCE, 1981)

La XIV R.I.D.E.F. è un appuntamento della F.I.M.E.M. (Federazione Internazionale dei Movimenti d'Educazione Moderna - pedagogia Freinet), organizzazione pedagogica fondata nel 1964 e riconosciuta dall'UNESCO. La RIDEF 1982, che si terrà a Torino, viene organizzata dal Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.) che è parte della F.I.M.E.M.

La XIV RIDEF vedrà raccolti 300-400 insegnanti ed operatori educativi provenienti da una trentina di Paesi europei, africani, dell'America latina e dell'Asia in rappresentanza di altrettanti Movimenti e Gruppi della "pedagogia Freinet".

La R.I.D.E.F. è un incontro culturale ed un laboratorio della "pedagogia cooperativa e popolare" che si rinnova annualmente in uno dei vari Paesi dove esiste un Movimento o un Gruppo della "pedagogia Freinet". Le precedenti RIDEF si sono svolte nell'ordine nei seguenti Paesi: Belgio, Italia, Cecoslovacchia, Libano, Danimarca, Tunisia, Gran Bretagna, Algeria, Polonia, Portogallo, Svezia, Francia, Spagna.

Il programma della XIV R.I.D.E.F. (Torino-Italia, lunedì 26 luglio - giovedì 5 agosto '82) prevede:

- al mattino laboratori didattici e 'ateliers' intorno al "metodo naturale nell'educazione" (sono previsti laboratori di educazione linguistica, scientifica, affettiva, informatica, scienze umane, corporea, di comunicazioni non verbale, di biblioteconomia e strumenti didattici, d'organizzazione didattica cooperativa, di inserimento ed antiselazione scolastica, oltre ad altre proposte che si andranno a raccogliere con le iscrizioni alle RIDEF '82);
- al pomeriggio seminari d'interlaboratorio, interdisciplinari e di natura sociale e culturale, dibattiti e tavole rotonde autoorganizzati dai partecipanti o con la presenza di esterni, visite ed incontri esterni ad attività e con operatori e rappresentanti di varie esperienze sociali e culturali della città;
- alla sera animazione ricreative spontanea, programma culturale, festa d'apertura e di chiusura e due dibattiti pubblici (giovedì 29 luglio su "Sradicamento popolare: spopolamento rurale, degradazione urbana.... e la scuola?" - lunedì 2 agosto su "L'educazione alla pace" con esponenti del mondo culturale).

La R.I.D.E.F. si svolgerà interamente (compresa la pensione) all'interno del "Centro Internazionale di Perfezionamento Professionale e Tecnico" del B.I.T. (Ufficio Internazionale del Lavoro collegato all'O.N.U.) nel villaggio residenziale creato per l'Esposizione del Centenario dell'Unità d'Italia (Torino, Via Ventimiglia, 201 - tel. 011/633.733)

I temi di questo incontro della F.I.M.E.M. sono:

- "Sradicamento popolare: spopolamento rurale, degradazione urbana.... e la scuola?"
- "L'educazione alla pace"
- "Il 'metodo naturale' oggi nell'educazione"

Per la R.I.D.E.F. 1982 è stata chiesta la collaborazione del Comune e Provincia di Torino, della Regione Piemonte, del Ministero alla Pubblica Istruzione e di altri Enti ed Associazioni.

Le iscrizioni sono aperte dal gennaio '82 e si chiuderanno il 15 aprile '82, esse vanno indirizzate a SEGRETERIA NAZIONALE M.C.E. - Via Duomo, 27 - 72100 BRINDISI (tel. 0831/25468) Italia.

Il recapito locale del M.C.E. è : P.zza Carlo Emanuele II, 15 TORINO. Coordina la preparazione della RIDEF per l'M.C.E.-F.I.M.E.M. Rinaldo Rizzi (tel. 0481/77.74.45 - Via S.Vito, 45 - 34077 Ronchi dei Legionari - Gorizia - Italia).

La Segreteria della F.I.M.E.M. è : 42, Grande Rue, 92310 SEVRES Francia.

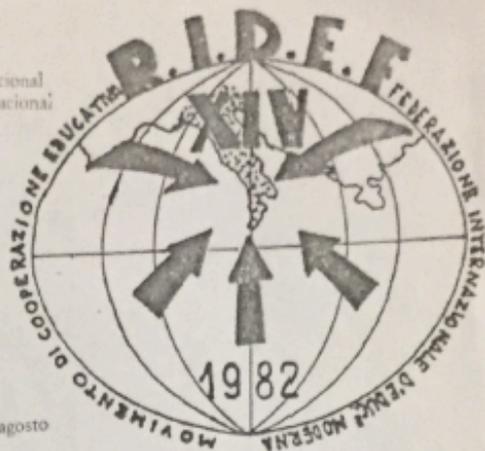
Per ulteriori informazioni ed invio di materiale illustrativo sulla RIDEF rivolgersi alla Segreteria Nazionale MCE o al 'coordinatore della RIDEF '82.

**VALUTE**

Moneta	Valore
Dollaro USA	1.195,45
Dollaro can.	1014,75
Marc tedesco	536,45
Franco sv.	490,40
Franco bel.	31,588
Franco f.	212,20
Sterlina	2325,00
Lira fl.	1905,00
Corona dan.	166,10
Corona norv.	209,69
Corona sved.	216,55
Franco sv.	668,31
Schilling aust.	76,28
Escudo port.	18,55
Peseta	12,485
Yen	5,534

● La lira italiana -

- R** riunioni - reunions - reunion -  
 encounter - kongres - incontro
- I** internazionale - international - internacional  
 international - internationaler - internacional
- D** degli - des - de -  
 - der - dos -
- E** educatori - educateurs - educadores -  
 educator's - ..lehre - educadores
- F** Freinet - Freinet - Freinet -  
 Freinet - Freinet... - Freinet



si svolgerà  
 in ITALIA a TORINO dal 26 luglio al 5 agosto

F.I.M.E.M.  
 M.C.E.  
 F.I.M.E.M.  
 M.C.E.

**BOCCHIA DI PARTECIPAZIONE ALLA R.I.D.E.F. 1982 - TORINO (Italia)**

Il sottoscritto (cognome e nome) \_\_\_\_\_ età \_\_\_\_\_  
 indirizzo (via, città, nazione) \_\_\_\_\_  
 membro del Movimento e Gruppo Nazionale/locale "pedagogie Freinet" \_\_\_\_\_

chiedo di partecipare alla R.I.D.E.F. 1982, anticipando il 30% circa della quota di partecipazione alle Segreterie Nazionali del M.C.E. (V. Duomo, 27 - 72100 Brindisi - ITALIA - conto corrente postale 10149722 - tel. 0831/25468).

**CONDIZIONI DI PARTECIPAZIONE:** - a pensione -  
 quota di iscrizione (di cui il 50% va alla F.I.M.E.M.) uguale per tutti: lire 20.000 (100 Fr. fr.)  
 quota concorso spese pensione (vitte e alloggio in camerette a uno e due posti) dal prezzo del 26/VII alla colazione del 5/VIII: lire 200.000 (1.000 Franchi francesi).

TOTALE per persona lire 220.000 (1.100 Franchi francesi) comprendente tutte le spese.  
 All'atto dell'iscrizione vanno anticipate lire 70.000 (350 Franchi francesi), le rimanenti lire 150.000 (750 Franchi francesi) vanno versate all'arrivo a Torino.

Posti disponibili in tutto: 200 camere singole e 50 camere doppie.  
 Per i bambini piccoli può esser portata il lettino senza onere ulteriore per l'alloggio.  
 Non si prevedono ulteriori facilitazioni in quanto il costo delle pensioni viene scontato di 1/3 e la quota complessiva versata dai convenuti alla RIDEF copre solo il 50% dei costi che l'organizzazione MCE dovrà sostenere per tale iniziativa internazionale.

- in campeggio -  
 quota di iscrizione uguale per tutti: lire 20.000 (100 Franchi francesi)  
 quote per il vitto (2 posti e colazione per 10 giorni): lire 80.000 (400 Franchi francesi)  
 tariffe campeggio (collegate direttamente al villaggio RIDEF) per ogni giornata di permanenza: camper lire 2.000 (10 fr.); luce L.500 (2,5 fr.); per persona L.1.600 (8 fr.); roulotte L.1.500 (7,5 fr.); auto L.1.500 (7,5 fr.); tenda 2 persone L.1.000 (5 fr.), 4 pers. L.1.500 -

All'atto dell'iscrizione per i campeggiatori va versata alle Segreterie Naz. MCE:  
lire 40.000 (200 franchi francesi) se si comprende il vitto;  
lire 30.000 (150 franchi francesi) se si prenotano solo il campeggio.

Non è prevista la restituzione della quota anticipata a coloro che poi non vengono alla RIDEF, ma è possibile prevedere, comunicando preventivamente, la sostituzione con altra persona. Per i ragazzi non si prevedono al momento condizioni particolari (va comunque esclusa la quota di iscrizione). Per i bambini è prevista o l'autogestione o l'affidamento ai servizi comunali che organizza "l'estate ragazzi".

Per le Assemblee e i dibattiti generali è prevista la traduzione simultanea in francese, tedesco e inglese, per le altre attività ci affidiamo alla "comunicazione cooperativa".

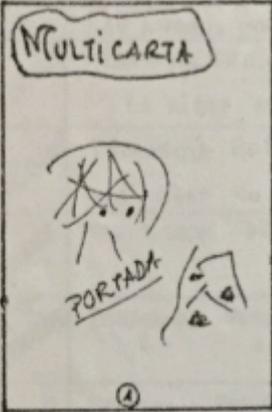
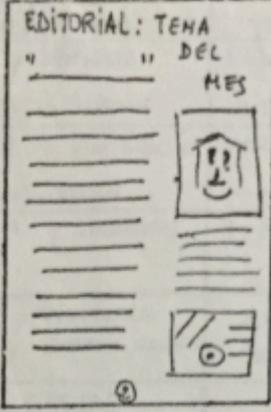
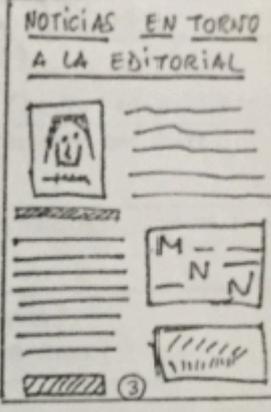
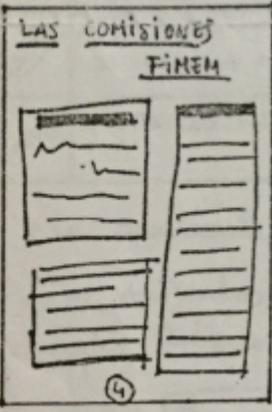
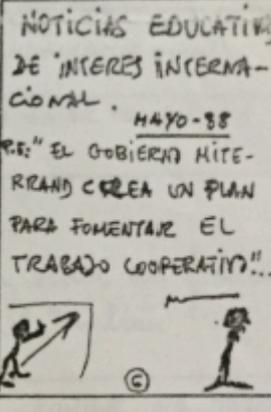
PER OGNI ALTRA ESIGENZA SI PREGA DI SCRIVERE DETTAGLIATAMENTE E PER TEMPO AL M.C.E. NAZ.

Documento 27: Proyecto para la *Multicarta* (MCEP, 1981i, pp. 1-2)

M. C. E. P.  
MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR  
G. T. MADRID  
Espíritu Santo, 33-B\* Dcha.  
MADRID-10

Durante este curso la *Multicarta* será elaborada por el G.T. de Madrid y Animados a colaborar!

PROYECTO PARA LA MULTICARTA =

<p><b>MULTICARTA</b></p>  <p>①</p>	<p><b>EDITORIAL: TEMA</b> " " DEL MES</p>  <p>②</p>	<p><b>NOTICIAS EN TORNO</b> A LA EDITORIAL</p>  <p>③</p>
<p><b>LAS COMISIONES</b> FINEM</p>  <p>④</p>	<p><b>RINCON VITALISTA</b> <b>NOTICIAS DE LOS</b> <b>MOVIMIENTOS</b></p> <p>? VIVE LE SOCIALISTES (MADRIDIALES)</p>  <p>⑤</p>	<p><b>NOTICIAS EDUCATIVAS</b> DE INTERES INTERNA- CIONAL. HAYO-88</p> <p>RE: "EL GOBIERNO MITE- RRAND CREA UN PLAN PARA FOMENTAR EL TRABAJO COOPERATIVO!"</p>  <p>⑥</p>

- ① PODEIS ENVIAR ORIGINALES (DIBUJOS, FOTOS, ETC.) PARA LA PORTADA.
- ② CADA MES SERA UN MOVIMIENTO EL ESCARGADO DE REDACTARLA. (VER PLANADIVINO)
- ③ SE NUTRIRA CON LAS APORTACIONES INTERNACIONALES.
- ④ LOS RESPONSABLES DE CADA COMISION ENVIARAN AL MENOS UNA VEZ AL TRIMESTRE UN RESUMEN DE LAS ACTIVIDADES DE SU COMISION.
- ⑤ HAREMOS UN EXTRACTO DE AQUELLAS INFORMACIONES QUE NOS ENVIEN LOS GRUPOS FINEM SOBRE SU VIDA (TAMBIEN SE PUEBEN HACER DECLARACIONES ANONIMAS)
- ⑥ E.J.: (EL M.C.E.P. DESPUES DE CUATRO AÑOS DE ANDANEA POR LOS PASILLOS MINISTERIA-LES CONHIVE A INSCRIPCION "OFICIAL" y A INTEGRACION "OFICIAL" EN LA FINEM)

PLANIFICACIÓN DE LOS TEMAS DE LA MULTICARTA 81-82

	MESES (MOIS)	EDITORIAL	ENCARGADO DE REDACTARLA
1	SEPTIEMBRE	PEDAGOGÍA FREINET: PEDAGOGÍA DE LIBERACIÓN.	M.C.E.P. MADRID
2	OCTUBRE	PEDAGOGÍA FREINET Y LOS NIÑOS. - LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS. - ¿LA INFANCIA UNA CLASE OPRIMIDA?	I.C.E.H. FRANCIA. NICOL BARRÉ? PIERRE LESPINÉ?
3	NOVIEMBRE	PEDAGOGÍA FREINET Y SEXISMO - LA RIDEF EN ITALIA - INFORM.	HOLANDA? M.C.E. (GRUPO ORGANIZADOR)
4	DICIEMBRE	PEDAGOGÍA POPULAR Y EMIGRACIÓN (LA RIDEF EN ITALIA) - INFORM.	MANUEL FERNANDES DA SILVA?
5	ENERO	MOVIMIENTOS DE E.M. y SINDICATOS	? ITALIA, PORTUGAL, HOLANDA, ? ...
6	FEBRERO	PEDAGOGÍA POPULAR y VIOLENCIA " " y ENERÍA MUESTR	ALEMANIA? GRUPO BRETON?
7	MARZO	PEDAGOGÍA POPULAR y FIESTAS (LA RIDEF EN ITALIA) INFORMAC.	→ M.C.E.
8	ABRIL	LOS CONGRESOS DE LOS MOVIMIENTOS DE ESCUELA MODERNA. RIDEF-82	INFORMACIONES (SECRETARÍAS DE TODOS LOS MOVIMIENTOS FINEM) → M.C.E.
9	MAYO	ENCUENTROS EN EL VERANO RIDEF-82	→ GUÍA PARA VISITAR COMPAÑEROS. → M.C.E.

- \* La multicarta será en español.
- \* Los artículos o informaciones deben venir en francés, inglés, italiano o portugués. En español también.

PODEIS PROPONER OTROS TEMAS AUNQUE NO ESTÉN MARCADOS. ENVIAD LOS ARTICULOS.

LA CORRESPONDENCIA A:

AVIÓN

M.C.E.P. (MULTICARTA)  
C/ ESPIRITU SANTO 33. B2  
MADRID-10  
ESPAÑA



