

Cooperación, participación, educación y política en tiempos de transición y democracia (España, 1970-1990). Aportaciones del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)

Cooperation, participation, education and politics in times of transition and democracy (Spain, 1970-1990). Contributions of the Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)

Alba María Gómez Sánchez

e-mail: albamaría_gomez@icloud.com

Universidad Isabel I. España

Resumen: Los maestros del MCEP utilizaron la cooperación para conseguir una renovación pedagógica de la escuela que, con el tiempo, revirtiera en una transformación de la sociedad. En consecuencia, la cooperación estuvo presente en la vida cotidiana del MCEP y se aplicó de manera transversal. Así, el MCEP se estructuró de manera cooperativa, organizó reuniones de coordinación con frecuencia, celebró congresos anuales y otros eventos participados, y trabajó mano a mano con otros Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), la comunidad, las asociaciones de vecinos y aquellos grupos, organizaciones y movimientos sociales afines a la propuesta del proyecto de escuela popular. En ocasiones, el MCEP también colaboró con la Administración. Más íntimos o más heterogéneos, los espacios de cooperación estimularon la participación política del MCEP y, en general, permitieron construir una escuela emancipadora y bosquejar alternativas revolucionarias que presentaron una escuela y sociedad distintas. Este artículo dialoga con los diferentes escenarios de cooperación en los que participó el MCEP durante el período 1970-1990 y propone dos cosas: (1) profundizar en la idea de cooperación que manejó el MCEP y analizar el impacto que tuvo en el proyecto de escuela popular; e (2) identificar los debates políticos que surgieron en el seno del MCEP a propósito de las reformas educativas, así como enumerar las distintas alternativas que se

formularon para responder a cuestiones específicas relacionadas con dichas reformas. La fuente bibliográfica principal ha sido el boletín *Colaboración*. Asimismo, se han consultado otros materiales originales e inéditos del archivo interno del MCEP.

Palabras clave: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP); cooperación; participación; educación; política.

Abstract: The teachers of the *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular* (MCEP) used cooperation to achieve a pedagogical renewal of the school that, over the time, would lead to a transformation of society. Consequently, the cooperation was present in the daily life of the MCEP and was applied transversally. Thus, the MCEP was structured cooperatively, organized frequent coordination meetings, held annual conferences and other events, and worked hand in hand with other *Movimientos de Renovación Pedagógica* (MRPs), the community, neighborhood associations, and related groups, organizations, and social movements interested in the popular school project. At times, the MCEP also collaborated with the Administration. More intimate or more heterogeneous, the cooperation spaces stimulated the political participation of the MCEP and, in general, made it possible to build an emancipatory school and outline revolutionary alternatives that gave rise to a different school and society. This article dialogues with the different scenarios of cooperation in which the MCEP participated during the period 1970-1990 and proposes two things: (1) delve into the idea of cooperation that the MCEP managed and analyze the impact it had on the popular school project; and (2) identify the political debates that arose within the MCEP regarding the educational reforms, as well as list the different alternatives that were formulated to respond to specific questions related to the educational reforms. The main bibliographical source has been the bulletin *Colaboración*. Likewise, other original and unpublished materials from the MCEP internal archive have been consulted.

Keywords: *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular* (MCEP); cooperation; participation; education; politics.

Recibido / Received: 29/06/2023

Aceptado / Accepted: 10/07/2023

1. Introducción

En la década de 1980 el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) o movimiento Freinet en España se definió a sí mismo como «un movimiento pedagógico que trata de reunir a todos los educadores que practiquen en su clase las técnicas de Escuela Moderna y promuevan entre ellos la cooperación en el trabajo orientado a la consecución de una escuela popular» (MCEP, 1983c). La situación política de la década anterior había obligado a los seguidores de las técnicas Freinet en España a constituirse legalmente como la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES), una denominación que ocultaba el contenido ideológico de su propuesta. Poco tiempo después, la dictadura franquista finalizó y sobrevino la democracia. Esto cambió el juego del MCEP y, en general, el del resto de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), que a partir de aquel momento tuvieron mucho más margen de actuación, libertad y un mayor protagonismo. Hubo también otros factores de orden político, social y económico que impulsaron la modernización del país y repercutieron particularmente en los MRPs. Entre otros, pueden citarse: (1) el rápido crecimiento económico como consecuencia del Plan de Estabilización¹, (2) la intensa industrialización que sufrió el país, (3) las aportaciones

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

del sector turístico, (4) la presión ejercida por los distintos movimientos sociales y el movimiento estudiantil; (5) la reagrupación del movimiento feminista, (6) la explosión de editoriales minoritarias de corte progresista, (7) la deslegitimación de los regímenes autoritarios, (8) el Concilio Vaticano II, (9) los cambios en la política exterior, (10) el efecto «bola de nieve»², y (11) la propagación de los valores democráticos (Bayona Fernández, 2006; Bustos Mendoza, 2006; Carrillo-Linares, 2006; Codina, 2002; Del Pozo Andrés y Braster, 2006; Del Pozo Andrés y Braster, 2012; Fullana Puigserver, 2017; Groves, 2009; Hernández Díaz, 2011; Huntington, 1994; López Hernández, 2011; MCEP, 1978a; Milito Barone y Groves, 2013; Moreno Seco, 2003; Rojas Claros, 2006; Sánchez Recio, 2006; Sanz Mediavilla, 2022; Soto Carmona, 2006).

En un contexto de transición política, social y económica donde todavía imperaba un estilo educativo autoritario y basado en la memorística, el MCEP se empeñó en desarrollar un proyecto de escuela popular que lograra transformar la institución escolar en una más participativa, crítica, libre y democrática. Todo ello con el objetivo y fin último de transformar radicalmente la sociedad.³ Para llevar a cabo esta transformación los maestros del MCEP utilizaron la cooperación. A nivel internacional, el MCEP formó y forma parte de la *Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne* (FIMEM). Gracias a ello el MCEP pudo colaborar con otros grupos Freinet del ámbito internacional. El trabajo cooperativo en el aula se canalizó a través del uso de las técnicas Freinet⁴ y, fuera de ella, el MCEP continuó practicando un tipo de cooperación que definió y vertebró al grupo. Así, a nivel interno, el MCEP (1) se estructuró en Grupos Territoriales (GGTT) y grupos de trabajo, (2) organizó reuniones de coordinación de manera frecuente, y (3) celebró congresos anuales y otros eventos puntuales con el objetivo de definir la ideología del grupo, organizar una puesta en común, tomar decisiones conjuntas, y compartir procesos, materiales y resultados. A nivel externo, el MCEP trabajó mano a mano con otros MRPs, la comunidad, las asociaciones de vecinos y aquellos grupos, organizaciones y movimientos sociales afines a su propuesta. En ocasiones, el MCEP colaboró con la Administración, por ejemplo, enviando documentación⁵ al Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Los intercambios de este tipo no fueron anecdóticos y reflejaron la voluntad del MCEP por aunar esfuerzos en aras de la renovación pedagógica y la transformación de la sociedad.

En España, con una democracia recién estrenada, se sucedieron una serie de reformas educativas importantes que situaron a la educación en el centro del debate

Económica».

² Véase Huntington (1994).

³ Véase Gómez Sánchez (en prensa).

⁴ Véase Gómez Sánchez (en prensa).

⁵ Una prueba de ello es la documentación que el MCEP envió al MEC en el año 1983: (1) Esquema del funcionamiento del MCEP, (2) Documento sobre las escuela de verano de Barros de Lura, León, (3) Estatutos del MCEP, (4) Boletín de la Secretaría del MCEP «Al Vuelo», (5) Boletín «Multicarta», (6) Dossier del IX Congreso del MCEP, (7) Revista «Colaboración» nº 37-38, (8) La Escuela Moderna es España, (9) Perspectivas de la Educación popular, (10) Cómo hacer una Biblioteca de Trabajo (BT), y (11) La escuela rural (MCEP, 1983b, p. 1).

público. También fue en este momento cuando estalló la participación política del MCEP: «es precisamente ahora cuando el M.C.E.P. puede colaborar con individuos, grupos e instituciones que tienen un poder de decisión y acción mayor que nunca; y esta oportunidad hay que explotarla lo más a fondo posible» (J. L. Fernández, 1983, p. 3). Ya en los años anteriores el MCEP había manifestado su interés por cambiar el panorama de la política educativa, especialmente a raíz de la Ley General de Educación (LGE) sobre la cual se debatió largo tiempo. Desde entonces, el MCEP había desarrollado y perfeccionado algunas herramientas o espacios de cooperación que se prestaban especialmente a la participación pedagógica y político-social de los maestros freinetianos: (1) las hojas informativas fueron una de las primeras herramientas de participación y funcionaron especialmente bien en los primeros años, cuando el grupo Freinet todavía no estaba constituido oficialmente. (2) Los *stages*, junto con los congresos anuales y distintos encuentros internacionales fueron otro espacio cooperativo ideal para la discusión pedagógica, social y política. (3) Los boletines de los GGTT, el boletín de difusión interna *Al vuelo* y el boletín *Colaboración*, herramienta principal de comunicación, difusión y máxima expresión del MCEP, estimularon la redacción de artículos de opinión que, o bien incitaron a la reflexión colectiva sobre temas sociales y políticos, o bien interpelaron directamente a las reformas educativas. (4) Los distintos encuentros entre el MCEP y los MRPs, así como los congresos donde participó el MEC, brindaron al MCEP una oportunidad única para compartir su opinión y reflexionar sobre temas muy específicos en los distintos grupos de trabajo organizados. Entre otras cosas, estos espacios abrieron una puerta, por ejemplo, a una posible renovación de las Escuelas de Magisterio o a la incentivación y financiación de propuestas de Renovación Pedagógica (J. L. Fernández, 1983). Y también fueron una oportunidad para construir de manera participada los programas educativos.

La cooperación y la participación política del MCEP florecieron en los años '70 y despuntaron en los años '80, sin embargo son escasos los trabajos que prestan una atención particular a estas cuestiones. Algunos autores que sí se han aproximado a estas ideas son Costa Rico y Sampedro Garrido (2022); Gómez Sánchez (2021); Groves (2008, 2009, 2012, 2017); Groves, Cáceres-Muñoz y Hernández Huerta (2023); Hernández Díaz (2011); Hernández Huerta y Gómez Sánchez (2016); Hernández Huerta y Groves (2013).

En este artículo se mantiene que la cooperación y los espacios de cooperación, primero, fueron clave para difundir las ideas de renovación pedagógica en España; y, segundo propiciaron el intercambio de opiniones de tipo político-social, así como un debate constante sobre las distintas reformas políticas que configuraron la realidad educativa de aquellos años. Además, en el caso del MCEP, los espacios de cooperación ayudaron a perfilar y madurar el proyecto de escuela popular. Esta investigación dialoga con los diferentes escenarios de cooperación en los que participó el MCEP durante el período 1970-1990 y propone dos cosas: (1) profundizar en la idea de cooperación que manejó el MCEP y analizar el impacto que tuvo en el proyecto de escuela popular; e (2) identificar los debates políticos que surgieron en el seno del MCEP a propósito de las reformas educativas, así como enumerar las distintas alternativas que se formularon para responder a cuestiones específicas relacionadas con dichas reformas. La fuente bibliográfica principal ha sido el boletín

Colaboración. Asimismo, se han consultado los dosieres de los congresos anuales del MCEP, el boletín *Al vuelo*, actas de las reuniones de coordinación y otros materiales originales e inéditos del archivo interno del MCEP.

2. El MCEP, la cooperación y el proyecto de escuela popular

A principios de la década de los '80 el MCEP había conseguido madurar ciertas cuestiones que dieron al proyecto de escuela popular un matiz propio, diferente del que probablemente ofrecía el *Institut Coopératif de l'École Moderne* (ICEM) en Francia, el *Movimento di Cooperazione Educaiva* (MCE) en Italia, o el *Movimento da Escola Moderna* (MEM) en Portugal, por citar algunos de los movimientos Freinet geográficamente más próximos y contemporáneos al MCEP. En primer lugar, la cooperación, motor del proyecto de escuela popular, había evolucionado y lo que en origen se planteó como una cooperación entre maestros y alumnos se extendió a todos los niveles incluyendo a colectivos y organizaciones de todo tipo que sintonizaran con la propuesta de escuela popular. En segundo lugar, el MCEP vinculó su proyecto de escuela popular a la lucha por la emancipación de las clases populares. Y, en tercer lugar, se insistió en la idea de que el MCEP era un *movimiento*, es decir, una corriente unitaria que agrupaba diferentes tendencias y, con ello, se estableció una diferencia clara entre el MCEP y el resto de las organizaciones sindicales o partidos políticos.

El Movimiento deja en entera libertad política a sus miembros y lucha por una pedagogía popular, parte integrante de la lucha de clases, todo ello conscientes de que la acción promovida por la escuela necesita ser respondida a otros niveles por la acción sindical y política. Siempre la especificidad y la autonomía del Movimiento le permite escapar a toda tutela política por bien intencionada que sea (MCEP, 1983a, p. 1).

Los objetivos de renovación pedagógica y transformación social se continuaban manteniendo, siempre con el propósito de «bosquejar una alternativa revolucionaria a la sociedad actual» (MCEP, n.d., p. 1). También se habían definido con una claridad meridiana las principales dificultades y obstáculos en la escuela que habían entorpecido la marcha del proyecto de escuela popular. Entre otras, destacaron las condiciones económicas de los escolares –muchos de ellos con síntomas de malnutrición y escasa higiene–, la preferencia de los padres por un sistema escolar tradicional-autoritario, el esquema de organización general del sistema escolar, y la exigencia de la Administración por seguir a rajatabla las directrices de un programa oficial «renovado o no» (MCEP, n.d., p. 2). A lo anterior se sumaron los errores de los propios maestros del MCEP, probablemente consecuencia de las limitaciones naturales de participar en una corriente pedagógica viva e innovadora.

Con los años, el MCEP también completó la definición de escuela pública del año 1977, es decir, «gratuita, autogestionaria, autónoma y descentralizada, laica, pluralista, científica y crítica, relacionada y mixta» (MCEP, 1977, p. 7), con una serie de reivindicaciones concretas que se sintetizaron de la siguiente manera: (1) una ratio de máximo veinticinco alumnos y tres profesores por aula; (2) unos contenidos

en los programas educativos oficiales que sirvieran sólo a título orientativo; (3) una reducción de las escuelas a un máximo de veinte aulas; (4) la gestión democrática de los centros escolares; (5) una alternativa a la inspección escolar; (6) la integración en la escuela de los alumnos con necesidades educativas especiales; (7) la eliminación del sexismo; (8) alternativas de evaluación diferentes a los exámenes; y (9) la incorporación de la educación para la paz en los centros escolares como una forma de contrarrestar las conductas individualistas, autoritarias, competitivas y violentas (MCEP, n.d., p. 1).

La cooperación, entendida de una manera amplia, era un factor clave a la hora de conseguir «una educación progresista, liberadora, adaptada a las necesidades reales y a los tiempos en que vivimos» (MCEP, 1985, p. 3). Así, el MCEP hizo un esfuerzo consciente de cooperación a nivel interno y externo que permitió dos cosas: (1) aclarar la visión global del movimiento ante las cuestiones más urgentes del panorama pedagógico y sociopolítico español; y (2) encontrar grupos con propósitos similares dispuestos a unir esfuerzos con el MCEP.

[i] Debemos proyectarnos hacia fuera. [ii] Debemos tratar de sumar esfuerzos ante los problemas educativos actuales. [iii] Debemos mostrar, amplia y abundantemente, nuestra forma de trabajo en la clase. [iv] Debemos preocuparnos por difundir nuestras publicaciones y hacerlas cada vez mejores. [v] Debemos consagrar tiempo y energías a divulgar nuestra práctica, ayudando a quienes dudan cómo empezar. [vi] Debemos poner en primer plano aquellos que nos distinguen en nuestras concepciones: la noción de métodos naturales, la autogestión, la democratización de la labor escolar, la cooperación que impregna todo nuestro quehacer. [vii] Debemos producir cooperativamente todos los materiales que liberan al educador para que pueda ser realmente el estímulo y la ayuda que requiere la clase, materiales que facilitan que la progresión de los jóvenes se realice al ritmo de sus potenciales y capacidades (Alcobé, 1980, p. 32).

Gracias al trabajo cooperativo el MCEP pudo ampliar su campo de acción y lanzar distintas propuestas. Entre otras cosas, el MCEP ideó una escuela continuada que rellenase los vacíos culturales de los colectivos más desfavorecidos y fuera una alternativa para los jóvenes que pasaban demasiado tiempo en la calle o viendo la televisión. Otra de las propuestas del MCEP fue trabajar cooperativamente para transformar los barrios y ciudades, la televisión, los periódicos y la radio con el propósito de utilizarlos como herramientas educativas. Además, los «centros educativos-productivos integrales (una especie de cooperativas de jóvenes)» podrían utilizarse como una vía para luchar contra la marginación y la delincuencia (MCEP, n.d., p. 3).

El MCEP no solo insistió en la idea de un trabajo cooperativo transversal, sino que además utilizó un sistema de organización cooperativo que vertebró y definió al grupo. A nivel geográfico el MCEP se organizó en Grupos Territoriales (GGTT) que colaboraron entre sí y, en general, adquirieron el nombre de la provincia donde se asentaron. Los GGTT disponían de una libertad total para la consolidación de distintos grupos y, en ocasiones, una única provincia podía organizar varios GGTT

sin que ello ocasionara ningún tipo de inconveniente. Además, los GGTT eran completamente autónomos y llegado el caso podían constituir grupos de ámbito nacional o regional. Este fue el caso de Galicia y Andalucía, dos territorios con estructuras de organización propias (secretaría, cooperativa, etc.) que, incluso, organizaron sus propios congresos anuales. Además de la organización territorial, el MCEP organizó el trabajo pedagógico a través de los grupos de trabajo. Estos últimos se constituyeron dentro de los GGTT, se dedicaron a estudiar en profundidad distintas materias –p. ej. matemáticas, lenguaje o investigación del medio–, y se articularon a nivel estatal en forma de seminarios de carácter permanente. Cada grupo de trabajo elaboraba un proyecto cooperativo anual cuyo resultado se discutía en los congresos anuales organizados por el MCEP. A nivel estatal el MCEP contó con unos estatutos propios y distintos departamentos organizativos, no necesariamente pedagógicos, como la Secretaría, la Cooperativa o el equipo de Publicaciones. *Al vuelo* fue el boletín de difusión interna del MCEP, y el boletín *Colaboración* fue el órgano de expresión principal y la herramienta de máxima difusión del movimiento. Gracias a *Colaboración* los maestros del MCEP pudieron compartir las distintas experiencias de renovación pedagógica en el aula y expresar diferentes críticas, opiniones y pensamientos con el objetivo de, por un lado, mantener un debate constante entre los compañeros del MCEP, y, por otro lado, participar en la construcción de la reforma política administrativa que necesitaba la escuela pública. El boletín *Colaboración* no tuvo «ningún tipo de censura (...), por lo cual cada compañero tiene la misma opción a publicar», y, salvo contadas ocasiones, en el boletín no se incluyó ningún tipo de propaganda, subvencionándose «únicamente con las aportaciones de los suscriptores». Además, el boletín *Colaboración* tampoco entró «en ninguno de los canales comerciales existentes» en aquel momento (MCEP, 1983a, p. 2).

El MCEP organizó con asiduidad distintas actividades cooperativas que se convirtieron en una seña de identidad y que dieron pie a la participación política de sus integrantes. Las reuniones de coordinación se celebraban anualmente, normalmente en el mes de marzo o abril y duraban dos días. Estas reuniones se utilizaron, principalmente, para organizar y acordar qué asuntos se discutirían en el congreso anual del MCEP. En las reuniones de coordinación también se debatían otros asuntos como (1) la relación del MCEP con distintos colectivos, escuelas de verano e instituciones y organismos públicos; (2) se reflexionaba sobre las expectativas de trabajo y objetivos de los GGTT; (3) se hacía un repaso del compromiso y militancia de los integrantes del MCEP; (4) se discutían las alternativas que podían ofrecerse; (5) se analizaba la relación del MCEP con la FIMEM; (6) se abordaban cuestiones económicas; (7) se revisaba la marcha de las Publicaciones; y (8) se ponían sobre la mesa otros acuerdos e informaciones relevantes (MCEP, 1982a, 1982b, 1984a). Los congresos anuales fueron otra de las actividades cooperativas del MCEP. El propósito de estos congresos no era otro que el de reunir a todos los miembros del MCEP. El evento duraba aproximadamente una semana y, en este tiempo, los maestros del MCEP se dedicaban a debatir y tomar decisiones de tipo organizativo, ideológico y relativas a la línea pedagógica del grupo. En particular, los congresos anuales del MCEP se abrieron a la participación de otras personas interesadas y grupos que no necesariamente debían pertenecer al MCEP. A nivel internacional, el MCEP llegó a organizar el *Rencontre Internationale Des Éducateurs Freinet* (RIDEF)

del año 1980, celebrado en Madrid, y algunos maestros del MCEP asistieron con asiduidad a estos encuentros internacionales bianuales de la FIMEM en calidad de representantes del MCEP.

Otras actividades cooperativas del MCEP se organizaron de manera esporádica, pero con la suficiente asiduidad como para que merezca la pena mencionarlás. Una muestra de ello fueron las escuelas de verano y encuentros varios gestionados por los GGTT del MCEP. Sin embargo, el MCEP matizó que «no debe ser esta la tarea principal de los integrantes del Movimiento, sino dedicarse a una labor permanente, más que a la organización de actividades puntuales que, normalmente, no exigen una coordinación» (MCEP, 1983a, p. 3). No obstante algunos grupos como el MCEP Andalucía (MCEPA) continuaron con la organización frecuente, en este caso, de escuelas de verano. Las excepciones de este tipo, normalmente, las llevaron a cabo grupos potentes, con estatutos de autonomía propios y algunas particularidades añadidas: el MCEPA, sin ir más lejos, presentaba la característica singular de admitir no sólo a personas, sino también a grupos (MCEP, 1982a). La organización de «cursillos de iniciación a las técnicas de Escuela Moderna», popular en los años de ACIES, perdió sentido en la década de los años '80. En este punto de la historia del MCEP parecía más oportuno invitar a las personas interesadas en alguna de las líneas pedagógicas del MCEP a formar parte en los grupos de trabajo que considerasen oportuno: «no es la nuestra una organización de “carnets” ni de prosoletismo, habiéndose dado el caso frecuente de compañeros que han compartido nuestro trabajo en los grupos sin haberse integrado en nuestro Movimiento como miembros de pleno derecho» (MCEP, 1983a, p. 3).

3. La participación del MCEP en la política educativa

La pedagogía es hoy un problema primordial. – Sabemos que ningún progreso decisivo y durable se podrá conquistar sin una toma de conciencia general, sin la definición de objetivos políticos que no tomen en cuenta solamente la enseñanza, sino el conjunto de la nación.

Tenemos en todo momento la responsabilidad de los niños y de los adolescentes y no tenemos derecho a retrasar la investigación y la puesta en marcha de prácticas pedagógicas que marcarán desde ahora un progreso sobre el pasado. Nuestro combate pedagógico no es más que un aspecto particular pero indispensable de una militancia global de educadores responsables y ciudadanos (MCEP, 1983a, p. 4).

El boletín *Colaboración*, los congresos anuales del MCEP y los encuentros con otros MRPs fueron una oportunidad de oro para manifestar el posicionamiento del MCEP respecto a los distintos cambios políticos que configuraron la realidad educativa de los años '70 y los '80. Al mismo tiempo, estos espacios de cooperación permitieron al MCEP ofrecer propuestas alternativas que respondieron a cuestiones específicas que afectaban particularmente a la institución escolar. Una de las primeras respuestas del grupo Freinet español se produjo en el año 1971 durante

el *stage* de Oviedo –o III Encuentro Peninsular de las Técnicas Freinet–⁶ en el que se elaboraron algunas propuestas y reivindicaciones a propósito de la Ley General de Educación (LGE). Las reivindicaciones acordadas se sintetizaron de la siguiente manera: (1) la eliminación de las permanencias o actividades de carácter extraescolar, «ya que son un engaño para los padres y para todo el cuerpo del Magisterio»; (2) una evaluación común para toda la clase y un rechazo categórico a la calificación de los escolares, pues «al calificar a un niño y valorar su inteligencia y rendimiento, clasificamos según la clase social a la que pertenece»; (3) la gratuidad de la enseñanza, así como el transporte, el comedor y el material escolar adecuado; (4) la obligatoriedad de la enseñanza desde los dos años hasta los dieciocho años; (5) una ratio de máximo veinticinco alumnos por aula; (6) la denuncia de las subvenciones destinadas a financiar la escuela privada; (7) la escolarización de todos los niños; (8) una escuela laica y única; (9) Un «Cuerpo Único de Enseñante con estudios universitarios, con una misma función y responsabilidad y por lo tanto igual salario»; (10) la desaparición del SEM [Sindicato Español del Magisterio]; (11) libertad religiosa para los maestros; (12) la erradicación de las oposiciones; (13) una reestructuración de los estudios de Magisterio; (14) el derecho de los maestros a aplicar métodos pedagógicos diversos y medios suficientes para su implementación; y (15) derecho a la libre reunión y asociación para poder reflexionar y participar en las decisiones relativas al cuerpo docente (Anónimo, 1971).

Más adelante, a partir del año 1976, en el boletín *Colaboración* se fueron publicando algunos artículos que reflejaron la progresiva participación política de los maestros del MCEP. Sólo aquellos textos firmados explícitamente por el MCEP expresaron la opinión del mismo, mientras que el resto de artículos expusieron la opinión particular de sus autores. En cualquier caso, a partir de ese momento comenzó a observarse en *Colaboración* la incorporación progresiva de los maestros del MCEP a las propuestas del cuerpo docente español, que de forma masiva se había organizado para reivindicar una mejora de la calidad de la enseñanza. Las demandas más acuciantes tuvieron que ver con la gratuidad de la enseñanza, garantizar el derecho de escolarización de todos los niños y el incremento salarial de los maestros, así como una mejora de las condiciones generales del cuerpo docente. Estas cuestiones situaron a los docentes en la línea del «maestro-educador», comprometidos con la mejora de las condiciones de los estratos sociales más pobres y en el caso del MCEP, con el proyecto de escuela popular (A.C.I.E.S., 1976).

En la década de los años '70, el lema «escuela pública, única y gratuita» fue criticado, entre otros grupos, por instituciones religiosas y privadas que defendían la libertad de enseñanza. En opinión del MCEP, la libertad de enseñanza favorecía exclusivamente a los grupos privilegiados. Sin embargo, su postura a favor de una escuela pública no debía confundirse con una estatalización de la enseñanza. Esta puntualización fue una forma de hacer hincapié en el potencial peligro de

⁶ Los *Stages* o Encuentros Peninsulares de las Técnicas Freinet fueron el equivalente a los congresos anuales del MCEP antes de que comenzara a retomarse la celebración de los Congresos del MCEP o Congresos de Escuela Moderna, a partir del año 1977. El I, II y III Congreso de la Imprenta en la Escuela se celebraron en la época de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet (CETF). Para más detalles, véase Gómez Sánchez (2021) y Hernández Huerta (2010).

situar a la escuela pública a disposición de los poderes políticos, un hecho que automáticamente eliminaría la posibilidad de conseguir una auténtica escuela pública, esto es, (1) al servicio de la comunidad en la que estaba inserta, y (2) que permitiera la participación de todos aquellos implicados en ella: maestros, estudiantes, padres, asociaciones, comunidad, etc. Todo lo cual no impedía que el Estado interviniera aunque fuera mínimamente en la gestión escolar de los centros «por estar encargado de la redistribución de recursos» (ACIES, 1977, p. 2). Así, las demandas relacionadas con la escuela pública debían situarse en un plano comunitario, de responsabilidad social, donde la educación se entendiera como un derecho fundamental y «un proceso que se va gestando entre todos (...) resultado de una vivencia común, (...) que se crea conjuntamente» (A. Fernández, 1978b, p. 3). En este sentido, tratar de limitar las reivindicaciones de la escuela pública a una reforma político-administrativa no encajaba en la lógica de los maestros del MCEP.

Los debates sobre la financiación pública de los centros escolares privados fueron frecuentes a lo largo de toda la etapa de la transición española y se sosegaron cuando la Constitución de 1978 reconoció la libertad de enseñanza y cuando se prometió en Los Pactos de la Moncloa una revisión profunda del sistema de financiación de los centros no estatales (Constitución Española, 1978, art. 27; Los Pactos de la Moncloa, 1977, art. IV.2.b). Unos años después, en 1980, la propuesta de la LOECE quiso continuar apoyando la financiación pública de los centros privados haciendo constar que el estatuto o reglamento de régimen interior de este tipo de centros debía incluir una Junta Económica encargada de supervisar la gestión económica de los centros sostenidos con fondos estatales o de otras entidades públicas (Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, 1980, art. 34.d)⁷. Las razones de quienes defendieron esta política de ayuda económica a la enseñanza no estatal fueron diversas. Por un lado, la libertad de enseñanza, entendida como el «derecho que tienen los padres a elegir el centro educativo de sus hijos» amparaba la supervivencia de este tipo de centros (MCEP, 1978b, p. 4). Además, sostenían que todos los ciudadanos contribuían con sus impuestos al presupuesto del MEC, por lo que parecía justo que parte de ese dinero se destinara a mantener los centros privados. Finalmente, si los centros privados conseguían subvencionarse en su totalidad terminarían siendo completamente gratuitos y, por tanto, accesibles para todos los escolares.

Los maestros del MCEP detectaron algunas contradicciones en el planteamiento de quienes defendían la financiación pública de los centros escolares privados y no tardaron en manifestar su disconformidad. En primer lugar, el MCEP sostenía que la libertad de enseñanza se estaba entendiendo de manera unilateral, teniéndose en cuenta únicamente «los derechos de los padres a educar a sus hijos de acuerdo con sus propios planteamientos ideológicos», sin respetar la libertad de cátedra del profesorado ni la libertad de los escolares, a quienes se les estaba imponiendo unas opciones ideológicas determinadas (MCEP, 1978b, p. 4). En segundo lugar, el

⁷ El Partido Socialista Obrero Español (PSOE) recurrió la LOECE ante el Tribunal Constitucional, que falló a favor del PSOE (Sentencia 5/1981, de 13 de febrero, 1981). Sin embargo, el intento de golpe de estado del 23 de febrero de 1981 y el triunfo electoral del PSOE en 1982 impidieron que el gobierno de UCD tuviera la oportunidad de revisar la LOECE. En consecuencia, la LOECE no llegó a entrar en vigor.

MCEP insistió en la idea de que una enseñanza auténticamente pública debía estar abierta a todos, sin discriminación de carácter ideológico o económico. La mayor parte de los centros privados no cumplía con estas condiciones y, en su lugar, se ofertaba una enseñanza confesional marcada por una única ideología, un hecho que en sí mismo constituía un factor de discriminación. En tercer lugar, las subvenciones estatales a los centros privados, en cierto modo, estaban limitando la creación de nuevas escuelas públicas, y no eran pocos los escolares que ante la ausencia de una escuela pública cercana optaban por cursar una enseñanza privada. Por último, el MCEP dudaba que la subvención completa de los centros privados los convirtiera en centros de acceso gratuito objetando que, con frecuencia, los centros privados notificaban otro tipo de gastos en concepto de calefacción, comedor, materiales, desgaste de patio, etc. Además, los primeros años de educación preescolar eran igualmente privados, en consecuencia, la mayor parte de las plazas de los niveles obligatorios estaban ocupadas por los escolares que habían sido matriculados previamente en el centro, es decir, en preescolar. Esto limitaba las opciones de acceso de quienes no podían afrontar el gasto de los primeros años de escolaridad (MCEP, 1978b).

En contraposición, el MCEP formuló una alternativa de libertad de enseñanza amplia y compleja que garantizase cuatro cuestiones fundamentales: (1) la libertad de cátedra, (2) la libertad de los escolares, (3) la libertad de elección de centros, y (4) la libertad de creación de centros. La libertad de cátedra que propusieron los maestros del MCEP no sólo otorgaba libertad a los docentes para aprender, enseñar, investigar y divulgar el conocimiento sin temor a represiones de ningún tipo, sino que defendía también la participación de los mismos en los problemas educativos, limitando las conductas dogmáticas y autoritarias. Paralelamente, la libertad de los escolares comprendida en la libertad de enseñanza les protegía de la imposición ideológica. Pero no sólo eso. Además, los escolares tenían derecho a una participación real en la política educativa y en la vida cotidiana de los centros. Por su parte, la libertad de elección de centros, por un lado, garantizaba el acceso gratuito a un puesto educativo donde no existiera ningún tipo de discriminación religiosa o política, y, por otro lado, contemplaba la posibilidad de una enseñanza confesional siempre y cuando se financiase de manera privada. Esta última norma también era aplicable a la creación de centros privados (Cara, 1980; MCEP, 1978b). A fin de cuentas:

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

Es posible que el reparto desequilibrado del presupuesto, entre otras causas, limitara el avance de la escuela pública y la plena escolarización. Pero existieron

otros factores limitantes. Así, en las publicaciones del MCEP, se encuentran con frecuencia distintos artículos escritos a título individual que interpellaron a los responsables del MEC acusándoles de desoír las opiniones del colectivo de enseñantes:

Señores responsables del Ministerio de Educación y Ciencia:

(...)

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

(...)

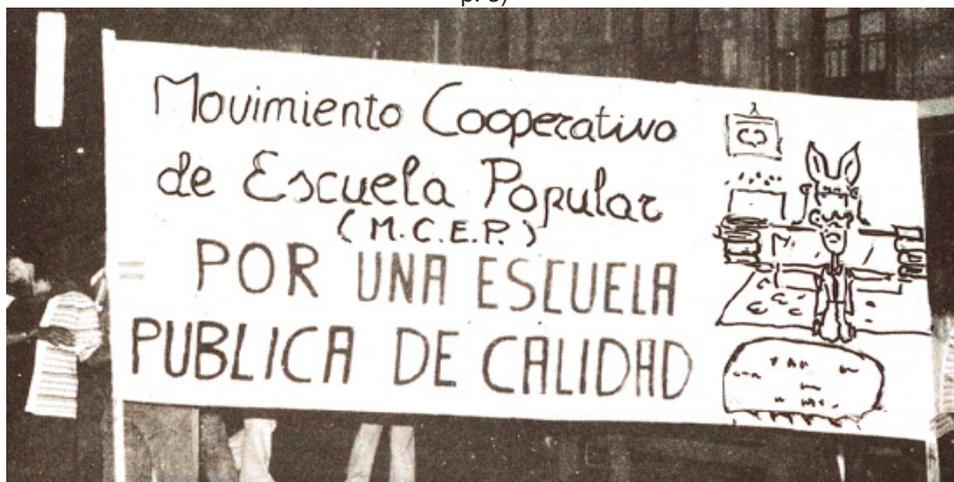
Yo no creo saber mucho, pero recuerdo haber estudiado que la verdad es patrimonio de todo y que sólo escuchando y dialogando con las personas, se puede llegar a algún acuerdo, por pequeño que éste sea.

(...)

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

Durante sus años de gobierno, el partido de Unión de Centro Democrático (UCD) redujo la plantilla del profesorado de Educación General Básica (EGB), una decisión que tuvo consecuencias tanto para los maestros como para los padres y estudiantes. Esta circunstancia agravó el debate sobre la financiación de la escuela privada y provocó algunas protestas. La justificación oficial de la medida se basó en la falta de fondos y la crisis económica, pero la respuesta del Gobierno no satisfizo a los maestros del MCEP que no entendían por qué las escuelas privadas habían recibido «una cifra de 7 millones más que el año pasado» (MCEP, 1979, p. 3). Así, el posicionamiento del MCEP continuó en la línea de los últimos años, es decir, a favor de que los fondos destinados a la educación se invirtieran íntegramente en la escuela pública:

Imagen 1. Manifestación en Granada por una «Escuela Pública de calidad» (MCEP, 1979, p. 3)



Los resultados de las elecciones generales del año 1982⁸ provocaron un cambio en el panorama de la política española. Una parte importante del MCEP, esperanzada, opinaba que este acontecimiento podía revertir en una mejora del modelo de escuela pública que beneficiara a todos los escolares y también a la clase trabajadora (Navarro, 1982). Sucedió, además, un acontecimiento que alimentó particularmente las esperanzas del MCEP. El ministro José María Maravall declaró públicamente su intención de escuchar e impulsar a los colectivos que desde hacía bastantes años venían trabajando por una renovación pedagógica. Esto, además de ser un buen comienzo para restablecer las relaciones entre los MRP's y la Administración, alentó las esperanzas del MCEP, que, en general, consideraba que la unión de esfuerzos entre la Administración y los MRP's podía ser una vía realista para la transformación de la escuela en un momento en que parecía que la cuestión escolar había adquirido un protagonismo social relevante (J. L. Fernández, 1983).

De hecho, es precisamente ahora cuando el M.C.E.P. puede colaborar con individuos, grupos e instituciones que tienen un poder de decisión y acción mayor que nunca; y esta oportunidad hay que explotarla lo más a fondo posible, porque es obvio que hay una lista innumerable de cosas que toda una Administración Socialista con capacidad de superimplantarse en todo el Estado puede llevar a cabo; desde una renovación racional de las Escuelas de Magisterio al servicio de una mejor preparación científica de los maestros, con

⁸ En las elecciones generales de 1982 el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) obtuvo una mayoría absoluta seguida por la coalición entre Alianza Popular (AP) y Partido Demócrata Popular (PDP). El tercer lugar lo ocupó Unión de Centro Democrático (UCD), seguido por el Partido Comunista de España (PCE), *Convergència i Unió* (CiU) y otros partidos políticos.

todo lo que esto conlleva, hasta la potenciación de todo aquello que huele a Renovación Pedagógica (J. L. Fernández, 1983, p. 3).

La *conjunción de esfuerzos* entre el MEC y los MRPs se materializó en el I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, celebrado en el año 1983. Pero antes un inciso. Con anterioridad a este I Congreso, José María Maravall había participado en el V Encuentro de MRPs en Salamanca (febrero, 1983). El siguiente encuentro de los MRPs con la Administración se produjo unos meses más tarde en Madrid (mayo, 1983) y después tuvo lugar el I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica en Barcelona (diciembre, 1983).⁹ El MCEP había tenido representación en los dos últimos eventos, no pudiendo asistir al V encuentro de MRPs por razones económicas. Sea como fuere de los 503 representantes de los distintos grupos de MRPs que asistieron al I Congreso 46 personas eran miembros del MCEP (Ministerio de Educación y Ciencia, 1983, pp. 15, 18). En este punto, el MCEP contaba con experiencia suficiente como para compartir las impresiones que le había producido el contacto con la Administración. Así, en general, la celebración de este I Congreso y la intención de la Administración de establecer relaciones con los MRPs fue percibida entre los miembros del MCEP como un intento de absorber o incluir en las reformas educativas las peculiaridades de los MRPs, si bien «la vía institucional abre muchos interrogantes, cursillismos, acumulación de certificados, nuevas jerarquías, amiguismo... que poco tienen que ver con la renovación real» (Zufiaurre Goikoetxea, 1988, p. 17).

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

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

⁹ Para más detalles, véase Hernández Díaz (2011).

Se desconoce si le llegaron o no al MEC estas declaraciones en concreto. Sin embargo,

Es de todo rigor informar que el MEC es hoy el principal emisor y receptor de nuestros papeles y trabajos. Como punto final resumimos el fondo de la entrevista que mantuvimos con Pilar Pérez Mas, la Subdirectora General, y en la que quedaron tres cosas claras:

1. Que el MEC no nos quiere dar la pasta para el Congreso por aquello de la no venta de renovación.
2. Que el MCEP sí que hacía lo que el MEC entiende por renovación y la ofertaba por otros canales.
3. Que si el MEC no nos concedía la pasta era únicamente por motivos políticos.

En consecuencia con lo anterior este año, hemos rellenado los pepelucos pidiendo la pasta de una manera formalmente escrupulosa, sin presumir de diferencias (Secretaría Estatal, 1984, p. 6).

Hoy acabamos de recibir una carta de la Secretaría General en la que se nos comunica que, este año, el Ministerio no nos concede ni una peseta para la celebración de nuestro Congreso. Cuatrocientos militantes en defensa por la Escuela Pública no pueden disponer ni de un céntimo público para seguir profundizando en la consecución de una Escuela Pública de calidad. Sabemos que otros muchos miles de compañeros sí la van a recibir y nos alegramos por ello. Pero no podemos comprender cuál es la razón objetiva por la cual a nosotros se nos margina de esta manera. Afortunadamente, todavía queda voluntad para seguir trabajando, aunque las condiciones consideramos que siguen siendo adversas para nosotros (Fernández López, 1984, p. 3).

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) proporcionó una serie de derechos y libertades fundamentales a los escolares, el cuerpo docente y el colectivo de padres. Además, la LODE incorporó los Consejos Escolares, un mecanismo institucional que garantizaba la participación de otros grupos y asociaciones relacionados con la tarea educativa (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, 1985, TÍTULO TERCERO). El MCEP percibió el nuevo orden legislativo como una oportunidad para construir de manera participada una escuela popular. No obstante, existieron algunas cuestiones subyacentes a la ley que debían resolverse. Una de las más urgentes fue la situación de las escuelas privado-concertadas que, con la LODE, no estaban obligadas a renovar sus conciertos de manera anual. En cierto modo esto favorecía el estatus y los privilegios de este tipo de centros, lo cual les daba cierta ventaja. La participación de los padres en las escuelas privado-concertadas también fue una cuestión que debatieron los maestros del MCEP. La preocupación aquí era el posible peligro de que la colaboración del colectivo de padres se viera reducida a algo circunstancial. Además, algunos miembros del MCEP consideraban que aún existía una «falta de conciencia crítica y, en muchos casos, (...) falta de preparación del magisterio, a

todos los niveles, para llevar a la práctica los presupuestos de la LODE» (Barbero, 1984, p. 3).

El sistema de educación compensatoria también generó algunos debates en el MCEP (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, 1985, art. 6; Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria, 1983). En líneas generales, el MCEP entendía que la educación compensatoria cubría una parte mínima de las necesidades de los colectivos desfavorecidos, olvidando que la *descompensación* era un problema estructural y, por tanto, necesitaba una intervención más amplia a nivel económico y social que garantizara el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes en edad escolar:

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

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

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

(...)

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

En 1984 el MEC, en colaboración con las Comunidades Autónomas, elaboró el documento *Anteproyecto para la reforma de la segunda etapa de la Educación General Básica. Objetivos generales y terminales de área. Metodología*. En este documento se propusieron «las líneas básicas para estructurar un currículum abierto, flexible y equilibrado del ciclo de Educación General Básica, que permitiría abrir un proceso de participación efectiva de los sectores implicados en la actividad escolar (...)» (Orden de 13 de Junio de 1984 por la que se abre el plazo para que los Centros de Educación General Básica formulen solicitud de autorización para realizar la experimentación inicial de la reforma del ciclo superior de la Educación General Básica, 1984, p. 17.647). Igualmente, en el curso 1983-1984 se inició la experimentación de nuevos planes y programas para los centros de Enseñanzas Medias. Ambos procesos de reforma se convirtieron en la antesala de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley Orgánica

1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990; Martín Martín, Velaz De Medrano y Mafokozi, 1993). El MCEP analizó detenidamente estos sucesos e hizo algunas puntualizaciones al respecto. Primero, que el equipo de José María Maravall había iniciado un estudio de reforma con dos características notables: que se trataba de un estudio teórico y que estaba orquestado en su mayor parte por la Inspección. Segundo, que el estudio se había llevado a cabo, según algunos miembros del MCEP, «dedocráticamente» eligiendo a maestros que serían compensados económicamente por encargarse de ese trabajo (Pérez, 1984a, p. 4). Y, tercero, que la dinámica de experimentación del proceso fue apresurada y no estuvo abierta a todo el profesorado (García, 1984):

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

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

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

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

4. Conclusiones

La cooperación estructuró el proyecto de escuela popular y su práctica impactó en la construcción, desarrollo y evolución del mismo. Gracias a las experiencias cooperativas o participadas fue posible ampliar el campo de acción del MCEP, salir del aislamiento y ostracismo de los años anteriores e involucrar en el proyecto de escuela popular a distintos colectivos, asociaciones y movimientos sociales. Todo ello permitió construir una escuela emancipadora y bosquejar alternativas revolucionarias que presentaron una escuela y sociedad distintas. En general, el esfuerzo por la cooperación de los maestros del MCEP tuvo un único objetivo final: dotar a los ciudadanos de los instrumentos culturales necesarios que les permitiera reflexionar críticamente sobre su realidad y contexto para, llegado el caso, ser capaces de transformarlo. Esto benefició especialmente a los sectores más desfavorecidos y marginados de la sociedad. Además, es probable que el trabajo cooperativo evitara que los maestros del MCEP entraran en círculos viciosos como la tendencia pedagógica o la exclusiva preocupación por la lucha social. Así las cosas, podría afirmarse que la cooperación (1) dotó de un cierto equilibrio al proyecto de escuela popular, y (2) actuó como una especie de puente que conectó la escuela y el medio social permitiendo una transformación cuasi simultánea de ambos.

La cooperación que practicó el MCEP presentó tres particularidades. Primero, no se limitó al MCEP, es decir, fue una cooperación abierta que incluyó a otros agentes implicados en la educación tales como los trabajadores de la enseñanza, estudiantes, el colectivo de padres y los centros escolares, las organizaciones populares, diversas instituciones, la Administración e incluso otros agentes como los sindicatos (p. ej. el SEM) y movimientos sociales. Segundo, junto a la cooperación, el MCEP promovió con igual ahínco la autonomía e identidad de los GGTT y de los grupos de trabajo. Esto, en principio no frenó la interacción entre unos grupos y otros ni generó contradicción alguna. Más bien fue algo positivo porque permitió que cada

grupo explorara con libertad las posibilidades propias, actuara en consonancia con la realidad que le circundaba y se mantuviera fresco, innovador y reactivo ante las posibles situaciones que requirieran la atención del MCEP. Tercero, la cooperación se utilizó como la herramienta principal de ruptura y la mayor parte de los maestros del MCEP se comprometió a incorporarla en su práctica diaria. Estos dos factores, seguramente, agilizaron la transformación de la escuela y, a pequeña escala, de la sociedad. Sin embargo, no todo el monte fue orégano, y es pertinente reconocer que la participación a título individual o el compromiso de los distintos GGTT y grupos de trabajo del MCEP no fue uniforme. Así, se observan frecuentes llamadas de atención sobre todo en el boletín *Al vuelo*, pero también en otras publicaciones del MCEP, donde se solicitaba el envío urgente de los distintos avances e informaciones de los GGTT o los informes de los proyectos de los grupos de trabajo, y, en general, se instaba a la cooperación.

Los espacios de cooperación más íntimos, donde sólo participó el MCEP, casi forzaron una reflexión colectiva sobre la cuestión escolar y la marcha del proyecto de escuela popular. Y también fueron necesarios para elaborar un discurso de grupo, de movimiento, que analizara la situación de la escuela pública de los años '70 y los años '80. De todo esto fueron testigos, especialmente, los dosieres de los congresos anuales del MCEP y el boletín *Colaboración*. En los dos pueden observarse narraciones desde una óptica distinta que se refieren a la realidad educativa de aquellos años. Esto último es un hecho relevante en sí mismo y tiene un significado especial para los historiadores de la educación, pues gracias a ello es posible realizar una reconstrucción histórica sino más objetiva, al menos sí más completa. Por otro lado, los espacios de cooperación que incluyeron a otros MRPs y aquellos donde estuvo presente el MEC impulsaron la relación del MCEP con otros colectivos de renovación pedagógica, la Administración y otras instituciones. Sea como fuere, más íntimos o más heterogéneos, los espacios de cooperación estimularon la participación política del MCEP.

La implicación del MCEP en la política educativa fue un arma de doble filo. Por un lado, era prácticamente imposible, y seguramente extenuante, practicar la renovación pedagógica y mantenerse completamente al margen de los programas educativos oficiales, navegando siempre a contracorriente. Por otro lado, debían incorporarse algunos cambios «oficiales» que dieran un poco de manga ancha a proyectos como el de la escuela popular. Así pues, que el MCEP se involucrara en la política educativa fue probablemente algo necesario e inevitable. E inevitables fueron también las repercusiones. Algunas veces las consecuencias de lanzar críticas directas contra un sistema de organización jerárquico y de promover la desaparición de las estructuras clásicas de la escuela provocó una reacción fuerte de la Administración que, normalmente, respondió de dos maneras: o bien retirando todo tipo de financiación al MCEP, o bien absorbiendo sus propuestas y métodos de trabajo sin otorgarles ningún tipo de reconocimiento. Claro que si las aportaciones del MCEP tuvieron estos efectos, podría inferirse que sus contribuciones, y probablemente las de sus otros compañeros de MRPs coetáneos, si no fueron decisivas, al menos sí fueron trascendentes y formaron parte de la construcción de esa nueva política educativa de los años de transición y democracia.

Dos últimas cosas. Primero. Ya se ha señalado anteriormente que sólo aquellos textos firmados por el MCEP o, en su defecto, por la Secretaría General del MCEP expresaron la ideología del movimiento. Sin embargo, hubo algunos textos de autor que se publicaron en las primeras páginas o editoriales de los boletines *Al vuelo* y *Colaboración*. Posiblemente esto no fuera una coincidencia y, a juicio de quien escribe, si estas publicaciones decidieron incluirse en secciones tan representativas, probablemente fuera porque coincidieron con el sentir general de los maestros del MCEP. Segundo. Es inevitable, a medida que se va profundizando en la historia del MCEP asociarlo a los movimientos sociales. El fuerte contenido cooperativo de su propuesta, unido a la intención clara de transformación social y el contexto de transición política y recién estrenada democracia en el que operaron, hace que sea difícil pensar en el MCEP sólo como un MRP. En este sentido, tal vez sea interesante explorar en profundidad las experiencias que conjugaron el combo pedagógico, social, político y cooperativo del MCEP para determinar si existieron o no similitudes o incluso si podría o no categorizarse al MCEP como un movimiento social.

5. Referencias bibliográficas

- A.C.I.E.S. (1976). Por una Calidad de la Enseñanza. *Colaboración*, 2, p. 2.
- ACIES. (1977). Editorial. *Colaboración*, 3, p. 2.
- Alcobé, J. (1980). La Pedagogía Freinet no es cerrada. *Colaboración*, 22, p. 32.
- Anónimo. (1971). *Sistema Educativo - Conclusiones*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Barbero, C. (1984). La LODE y la militancia pedagógica. *Colaboración*, 46, p. 3.
- Bayona Fernández, G. (2006). Nueva actitud obrera y desafío en los años sesenta en la provincia de murcia: conflictividad industrial y agraria. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, pp. 99-133.
- Bustos Mendoza, B. (2006). El protagonismo femenino en las asociaciones vecinales de Alicante durante los años sesenta. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, pp. 289-294.
- Cara, A. (1980). Anotaciones de urgencia ante la actual guerra escolar. *Colaboración*, 21, pp. 31-32.
- Carrillo-Linares, A. (2006). Movimiento estudiantil antifranquista, cultura política y transición política a la democracia. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, pp. 149-170.
- Codina, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21, pp. 91-104.
- Constitución Española, BOE núm. 311, de 29/12/1978 (1978).

- Costa Rico, A., & Sampedro Garrido, A. (2022). El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) y la revista *Colaboración* (1976-1985): educación y renovación pedagógica en la España del posfranquismo. *Cabás*, 27, pp. 21-38.
- De Prados, J. L. (1984). A compensar tocan. *Colaboración*, 48, 5.
- Del Pozo Andrés, M. d. M., & Braster, J. F. A. (2006). The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936–1976). *Paedagogica Historica*, 42(1-2), pp. 109-126. doi:10.1080/00309230600552047
- Del Pozo Andrés, M. d. M., & Braster, S. (2012). El movimiento de Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): Repudio, Reconstrucción y Recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(3), pp. 15-44.
- Fernández, A. (1978a). Desde casi siempre. *Colaboración*, 13, p. 3.
- Fernández, A. (1978b). Escuela, ¿para qué? *Colaboración*, 10, p. 3.
- Fernández, J. L. (1983). Con adolescentes de 14 a 17 años. *Colaboración*, 41, p. 3.
- Fernández López, A. (1984). Primera pagina. El destino que no cesa. *Colaboración*, 47, p. 3.
- Fullana Puigserver, P. (2017). La educación popular católica en España: de la caridad y la asistencia al compromiso social (1953-1967). *Encounters in Theory and History of Education*, 18, pp. 78-98.
- García, A. (1984). Los programas renovadores en la segunda etapa de E.G.B. *Colaboración*, 49, p. 3.
- Gómez Sánchez, A. M. (2021). *El movimiento Freinet en España e Italia (1970-1990)*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Salamanca, Facultad de Educación.
- Gómez Sánchez, A. M. (en prensa). La lucha por la renovación pedagógica y la transformación social en España (1976-1985). Aportaciones del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Espacio, Tiempo y Educación*.
- Groves, T. (2008). Maestros comprometidos: el movimiento Freinet durante el tardofranquismo y la transición a la democracia en España. In Hernández, J. M. (Coord.), *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)* (pp. 67-79). Salamanca: Globalia Ediciones Anthemia.
- Groves, T. (2009). *El Movimiento de Enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia 1970-1983*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Geografía e Historia.
- Groves, T. (2012). Everyday struggles against Franco's authoritarian legacy: pedagogical social movements and democracy in Spain. *Journal of Social History*, 46(2), pp. 305-334.

- Groves, T. (2017). Freinet y los maestros españoles: la configuración de un movimiento social y pedagógico (1969-1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 30, pp. 133-154.
- Groves, T., Cáceres-Muñoz, J., & Hernández Huerta, J. L. (2023). Resistance through Teachers' Professional Development: Revisiting the Spanish Freinet Movement. *Bulletin of Hispanic Studies*, 100(1), pp. 79-95.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, pp. 81-105.
- Hernández Huerta, J. L. (2010). *La influencia de Celestín Freinet en España (1926-1939)*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Salamanca, Facultad de Educación.
- Hernández Huerta, J. L., & Gómez Sánchez, A. M. (2016). Debating Education and Political Reform: The Freinet Movement and Democratization in Spain (1975-1982). *História da Educação*, 20(49), pp. 95-122.
- Hernández Huerta, J. L., & Groves, T. (2013). Resistance through teachers' professional development. The Spanish Freinet movement before and after the Franco Dictatorship. In *International Standing Conference for History of Education-35. Education and Power: Historical Perspectives* (pp. 86). Riga: Ische.
- Huntington, S. P. (1994). *La tercera ola: la democratización a finales del siglo XX*. Barcelona: Paidós.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE núm. 238 (1990).
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, BOE núm. 154 (1980).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación BOE núm, 159 (1985).
- López Hernández, M. T. (2011). El PCE y el feminismo en España (1960-1982). *Investigaciones feministas*, 2, pp. 299-318.
- Los Pactos de la Moncloa, Palacio de la Moncloa (1977).
- Martín Martín, P., Velaz De Medrano, M. C., & Mafokozi, J. (1993). Estudio sobre la marcha de los diferentes programas y sobre la consolidación de los equipos educativos en los centros experimentales de EGB. *Revista de Educación*, 302, pp. 273-291. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8846e86b-ba6e-45b7-929a-ee636a51b033/re3021300490-pdf.pdf>

- MCEP. (1977). Escuela pública. *Colaboración*, 8, pp. 4-7.
- MCEP. (1978a). *Acta del encuentro estatal del MCEP*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- MCEP. (1978b). El Pacto de la Moncloa y sus repercusiones en la Política de Subvenciones y en la Polémica de libertad de enseñanza. *Colaboración*, 10, pp. 4-5.
- MCEP. (1979). U.C.D.: la privatización de la enseñanza. *Colaboración*, 19, p. 3.
- MCEP. (1982a). Reunión de coordinación estatal. Madrid. *Al vuelo*, 3, p. 2.
- MCEP. (1982b). Reunión de coordinación general. ¡Recuerda! *Al vuelo*, 2, p. 5.
- MCEP. (1983a). *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- MCEP. (1983b). *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular M.C.E.P.* Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- MCEP. (1983c). Sumario. *Colaboración*, 41, p. 4.
- MCEP. (1984a). Coordinación. *Al vuelo*, 11, p. 3.
- MCEP. (1984b). ¡Se celebró el congreso en Canarias! In MCEP (Ed.), *XI Congreso MCEP. Tafira - 1984* (pp. 5). MCEP.
- MCEP. (1985). Alternando. *Colaboración*, 52-52, p. 3.
- MCEP. (1992). Investigación. In MCEP (Ed.), *20º Congreso del MCEP - Asturias*. Asturias: MCEP.
- MCEP. (n.d.). *II Jornadas en «La Limpia». M.C.E.P. Presentación, sentido, alternativas, revisión histórica, líneas de evolución. A «El huevo de Pascua»*. Archivo interno del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- MCEP de Cantabria. (Ed.). (1995). *XXIII Congreso del MCEP. Dossier*. Cantabria: MCEP.
- Milito Barone, C. C., & Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón*, 65(4), pp. 135-148.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1983). *Conclusiones 1º Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moreno Seco, M. (2003). De la caridad al compromiso: las mujeres de Acción Católica (1958-1968). *Historia Contemporánea*, 26, pp. 239-265.
- Navarro, M. (1982). Por una escuela Pública y Popular, ahora. *Colaboración*, 36, p. 3.

- Orden de 13 de Junio de 1984 por la que se abre el plazo para que los Centros de Educación General Básica formulen solicitud de autorización para realizar la experimentación inicial de la reforma del ciclo superior de la Educación General Básica, BOE núm. 144 (1984).
- Pérez, E. (1984a). Al cambio por la terminología. 2ª Etapa = Ciclo Superior. *Colaboración*, 49, pp. 4-5.
- Pérez, E. (1984b). Yo compenso, tu compensas, ellos compensan. *Colaboración*, 48, p. 3.
- Quintero, M. (1984). La descompensación. *Colaboración*, 48, p. 4.
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria, BOE num. 112 (1983).
- Rojas Claros, F. (2006). Poder, disidencia editorial y cambio cultural en España durante los años 60. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, pp. 59-80.
- Sánchez Recio, G. (2006). Presentación. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, pp. 9-11.
- Sanz Mediavilla, S. (2022). *Turismo y Cine en la España de los años 60*. (Trabajo Final de Grado). Universidad de Valladolid, Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación.
- Secretaría Estatal. (1984). Informe de la Secretaría Estatal. *Al vuelo* (Nº Extra Congreso), pp. 2-8.
- Secretaría Estatal del MCEP. (1984). Informe de la Secretaría Estatal. *Al vuelo*, Nº Extra Congreso, pp. 2-8.
- Soto Carmona, Á. (2006). No todo fue igual. Cambios en las relaciones laborales, trabajo y nivel de vida de los españoles: 1958-1975. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, pp. 15-43.
- Zufiaurre Goikoetxea, B. (1988). Reflexiones sobre la reforma del sistema educativo español (1982-1988). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 3, pp. 9-20.