

# PEQUEÑA HISTORIA DEL MOVIMIENTO FREINET EN ESPAÑA

---

*Manolo Alcalá\**

En las páginas que siguen se describe, aunque brevemente, la evolución del movimiento de renovación pedagógica formado en torno a la pedagogía Freinet: el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). En esa descripción se hace especial hincapié en la evolución de las ideas pedagógicas. Sé que buena parte de los lectores de este trabajo son, o han sido, personas implicadas en/o próximas al movimiento Freinet, por lo que algunas de las afirmaciones que aquí se vierten pueden resultar polémicas. Si así fuera espero que la discusión sea provechosa para todas y todos.

Si bien la influencia de Freinet es amplia y sus ideas han sido practicadas y propagadas por multitud de enseñantes, organizados o no en colectivos, cuando hablamos de movimiento Freinet nos referimos a la organización que se reclama a sí misma como tal. La existencia de ese movimiento (término más amplio y ambiguo que el de colectivo) en España tiene dos épocas bien diferenciadas: una antes de la guerra civil del 36 39 y otra posterior. Esta segunda etapa, que se iniciaría en los años sesenta, la vamos a subdividir en dos períodos, que denominaremos ACIES y MCEP por ser esos los nombres que el movimiento Freinet fue adoptando sucesivamente.

## **I. LOS AÑOS TREINTA**

Fue Freinet un individuo que desarrolló una enorme actividad creativa. En 1920 comienza su trabajo en la escuela de un pueblecito del sur francés (Bar sur Loup, región de Niza), mediatizado por su precaria salud y las adversas condiciones del entorno. La atrevida idea de introducir en clase una imprenta adaptada a las posibilidades infantiles para usarla como herramienta en la enseñanza inicial de la lectura, revolucionó su propia clase y fue la base que propició la gestación de propuestas y técnicas que luego serían básicas: el texto libre, la correspondencia escolar, etc.

La constante actividad propagandística y organizativa desplegada fue cristalizando en la formación, hacia finales de los años veinte, de un grupo creciente de maestros adeptos que introdujeron la imprenta en sus aulas. Constituyeron la CEL (Cooperativa de Enseñanza Laica) y orientaron su actividad hacia la construcción de una escuela y una pedagogía alternativas a la "escolástica" dominante. Nacieron así las primeras "técnicas" Freinet: el texto libre, el fichero escolar y la investigación del medio, el cálculo vivo, la correspondencia escolar, los ficheros auto correctivos, las conferencias ...<sup>(I)</sup> Y fue configurándose una concepción de escuela en la que prima el trabajo cooperativo y el aprendizaje compartido como ideas centrales de la organización técnica

del aula frente a la obsolescencia rutinaria de la tradicional "escolástica".

Ese impulso regeneracionista y creador llega a España de la mano de Jesús Sanz, profesor de la Escuela Normal de Lérida que había estado becado en el curso 1929 30 en el Instituto J. J. Rousseau de Ginebra y conoció a Freinet y el incipiente movimiento francés. Según cuenta nuestro apreciado compañero Josep Alcobé

“De regreso a Lérida se trajo consigo una pequeña imprenta rudimentaria, construida en madera, y algunos ejemplares de publicaciones infantiles realizadas por los niños de las escuelas francesas. [...]

jesús Sanz habló con el inspector Herminio Almendros, con algunos alumnos y con maestros que sabía buenos receptores del progreso de la educación. La idea prendió especialmente entre los maestros que constituían el grupo “Batec”(Latido), que aparte de encontrarse ordinariamente los jueves y los domingos en Lérida, celebraban mensualmente un Batec. Este consistía en un encuentro mensual de carácter pedagógico, cada vez en una localidad distinta, [...]" (2)

Las ideas freinetianas comenzarían así su difusión. Son tiempos de esperanza, de ilusión por una sociedad futura más justa y solidaria, y la práctica docente se percibe como un arma cargada de futuro. A la actividad militante de sus partidarios hay que unir un hecho importante: la publicación en 1932 por la Revista de Pedagogía, (revista ligada a la Institución Libre de Enseñanza y que era, además, el mejor medio de difusión de las ideas de la Escuela Nueva en aquellos años), de la obrita de Herminio Almendros La imprenta en la escuela, que tendría gran difusión. En Lérida un grupo funda la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela, a imagen de la CEL francesa, y se adaptan y difunden materiales. Por entonces, con la creación de la Escuela Normal de la Generalitat, varios de los miembros más dinámicos del grupo de Lérida (Sanz, Almendros, Redondo,...) marchan a Barcelona, en donde proseguirían su labor. Progresivamente las técnicas se fueron extendiendo por varias zonas de España. Comenta Alcobé en el trabajo citado:

“En Aragón, en Valencia, en Extremadura, en Burgos, en Madrid. Por la extraordinaria calidad de los trabajos de su escuela cabe mencionar al maestro de Bañuelos de Bureba (Burgos), Antonio M<sup>a</sup> Benaiges Nogués. Con el alzamiento franquista estos maestros estuvieron entre las primeras víctimas”

En 1934 fue invitado Freinet a participar en la Escola d'Estiu organizada por la Generalitat de Barcelona. El movimiento crecía, editaba una revista, Colaboración, había celebrado ya dos congresos (Lérida y Huesca); el tercero, convocado para julio del 36 en Manresa no llegaría a celebrarse: la guerra había comenzado.

Con la guerra termina, como dice Alcobé, “...una etapa de trabajos e ilusiones que tardaría cuarenta años en resurgir.

Los maestros que habían participado en el movimiento de la imprenta en la escuela sufrieron diversas suertes. Los situados en zona fascista perdieron alevosamente la vida; otros la dieron generosamente en el campo de batalla; alguno sufrió las consecuencias de bombardeos inmisericordes. Los que conservaron la vida creyeron más conveniente traspasar las fronteras y empezaron el difícil calvario del exilio.”

## **II. A.C.I.E.S.**

El discurrir de la influencia Freinet en España siempre ha estado vinculada a la actividad militante de grupos de maestros y maestras de base, y sólo ocasionalmente ha contado con la colaboración de docentes de otros estamentos educativos, aunque en algunos casos, como los mencionados de jesús Sanz y Herminio Almendros, fuera decisiva esa colaboración. Digo esto porque el resurgir del movimiento tras la guerra civil fue, inicialmente, obra de un grupo de maestros valencianos, que pronto conectarían con maestros de Barcelona y otras zonas del estado español.

Según cuenta Ferrán Zurriaga, admirado compañero que ha dedicado buena parte de su vida a la militancia pedagógica, fue en el verano del 65 cuando un grupo de colegas valencianos asistieron a un stage de la Escuela Moderna francesa(Técnicas Freinet) en Andorra. Animados por lo aprendido y practicado, participarían al año

siguiente en el Congreso de la Escuela Moderna de Perpignan, donde trazarían contacto con maestros llegados de Barcelona.

El primer encuentro de ámbito extenso lograrían realizarlo en el 69 en Santander (I Encuentro Peninsular de las Técnicas Freinet). Unos cincuenta maestros procedentes de Valencia, Cataluña, País Vasco, Santander, Asturias y Madrid. Josep Alcobé, ya vuelto del exilio y allí presente, era el enlace entre dos generaciones. Hay que reconocer la valentía y la tremenda generosidad de aquellos jóvenes, hoy ya maestras y maestros cargados de años, que se atrevían a ello a pesar del contexto de represión policial. (No es necesario recordar que entonces estaba prohibida la libertad de reunión, de asociación, de expresión política, de opinión, de prensa, de circulación de ideas, etc, etc.)

En este primer encuentro se prefiguró la dinámica organizativa típica del movimiento en años posteriores. Como señala Ferrán Zurriaga:

"...se perfiló una organización de grupos de trabajo que se coordinarían. [...] Se decidió publicar un boletín informativo, establecer la correspondencia y organizar grupos de discusión sobre los siguientes temas: autogestión, cálculo vivo, conocimiento del niño y estudio del medio."(3)

Estos grupúsculos van a desarrollar una muy activa labor tanto de práctica y difusión de la pedagogía Freinet, "práctica" en la medida de sus posibilidades, como de reivindicación sociopolítica. Son años de clandestinidad y de gran riesgo: el régimen político totalitario reprimía toda iniciativa contraria a su ideología y estabilidad.

A pesar de la represión política, lograrían hacer varios encuentros y stages de coordinación estatales. Los encuentros son en verano y los "stages" de coordinación en enero. El segundo encuentro fue en Valencia (julio del 70); el tercero en Oviedo (1971) en el que

"[...], "nos reunimos trescientos maestros venidos de Cataluña, P. Valenciano, P. Vasco, Santander, Madrid y Asturias."(4)

Pero la clandestinidad forzada era un tremendo impedimento no ya para la expansión de los grupos, sino incluso para su propio funcionamiento. Por ello en el IV encuentro (Mollet, Barcelona, 72) se decidió que un grupo, el de Valencia, preparara unos estatutos de una asociación que pudiera dar cobertura legal a los grupos y su actividad.

"Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar" (ACIES) fue la denominación escogida. El articulado se hizo acorde con la Ley de Asociaciones de 1964 y quedaba legalmente reconocido en mayo de 1974. En enero del 75 se celebraría la

I Asamblea General, que aprobó el reglamento y el método de trabajo. En el verano siguiente en Barcelona, julio de 1975, se realiza el II Congreso de Escuela Moderna, el primero del movimiento como tal.

En julio de 1976 se celebra el III congreso de la Asociación, al que asisten enseñantes procedentes de Galicia, Andalucía y Murcia además de los de los grupos de reuniones anteriores. Este congreso será importante por dos motivos. Uno por iniciar el trabajo sobre un Proyecto de Educación Popular, punto de partida para la elaboración de una alternativa al sistema educativo de entonces y sobre el que se trabajaría en sucesivos congresos. Otro su declaración de principios o Carta de Salamanca, elaborada siguiendo la Carta de la Escuela Moderna francesa del 68, y que constituye uno de los documentos clave del movimiento.

Será el IV congreso, el de Granada (1977), el último que se celebre bajo la denominación de ACIES. Tras la muerte del dictador y en la perspectiva de desmantelamiento del régimen político existente, los miembros de ACIES consideran oportuno aparecer legalmente como movimiento de renovación pedagógica, con unos estatutos nuevos y con una denominación que reflejara verdaderamente su

identidad. De las diferentes propuestas quedaron finalmente dos como las más compartidas: Movimiento de Escuela Moderna y Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. En una vibrante y larga asamblea se adoptó, por decisión mayoritaria, la segunda pues reflejaba mejor las características esenciales del colectivo en aquel momento. ACIES se convertiría, de ese modo, en MECEP.

La evolución del movimiento Freinet en su segunda época, es decir, desde los años sesenta, es la historia de una continua preocupación de ciertos enseñantes por dar respuesta a las necesidades populares, tanto a nivel escolar como a nivel social. Siempre existió una permanente imbricación entre lucha social, reflexión pedagógica y práctica escolar. Los miembros del movimiento ejercían su actividad, con carácter militante, en diversos frentes: social, político y pedagógico.

Desde sus orígenes, años de lucha contestataria, práctica escolar y conciencia social han ido evolucionando en mutua interdependencia en el movimiento Freinet. Esa peculiar característica ha hecho y hace que sea, haya sido, muy sensible a la modificación político social de España. Incluso su evolución interna ha estado supeditada a los vaivenes sociales, en términos históricos. Esa inevitable supeditación a lo sociopolítico explicará la evolución pedagógica del MCEP.

El cometido de este trabajo no es hacer una historia totalizante del movimiento, sino de los aspectos pedagógicos. Bien es verdad que éstos no se explican sin hacer referencia a la evolución sociopolítica del contexto y a la evolución personal de quienes han formado o forman parte del colectivo. Aun así, lo pedagógico constituirá el centro en las páginas que siguen. Teniendo eso presente el contenido lo ordenaremos en torno a tres puntos, esto es, a los posicionamientos que se han ido tomando respecto de:

- Función de la escuela, papel del maestro y contexto social
- Aplicación evolución de las técnicas Freinet
- Influencias pedagógicas recibidas en el movimiento

## **I. Papel del maestro/a y contexto social**

Esta larga etapa de formación del Movimiento podríamos adjetivarla de heroica y misionera. Heroica por cuanto los simpatizantes de la pedagogía de Escuela Popular intentaban poner en práctica sus técnicas sorteando multitud de obstáculos burocrático policiales, incluso enfrentándose, a veces, a compañeros de profesión. Misionera por el énfasis puesto en la difusión de sus ideas, considerándolas revolucionarias y liberadoras.

Época social de radicalismos, y más aún entre los jóvenes, la pedagogía Freinet es tomada como alternativa a la pedagogía de la escuela habitual y tradicional. Los grupos de maestros coordinados en ACIES reivindican una escuela laica, coeducadora, democrática y que fomente los valores de cooperación, solidaridad, autonomía y participación frente a los que la escuela tradicional pretende cultivar: competitividad, dependencia y subordinación.

Se va más lejos. A época de ilusiones revolucionarias corresponde una pedagogía revolucionaria e ilusionante. Las propuestas freinetianas de la época anterior a la Segunda Guerra son acogidas aquí procedentes de Francia e Italia sin modificación, en parte porque encajaban perfectamente en el contexto sociopolítico del momento. La escuela es considerada instrumento de lucha en pro de la liberación de las clases populares.

La escuela y la ideología que ésta inculque deben responder a los "intereses del pueblo", se pensaba. Esa escuela tendrá, pues, por misión formar a las futuras personas, mujeres y hombres que serán, a su vez, forjadores de una sociedad sin clases, sin explotación: una sociedad libre y solidaria.

Los maestros y maestras de ACIES, y luego del MCEP, se sienten agentes dinamizadores de la construcción de esa escuela, la escuela POPULAR, de un lado. De otro, inculcadores de hábitos democráticos mediante la práctica de la organización autogestionaria del aula. Y desde el punto de vista técnico consideran su función como motivadora y favorecedora del aprendizaje de los niños en la atmósfera relacional que las técnicas Freinet crean, ayudan a crear, en clase. Por ello el aprendizaje simplemente memorístico, la metodología basada en el uso exclusivo del libro de texto, las notas como instrumento coercitivo del enseñante... el autoritarismo, en suma, de la escuela tradicional son rasgos rechazados de plano sustituyéndolos por una práctica alternativa que más adelante tendremos ocasión de ir comentando.

No hay separación entre lucha política y actividad educativa. Cada cual, desde su puesto de trabajo, colabora en la construcción de una sociedad diferente, en la medida de sus posibilidades. Pero, además, hay otros frentes que atender: un educador es un militante que dedica su mayor esfuerzo al frente que más le motive: el partido, el sindicato, la asociación de vecinos, la escuela, De aquel contexto ideológico son representativos algunos documentos, entre los que destacan la llamada "Carta de Salamanca" y los debates sobre el "Proyecto de educación popular" contenidos en el dossier del congreso de Granada y siguientes.

## **2. Aplicación de las técnicas**

En estos años las técnicas Freinet son consideradas el instrumento didáctico idóneo por su basamento ideológico y por la dinámica que su aplicación imprime a la vida del aula. Ahora bien, las técnicas son trasplantadas a clase tal cual son aprendidas por sus simpatizantes y aplicadas en la medida de lo posible, que no es mucho. Sobre ello cabe hacer tres observaciones.

La primera es que el fruto de la aplicación continuada de las técnicas rara vez se pudo evaluar dado lo esporádico, momentáneo o fragmentario, según casos, de su aplicación. A pesar de ello se mantenía viva la ilusión de que la pedagogía Freinet era la mejor de las pedagogías, o, al menos, la idónea. La segunda observación es que el impacto innovador que producían allá donde se intentaba su aplicación no favorecía, ciertamente, una reflexión seria sobre ellas.

Y la tercera, muy importante, es que quienes formaban el movimiento, más preocupados por el devenir sociopolítico que por la investigación pedagógica, no llevaron a cabo una puesta al día de las mismas. El cálculo vivo, la correspondencia, el plan de trabajo, etc., fueron durante años modelos importados sobrevalorados.

Por encima de su eficacia o de la constatación experimental de su validez didáctica primaba la labor de oposición a lo establecido, la ruptura con la pedagogía tradicional, la búsqueda de una escuela distinta. En este sentido, la introducción de la asamblea y la organización autogestionaria de una clase eran revolucionarias porque contribuían a dar un gran paso adelante: dar la palabra a los niños y, con ello, concederles la posibilidad de manifestar sus inquietudes, sus intereses, apetencias, angustias; la posibilidad de proponer y participar en la organización de su clase. Lo cual, observado desde la actualidad con perspectiva histórica, es digno de elogio. Que los niños fueran considerados sujetos activos dentro de una institución jerarquizada y represora era un claro y loable objetivo pero, al mismo tiempo, un punto de fricción permanente con compañeros de profesión.

La investigación del medio, el cálculo vivo, el método natural de lectura y escritura... eran técnicas subvertidoras de lo imperante en aquel contexto, pues con su aplicación se hacía también explícita la ideología que las sustenta. Atreverse a su puesta en práctica era es, en sí mismo valioso y debe considerarse motivo de orgullo y satisfacción personales de quienes lo conseguían.

La aplicación de las técnicas Freinet y la lucha contra la escuela tradicional formaban un todo indisoluble, como lo formaban lo pedagógico y lo social. De las críticas a la escuela tradicional, la más destacada era el autoritarismo y sus consecuencias. De ahí que fuera un objetivo compartido liberar al niño de las secuelas de la escuela tradicional y de las nefastas influencias ambientales.

Liberar al niño de tan negativas influencias llevaba, por extensión, a la idea de liberar la clase social a la que pertenecía favoreciendo, para ello, la toma de conciencia de su situación de oprimida y alienada. La expresión libre, la autogestión pedagógica y la investigación como enfoque didáctico eran tomados elementos indispensables en la edificación de una escuela concienciadora y liberadora.

Esa escuela y su pedagogía no podrían alcanzarse, se pensaba, trabajando aisladamente por lo que las personas vinculadas a ACIES tendían a formar grupos de trabajo, cuya finalidad era el intercambio de ideas y experiencias y, con ello, el aprendizaje en común.

La difusión y aprendizaje de la pedagogía popular se hacía por dos vías:

A: Oral y testimonial. Es digno de destacar la función que cumplían los grupos de trabajo, llamados talleres por ser éste un término propio de la educación por el trabajo y que supera la antinomia trabajo intelectual trabajo manual. El taller cumplía los cometidos de

- Favorecer el aprendizaje de las técnicas y la profundización en las mismas mediante la confrontación de experiencias, de recursos y materiales.

Dar cobertura relacional y afectiva a los miembros del grupo quienes, normalmente solos en sus centros, necesitaban apoyo en su difícil empeño.

- Cumplir los postulados ideológicos del aprendizaje cooperativo, tal y como en el aula se intentaba con los niños.

B. Impresa. Los textos más leídos fueron los de la colección BEM de Laia. Además, gozaron de gran acogida los procedentes del M.C.E. italiano: Lodi, Alfieri...; hasta el punto de que algunos han considerado que el movimiento español tiene más influencia italiana que francesa.

La revista del colectivo, COLABORACIÓN, (nombre dado en recuerdo de la revista del mismo nombre durante los años de la II República), logró sacar diez números durante la época que tratamos. En ella se encuentran, además de noticias internas y experiencias, colaboraciones francesas estimables.

### **3. Influencias recibidas**

Junto a la temática propia de la pedagogía Freinet hay que considerar la importancia que tuvo la lectura de ciertas obras propias de la época. Los años centrales de la década del setenta conocen una eclosión de traducciones de textos ideopedagógicos portadores de "utopías": "Poema pedagógico" de Makarenko, "El manifiesto de la educación" de G.Mendel y Ch. Vogt, "Maestros problema" y otros de Neill, "Autogestión pedagógica" de Lapassade,... por citar sólo algunos. La corriente de "pedagogía institucional" francesa, la corriente antiautoritaria, Freire (distribuido clandestinamente), etc, son lecturas preferidas de los sectores contestatarios de la enseñanza. Los simpatizantes de nuestro colectivo son proclives a sintonizar con el

contenido de textos como los citados por lo que de oposición a lo establecido se encontraba en ellos y por su carácter de propuestas ilusionantes.

En definitiva, las influencias que se reciben en el seno del colectivo son más de tipo ideologizante que pragmático o investigativo. Dado el compromiso social y la posición contestataria de sus militantes es normal y positivo que, por ejemplo, "Génesis del número en el niño", de Piaget, y "Escuela Viva" de Fernández Cortés, ambos publicados en el 75, tuvieran una desigual acogida entre nosotros en favor del segundo.

Las técnicas Freinet y la fundamentación ideológica que aquí se les hacía, formaban un todo único alternativo tanto a lo tradicional como a las innovaciones y reformas oficiales, lo cual hacía innecesario recurrir a cualquier otra aportación externa. (Recuérdese la Ley General de Educación del 70 y sus Nuevas Orientaciones Pedagógicas, junto a la avalancha de materiales escolares individualizados). Los métodos naturales se sentían como los mejores si la estructura escolar no impidiera su realización; el texto libre, el cálculo vivo,... era lo ideal si pudiera ponerse realmente en práctica.

La ilusión de creerse en posesión de una pedagogía y de unas técnicas superiores constituye una característica básica de este período. Esa creencia llevaba a los simpatizantes del Movimiento a considerar con excepticismo, cuando no con desprecio, los esfuerzos de formación del profesorado impulsados por el propio Ministerio. Ciertamente, frente al discurso oficial de entonces (individualización de la enseñanza, objetivos operativos, programación, etc.) la pedagogía Freinet y las adaptaciones que aquí se le hacían constituían un discurso novedoso y atractivo.

Hay que tener presente, además, que la pedagogía Freinet no es monolítica; admite, por el contrario, interpretaciones diferentes y sus técnicas pueden ser practicadas desde diversos enfoques. Ese carácter abierto y multiforme de la pedagogía de Escuela Moderna permitía que fuera compartida por personas de distinta condición ideológica. ACIES, luego MCEP, estaba compuesto por gente de formación y militancia cristianas; por personas pertenecientes a partidos clandestinos de credo marxista leninista; por libertarios y socialistas, en sentido amplio; por jóvenes, en fin, contestatarios y por personas no tan jóvenes. Es decir, el Movimiento se componía y lo seguiría haciendo, por personas de procedencia ideológica varia, aunque, dada la situación histórica, existía un denominador ideopedagógico común. De ese denominador común formaba parte la pedagogía Freinet, sirviendo ésta de nexo entre los socios y simpatizantes del Movimiento.

Por último, es justo recordar que en estos años ACIES MCEP fue un movimiento crisol y aglutinante de los maestros y maestras más dinámicos, contestatarios y generosos en la tarea de construir una escuela mejor, una escuela que ayudara a transformar la realidad políticosocial antidemocrática y represora de entonces. Muchos de ellos, con el transcurso del tiempo, intervendrían en la formación de otros colectivos pedagógicos de índole similar. Será en la segunda mitad de la década de los setenta y gracias a una menor represión político escolar, cuando comenzarán a surgir otros colectivos o movimientos de renovación pedagógica (Adarra, CAPP de Sevilla, Acción Educativa, etc.).

### **III. EL MCEP**

Con los nuevos estatutos (legalizados en el 78), el MCEP es ya toda una entidad legal que puede abiertamente reunirse y proclamar lo que piensa. Hay que decir, sin embargo, que la mayoría de sus componentes jamás leyó los estatutos: el carácter antiformalista de sus gentes y la escasa confianza en lo leguleyo favoreció el que se siguiera funcionando como antaño (Dicho sea de paso, jamás hubo discusión alguna

por motivos de ese tipo, pues las relaciones internas se establecieron y se sigue haciendo en base a la voluntad, la aportación libre y la confianza mutua).

El MCEP es un movimiento que gusta de calificarse a sí mismo como sociopedagógico, con una organización compuesta por Grupos Territoriales autónomos. Los grupos se definen "territoriales" por su ámbito de implantación, que puede ser comarcal, provincial, etc. Son autónomos y su dinámica depende de la idiosincrasia de sus componentes. Existe una Secretaría estatal rotativa que coordina. Se funciona, en fin, en base a la confianza mutua, al trabajo cooperativo, y con referencia siempre a ese sustrato común que es la pedagogía Freinet. Cada socio/a aporta lo que quiere o puede. Es una organización antijerárquica e igualitarista, sustentada por la voluntariedad de quienes la forman. No hay comités centrales, ejecutivas ni presidencias.

Ese funcionamiento fue característico del colectivo cuando se llamaba ACIES, lo será del MCEP que ahora se legaliza y lo ha venido siendo hasta hoy.

Sin embargo, el poder político evoluciona: del estado centralista se iría pasando a lo largo de los años ochenta al Estado de las Autonomías, con sus gobiernos autónomos con competencias. Ese hecho, junto con la reforma de algunas leyes, hizo que en el 90 se considerara pragmático adaptar los estatutos del 78 a las exigencias legales del momento. Se abrió un proceso dinamizado por el grupo territorial de Salamanca que desembocó en unos nuevos estatutos. El MCEP vino a convertirse a sí (formalmente, enero del 92) en una Confederación de MCEPs.

En las páginas que siguen vamos a aprovechar ese cambio formal, por ser coincidente con otros ideopedagógicos que ya veremos, para periodizar esta etapa. Así pues, la subdividiremos en tres períodos:

Uno, desde el 77 al 84, que llamaremos de expansión. (Las fechas son sólo indicativas)

Otro de crisis profunda (84 90)

Y otro, del 90 hasta hoy, que titularemos Los felices noventa

En la primera parte de este trabajo llegaremos hasta la entrada en la crisis, dejando para la segunda parte la evolución pedagógica y los "Felices noventa" o período actual.

### **III.I.- ÉPOCA AFIANZAMIENTO Y EXPANSIÓN (77 84)**

Con las moderadas reformas democratizadoras que se producen en estos años a nivel político (Constitución, primeras elecciones generales y gobiernos democráticos, ayuntamientos democráticos, etc.), parecía evidente la inminencia de cambios sociales profundos. El MCEP, se pensaba, debía jugar algún papel determinado en ese proceso general de cambio.

Consecuentemente, como movimiento unitario de maestros, sus socios le intentarían asignar una función definida. Pero, dado el carácter diverso y polimorfo del mismo, esa pretendida función no dejó de ser ambigua en la práctica. Para unos el MCEP debía ser aglutinador de enseñantes pro escuela democrática; para otros, el MCEP debería cumplir una función a caballo entre lo escolar, lo sindical y lo político; o bien una misión simplemente de dinamizador escolar.

Así pues, el tema central de los congresos de años anteriores -"Proyecto de una educación popular", dejará paso a este otro: "El papel del MCEP". En los congresos

de estos años siempre habría un grupo de trabajo dedicado a la reflexión sobre el colectivo, su papel en el contexto educativo y social y su relación con los demás colectivos: entre el 75 y el 80 se consolidaron nuevos movimientos de renovación. Sin duda, algún lector/a recordará que con la reciente posibilidad de expresión de las reivindicaciones nacionalistas bastantes maestras/os de ACIES optaron por trabajar por estos años en esa dirección y colaboraron decisivamente en la formación de colectivos como Nova Escola Galega, Adarra, grupos del País Valenciá y otros.

Este período tiene como notas destacadas las siguientes:

I. **Permanencia**, entre los miembros del colectivo, de los ideales revolucionarios y las prácticas militantes del período anterior.

Ia). Se continúa concibiendo la escuela como institución que debe estar al servicio de la transformación social favoreciendo los intereses de las clases populares. Una escuela así debe ser autogestionaria en su funcionamiento y en su concepción pedagógica o, al menos, gestionada con la participación de alumnos, maestros y padres. A la educación propia de esa escuela se le sigue asignando la misma función que en la etapa anterior.

I b). El maestro sigue siendo concebido como militante pedagógico y social, lo que dará fruto en hermosas experiencias de compañeras y compañeros. Experiencias unas veces de ruptura organizativa en algunos colegios, otras netamente didácticas.

I c). La validez de las técnicas de Escuela Moderna es en este período realmente constatada, al desaparecer parte de los impedimentos de la época anterior y ganar en madurez

sus propios practicantes. El MCEP en su conjunto se enorgullece de poseer unas técnicas y una pedagogía que considera específica, a la cual toma como bandera identificatoria frente a la Administración y a otros colectivos.

2. **Maduración**. Aunque sigue imperando el valor de la ruptura y el choque con la pedagogía tradicional, es importante el proceso de maduración técnica de gran parte de los miembros del Movimiento. Como datos ilustrativos tomemos los siguientes:

- La revista COLABORACIÓN vivirá en estos años su edad de oro, lo que demuestra la existencia real de muchos trabajos, algunos de ellos de verdadera calidad.(\*\*)
- La publicación de monografías a imagen de las B.Ts francesas y otros trabajos de escolares. Gracias al grupo territorial de Granada, por estos años el más dinámico, se publican también otros materiales a semejanza de otros franceses: la serie "Del cálculo vivo a la matemática", etc.
- Aparecen los dos primeros trabajos de envergadura de socios del MCEP: "La escuela rural", de Miguel Grande y "Autogestión en la escuela" de Paco Lara y Paco Bastida.

Y es que se comparte la idea de construcción colectiva (por parte del movimiento) de una práctica escolar alternativa, con sus propios materiales. El rechazo al libro de texto (sobre todo a la metodología basada en el uso exclusivo del libro de texto), especialmente en los cursos menores, impele a la elaboración de materiales propios alternativos a aquel. Multitud de compañeras/os elaboran cuadernillos, fichas, libritos, etc. para su clase. El modo de trabajo en el aula, basado en la aceptación de los intereses y propuestas de los niños, y sobre todo en la investigación como orientación, conducía a que los materiales estándares de las editoriales resultaran lejanos a los intereses de los niños, a las propuestas de trabajo de ellos y, por supuesto, a sus niveles y capacidades. El estar trabajando con población escolar de estratos sociales modestos, preferentemente, acentuaba esto que comentamos. Es decir, la necesidad de que el material impreso respondiera tanto a la motivación como a las posibilidades de cada niño impelía a quienes practicaban las técnicas Freinet a elaborar sus propios materiales. (Organizar el trabajo en base a la diversidad interna del aula está implícito en la concepción de educación del movimiento).

El proceso de elaboración de materiales para tu clase fue es, un proceso de investigación personal que a largo plazo redundaba en beneficio de la propia formación de quien lo practica. Además, ese proceso no era individual sino que estaba refrendado y/o compartido en el "taller", grupo de trabajo o grupo territorial propio.

Elaborar materiales para el aula, intercambiarlos con los de otros colegas y exponerlos a la consideración de los demás era una práctica habitual. El momento álgido son los congresos estatales. Al congreso cada cual llevaba sus realizaciones y las aportaba al grupo de trabajo. Además, había siempre una exposición de materiales que, con su carga de emotividad e ilusión personales, reflejaba el estado real del movimiento Freinet. ¡Cuánto esfuerzo, cuánta creatividad, cuánta vida brotaba de las exposiciones, a pesar de la pobreza de materiales!

#### **4. Filosofía cooperativa y actitud contracultural**

El cooperativismo se traduce en trabajo cooperativo tanto entre quienes forman los GTs. como en la organización de la vida del aula. Si el MCEP no se embarcó en la edición de textos o de sus propios materiales, o en cualquier otra actividad necesariamente mercantil que le habría proporcionado la infraestructura necesaria para su expansión efectiva fue por su visceral rechazo a las prácticas capitalistas.

3. **Activismo.** La mayoría de los G.Ts. realizan una positiva labor divulgativa organizando cursillos, encuentros, creando o coordinando Escuelas de Verano, llegando a Escuelas Normales...

4. **Apertura.** A medida que se profundiza en el conocimiento y la práctica de la pedagogía Freinet y va progresando la formación profesional de los socios del MCEP, se va sintiendo la necesidad de conocer campos nuevos, propuestas didácticas nuevas. La pedagogía del MCEP, que hasta el 79 80 podía ser tildada de insularizada, comienza a acoger influencias procedentes de los temas de moda: la imagen en la escuela, la exaltación del aprendizaje por medio del juego, técnicas de creación literaria de procedencia surrealista, abandono del mito de la imprenta en la escuela, etc., etc.

Con el inicio de los ochenta, aquel todo global y alternativo que era la pedagogía Freinet comienza a dar muestras de ciertas modificaciones por influjo de "modas pedagógicas" de entidad, principalmente, la GLOBALIZACIÓN, lo CORPÓREO, la INVESTIGACIÓN y la PSICOLOGÍA PIAGETIANA. Curiosamente, esas "modas" encajan con las formulaciones iniciales y el estilo de trabajo característico de las personas integrantes del MCEP. De ellas trataremos en la segunda parte de este trabajo, en la que nos detendremos un poco en la evolución de la práctica.

En efecto, aunque para los militantes antiguos, quizá los mejores conocedores del basamento pedagógico de la propuesta freinetiana, lo nuevo era sintonizable con y enriquecedor de lo que desde hacía años venían defendiendo en la escuela, para otros había sensibles diferencias. También hay que consignar el hecho de que en algunos grupos territoriales de corta historia y en gran parte de los socios más recientes, el desconocimiento de la bibliografía de Escuela Moderna era manifiesto.

Alrededor del 80 la lectura preferente de textos pertenecientes o próximos a la Escuela Moderna (Elise y Celestín Freinet, Vázquez y Ouri, la pedagogía institucional, los textos de la colección BEM, Alfieri, Ciari, Tonucci, Lodi, Passatore,...) dejó paso a otros: Piaget, Lapierre, Lowenfield, Dienes,... esto es, libros de carácter más técnico y desposeídos del halo lírico y pedagógico de los anteriores. Igualmente, la lectura, y con ello el influjo, de textos críticos y/o portadores de utopías (Mendel, Bourdieu y Passeron, Illich, Neill, Freire,...) fue, paulatinamente, siendo sustituida por la de libros de moda, más de tipo práctico, parcial y "científico" que ideológico y revolucionario.

Por otro lado, la asistencia a diferentes cursillos y el contraste con otros colectivos hizo nacer una necesidad doble:

- Necesidad de concretar y redefinir la pedagogía del MCEP, pues con las nuevas influencias parecía haber perdido crédito la añeja pedagogía Freinet.

- Necesidad de diferenciar el MCEP de otros colectivos, en términos pedagógicos.

Pero hallar la satisfacción a esas necesidades no es empresa fácil. El MCEP fue antes y lo sigue siendo ahora un movimiento de base y, como tal, más preocupado por su quehacer diario en el aula que por la teorización diferenciadora o la retórica hábil. Su concepción típica del trabajo escolar, militante aun es estos años, absorbe todo el tiempo disponible por lo que las fuerzas para la profundización teórica nunca suficientemente valorada en su seno, escasean.

Y llegamos al final del subperíodo. Al influjo de las modas pedagógicas hay que añadir un fenómeno de vital importancia hacia los años 82 y 83: el **desencanto**, consecuencia del rumbo político adoptado por el primer gobierno socialista. Desencanto e impotencia para alcanzar los viejos ideales de una escuela popular, una escuela al servicio de la transformación socialista de la realidad.

Las influencias pedagógicas recibidas provocaron la reflexión y la crítica de las técnicas Freinet. La realidad sociopolítica, crisis ideológica.

El MCEP veía, en los primeros ochenta, cómo surgían a su alrededor nuevos colectivos mientras él no sólo no crecía ya, sino que se sentía incapaz de dar respuesta a sus propios interrogantes. Años de experimentación y práctica, de trabajo abnegado y generoso en la escuela apenas había producido algunos leves avances en el terreno teórico y creativo. El esfuerzo militante y difusor organizando grupos de trabajo, cursos, Escuelas de Verano, etc. no se traducían en crecimiento del colectivo. Muy al contrario, el número de asociados disminuía. Incluso, sorprendentemente, se empezaba a comentar dentro del MCEP que las técnicas Freinet habían quedado obsoletas; y, más aun, que la pedagogía Freinet era ya cosa de otro tiempo.

En definitiva, el período de expansión se vio sucedido por otro de crisis. Crisis personal, ideológica, del grueso de maestros y maestras que componían el colectivo, y, por lo tanto, pedagógica. Y crisis como organización.

Sin embargo, el contacto interpersonal continuado durante años traerá consecuencias positivas: el inicial movimiento de carácter idealista y revolucionario, de militancia política y pedagógica, se irá convirtiendo en el período de crisis en colectivo relacional, durante el cual lo que primará serán las relaciones de amistad y de apoyo mutuo entre sus componentes.

Esa transformación favorecerá la supervivencia en la etapa de crisis y su posterior renacimiento y estabilización.

## **El MCEP y la pedagogía Freinet**

Si bien el único movimiento de renovación pedagógica de los existentes por estos años que toma la pedagogía de Escuela Moderna como identificativa de sí es el MCEP, muchos otros adoptan bastantes aspectos de tal pedagogía e incluso algunos la defienden y fomentan abiertamente. Digo esto porque la extensión de las ideas freinetianas y los postulados de la Escuela Moderna no fueron difundidos sólo por el MCEP, sino que llegaron a formar parte de la izquierda pedagógica, es decir, de la renovación pedagógica en general.

Hubo, además, aportaciones notables de personas de otros estamentos e incluso de publicaciones (5). Y ello es así porque el contexto social y la evolución política; es

decir, la pedagogía Freinet formaba parte de un todo global ampliamente compartido por los sectores progresistas de la enseñanza.

Pepe González Monteagudo, autor de la más completa obra que sobre la pedagogía Freinet se ha hecho en español, decía en el 86:

[...] es conveniente dejar bien sentado que, si Freinet es hoy tal vez el pedagogo de mayor actualidad entre los docentes españoles, esto se debe, en buena medida, a la laboriosa actividad desplegada por los militantes del MCEP" (6)

Aunque frases así nos llenen de orgullo a quienes le hemos dedicado desde el MCEP tanto tiempo a la Escuela Popular, más nos satisface aún el que ello haya sido compartido por muchas más personas vinculadas, de uno u otro modo, a la educación.

### **III.2.- LA CRISIS (84 90)**

Como organización de ámbito estatal y como movimiento alternativo, el MCEP sufre una profunda crisis hacia mediados de la década de los ochenta que hace temer, incluso, por su desaparición, si bien tal crisis se manifiesta con desigual intensidad en cada grupo territorial.

El síndrome, desencanto, falta de crecimiento numérico, inseguridad pedagógica, ausencia de caminos a seguir, imposibilidad de tomar posiciones efectivas sobre ciertos temas de actualidad, etc., venía dando algunas manifestaciones en los dos años inmediatamente anteriores. Pues bien, en este subperíodo podemos constatar unos hechos alarmantes entre los que destacan los siguientes:

a) La revista COLABORACIÓN, que era órgano de comunicación interna, plataforma de difusión y expresión, dejará en el 85 de publicarse por ausencia de trabajos que comunicar, por insolvencia económica, por cansancio del grupo que mantenía su infraestructura y falta de relevo para el mismo.

b) Los GTs. disminuyen en número de socios, en número de grupos de trabajo ("talleres") y en actividad militante.

c) Los temas de carácter sociopolítico pierden interés en los congresos anuales. No se sabe reorientar el tratamiento de los viejos temas. ¿Por ignorancia o incapacidad?; ¿por falta de líderes que supieran abrir caminos?; ¿por ausencia de interés y militancia?; ¿por excepticismo y desconfianza hacia el MCEP de sus propios socios? En realidad, un poco por cada una de esas causas.

d) El modo de vida de los maestros y maestras que componen el colectivo va paulatinamente dejando de ser contestatario, rebelde y alternativo, para adaptarse al modelo de vida burgués, propio de la "sociedad de mercado libre", que está firmemente estabilizándose.

¿En dónde está la raíz de tal crisis? Vamos a intentar aproximarnos a ella. El partido que llega al poder en el 82, elegido por abrumadora mayoría y del que cabía esperar, al menos, los cambios que él mismo prometía, emprendió una serie de reformas en línea continuista con los gobiernos anteriores. Resaltemos las siguientes:

La LODE (Ley Orgánica de la Educación) llega a ser puesta en funcionamiento y, con ella, se institucionalizan algunas de las reivindicaciones en las que tanto empeño había puesto el MCEP, pero de modo francamente moderado y sin provocar cambios sustanciales en el sistema educativo: laicismo, gestión democrática de los centros...

- La descentralización administrativa comienza a generalizarse. Cada Comunidad Autónoma tendrá competencias para elaborar sus currículos y emprender reformas educativas de carácter menor. El Gobierno Central y los Autónomos tienen la

disyuntiva de conceder protagonismo en ello a los Movimientos de Renovación Pedagógica o bien emprender reformas ellos mismos siguiendo modelos importados: se escogería la segunda vía, lo que incidiría negativamente en la relevancia social de esos colectivos y, por tanto, también del MCEP.

Un hecho importante: los gobiernos autonómicos e instituciones dependientes absorberán a miembros de los colectivos pedagógicos para llevar a cabo sus planes de reforma y renovación educativas. El MCEP, como movimiento organizado, no supo tener una postura clara y definida al respecto, si bien en la mayoría de los GTs. se mantenía la postura siguiente: estar al margen a nivel institucional, como colectivo, pero a nivel personal que cada cual hiciese lo que considerara conveniente.

La situación creada por la política educativa gubernamental tiene efectos importantes. Destaquemos los siguientes:

Provocar en el MCEP y movimientos similares cierta pérdida de sus funciones tradicionales e incertidumbre en el camino a seguir. El MCEP, y en general los movimientos de renovación, habían actuado con su activismo divulgativo como formadores de profesores, como vanguardia renovadora e innovadora. Ahora esa función la irá tomando la propia Administración con sus CEPs.

- Percepción de que se ha llegado al tope de los cambios educativos posibles y de que las tibias modificaciones efectuadas perdurarán durante años.
- Creencia de que la Administración se ha apoderado del discurso pedagógico del MCEP y de otros colectivos, desvirtuándolo. El análisis de los documentos y propuestas oficiales mostraba cómo la Administración hacía uso de propuestas y posiciones que era patrimonio global de los movimientos de renovación.
- Impotencia ante la imposibilidad de incidir en la reorientación de las reformas.
- Considerar el viejo ideal de la construcción de una Escuela Popular como algo excesivamente utópico, como algo que la cada vez más consolidada sociedad capitalista y liberal no aceptaría, como algo imposible de ser generalizado.

En otras palabras, los antiguos ideales compartidos por el MCEP no parecían tener cabida en el proceso histórico, plasmarse en la realidad. La escuela, aquella institución por la que se trabajaba y a la que se le quería asignar una función transformadora, no se mostraba apta para ello. La sociedad había sufrido importantes cambios y fueron, son, otras instituciones los agentes directos de los cambios: banca, sindicatos, holdings internacionales, partidos políticos, Iglesia,...

La Escuela, por el contrario, de ser considerada como agente de transformación social iba pasando a ser percibida como sujeto paciente, obligada a adaptarse a los avatares de los cambios sociales. La esperanza depositada en ella, en el sentido de que ejerciera cierta influencia tanto en la formación de los individuos como en el contexto social, parecía quedar relegada al status de ilusión pedagoga.

La escuela se mostró y se muestra como una de las instituciones más refractarias a cualquier cambio, por un lado, y, por otro, como caja de resonancia de los contrastes sociales, problemas e ideologías. La antigua aspiración de una escuela única, pública, laica y autogestionada se tambaleó.

La ideología que el MCEP había tratado de inculcar e irradiar por medio de la escuela era una ideología basada, esencialmente, en una concepción social igualitarista; en los valores de cooperación, libertad, desarrollo de la autonomía del individuo dentro del grupo, de la participación crítica; en "mitos" tales como "pueblo", "intereses del pueblo" y "liberación". Esa ideología, cuyos componentes son de raíz anarquista, cristiana y predominantemente marxista, chocaba con la ideología mayoritariamente compartida por la sociedad: la propia de una sociedad capitalista y promocionada, además, por el poder democráticamente estatuido. De ese modo, si la ideología, presumiblemente "liberadora", que daba cuerpo a la pedagogía propugnada por el

MCEP, iba en años anteriores contra el poder establecido y la opresión social, ahora esa ideología se enfrenta al sentir de la mayoría social.

En contra de tanto esfuerzo generoso empleado en la escuela, en el barrio, en los pueblos por multitud de maestras y maestros (¿quizá imbuidos de excesiva utopía?). Y en contra de las expectativas puestas en ello fueron imponiéndose por estos años los valores, modos de comportamiento y pautas sociales característicos de la sociedad "europea moderna y dinámica". Del hippy se pasó al yupi, del intelectual de izquierdas al tecnócrata, del joven contestatario y rebelde al joven posmoderno, del culto a los valores "humanos" de la persona al culto a la imagen y la nueva estética,...

Y el MCEP, que se había creído a sí mismo protagonista de algo, fue pasando a considerarse marginal, reducto de ilusos que en un tiempo fueron contestatarios y dinámicos. Aquel ardor revolucionario de antaño desapareció y la esperanza de alcanzar una sociedad en la que imperaran los valores que se intentaban transmitir a través de la escuela se fue difuminando lentamente.

La raíz de la crisis estriba, pues, en que quienes formaban el MCEP aspiraban a otro tipo de sociedad y, perdidas las esperanzas de alcanzarla, e impotentes ante el rumbo que tomaban los cambios, no tuvieron más remedio que adaptarse, a pesar suyo, al nuevo contexto social.

En ese largo proceso de adaptación a la sociedad "moderna" de los 80 se fue produciendo la crisis que comentamos: crisis de adaptación. Dejemos claro que no debe tomarse el término "crisis" en sentido ni pesimista ni peyorativo. Antes al contrario pues la identidad que hoy, en los noventa, tiene el movimiento se lo debe, en gran medida, a la crisis de esos años. Por eso es muy importante comentar, junto a los datos y procesos ya señalados, otros aspectos que han determinado la formación del corpus ideopedagógico del MCEP actual.

En la segunda parte de este trabajo trataremos de ello, agrupándolos en torno a los puntos siguientes: gestión de los centros, papel del maestro/a y función de la escuela, aplicación de las técnicas, dinámica de los GTs. e influencias pedagógicas recibidas. Tras ese análisis entraremos en la descripción del quehacer y pensamiento del movimiento Freinet actual y que he titulado Los felices noventa.

## **I . Escuela y sociedad**

¿Qué escuela y qué sociedad son los dos núcleos básicos sobre los que pivotan la mayoría de los interrogantes, debates y mutaciones de estos años. Para ser más breve y esquemático aglutinaré las ideas esenciales en tres puntos: función de la escuela, gestión de los centros y papel del maestro/a.

### **a) Función de la escuela**

Recordemos que la escuela era concebida como lugar de trabajo, de convivencia,...; como lugar donde se impartiera una educación promotora de valores distintos a los dominantes; como formadora de personas críticas que, imbuidas de los valores democráticos y cooperativos, ayudarían a construir una sociedad más igualitaria y armónica que la presente. Mas ahora se podía constatar que, frente a la influencia de la familia, de los medios de comunicación, del barrio, etc., el influjo de la escuela era muy pequeño. Y fueron sometiéndose a revisión importantes planteamientos anteriores.

Se quería formar individuos para la sociedad del mañana en la esperanza de que ésta sería equilibrada, armoniosa, sin explotación; al menos en esa perspectiva iban dirigidos también los esfuerzos del movimiento obrero, con el que tanta sintonía

había tenido y seguía teniendo el MCEP. Ahora, en cambio, era ya posible atisbar que la sociedad del mañana sería de cualquier tipo menos por la que tanto se luchó. El poder político establecido, por estar establecido democráticamente, es inexpugnable.

La escuela, en fin, se había concebido "dentro de la lucha de la clase obrera y el pueblo trabajador por la construcción de una sociedad sin clases" (7). Pero ya no existe esa lucha o está tan institucionalizada y canalizada que realmente parece ausente: al pueblo no le interesa una sociedad sin clases, se comenzó a pensar. Parece tener tan asimilados los valores propios del capitalismo que no aprecia suficientemente una práctica educativa que los ponga en tela de juicio.

Pero, si eso es así, la escuela, se pensaba, podría cumplir alguna función niveladora, "compensadora", cuando menos en lo que a instrucción se refiere. Pues bien, esa ilusión compensatoria también se vio desvanecida. La participación de socios del MCEP en variadas experiencias de ese tipo sirvió para analizar y evaluar las contradicciones e imposibilidades de cualquier ilusión niveladora.

En definitiva, el interrogante permanecía abierto: ¿cuál es el papel que debe jugar la escuela en una sociedad democrática y de economía de libre mercado?; ¿la que le asigna el sistema actual, es decir, la de simple transmisora de saberes y reproductora de lo existente?. El MCEP se resistió a compartir esa concepción de la función que debe cumplir una institución a la que se le había dedicado tanto esfuerzo, pero constataba cómo la que él le asignaba se mostraba inviable.

Consiguientemente, el interrogante clave era: ¿tiene cabida en la sociedad actual el tradicional proyecto de educación popular?; ¿es posible la construcción de una Escuela Popular y en ella la práctica de la "pedagogía popular"? En efecto, como antes se ha comentado, la interdependencia entre conciencia social y práctica escolar que hubo siempre en el MCEP, han condicionado la evolución pedagógica del mismo.

## **b) Gestión de los centros**

Desde antiguo, y frente a la dinámica organizativa tradicional, se había reivindicado la formación de equipos y el reparto de responsabilidades en la gestión de los colegios. Ahora, en los ochenta, que ya existía la posibilidad legal de su puesta en práctica se pudo comprobar, con enorme decepción, cuán arduo era por las dificultades que presentaban la mayoría de los profesores y por otras inherentes a la propia naturaleza humana.

Siempre se había criticado la dirección unipersonal defendiendo, y en numerosos casos practicando, alternativas de gestión colectiva. La, digamos, "oficialista y propia" del MCEP era la asamblearista de que el centro fuese regido por el Consejo Escolar, integrado por padres, profesores y alumnos (9). Ahora era legalmente posible practicar una gestión parecida, pero se fueron constatando las enormes dificultades que entrañaba una opción de este tipo, pues padres, profesores y alumnos prefieren, normalmente, ser dirigidos. Con gran desilusión se comprobó cuán difíciles son las prácticas de poder compartido, la gran dosis de autoritarismo enquistada en la cultura popular, la imposibilidad de la autogestión sin asumir los hábitos que la hacen posible.

Esas evidencias, entre otras de menor relevancia, condujeron a replantearse el modelo propugnado de organización autogestionaria. ¿No sería que las propuestas asamblearistas y autogestionarias sólo tienen cabida dentro de un contexto de movilización social prerrevolucionario y carecen de validez en una sociedad democrática y estabilizada?

La entrada de los padres en la gestión del centro, su participación en el trabajo de clase, las experiencias de unirse padres y maestros para enfocar conjuntamente la educación de los niños, revelaron el enorme autoritarismo anidado en las clases sociales más modestas. Ese autoritarismo, que se manifiesta de múltiples formas,

imposibilitaba la colaboración sistemática y continuada. "El pueblo" tiene tan asimiladas las ideas de competitividad y eficacia, de disciplina, obediencia y orden, de acumulación de conocimientos y de la necesidad de notas y exámenes que las aulas en donde se practicaba, o se intentaba practicar, pedagogía Freinet eran, a menudo, puestas en tela de juicio, máxime en cursos superiores.

¿Cómo es que no era suficientemente aceptada una práctica educativa que tendía a favorecer su propia clase social, su elevación cultural?. ¿Puede tener incidencia en los niños una práctica educativa que trate de inculcar valores y comportamientos diferentes, cuando no antagónicos, a los de su medio familiar y social? ¿Debe la escuela ceder a la exigencia de sectores de padres de formar para competir?. De este modo, algunas de nuestras grandes consignas tradicionales fueron siendo cuestionadas: no a los libros de texto, no a los exámenes y las notas.

### **c) Papel del maestro/a**

Ya sabemos que en el MCEP se había tenido siempre la concepción del maestro como militante pedagógico, social y político. Ciéndonos al plano pedagógico constatamos que, tradicionalmente, las maestras y maestros vinculados al movimiento dedicaban a la escuela otras muchas horas además del horario escolar normal. Su ideal de educadores les conducía a organizar o participar en múltiples actividades: padres, intercambios escolares, grupos de trabajo, etc.; y su concepción pedagógica les llevaba a emplear muchas más horas en la preparación de fichas de trabajo, de actividades, en la búsqueda de materiales,...

Por estos años ese dinamismo comenzó a verse como "exceso de actividad" que tiene sentido cuando es alentado o motivado por un clima social de lucha reivindicativa. Pero, cuando el contexto sociopolítico es estable y conservador, el militante es observado con extrañeza. ¡Y deja de sentirse motivado!

De ese modo, el rol educativo anterior fue modificándose en el sentido de hacerse cada vez más tecnicista, es decir, incidiendo cada vez más en su carácter de animador en el aula, de organizador del trabajo, de favorecedor de los aprendizajes escolares. Esto, que también lo consideraba el maestro/a militante atributos de su oficio, ahora empezaba a ser magnificado. A la escuela se le seguían dedicando muchas horas, pero no por ideales revolucionarios, sino por la satisfacción personal que produce hacer un buen trabajo, por lo agradable del clima relacional creado en el aula, por motivos personales de orden investigativo o, simplemente, por generosidad.

Cuando el afán de militancia fue decayendo se pudo observar, con cierta objetividad, que la práctica de la pedagogía Freinet, tal y como era interpretada por el MCEP, conllevaba la necesidad de dedicarle al aula una buena dosis de tiempo extra preparando materiales y experiencias. Muchos compañeros de oficio, a pesar de compartir los posicionamientos pedagógicos, no se sumaban a practicarlos por el esfuerzo que ello les requería.

Las reflexiones anteriores condujeron a que en el curso 89 90, a iniciativa del grupo de Málaga, se emprendiera un doble proceso:

.Revisión y puesta al día de las técnicas

.Revisión de los fundamentos ideológicos, abriendo un gran debate sobre ello que sería el tema central de los congresos siguientes.

## **2. Aplicación de las técnicas**

Contrariamente a lo que pudiera inferirse de la lectura de las páginas precedentes, la mayoría de los integrantes del Movimiento no abandonaron la práctica de las técnicas y de la didáctica que ellos mismos habían ayudado a difundir como algo querido y propio. Sin embargo, ya se habían perdido algunos de los rasgos característicos de la época anterior:

La ortodoxia y fidelidad a los principios metodológicos en que se apoyan las técnicas.

La aplicación de las técnicas en su formulación originaria. El método natural de lectura, el cálculo vivo, el texto libre,... fueron acogiendo importantes aportaciones procedentes tanto del exterior como del propio ámbito del MCEP.

El radicalismo en la defensa de los fundamentos pedagógicos y psicológicos dio paso a la moderación, la apertura, la flexibilidad. Por tanto, y esto es importante, el libro de texto, las notas y los deberes dejaron de apreciarse como "males sagrados" para tomar una postura menos chocante con otras aulas e, incluso, con los padres.

El asamblearismo propio de la organización autogestionaria del aula de antaño evolucionó hacia formas meramente democráticas y moderadas.

Que en la práctica se perdieran muchos de los rasgos típicos del primer período no es negativo pues, como más adelante tendremos ocasión de analizar, esa pérdida se halla inmersa en un proceso, aunque lento, de depuración, de adaptación y enriquecimiento: el cambio de contexto y las influencias externas propiciarán esa adaptación. Recuérdese que en torno al noventa se vive en el magisterio el gran boom ideopedagógico de la Reforma, con el que tanta sintonía tiene el MCEP y otros movimientos.

### **3. Dinámica de los grupos territoriales**

Junto a las modificaciones antes descritas es de destacar el giro que fue tomando el quehacer de algunos GTs.. Olvidada la tradicional militancia y el triple papel del maestro, los grupos adquirieron un aire pedagogo y relacional. En otras palabras, la labor reivindicativa y sociopolítica dejó paso a un mayor interés por la investigación pedagógica, por la profundización teórica, por el mejoramiento didáctico, en términos generales.

Ese giro tuvo sus concreciones escritas producidas, las más importantes, a nivel individual. De estos años son tres publicaciones individuales: "La investigación del medio en la escuela" de Paco Olvera, "Educación infantil" de Antonio Fernández y "Otras matemáticas, otra escuela" de Manolo Alcalá. A ellas habría que añadir otras de carácter menor.

Simultáneamente, desbandada y desencanto. En efecto, la crisis se saldó en muchos casos personales con el abandono de la militancia pedagógica o, simplemente, el acomodo a la tediosa realidad de una escuela, cada vez más alejada de las ilusiones puestas en ella.

En cuanto a los GTs. coexistió la aparición de grupos nuevos (Sevilla, Gaudalfeo, Cádiz Jerez) con la desaparición de otros (Las Palmas, Cádiz) y el estancamiento de algunos otros. A pesar de las diferencias en historia y dinámica de cada grupo, a nivel estatal, y contrariamente a lo que parecía que iba a suceder, los vínculos de amistad y colaboración entre los grupos e individualmente se fueron estrechando. El período de crisis propició grandes debates y a la vez hizo posible un sustrato relacional común que ha cimentado hasta hoy la perdurabilidad de un movimiento que tiene consistencia y garantías de futuro (8).

La celebración anual de un congreso estatal, al que acuden, habitualmente, representantes de los movimientos de Escuela Moderna limítrofes, fue la pieza clave para la pervivencia del colectivo como organización. Momento de contraste teórico y de conocimiento personal, los congresos muestran no sólo los aportes tecnodidácticos sino también la evolución ideopedagógica del grupo. Los temas de lucha sociopolítica de antaño fueron siendo solapados por otros que atraían más y canalizaban la conciencia crítica y reivindicativa de siempre: el pacifismo y la educación por la paz; sexismo y educación, mujer y coeducación como exponentes de la fuerza de la corriente feminista; la ecología y la educación ambiental; la marginación social, la diversidad, Poco a poco, el referente de una sociedad sin clases se fue transformando en otro presidido por los Derechos Humanos (8).

En suma, tanto en los GTs. como a nivel global, la crisis iba provocando cambios sustanciales en la orientación de los esfuerzos individuales o grupales hacia nuevos frentes de actuación y protesta: la educación por la paz, educación ecológica, etc. Y así vemos cómo a lo largo de la década se va produciendo una transformación lenta del inicial movimiento revolucionario y vanguardista a otro adaptado a la sociedad moderna, pero que orienta su actividad en la misma dirección de siempre: la construcción de una sociedad en la que primen los valores de igualdad, cooperación y respeto mutuo.

#### **4. Influencias pedagógicas recibidas**

El análisis de las influencias recibidas en el MCEP de estos años nos va a conducir al conocimiento de su propuesta pedagógica en los noventa. La elaboración de este análisis encuentra los escollos siguientes:

1) El antiliderismo y la resistencia a asumir un credo. El colectivo español, a diferencia de otros movimientos de Escuela Moderna no asumió la pedagogía Freinet por influencia directa de la personalidad de algún líder, como puede ser el caso francés. El MCEP siempre se sintió visceralmente contrario a la sacralización de cualquier pedagogo, aunque aceptara influencias. La propia pedagogía Freinet se adoptaba, no por seguir la senda de una figura, sino por los resultados de su práctica, por la influencia de otros pedagogos y por compartir presupuestos básicos de tipo ideológico similares a los de esa pedagogía.

De todas formas, si del antiguo MCEP puede afirmarse que era un movimiento pedagógico identificable, didácticamente hablando, por la práctica de las técnicas Freinet, del MCEP de la época de crisis difícilmente puede afirmarse lo mismo. Los factores antes apuntados (adaptación a los cambios sociales, crisis ideológica, apertura a frentes nuevos), propiciaron la recepción de diversas influencias que hicieron dar un aire distinto a su práctica escolar habitual.

2) Los distintos niveles interpersonales: en el MCEP coexisten personas con muchos años de experiencia con otras, más recientes, cuyo conocimiento de las técnicas tradicionales y su práctica son de menor antigüedad. Junto a esto hay que tener en cuenta las múltiples diferencias de matiz en la interpretación personal de las cuestiones didácticas. El colectivo, además, siempre ha sido respetuoso con esas diferencias.

3) Dada la característica ya citada de ser un movimiento de base, práctico, poco dado a la teorización y a la construcción de modelos didácticos, los influjos y cambios los reseñaremos a nivel de práctica, preferentemente.

El variopinto conglomerado de influjos lo reagruparemos en torno a varios núcleos que denominaremos "modas pedagógicas". Esas "modas" las comentaremos en orden cronológico, retrotrayéndonos hasta finales de los setenta.

**1. Globalización.** La globalización era conocida en el MCEP desde tiempo atrás a propósito, principalmente, del método natural de lectura y escritura. Freinet toma de Decroly, por quien confiesa su admiración, los fundamentos psicológicos del método global, pero va más allá.

Además, adopta el sistema decrolyniano de los "centros de interés" en la organización del trabajo. Ahora bien, su empeño en partir de los verdaderos intereses infantiles y de hallar una dinámica de trabajo que diera satisfacción a ello le distancia de Decroly y le conduce a hablar de "complejos de intereses". La GLOBALIZACIÓN en el MCEP siempre se remitió a esas raíces y a las experiencias de compañeros italianos y franceses conocedores de ellas

A lo largo de varios años se conformó un seminario estatal de "globalización" que ayudó a darle a ésta el significado preferente de enfoque organizativo del trabajo escolar y de la dinámica del grupo. Y como nota esencial de la misma se planteaba la investigación como eje central, apoyada en los planes de trabajo y demás técnicas tradicionales.

Las influencias provenientes del exterior son de dos tipos: psicologistas y metodológicas. Psicologistas, sobre todo de influencia piagetiana, por fundamentar psicológicamente la necesidad de un trabajo globalizado. Metodológicas y prácticas al proponer modos concretos de organización de contenidos y actividades. La globalización en estos años era un tema de "moda". En el exterior se prefería hablar de "unidades didácticas", "bloques temáticos" o "módulos".

A decir verdad, las propuestas exteriores consistían en formas más o menos ingeniosas de enlazar los contenidos de diversas áreas oficiales en torno a algo, con la pretensión de que los conocimientos a adquirir se asimilaban mejor estando concatenados de ese modo. Desde el MCEP se veían, y se siguen viendo, propuestas de ese tipo como cosa artificiosa y, más o menos, parecida a la forma escolástica habitual de siempre.

Entre la enseñanza estrictamente disciplinar, de la que el MCEP siempre procuró apartarse, y la artificiosidad del entrelazamiento forzado de contenidos estaba, y lo sigue estando, el planteamiento de la investigación que se concreta en muy diversas formas de organización y secuenciación del trabajo. Formas más sencillas y prácticas, aunque carezcan del ropaje teorizante que da la jerga universitaria.

Por otra parte, en el seno del MCEP siempre se ha orientado la acción educativa hacia la formación integral de niños y niñas, huyendo de la parcelación excesiva y simplista.

Por ello, desde antiguo ha sido la globalización un referente que tuvo y tiene su influjo no sólo en la organización y secuenciación de contenidos, sino en la organización de la clase, en la organización del trabajo y en la forma de concebir la evaluación de los alumnos/as.

**2. El cuerpo y la expresión.** Si lo procedente del exterior en lo tocante a la globalización no era novedoso, con respecto al gran núcleo de "el cuerpo en la escuela" no sucedió lo mismo. La psicomotricidad, la expresión corporal, las formas nuevas de entender el teatro en la escuela tuvieron rápida acogida en el MCEP. Había razones de base para ello.

La concepción del individuo como un todo indivisible, la idea de que la educación debe estar al servicio del desenvolvimiento de las potencialidades del individuo y,

sobre todo, la idea antigua y central en la pedagogía Freinet de la "expresión libre" favoreció la acogida de propuestas referentes a lo corpóreo en la escuela.

A la influencia de italianos ("A la escuela con el cuerpo", "Yo soy el árbol, tú el caballo",...) y franceses hay que sumarle otras muchas: Patricia Stokoi, Lapiere y Aucoutourier, Le Boulch, Pic y Vayer, etc. Paralelamente a lo corpóreo, el colectivo acogió aportaciones referentes a la expresión escrita y a la expresión plástica: Rodari, Lownfield, etc.; el comic, la imagen...

Se puso de moda la asistencia a cursos sobre creatividad, psicomotricidad y expresión. Un importante sector de maestras y maestros compañeros se unía así a la corriente joven de lo corporal y lo expresivo. De ese modo, el anterior "taller" estatal de teatro devino en el "taller del cuerpo", que perdura hasta hoy y en el que tiene cabida el trabajo sobre una amplia temática: el juego, la dramatización, la expresión corporal, la danza, la educación afectiva, etc., etc.

Los aspectos señalados cobraron gran importancia en la pedagogía del colectivo. Hoy, a mediados de los noventa, el "taller del cuerpo" continúa trabajando. Realizan un encuentro estatal al año e incluso hacen una pequeña revista de difusión interna: el "Mu guay".

Pero se carece, todavía hoy, de un trabajo escrito propio con cierta profundidad que manifieste las posiciones del MCEP al respecto y refleje el sentir del colectivo.

**3. La investigación.** Para cuando comenzó a extenderse entre el profesorado la necesidad de que los niños investigaran (hacia finales de los setenta), el MCEP ya poseía su propia experiencia. Es más, poseía:

- Un basamento psicológico: la teoría del tanteo experimental y demás apreciaciones de Freinet acerca de la investigación.
- Un principio pedagógico: la educación por el trabajo y la evidencia de que es necesario que el aprendiz tome parte activa en el trabajo escolar.
- Un enfoque social: la investigación del entorno para tomar conciencia de él y ayudar a su transformación.
- Unas técnicas de trabajo, parte de las cuales están en la colección BEM de Laia ya mencionada.
- Y una idea definida sobre lo que debe entenderse por "investigación en la escuela".

La multitud de experiencias y reflexiones aportadas a los congresos anuales revela que es éste el campo en el que más se profundizó y se sigue haciéndolo. El seminario estatal de Investigación del Medio ha sido siempre uno de los más compactos y de mayores aportaciones.

Hacia los años 83 y 84 el tema de la investigación en la escuela tiende a adquirir un aire más tecnicista y psicologista en las publicaciones del momento. Algunos autores van más allá llegando a proponer la investigación del medio como modelo didáctico alternativo. El MCEP, no obstante, continuaba con su tradicional y sencilla práctica de la investigación, pero eso sí, enriqueciéndose con técnicas nuevas.(6)

#### **4. La psicología piagetiana.**

Uno de los puntos débiles de la práctica escolar del MCEP, en opinión de sus críticos, era su fundamentación psicológica. Poseía la psicología freinetiana (su núcleo: el tanteo experimental) y las intuiciones de cada maestro. Por eso, cuando la Psicología comenzó a inundar los ambientes pedagógicos, fundamentalmente la procedente de la Escuela de Ginebra, el colectivo se mostró proclive a su aceptación.

Las aportaciones piagetianas encajaban en y justificaban "científicamente" gran parte de lo que el MCEP y otros colectivos hacían. El propio Piaget alabó en cierta ocasión el trabajo de Freinet.(9)

Por otra parte, los objetivos de autonomía y desarrollo personal que Piaget asigna a la educación son perfectamente asumibles, así como el enfoque de enseñanza activa, investigadora, que pueden fundamentar sus trabajos. Desde mediados de los 70 Piaget es aceptado, utilizado e interpretado por multitud de maestros y diversos colectivos de renovación. Incluso una interpretación del mismo dio lugar a una corriente nueva: "la pedagogía operatoria", propagada por el I.M.I.P.A.E. barcelonés desde el 77 y con la que el MCEP tiene en estos años muchos puntos en común.

Pero si la década del ochenta se inicia con el dominio en todos los ámbitos por la psicología de procedencia piagetiana (sobre todo en la etapa Preescolar y en los ámbitos de la Matemática y las Ciencias en cursos posteriores), a lo largo de esos años se va produciendo tanto una evolución de la misma como una apertura a otras opciones, entrando en los noventa bajo el manto del constructivismo.

### **III.3.- LOS FELICES NOVENTA**

Y llegamos a la década actual. El movimiento ha pasado por una crisis importante (crisis de crecimiento y crisis ideopedagógica), pero sigue siendo un movimiento de base, de carácter unitario, en el que conviven personas de diferentes posiciones ideológicas y políticas, unidas por vínculos de amistad y de trabajo y por compartir una cierta concepción de la escuela y lo educativo.

La ilusión de conseguir un amplio movimiento de personas dedicadas a la enseñanza que marcara el rumbo en la transformación de la escuela se da ya como perteneciente a otro tiempo. En su andadura se encontró el MCEP con la formación y el activismo de multitud de colectivos pedagógicos de carácter comarcal o provincial, e incluso algunos de carácter nacionalista, que, si bien bloquearon su crecimiento, compartió con ellos bastantes presupuestos pedagógicos y en muchas ocasiones colaboró con ellos.

Hoy se reconoce a sí mismo como un pequeño movimiento que ha sabido sobreponerse a una crisis y que tiene perspectivas de maduración y crecimiento. Los debates y la reflexión pusieron de manifiesto los errores pasados, pero también ciertas cualidades positivas gracias a las cuales el movimiento se ha repuesto. Tales son:

- Poseer una estructura organizativa sumamente flexible y, dentro de ella, total autonomía de los Grupos Territoriales, ahora llamados MCEPs.
- El carácter voluntario y cooperativo de las actividades que cada miembro lleva a cabo en beneficio del colectivo.
- Ausencia de una definición ortodoxa de credo ideológico o de obligaciones estatutarias a las que forzosamente debieran estar sujetos sus asociados/as.
- Respeto a la individualidad y al trabajo de cada uno.
- Inexistencia de cargos que impliquen poder. Las responsabilidades organizativas han sido siempre rotativas y voluntariamente asumidas.
- Autonomía e independencia respecto de instituciones políticas.

Pero, quizá, las relaciones de amistad y simpatía mantenidas entre sus componentes, el compartir esa "cierta concepción de la escuela y lo educativo, de raíz freinetiana" y el compromiso con una forma de concebir la escuela y la vida en ella hayan sido y sean los factores que han contribuido más a superar la crisis y mantener el colectivo.

Del movimiento genérico, freinetiano, revolucionario y ambicioso de los años setenta se ha llegado a otro minoritario, moderado y con un corpus ideopedagógico y técnico considerable y peculiar.

Puesto que estamos ya situados en estos años podemos preguntarnos cómo es el movimiento Freinet actualmente, cuáles son sus propuestas, dudas o problemas actuales. Podemos preguntarnos, consecuentemente, si el MCEP actual sigue anclado en las técnicas Freinet o ha ido construyendo una pedagogía propia; si esa otra, en caso de que exista, deviene de la original freinetiana o es simple consecuencia del impacto constructivista actual. Intentaré dar breve respuesta a esos interrogantes comentando los hechos más significativos de la historia del movimiento en esta década.

### **A) Nuevos estatutos: el MCEP se viste de gala**

En torno al 90, coincidiendo con los congresos de Salamanca y Algeciras, 1990 y 1991 respectivamente, se lleva a efecto una reforma estatutaria a fin de adecuarse a la legalidad vigente, pues los estatutos anteriores no eran adecuados al "Estado de las Autonomías". El objetivo principal era poder cumplir los requisitos legales y establecer convenios con las distintas instituciones. El proceso, brevemente, consiste en la legalización de cada grupo territorial (cada asociación) con el nombre de Movimiento Cooperativo de Escuela Popular seguido del nombre local. A continuación, los MCEPs que quieran se federan entre ellos. Federados entre sí o no, los MCEPs forman una Confederación general: el actual MCEP.

El proceso culmina con la aprobación de los nuevos estatutos en la Asamblea Extraordinaria Constituyente, formalmente el XIX congreso, celebrada en Madrid los días 18 y 19 de enero de 1992. El MCEP estatal se acaba de convertir así en una confederación de asociaciones y federaciones, cada una de las cuales se llamará también MCEP, seguido de la sigla identificativa.

La reforma estatutaria no afecta para nada el funcionamiento interno de los Grupos Territoriales (ahora llamados MCEPs), ni a la dinámica interna general, que viene desarrollándose como tradicionalmente se ha hecho, pero le confiere legalidad. El movimiento actual se compone de 19 MCEPs (Asturias, Cantabria, Euskadi, Rioja, León, Salamanca, Madrid, Castilla La Mancha, Murcia, Alicante, Tenerife, Huelva, Cádiz, Campo de Gibraltar, Sevilla, Málaga, Granada, Guadalfeo, Almería) coordinados por una Secretaría Estatal rotativa. En total, unos 400 asociados/as. Cada verano celebra un congreso estatal, al que asisten invitados de otros países y algo más de cien miembros del colectivo. El congreso, que dura una semana, se concibe como puesta en común de lo trabajado aprendido durante el curso, para lo cual se organiza la actividad en talleres, en grupos de debate y en bloques de encuentro, aparte de exposición de experiencias y de materiales. También celebra anualmente una reunión de coordinación a mediados de curso en Madrid. Su órgano de comunicación interna es la pequeña revista "Al vuelo", que realiza la Secretaría Confederal, que este curso desempeña el grupo de Huelva

Los talleres se forman en torno a las áreas y núcleos de mayor preocupación escolar y son de ámbito estatal: investigación, matemáticas, etc. Algunos cuentan ya con una larga tradición. De destacar son dos de ellos, el taller de "Cero a ocho" y el de "El cuerpo", que tienen su publicación interna cada uno y realizan un encuentro anual, aparte de los ya mencionados.

Además de lo dicho, los grupos del norte (León, Euskadi, Asturias, ...) celebran en el primer trimestre de cada curso un encuentro de convivencia e intercambio. Igualmente el MCEP A (MCEP andaluz) realiza su congreso anual que, de modo

rotativo, organiza uno de los MCEPs. El último realizado ha sido el nº XV, celebrado en Castellar de la Frontera y organizado por el grupo del Campo de Gibraltar.

El porqué de todos esos intercambios está en la filosofía cooperativa que impregna la actividad del movimiento desde antiguo. Se trata de aprender entre todos, de aprender unos de otros y de aportar cada cual lo mejor de sí al proyecto colectivo de construcción de una pedagogía adecuada a nuestra realidad, en la línea de la Escuela Moderna. Es importante saberse depositarios de una tradición pedagógica, de unas técnicas, pero al mismo tiempo reconocerse partícipes de un proyecto colectivo en continua construcción, siempre inconcluso, imperfecto: el proyecto de Escuela Popular.

## **B) Cambio de norte, cambio de jerga**

Desde mediados de los ochenta se venía hablando de la necesidad de modificar presupuestos ideológicos, la mayoría de ellos contenidos en la Carta de Salamanca. En ésta se dice por ejemplo:

“La educación consideramos que es desenvolvimiento y liberación de la persona para que cooperativa y solidariamente vaya creando la sociedad sin opresión hasta llegar a la eliminación de las clases sociales”.

El citado documento termina así: “Trabajamos para que lleguen a ser adultos conscientes y responsables, para que construyan una sociedad donde no existan la opresión y la explotación del hombre por el hombre”.

Es decir, el maestro/a no es un técnico ideológicamente aséptico sino que trabaja, organiza su actividad educadora, teniendo como norte la construcción de una sociedad mejor que la existente, una sociedad armónica y equilibrada y, en ella, unas personas autónomas, críticas y éticamente coherentes. Pero ese norte, ese modelo de sociedad a la que se aspiraba, pareció diluirse con el devenir político de los ochenta.

La finalidad última de la acción educativa era, pues, ayudar a la construcción de una sociedad sin opresión, participativa y democrática. De ahí que la organización del aula prefigurara la sociedad del futuro: autoorganización y reparto de responsabilidades (asamblea, cargos, plan de trabajo,...), tener en cuenta los intereses infantiles, etc. Pero la evolución políticosocial se obstinó en ir contra esa utopía escolar, subsidiaria de otra política: la aspiración de una sociedad igualitaria, libre y justa.

La cuestión clave es qué función ha de cumplir la escuela y, en ella, en qué dirección ha de orientarse la acción educativa, el trabajo de tantos maestros y maestras orgullosos de su profesión. ¿Siguen siendo válidos los planteamientos anteriores? ¿Han de ser cambiados por otros o simplemente adaptarlos al contexto sociopolítico actual?

Así pues, pareció procedente iniciar un trabajo de revisión ideológica dentro del colectivo, toda vez que son las propias personas que lo forman quienes van cambiando de posiciones. En el congreso realizado en León (I 1986) se constata la necesidad de que esa revisión se haga de forma organizada, trabajando la cuestión en los Grupos Territoriales primero y en los congresos después. En los congresos siguientes habrá un espacio, un bloque de encuentro denominado “ideología y filosofía del MCEP”, cuya misión será simplemente profundizar en el debate ideológico. El proceso de revisión que se vino haciendo en los congresos de, por orden cronológico, Almería, Madrid, Huelva, Salamanca, culminó en el de Algeciras(1991) en un documento amplio denominado La Escuela Moderna hoy y el MCEP, que, posiblemente, sea publicado una vez completado.

Como consecuencia de los debates y la evolución personal de quienes forman el movimiento la escatología marxista fue dejada atrás, así como también la jerga propia de los tiempos revolucionarios. Sin embargo, el MCEP permaneció donde había estado siempre: orientando su labor hacia el mejoramiento de lo existente, colaborando con quienes trabajan en pro de la libertad y la solidaridad, dirigiendo su actividad social en la misma dirección de antaño, al tiempo que depurando y actualizando la herencia de las técnicas Freinet. En una sociedad democrática como la actual, la escuela, se piensa hoy, debe estar al servicio de la profundización y extensión de los comportamientos democráticos, su labor ha de estar orientada hacia la inculcación de los valores de solidaridad, cooperación y respeto mutuo. (10)

### **C) Técnicas Freinet o pedagogía del MCEP**

La renovación ideológica ha ido pareja a la pedagógica. La idea de la coeducación y dignificación de la mujer fue ganando cada vez más terreno, impregnando proyectos educativos y experiencias de aula. (E incluso la comunicación entre los socios/as, se iba haciendo, cada vez más, pretendidamente coeducativa). La influencia de la propuesta de "la educación por la paz", taller de vieja implantación en el MCEP, fue calando progresivamente. La multiculturalidad y la enseñanza basada en la diversidad personal fueron siendo acogidas y traducidas en prácticas. Las antiguas experiencias de huerto escolar y granjas se fueron tiñendo ahora de ecologismo sano y prometedor. La antigua militancia en asociaciones de vecinos y sindicatos se fue derivando a colaboración estrecha con/afiliación a Organizaciones No Gubernamentales. En suma, la inmensa mayoría de maestras y maestros del colectivo permanece trabajando en la misma dirección de siempre, pero en las circunstancias actuales y bajo perspectivas históricamente novedosas.

Ahora bien, en la actualidad los fundamentos de la práctica del colectivo a nivel de aula siguen siendo, enriquecidos, los de la primitiva pedagogía popular. Veamos los puntos esenciales:

- El núcleo central de las formulaciones de la educación por el trabajo sigue siendo soporte de la práctica pedagógica. Es la actividad organizada y en la que realmente se implique el individuo la que verdaderamente educa, conforma valores y modelos comportamentales, desarrolla la personalidad y eleva a la persona como miembro de un grupo.
- El "tanteo experimental", eje de la fundamentación psicológica, ha sido posteriormente enriquecido con aportaciones provenientes de la psicología cognitiva. El constructivismo como macro-visión ha venido a ampliar perspectivas anteriores. Se aprende mediante la propia actividad y gracias a la reflexión sobre ella; claro está que esa actividad se da en una cultura, que mediatiza todo aprendizaje, y que esa reflexión se hace desde y con los intercambios con el entorno. Los significados, las formas y las representaciones colectivas son de vital importancia en la conformación tanto del conocimiento como del marco de valores de niños y niñas.
- Y en el campo de lo filosófico las concepciones del hombre y del niño como totalidades indivisibles siguen vigentes. Y lo sigue estando también la concepción de lo social y de la escuela como institución al servicio de la formación de personas para que colaboren, críticamente, en la edificación de una sociedad más igualitaria, más libre y armónica.
- Como puede verse en páginas anteriores, la crisis y la apertura a influencias externas ha ocasionado la depuración o/y el enriquecimiento en la práctica de las técnicas originales:
- El sentido de lo global y del método natural están en la base del enfoque actual del trabajo escolar. Y ello no sólo referido a la enseñanza de la

lectoescritura sino a las demás enseñanzas curriculares. (La globalización no es un dogma o una técnica, es un estilo) La perspectiva original del texto libre y de la libre expresión se han visto favorecidos con la adopción de técnicas y elementos nuevos: imagen, prensa, lo corpóreo, etc.

- La investigación (modo natural por el que cada individuo accede al conocimiento) sigue siendo la piedra clave que orienta toda metodología. La enseñanza de la lengua, de la matemática, de elementos del medio .... se enfoca desde la perspectiva de la investigación de niños y maestra/o.
- Pero, si las líneas básicas continúan siendo las mismas, enriquecidas y depuradas, no sucede igual con las técnicas concretas. Como técnicas, algunas han quedado obsoletas: la lectura por medio de la imprenta, el diario escolar. Otras siguen teniendo plena validez: el texto libre, los planes de trabajo. Y otras han sufrido un proceso de transformación tal que en poco recuerdan a las originales: el cálculo vivo, las técnicas audiovisuales, etc.

Cabe, entonces, preguntarse: ¿tiene el MCEP una pedagogía peculiar que le identifica y caracteriza? En efecto, si por "pedagogía" entendemos tanto la teoría como la técnica concreta, podemos concluir que el MCEP tiene su pedagogía. Posee un corpus teórico, aunque disperso a lo largo de una extensa bibliografía, y un cúmulo técnico actualizado al que da cuerpo la teoría.

Esa "pedagogía" de la que hablamos tiene dos características:

- Una, la dispersión en su plasmación escrita y en su divulgación. Tanto que quien se acerca por primera vez a la "pedagogía popular" recibe la impresión de que se reduce a unas cuantas técnicas. No entraré aquí en especificar la bibliografía
- Otra, su continua construcción. Nada hay hecho definitiva y terminantemente. Lo que ayer parecía válido hoy puede no serlo, lo que no significa que el colectivo no asuma unos principios directrices, unas invariantes; pero esas invariantes están sujetas, también, a revisión y adecuación.

### **Consideración final**

En repetidas ocasiones se acusó al movimiento de ser cerrado y de permanecer anclado en las técnicas Freinet de antaño. No es así. La historia del colectivo, brevemente apuntada arriba, muestra que tanto la teoría como la práctica de quienes lo forman van evolucionando a tenor de las influencias que reciben.

Cierto que posee una tradición que le da carácter, pero también es cierto que ha sabido evolucionar, integrar aportaciones, reorientar su dirección. Muestra de ello es esta propia revista KIKIRIKI, parte central de un proyecto de formación de docentes en activo en la línea de la Escuela Moderna, que se publica gracias al esfuerzo de personas vinculadas al grupo territorial de Sevilla y de quienes gratuitamente colaboran con ellos. Y que es coincidente, básicamente, con las posiciones del MCEP actual.

Finalmente, una consideración de tipo personal: el oficio de maestro es un trabajo duro, aunque hermoso. Con el tiempo la escuela cansa y va minando, suave y lentamente, el ánimo de maestros y maestras, máxime de quienes ejercen en condiciones duras: zonas marginales, localidades aisladas, etc. Por ello son dignos de admiración quienes durante años han mantenido, y lo siguen haciendo, la ilusión por su trabajo, el orgullo de desempeñar una función socialmente valiosa, el ánimo para mejorar y desempeñar cada día mejor su labor. Para ser maestro, maestra, hay que tener ciertas cualidades, entre las que destaca la generosidad y, además, una

profunda motivación para actuar siempre positivamente, siempre siguiendo un ideal de honestidad y coherencia ética. (10)

Pues bien, vaya desde aquí mi homenaje a todos ellos, y mi gratitud a quienes he conocido personalmente por cuánto me han enseñado.

## NOTAS

(\*) El contenido de este artículo está basado en un trabajo más amplio titulado "La Escuela Moderna hoy y el MCEP" debatido en el congreso de Algeciras, y que espero poder completar a fin de que vea la luz próximamente.

(\*\*) La revista se hacía en Granada gracias al generoso esfuerzo del Grupo Territorial de esa provincia y la aportación voluntarista de los suscriptores. No quiero pasar por alto la ocasión de recordar con gratitud el esfuerzo de personas como Mercedes Toro, Manolo Quintero, Antonio Fernández, Manolo Navarro, Carlos Barbero, Antonio Sánchez, etc. a las que tanto le debe el movimiento Freinet.

(I) Quien desee conocer los inicios del movimiento Freinet y la gestación de las técnicas tiene en lengua castellana el precioso libro de Elise, la compañera de Freinet: *Nacimiento de una pedagogía popular*, editado por Laia, Barcelona, 1975. También podrá encontrar importantes datos en los otros dos textos de Elise Freinet traducidos: *La trayectoria de Celestín Freinet*, Gedisa, Barcelona y 1978 *La escuela Freinet*, Laia, 1981.

(2) ALCOBE, J.: "El movimiento Freinet en España hasta 1939". Trabajo incluido en *La Escuela Moderna en España*, obra del Equipo de Publicaciones del MCEP y editada por Zero ZYX, en Granada, 1979. Es una recopilación de textos y trabajos fundamentales para conocer el pasado del Movimiento Freinet: la Carta de la Escuela Moderna, La Carta de Salamanca, etc.

(3) y (4) FERRAN ZURRIAGA: "La segunda época de la experiencia Freinet en España", incluido en *La Escuela Moderna en España*, es, de lo que yo conozco, el mejor trabajo sobre esos años.

(5) Hay que mencionar a F. Imbernón, quien, entre otras cosas, publicó un interesante trabajo en 1982: "Una alternativa pedagógica", editorial Laia. La revista *Cuadernos de Pedagogía* ha venido siempre dedicándole espacio y esfuerzos a la pedagogía Freinet, lo que es de agradecer. Algunos MRPs, como es el caso de Adarra, por ejemplo, publicaron trabajos específicos situados en el enfoque Freinet.

(6) GONZALEZ MONTEAGUDO, J.: "La pedagogía de C. Freinet: contexto, bases teóricas, influenció", MEC. 1988. Quien quiera rastrear la línea seguida sobre el tema puede consultar, por ejemplo, los primeros ejemplares de COLABORACION, el trabajo de Paco Olvera editado en el 82 ("La investigación del Medio en la escuela"), el artículo de José Lanuza en COLABORACION nº 46, la ponencia de Manolo Alcalá presentada en el congreso de Almería(87) y después publicada en la segunda edición de "Otras matemáticas, otra escuela" y el grueso trabajo elaborado por el seminario estatal de investigación inédito: "La investigación del Medio". Más recientemente la revista KIKIRIKI (Publicaciones MCEP) ha publicado dos textos representativos: "Una ventana abierta en la escuela" de José Lanuza (1993) y "La realidad entra en la escuela" de Paco Bastida y Mercedes Gimeno (1995)

(7) y (8) Ver Carta de Salamanca.

(9) Ver la obrita de Piaget *Psicología y Pedagogía*, Ariel, Barcelona, 1980

(10) En "Hacer la escuela", editada por Publicaciones MCEP, 1992 se encuentra una concepción de la escuela y el trabajo docente en esta línea