



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación
Programa de Doctorado en Educación RD 99/2011, línea de investigación
Estudios históricos, políticos y comparados de la educación

TESIS DOCTORAL

LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA TRANSICIÓN
A LA DEMOCRACIA EN ESPAÑA:
EL CASO DEL COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y
LICENCIADOS DE VALENCIA, 1970-1978

Presentada por:

BEATRIZ CERCOS-CHAMORRO

Dirigida por:

DR. LUIS MIGUEL LÁZARO LORENTE

DR. ANDRÉS PAYÁ RICO



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación

Programa de Doctorado en Educación RD 99/2011, línea de investigación

Estudios históricos, políticos y comparados de la educación

TESIS DOCTORAL

**LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA
TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA EN ESPAÑA:**

**EL CASO DEL COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y
LICENCIADOS DE VALENCIA, 1970-1978**

Presentada por:

BEATRIZ CERCOS-CHAMORRO

Dirigida por:

DR. LUIS MIGUEL LÁZARO LORENTE

DR. ANDRÉS PAYÁ RICO

2023

RESUMEN

El siglo XX estuvo marcado por numerosos Movimientos de Renovación Pedagógica, en los que el profesorado trabajó motivado por mejorar la práctica en el aula. En la investigación nos centraremos en un momento muy concreto en España, determinado por la represión, los deseos de cambio, democracia y liberación. Una etapa marcada por la transición española que coincide con la promulgación de la *Ley General de Educación* de 1970, en la que un grupo de maestros y maestras valencianos aunaron fuerzas y conocimientos para cambiar una escuela anquilosada con la que habían tenido que lidiar en los últimos años de la dictadura franquista. Uno de estos colectivos llegó a conformar el Seminario de Pedagogía de Valencia, que trabajó en un periodo muy corto en el tiempo, pero intensamente, en el que dejaron un material meritorio para la formación del profesorado y para la práctica en el aula.

Palabras clave: *Renovación Pedagógica, Seminario de Pedagogía, democracia, transición y educación.*

RESUM

El segle XX va estar marcat per nombrosos Moviments de Renovació Pedagògica, en els quals el professorat va treballar motivat per millorar la pràctica a l'aula. En la investigació ens centrarem en un moment molt concret a Espanya, determinat per la repressió, els desitjos de canvi, democràcia i alliberament. Una etapa marcada per la transició espanyola que coincideix amb la promulgació de la *Llei General d'Educació* de 1970, en la qual un grup de mestres i mestres valencians van conjuminar forces i coneixements per a canviar una escola anquilosada amb la qual havien hagut de bregar en els últims anys de la dictadura franquista. Un d'aquests col·lectius va arribar a conformar el Seminari de Pedagogia de València, que va treballar en un

període molt curt en el temps, però intensament, en el qual van deixar un material meritori per a la formació del professorat i per a la pràctica a l'aula.

Paraules clau: *Renovació pedagògica, Seminari de Pedagogia, democràcia, transició i educació.*

ABSTRACT

The twentieth century was marked by numerous Pedagogical Renewal Movements, in which teachers worked motivated to improve practice in the classroom. In the research we will focus on a very specific moment in Spain, determined by repression, desires for change, democracy, and liberation. A *stage* marked by the Spanish transition that coincides with the enactment of the *General Education Law* of 1970, in which a group of Valencian teachers joined forces and knowledge to change a stagnant school with which they had had to deal in the last years of the Franco dictatorship. One of these groups came to form the Pedagogy Seminar of Valencia, which worked in a very short period, but intensely, in which they left a meritorious material for teacher training and for practice in the classroom.

Keys Word: *Pedagogical Renewal, Pedagogy Seminary, Democracy, Transition and Education.*

A Daniel, a Lucía.

A mi tía M^a Ángeles, a mi tío Rogelio

AGRADECIMIENTOS

En estas líneas quiero dedicar unas palabras de agradecimiento a todas las personas que me han apoyado en el desarrollo de esta tesis doctoral; desde familiares, amigos y amigas, compañeros y compañeras de trabajo hasta aquellas que he conocido gracias a la investigación. Todas ellas me han brindado la oportunidad de aprender cada día a su lado. A mis directores Luis Miguel Lázaro Lorente y Andrés Payá Rico que me han transmitido el entusiasmo que sienten por la Historia de la Educación. No puedo tener más que palabras de agradecimiento por haberme mostrado su lado más humano. Por haberme ayudado a lograr un contrato predoctoral para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gracias a todas mis compañeras y compañeros del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación por haber hecho más llano este largo recorrido que no acaba más que empezar.

A Guillermo Gil Vázquez, gracias. Gracias por abrirme las puertas de tu casa. Gracias por las largas conversaciones tan enriquecedoras. Gracias por haber compartido conmigo una parte de tu vida. Ha sido un placer escucharte y espero que sigamos haciéndolo durante mucho más tiempo. Eres un ejemplo a seguir. Gracias a Adela Costa, Miquel Mestre, Rafael Gómez y Daniel Gil por atenderme. Gracias a Alberto Gómez Roda, responsable del *Arxiu Històric José Luis Borbolla* de CCOO de Valencia, por su amabilidad y predisposición en todo momento. A Agustín Escolano y a su mujer Purificación por ofrecerme la posibilidad de realizar una estancia en el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE). Fue un verdadero placer poder disfrutar de la amplia obra de manuales escolares de la que disponen y, sobre todo, más importante, conocerlos.

También quiero expresar mi agradecimiento a mi tía M^a Ángeles y a mi tío Rogelio por acogerme en su casa, por considerarme como una hija más y haberme apoyado para que concluyera la investigación. Gracias a mis primos y prima por sus abrazos cuando más los necesitaba. Gracias a mi abuelo Eulogio por interesarse cada día por mi trabajo aun sin comprenderlo. Durante este tiempo hemos podido comprobar que en un día se puede deshacer lo que hemos construido durante años, pero tenemos la capacidad de levantarnos y seguir trabajando por aquello en lo que creemos y eso es mucho más sencillo con personas que te demuestran cada día su cariño. Gracias, gracias por haber confiado en mí y habernos incluido a mis hijos y a mí en esta humilde, pero gran familia.

A mi otra familia: Oscar, Ma José, Alex, Amparo, Lara, Mila, Sherezade, Cristina y Elena, gracias. Gracias simplemente por formar parte de mi vida. Y no quisiera terminar sin nombrar a personas cuya ayuda ha sido esencial para llegar hasta aquí: Oscar (EOI), Mila, Ester, Patricia, Ana y Borja.

Gracias por estar.

ACRÓNIMOS

AJLB	Archivo José Luis Borbolla
AC	Acción Comunista
ACA	Acción Católica Argentina
ACE	Asociación Católica Española
ACNP	Asociación Católica Nacional de Propagandistas
ANICEM	Asociación Nacional de Catedráticos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media
AP	Alianza Popular
BM	Banco Mundial
BUP	Bachillerato Unificado Polivalente
CAP	Certificado de Aptitud Pedagógica
CEDA	Confederación Española de Derechas Autónomas
CEDODEP	Centro de Documentación y Orientación Didáctica en Enseñanza Primaria
CCEE	Conferencia Episcopal Española
CEMEA	<i>Centres d'Entrainement Aux. Méthodes d'Éducation Active</i>
CENIDE	Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación
CCOO	Comisiones Obreras
CCP	Comunidades Cristianas Populares
CNT	Confederación Nacional del Trabajo
CODyL	Colegio Oficial de Doctores y Licenciados
COU	Curso de Orientación Universitaria

CRAP	<i>Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques</i>
CUC	Centro Universitario de Castellón
EGB	Educación General Básica
FET	Falange Española Tradicionalista
FERE	Federación Española de Religiosos de la Enseñanza
FMI	Fondo Monetario Internacional
GEMAE	<i>Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement</i>
GFEN	<i>Groupe Français d'Éducation Nouvelle</i>
GGV	Guillermo Gil Vázquez
HOAC	Hermandad Obrera de Acción Católica
ICE	Institutos de Ciencias de la Educación
ICEM	<i>Institut Coopératif de l'École Moderne</i>
IES	Instituto de Educación Secundaria
ILE	Institución Libre de Enseñanza
INEM	Instituto Nacional de Enseñanzas Medias
IPE	Programa de Inversiones en Educación
JAC	Juventud de Acción Católica
JOC	Juventud Obrera Cristiana
JOCF	Juventud Obrera Cristiana Femenina
JONS	Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista
JTE	Junta Técnica del Estado
LCR	Liga Comunista Revolucionaria
LGE	Ley General de Educación
LODE	Ley Orgánica de Derecho a la Educación
MC	Movimiento Comunista

MCEP	Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MRP	Movimiento de Renovación Pedagógica
ONU	Organización de Naciones Unidas
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OECE	Organización Europea para la Cooperación Económica
ORT	Organización revolucionaria de Trabajadores
PCE	Partido Comunista de España
PCE (m-l)	Partido Comunista de España (marxista-leninista)
PCE r	Partido Comunista de España (reconstituido)
PNN	Profesores No Numerarios
PRM	Plan Regional del Mediterráneo
PSOE	Partido Socialista Obrero Español
PSP	Partido Socialista Popular
PTE	Partido del Trabajo de España
SEM	Sindicato Español del Magisterio
SEU	Sindicato Español Universitario
SP	Seminario de Pedagogía
STEPV	Sindicato de Trabajadores de Enseñanza del País Valenciano
UCD	Unión Centro Democrático
UGT	Unión General de Trabajadores
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
USO	Unión Sindical Obrera

ÍNDICE

PARTE 1

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	23
1.1. Estructura de la tesis	25
1.2. Cuestiones previas y objetivos de la investigación	28
1.3. Metodología y fuentes.....	30
CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y EVOLUCIÓN HACIA LA NUEVA LEY.....	35
2.1. Contexto histórico	38
2.1.1. Depuración del magisterio	40
2.1.2. Política educativa y medidas legislativas.....	41
2.1.3. La Iglesia como movimiento de base	44
2.1.4. Una mirada al exterior.....	47
2.2. El transcurso hacia una nueva ley	51
2.2.1. Los Cuestionarios Nacionales y el Centro de Documentación y Orientación Didáctica en Enseñanza Primaria	54
2.2.2. <i>El Libro Blanco</i> : la puesta en valor del sistema educativo español.....	56
2.2.3. <i>Ley General de Educación</i> de 1970	59
2.2.4. La alternativa a la LGE de 1970	64
2.2.5. De la transición a la democracia.....	69
2.2.6. <i>Los Pactos de la Moncloa</i> de 1977	73

CAPÍTULO 3. LA VINCULACIÓN DE LA ESCUELA NUEVA CON LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.....	76
3.1. Precursores internacionales.....	78
3.1.1. Precursores internacionales del siglo XIX: la Escuela Nueva	78
3.1.2. Precursores internacionales del siglo XX: la Escuela Activa y la dinámica de grupos.....	84
3.2. Influencia de la experiencia renovadora francesa en los MRP	87
3.2.1. <i>Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active</i>	90
3.2.3. <i>Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques</i>	94
3.2.4. <i>Institut Coopératif de l'Ecole Moderne</i>	95
3.2.5. Otras instituciones francesas adyacentes a los Movimientos Pedagógicos franceses.....	97
3.3. Los MRP en España.....	98
3.3.1. Inicio de les <i>Escoles d'Estiu</i>	101
3.3.2. La formación inicial y permanente del profesorado	104
3.4. Aproximación de los mrp en valencia.....	105
3.4.1. La lengua valenciana y <i>Lo Rat Penat</i>	106
3.4.2. La Renovación Pedagógica en el territorio valenciano.....	108

PARTE 2

CAPÍTULO 4. EL SEMINARIO DE PEDAGOGÍA

DE VALENCIA 111

4.1. Inicios del SP de Valencia..... 113

4.1.1. Objetivos y principios que guían al SP 118

4.1.2. Reuniones, formación y sesiones de trabajo 124

4.1.3. Materiales empleados por el SP 137

4.1.4. Difusión del trabajo realizado..... 150

4.2. Postura ante la nueva ley..... 151

4.2.1. La motivación y el fracaso escolar..... 152

4.3. *Stages* organizados por el SP de Valencia..... 154

4.3.1. Funcionamiento, desarrollo y evaluación..... 160

4.4. Maestras que conformaron el SP de Valencia 163

4.4.1. Aportaciones en el área de la normalización
del valenciano y del bilingüismo..... 165

4.4.2. Aportaciones en el área de la renovación pedagógica..... 167

4.4.3. Aportaciones en el área de las críticas políticas
y la democratización de la escuela y la educación..... 170

CAPÍTULO 5. LA PRÁCTICA EN LAS SESIONES

FORMATIVAS DEL SP DE VALENCIA 173

5.1. Formación previa del profesorado..... 175

5.2. El docente en el aula 178

5.3. El método activo y el trabajo de grupo: de la teoría a la práctica 184

CAPÍTULO 6. TRASPASANDO LOS MUROS DE LA ESCUELA: EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE.....	194
6.1. Los inicios en el Instituto de Enseñanza Media Juan de Garay	197
6.2. Divergencias en el IES.....	201
6.3. Desarrollo de las actividades pedagógicas en el local Micer de Rabasa.....	203
6.4. Formador de formadores.....	209
6.5. Falta de solvencia y organización	211
CAPÍTULO 7 LA ALTERNATIVA EDUCATIVA.....	215
7.1. Contribución del CODyL de Valencia	217
7.2. Comunicaciones y notas de prensa.....	224
7.3. El cierre de una etapa y el comienzo de otra.....	230
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES	233
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	243
ANEXOS.....	269

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Objetivos generales de los tres planes de desarrollo en España	51
Tabla 2. Etapas establecidas por Galperin sobre la Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales	83
Tabla 3. Comparativa del modelo escolar tradicional vs modelo escolar alternativo.	86
Tabla 4. Ejemplo de la planificación de las actividades en un stage de los GEMAE.....	94
Tabla 5. Reuniones y actividades realizadas por la Federación de los CRAP's entre 1964 y 1968.....	95
Tabla 6. Contenido de la primera <i>Escola d'Estiu</i> realizada entre el 19 y 29 de julio de 1966.	102
Tabla 7. Principios que guían la acción del SP de Valencia.....	119
Tabla 8. Principios establecidos por el Seminario de Pedagogía en el encuentro del INEM Isabel de Villena de 1968.....	121
Tabla 9. El inicio del SP de Valencia y actividades realizadas para darse a conocer entre 1965 y 1968.	126
Tabla 10. Situación del SP entre 1968 y 1970	128
Tabla 11. Actividades y situación del SP entre 1970 y 1973.....	129
Tabla 12. Actividades y situación del SP entre 1973 y 1975.....	131
Tabla 13. Contenido de las sesiones de trabajo realizadas en el <i>ministage</i> en diciembre de 1970.....	134
Tabla 14. Sesiones de trabajo en torno a la Psicología Evolutiva a partir del artículo basado en « <i>Conteur, méthodes et technologie de l'éducation</i> » de Mario Alighiero Manacorda.....	136
Tabla 15. Sesiones y descripción de las Jornadas Pedagógicas de junio de 1974.....	136
Tabla 16. Comparación general de la estructura de clase.....	144

Tabla 17. Recopilación de textos y adaptación a las sesiones de trabajo organizadas por el SP de Valencia.....	146
Tabla 18. Propuesta inicial para el desarrollo del siguiente <i>stage</i> en Valencia.	156
Tabla 19. Ejemplo de la programación definitiva del <i>stage</i> organizado por el Seminario de Pedagogía de Valencia en 1970.	158
Tabla 20. Tres principios básicos de la escuela.....	160
Tabla 21 Ejercicios de observación.....	161
Tabla 22 . Ejemplo de publicaciones de maestras en el <i>Boletín interno del Seminario de Pedagogía</i> , 1972 y 1973.	164
Tabla 23. Procedimiento básico para el desarrollo del curso.....	178
Tabla 24 Reelaboración del Plan Langevin-Wallon por Guillermo Gil Vázquez, 1967.....	179
Tabla 25. Ejemplo de planificación provisional al comienzo del curso del SP de Valencia.....	181
Tabla 26. Ejemplo de planificación de un trimestre con el método activo.....	185
Tabla 27. Ejemplo del desarrollo de una clase activa.....	186
Tabla 28. Asambleas y discusiones en grupo.....	206
Tabla 29. Actuaciones promovidas por la Comisión de Actividades Culturales.....	218
Tabla 30. Propuesta de alternativa para la enseñanza en 1975.....	222
Tabla 31. Propuesta programa electoral del CODyL de València.....	223
Tabla 32. Encuesta a tres catedráticos de Enseñanza Media.....	227

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. <i>Grille du Stage</i>	92
Ilustración 2. Progreso entre alumnado con un líder democrático frente a un líder totalitario.....	123
Ilustración 3. Centro Universitario de Castellón (CUC).....	157
Ilustración 4. Estructura escolar a semejanza con las ideas habituales de la sociedad.....	189

Ilustración 5. Distribución clase tradición vs clase grupo	190
Ilustración 6. Anotación de Daniel Gil sobre una de las propuestas de Langevin	192
Ilustración 7. Ejemplo de registro de diario.....	193
Ilustración 8. Imagen de uno de los campamentos realizados con niños y niñas del barrio	203
Ilustración 9. Grupo de teatro del <i>Club Boira</i>	204
Ilustración 10. Miembros del Club Boira y alumnado del IES Juan de Garay.....	209
Ilustración 11. Asistencia al <i>stage</i> de Benasque	210
Ilustración 12. Campamento en los Pirineos franceses	211

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Etapas del SP de Valencia.....	125
Figura 2. Papel del maestro.....	138
Figura 3. Elementos que intervienen dentro del aula.....	139
Figura 4. Ventajas del papel del maestro.....	140
Figura 5. Información recogida sobre cómo se debe plantear la enseñanza preescolar y la EGB.....	153
Figura 6. Propuesta para desarrollar el stage sobre sensibilización.....	159
Figura 7. Principios y funciones del profesorado en una clase estructurada por grupos	180

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos 1. Tú también puedes decir lo que piensas	273
Anexos 2. Encuesta a los alumnos sobre el profesorado	277
Anexos 3. Encuesta sobre la gestión democrática para cumplimentar el alumnado	278
Anexos 4. Encuesta sobre la gestión democrática para cumplimentar el profesorado	280
Anexos 5. Test de frases incompletas.	282
Anexos 6. Cuestionario dirigido por la UNESCO a los Ministerios de Instrucción pública de distintos países	284

Anexo 7. Ejemplo sobre la preparación de un cursillo de verano	286
Anexo 8. Ejemplo de la hoja informativa sobre un <i>stage</i>	287
Anexo 9. Ejemplo de horario de un <i>stage</i> de 1970	289
Anexo 10. Resultados de los datos recogidos en la evaluación del <i>stage</i> de 1970	293
Anexos 11. Modelo de inscripción	295
Anexos 12. Tabla de observación	296
Anexos 13. Hoja a cumplimentar de evaluación por el equipo organizador.	297
Anexo 14. Programa electoral.	298
Anexo 15. Cuestionario de evaluación	299

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Las personas son tan hermosas como las puestas de sol,
si se les permite que lo sean
(C. Rogers, 1987)

1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral se enmarca en el programa de ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU17/01986) del Ministerio de Educación y Formación Profesional llevada a cabo entre los años 2018 y 2023. Ha sido dirigida por el Catedrático de Teoría e Historia de la Educación Luis Miguel Lázaro Lorente y por el Profesor Titular Andrés Payá Rico. De esta forma, hemos fusionado la experiencia de los directores y su gran motivación para centrarnos en un tema que, desde los inicios, en los estudios de pedagogía, en la Universitat de València nos ha suscitado interés: los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP).

Tras explorar los trabajos de otros compañeros y compañeras sobre los MRP, creímos conveniente centrarnos en la Comunidad Valenciana. No solo por la proximidad que nos une y el conocimiento del contexto, sino por los vacíos historiográficos con los que nos hemos ido encontrando a lo largo de los años. Todo ello, sumado al anhelo de buscar respuestas sobre un momento tan importante para el pensamiento pedagógico, que marcó el devenir de la historia española, como fue la transición.

Alguna de las publicaciones en torno a la historia de la educación valenciana que nos han servido de punto de partida y referente han sido, por ejemplo, las de Àngels Martínez Bonafé sobre les *Escoles d'Estiu: Viure la democràcia a l'escola, Eines per intervenir a l'aula i al centre, ¿Qué dices tú, hoy, de la democracia en la escuela?, El malestar docente: una lectura desde el deseo de democratizar la enseñanza* (Bonafé, 1999, 2003, 2006); entrevistas realizadas por M^a Carmen Agulló y Andrés Payá a maestras y maestros que trabajaron en *les Cooperatives d'ensenyament* (Agulló y Payà, 2012); estudios sobre la educación en la época de la transición a la democracia por Alejandro Mayordomo (Mayordomo, 1998, 2002, 2011) así como el libro coordinado por el mismo sobre las escuelas y maestros que formaron parte de la

historia y memoria en Valencia (Barberá y Mayordomo, 2017); y, la práctica sobre la imprenta de Freinet o manifestaciones sobre el Seminario de Pedagogía realizadas por Luis Miguel Lázaro (Lázaro, 2005); también la tesis doctoral presentada por Dolores Molina Galván con el título *La práctica viva y la experiencia colectiva de la Renovación Pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià-Gonçal Anaya* (Molina, 2010).

Una vez determinada la temática y el territorio nos centramos en un grupo de profesores y profesoras valencianas, sobre todo de Enseñanza Media, que trabajó de manera constante para mejorar su formación docente y adquirir nuevas metodologías en el aula, que distaban de la tradicional educación franquista. Debían colegiarse de manera obligatoria aquellas personas que quisieran trabajar en la enseñanza privada. Entre las personas filiadas, surge un grupo de profesores y profesoras que se preocupa por la práctica docente. Una vez nombrada decana Rafaela Erades Ramos en el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, apoyada por una candidatura de licenciados, cambió la gestión ofreciendo cobertura a iniciativas diversas. Gracias a esta nueva cobertura, este colectivo, dedicó largas horas no solo formarse para mejorar la práctica docente, sino que renunciaban a su tiempo libre para buscar respuestas y proponer alternativas en base a la educación que defendían. Todo ello en un panorama de precariedad producido por la eliminación de un gran número de institutos de Enseñanza Media cerrados durante el franquismo. Bajo la protección de una institución, en este caso el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, estos docentes hicieron una gran labor, primero de manera informal y después ya como grupo formal constituidos como Seminario de Pedagogía de Valencia. Fue así, tras unos años de trabajo, gracias al Seminario y, la práctica docente de los componentes del grupo, trabajo al que hemos tenido acceso gracias a los archivos de Guillermo Gil Vázquez, miembro del grupo desde los inicios, depositado en el *l'Arxiu Històric Sindical José Luis Borbolla*, situado en Valencia, en la calle Serranos.

Una vez introducidos en el Archivo, tuvimos conocimiento de material complementario depositado por Rafael Gómez, maestro de primaria y miembro

activo en la formación del profesorado. Un material que nos muestra cómo se desarrolló e implementó la *Ley General de Educación* de 1970, así como el proceso en la formación del profesorado que se encontraba en pleno debate tras las deficiencias con las que se tropezaban día a día los docentes y que nos ha servido para complementar esta investigación.

Dicho esto, la presente tesis doctoral se origina en la curiosidad e inquietud tanto a nivel profesional, como pedagoga, como en el ámbito personal. Durante los años de estudio en el grado de pedagogía hemos trabajado, por un lado y de forma aislada, la formación del profesorado, el alumnado, las familias, entre otros, y lo que ahora conocemos como Comunidad Educativa, que engloba los conceptos comentados anteriormente. Por otro lado, términos como trabajo en equipo, educación activa, participación o democratización en las aulas, son conceptos que podemos pensar que son actuales y que, tras la llegada de la democracia, se han incorporado de manera natural en las aulas. Sin embargo, dichos conceptos se remontan a finales del siglo XIX y principios del siglo XX con experiencias como, por ejemplo, la Institución Libre de Enseñanza o la propuesta anarquista de Ferrer i Guardia. Experiencias y progresos y otros movimientos que abogaban por la Escuela Nueva y Activa que tras la Guerra Civil se borraron de la memoria pedagógica. Valga pues, esta tesis, para poder reivindicar y poner en valor el legado pedagógico y democratizador de los MRP, tomando como ejemplo e hilo conductor el SP del CODyL de Valencia.

1.1. ESTRUCTURA DE LA TESIS

La realización de la investigación la hemos estructurado en siete capítulos, precedida por una introducción en la cual desarrollamos cuestiones previas a la investigación, objetivos, metodología y fuentes.

Capítulo 1. **Introducción**

En un primer capítulo incluiremos la introducción de la investigación así como el desarrollo de las cuestiones previas al trabajo, objetivos, metodología o fuentes.

Capítulo 2. **Antecedentes históricos y evolución hacia la nueva ley**

Pese a que la época que nos compete hace referencia al último periodo del franquismo, hemos creído conveniente incluir la situación social y política de la que partíamos tras la Guerra Civil, así como la depuración a la que se vieron sometidos los maestros y las maestras en aquel momento. Con posterioridad, gracias a organismos internacionales como la OCDE o la UNESCO, España fue sustituyendo lentamente una escuela basada en el tradicionalismo por una escuela con cierta apertura y adaptada al desarrollismo que la sociedad actual requería. En este sentido, por ejemplo, algunos planes como el Plan Regional del Mediterráneo (PRM), promovido por la OCDE, fueron cruciales en lo que llegó a ser la Ley General de Educación de 1970. Asimismo, hemos referenciado las diferentes leyes, reformas y los diversos planes de desarrollo que se fueron adoptando hasta llegar a un momento crucial para la historia de España: la transición democrática española.

Capítulo 3. **La vinculación de la Escuela Nueva con los Movimientos de Renovación Pedagógica**

En un segundo capítulo hablaremos de los MRP a nivel internacional, centrándonos especialmente en los movimientos pedagógicos franceses por ser el referente en el SP de Valencia. Fueron numerosos los contactos y la formación que recibieron por parte de nuestro país vecino, sobre todo, el profesorado de Enseñanza Media. No obstante, no obviaremos algunas iniciativas a nivel nacional como, por ejemplo, la institución Rosa Sensat, les *Escoles d'Estiu* a Catalunya o el movimiento de las escuelas barbilianas. Además, nos centramos en la implicación que tuvo el colectivo docente en Valencia, así como las iniciativas puestas en marcha y la importancia que tuvo la lengua valenciana y su evolución dentro de las aulas.

Capítulo 4. **El Seminario de Pedagogía de Valencia**

En este apartado nos centraremos en el Seminario de Pedagogía de Valencia; cómo se originó, las funciones que desempeñó, el desarrollo de las sesiones de trabajo, así como todo el material que analizaron como base científica y que pusieron en marcha en su práctica docente. Comentaremos las diferentes reuniones y sesiones de trabajo que preparaban meticulosamente, también los medios de difusión utilizados para llegar a un gran número de profesorado. No pasaremos por alto, el papel imprescindible que realizaron las maestras y su actividad en el ámbito directivo y administrativo. Por último, destacaremos las publicaciones más relevantes que vieron la luz con la elaboración de su propio medio de difusión.

Capítulo 5. **La práctica en las sesiones formativas del SP de Valencia**

En el cuarto capítulo presentaremos la aplicación en las aulas de lo aprendido en los diferentes cursos de formación del SP de Valencia gracias a las estancias a nivel internacional, nacional y local, así como la respuesta o el impacto que tuvo en el alumnado. La laboriosa tarea por parte del profesorado para incorporar la gestión democrática en las aulas. Ya que no solo tenían que lidiar con las trabas de la administración, sino que debieron realizar un cambio de rol, que no fue fácil de asimilar por el alumnado acostumbrado a la metodología tradicional.

Capítulo 6. **Traspassando los muros de la escuela: educación en el tiempo libre**

En este capítulo nos centraremos en la repercusión que tuvo el trabajo realizado dentro del aula, es decir, dentro de la educación formal y que se extendió a otros espacios educativos con la práctica de los deportes o actividades pedagógicas más allá del tiempo escolar. El Instituto de Enseñanza Media Juan de Garay de Valencia fue un claro ejemplo de poner en práctica el pensamiento

pedagógico de la clase activa del SP de Valencia. Al menos veinte miembros que en un momento determinado formaron parte del Seminario, hicieron partícipe al alumnado y al profesorado de las iniciativas planteadas durante las estancias o cursos de formación. Estas proyecciones se verán reflejadas en diferentes áreas con la creación de grupos de trabajo y proyectos y, en concreto, estudiaremos la creación del Club Boira formado en sus inicios para entrenar a los equipos de balonmano del instituto.

Capítulo 7. **La alternativa educativa**

Tras la promulgación de la LGE de 1970 el CODyL de Valencia no quiso quedar al margen de las propuestas de mejora o necesidades reclamadas por los colectivos educativos. A partir de cursos, talleres y medios divulgativos, analizan cada una de las cuestiones aprobadas con la nueva ley y las carencias educativas que genera, además de la precariedad de recursos con la que se contaba. Para ello, el CODyL de Valencia, propone a cada una de las cuestiones una alternativa que sirva para satisfacer las necesidades sociales y económicas del momento, así como las condiciones laborales del profesorado.

Capítulo 8. **Conclusiones**

En un octavo y último capítulo comentaremos algunas de las conclusiones a las que hemos llegado tras el análisis del material depositado en el archivo y algunas de las conversaciones consultada antenidas con algunos de los miembros del SP de Valencia, así como la documentación

En un último capítulo y para concluir con la investigación expondremos el alcance o prospectiva del trabajo, limitaciones con las que nos hemos encontrado con el trascurso de la misma y líneas de investigación para futuros trabajos.

1.2. CUESTIONES PREVIAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En la década de los sesenta del pasado siglo, fueron numerosos los movimientos que se pusieron en marcha para transformar la escuela que el franquismo había instaurado. Estos movimientos surgieron en diferentes lugares de España, entre los que podemos destacar especialmente el País Vasco, Catalunya, Madrid y Valencia, entre otros.

Si hacemos una aproximación al caso valenciano, siendo este nuestro objeto de estudio, nos encontramos con un grupo todavía poco estudiado o, mejor dicho, poco reconocido tras la gran labor que realizaron, como fue el Seminario de Pedagogía (SP) del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia (CODyL). El SP de Valencia se formó a mediados de los años 60 fundamentalmente por un grupo de docentes de educación secundaria, pese a que, de manera temporal, también se unieron algunos maestros y maestras de educación primaria. Tuvieron un gran protagonismo no solo en la puesta en marcha de la educación activa en las aulas, sino que trabajaron con un objetivo pedagógico concreto y basándose en numerosas teorías y pensamientos científicos. Además, también participaron en medios de difusión de educación no formal como, por ejemplo, la publicación y colaboración en diferentes revistas.

Antes de iniciar la investigación nos hemos planteado algunas cuestiones previas como, por ejemplo, si los principios que guiaban la acción educativa de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) se ven reflejados de manera explícita o implícita en las acciones pedagógicas emprendidas en los años posteriores a la dictadura franquista. Por otro lado, al adentrarnos en una etapa social y política limitada por una dictadura y, por ende, con una libertad de enseñanza restringida y limitadora de la praxis educativa que nos lleva a plantearnos la siguiente cuestión: ¿en qué medida pudieron los maestros y maestras que pertenecieron a los MRP y, en concreto, al SP del CODyL, desempeñar su labor docente de manera paralela a lo establecido por el ideario oficial? Además, nos preguntamos, ¿qué legado nos ha dejado la práctica docente que desarrolló

el SP en la transición a la democracia? ¿Es visible el laborioso trabajo que se desempeñó? ¿Se tuvieron en cuenta sus recomendaciones en la realización de una ley que llevaba sin modificarse de manera íntegra desde 1857?

Tras plantearnos estas preguntas iniciales, pretendemos desgranar las iniciativas educativas en una época, como fue la transición democrática española, que marcó todo el devenir del sistema educativo español, y cómo los diferentes organismos internacionales influyeron en el desarrollo de la LGE de 1970. Por otro lado, deseamos aproximarnos al papel que desempeñaron los MRP en el momento histórico y político en la transición y entender, al mismo tiempo, qué supuso para la praxis de los docentes su promulgación e indagar en qué medida colaboraron con la elaboración e implementación de dicha ley.

Por todo ello, el objetivo principal de la investigación es *analizar el protagonismo educativo, el desarrollo pedagógico y el rol activo del SP con el apoyo del CODyL de Valencia en la transición a la democracia entre los años 1970 y 1978.*

Asimismo, a raíz del objetivo principal se derivarán los siguientes objetivos específicos como:

- Recuperar, analizar y establecer la transmisión de valores vinculados a los miembros del SP del CODyL de Valencia.
- Estudiar el impacto de la formación del profesorado durante la década de los 70 y los resultados en el alumnado de los miembros del SP.

Nos consta que, en el período que abarca nuestro estudio, los docentes que pertenecieron a dicha institución trabajaron de forma intensa para poner en valor la escuela en la que creían. Un modelo de escuela basada en la libertad de enseñanza, la gestión democrática y la educación activa. Pero, además, emprendían una gran labor, la de afianzar sus principios ideológicos, puesto que muchos de los docentes que participaron de manera activa en el SP se regían por unos ideales más afines a sus planteamientos, siendo muchos simpatizantes o militantes del PCE. De esta manera, nos llegamos a plantear si el SP supuso una vía para poner en valor no solo sus principios educativos, sino también ideológicos con el apoyo del CODyL de

Valencia. Una vez despejadas las incógnitas nos centraremos en estudiar qué supuso poner en práctica la gestión democrática y, conocer qué repercusión tuvo en las relaciones con los demás compañeros y compañeras docentes. En última instancia, nos centraremos en el rol del alumnado, puesto que creemos de vital importancia conocer el punto de vista de estos y si variaron sus resultados tras un curso en el que pudieron ser partícipes de un cambio metodológico en las aulas y la repercusión que tuvo en los mismos.

1.3. METODOLOGÍA Y FUENTES

El desarrollo de la presente tesis doctoral sigue la metodología propia de la ciencia histórica. En primer lugar, se basa en el análisis de fuentes documentales primarias de los diferentes archivos consultados como el material depositado en *l'Arxiu Històric Sindical José Luis Borbolla* en Valencia y los archivos de las instituciones *Centres D'Entrainement Aux. Méthodes d'Education Active* (CEMEA), *Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement* (GEMAE) y *Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques* (CRAP), en Francia. Lo haremos con las pautas adecuadas para llevar a cabo una búsqueda y un análisis documental de calidad siguiendo el planteamiento de Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans el análisis documental es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto» (1995, p. 342).

Debemos tener en cuenta que las consultas de los documentos en los archivos históricos ofrecen, además de la información por las fuentes primarias, una mayor aproximación al tema en cuestión para obtener una mejor comprensión (Dávila, Barret y Vidal, 2011). Entre los documentos revisados en *l'Arxiu Històric Sindical José Luis Borbolla*, hemos podido encontrar evidencias de una labor que no quedó únicamente en las aulas, sino que se extendió al resto de la comunidad educativa, llegando a traspasar los muros de los centros educativos. El hecho de trabajar con fuentes históricas primarias da lugar a suscitar un mayor interés que al trabajar con libros de texto. El interés puede llegar a aumentar a medida que nos acercamos a los documentos originales, ya no en su transcripción. Este atractivo radica en

que el archivo brinda la oportunidad no solo de estudiar la historia escrita por otros, sino también de considerar cuestiones como el origen de las fuentes, su confiabilidad, su subjetividad o las contradicciones que presentan entre sí, es importante para que su análisis crítico se acerque a los objetos que los producen y descubra directamente que los personajes abundan en el archivo, más que en cualquier texto o novela. El archivo, también nos permitirá escuchar las voces de nombres populares, mujeres, grupos sociales, tradicionalmente excluidos o subrepresentados en una historia tan parcial que algunos aún consideran historia común (Dávila, Barret y Vidal, 2011).

Este material relacionado con la transformación educativa que se pretendía incorporar a las aulas ha sido recopilado desde sus comienzos -a mediados de la década de los sesenta hasta la disolución del SP-, época que coincide con la transición democrática en España. Esta información, consultada en el archivo, nos permite analizar los documentos en los que constaban los primeros miembros que formaron el SP y el motivo que inspiró su creación, así como el contenido de los cursos y seminarios a los que comenzaron a asistir para seguir su formación docente.

Autores como Cerdá (2010) describen los archivos como un conjunto de momentos detenidos en el tiempo, que pueden albergar una historia personal, un suceso o las más insospechadas situaciones» (p. 91). Según el autor, el archivo sigue siendo un servicio inexplorado, entre otras causas, por poder resultar de difícil comprensión, al tratarse de material que no ha sido manipulado. Por ello, Rodríguez López (2000) además de destacar como dos elementos fundamentales la conservación y la organización de los documentos en el archivo, señala un tercer elemento como el aprovechamiento de todo el material que hallamos.

Martínez García (1999) sostiene que «los archivos españoles, de todo tipo y condición, se hayan en cierta forma desorientados ante los cambios y existencias existentes en nuestra sociedad (...) y, sobre todo, por la inexistencia de un marco teórico y práctico único para todos» (p. 52). Por ello, autores como Campos Ramírez (2009), resaltan la importancia de acercar el material depositado en los

archivos a la sociedad para contribuir a la subsistencia de la memoria histórica. De hecho, como apunta Díaz Rodríguez (2009) el archivo es un centro o unidad de información, ya que el usuario entiende a los documentos como fuentes de información indistintamente de sus características» (p. 51).

Los archivos no van dirigidos solo a la ciudadanía en general, Rubio Muñoz (2019) afirma la necesidad de aproximar el material documental de los archivos como parte del material didáctico en las aulas. De hecho, según Martín Fuertes (2000) en los últimos años se ha reconocido las ventajas que tienen los archivos como soporte de determinados ámbitos y ciclos educativos, así como en su utilidad para desarrollar la tesis doctoral, considerando la archivística como una teoría de la información común y un proceso documental básico, en cuanto que se trata de un proceso informativo (p. 705).

De esta forma, el archivo consultado nos ofrecerá, en esta investigación en cuestión, las anotaciones y reflexiones obtenidas de los maestros y maestras que formaron parte del SP al poner en práctica diferentes metodologías, así como la causa-efecto que provocaba en el alumnado. En segundo lugar, además de la información obtenida del archivo, como parte de nuestro trabajo de investigación recurrimos también a las fuentes orales de algunos de los maestros y maestras que formaron parte del SP del CODyL de Valencia y que participaron de forma activa en los MRP, pues consideramos de vital importancia la transmisión del conocimiento por la experiencia y la comunicación oral de aquellas personas que vivieron y protagonizaron el período en investigación.

Otro aspecto sustancial a destacar es considerar las fuentes orales como material limitado o perecedero», puesto que es un material significativo, pero que no goza de los beneficios de los archivos; siendo el más significativo, el poder recurrir a ellos en un momento determinado (Lomba, 2000). Al mismo tiempo, no debemos obviar el protagonismo historiador, puesto que según Jenkins (2009), es necesario para dar un sentido a la fuente oral.

Como hemos podido observar, las fuentes orales tienen una importancia histórica en la transmisión del conocimiento y adquieren especial relevancia, sobre todo cuando se emplean con la triangulación de otras fuentes, como por ejemplo las escritas. De ahí que Vilanova (2006) exponga que el destino de la memoria se juega en la apuesta por la escritura (...) de la ruptura entre el pasado y el presente surge la memoria captada por la historia para pasar a reinar en los archivos» (p. 19-20). Además, desde la mirada del ámbito de estudio tratado, en nuestro caso, los MRP, podemos comprender que la importancia de las fuentes orales consiste no tanto en su observación de los hechos, sino en su desviación de ellos, en cuanto permite que la imaginación, el simbolismo y el deseo emerjan. Y estos pueden ser tan importantes como narraciones actualmente ciertas» (Fraser, 1993, p. 82).

Por tanto, en líneas generales, con las fuentes orales podemos ampliar la perspectiva de los documentos escritos cuando estos resultan confusos, puesto que los relatos orales pueden ser subjetivos y la información puede verse alterada (Alted y Mateos, 1990). Por todo lo anteriormente expuesto, nos hemos planteado realizar entrevistas con preguntas semiestructuradas y abiertas en las que los y las protagonistas puedan expresar de forma libre sus impresiones, recuerdos, experiencias que han vivido en las aulas durante el período estudiado para la presente tesis doctoral.

De manera complementaria, revisaremos tanto los artículos de prensa (fuentes hemerográficas), y las fuentes primarias elaboradas por el CODyL de Valencia, depositadas en el Archivo de la Confederación Sindical de (CCOO) de Valencia con el fin de analizar las decisiones políticas que se llevaron a cabo en torno a la *Ley General de Educación* de 1970.

CAPÍTULO 2

ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y EVOLUCIÓN HACIA LA NUEVA LEY

Es indudable que la institución escolar juega un papel fundamental en el
condicionamiento de los futuros ciudadanos

(Seminario de Pedagogía, 1976)

En este apartado, con la pretensión de proporcionar una mejor comprensión de la situación educativa de la época que investigamos, realizamos un breve recorrido histórico desde la victoria del bando sublevado en 1939, pasando por las diferentes etapas que caracterizan la dictadura franquista: desde la España autárquica, los diferentes planes que se pusieron en marcha para mejorar la economía y su apertura al exterior en los años sesenta. Se describen los antecedentes que posibilitaron la democracia en España tras décadas bajo la dictadura de Francisco Franco; así como las relaciones internacionales que influyeron en las diferentes políticas que se adoptaron a nivel nacional.

Como afirma Escolano (2002), si observamos la política educativa franquista podemos diferenciar las diferentes etapas educativas que aluden a la investigación pedagógica: crecimiento rápido hasta 1963; desarrollo decreciente hasta 1970 y recuperación moderada hasta 1973» (p. 204). Almarcha (1978), por su parte, describe un primer periodo de más pura influencia fascista entre 1939 y 1951. Un segundo período, que lo identifica como intento renovador» y que abarca apenas entre 1951 y 1956. Y un tercer periodo de apertura entre 1956 y 1970, coincidiendo con la promulgación de la *Ley General de Educación* de 1970 (LGE). No obstante, como nos recuerda en una entrevista uno de los protagonistas del Seminario de Pedagogía, la figura de la inspección educativa como instrumento para aplicar la normativa, era exactamente la misma que en tiempo de franco, con la misma actitud y, por tanto, con el mismo pensamiento a pesar de la promulgación de la nueva legislación (Gil Vázquez, 10 de noviembre de 2022).

2.1. CONTEXTO HISTÓRICO

Durante el período de 1936 y 1939, España vive una guerra civil que le dejará marcada históricamente. Esta guerra, desencadenada por el golpe de estado de las tropas sublevadas contra la II República Española, culminó el 1 de abril de 1939 por el general Francisco Franco tras una victoria militar en una guerra civil, emparentado con los movimientos fascistas de la Europa de entreguerras» (Gómez Martínez, 2010, p. 285).

Tras esta hecatombe, comienza una nueva etapa para la historia de España que durará casi cuarenta años: la dictadura franquista. El Estado dictatorial que se instaura produce un traumático cambio educativo, social, político y económico en España (Chiverches, 2014). La dictadura intervendrá brutalmente en el devenir del sistema educativo español como se podrá observar con la promulgación de la Ley de Educación Primaria del 17 de julio de 1945:

España, maestra y educadora de pueblos, no puede así afrontar una transformación que significa para el mañana, después de su última victoria contra el materialismo ateo, la supervivencia de su ser histórico, la paz interior y el desenvolvimiento de su potencia espiritual, a través de las generaciones fecundas que hoy son la niñez y juventud, sin anudamiento y enlace con la tradición pedagógica nacional (Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, p. 385).

Esta involución pedagógica se prolongará en las décadas siguientes, borrando cualquier legado de movimientos e instituciones como la ILE (Institución Libre de Enseñanza) o la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, centrada en la enseñanza racional y científica, libre de cualquier dogma religioso y patriótico, abierta a los nuevos planteamientos de la pedagogía científica sustentada por el progresivo desarrollo de la psicología evolutiva» (Lázaro, 1995, p. 70). Además de resaltar la imposición de una educación análoga:

La nueva ley invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso. La Escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos ha de ser ante todo católica. Por eso, la Ley no vacila en recoger, acaso como ninguna otra en el mundo, en algunos momentos con literalidad manifiesta,

los postulados que consignó Pío XI como normas del derecho educativo cristiano en su inmortal encíclica Divini illius Magisteri (BOE 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, p. 386).

Así, se truncan los proyectos inspirados en la Escuela Nueva, tales como: la escuela de trabajo de Kerschensteiner, la pedagogía científica de Montessori, la observación de Decroly, el trabajo libre y colectivo de Cousinet o los planteamientos sobre la edad pueril de Rousseau, entre otros (Trillo, 1982; Serges, 1995; del Pozo, 2012).

El general Franco agrupó a sus aliados en un partido único, la Falange Española (FE), unida a las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (JONS) que constituyó el partido que dio sustento ideológico a la sublevación militar: la Falange Española Tradicionalista (FET) y de las JONS; dirigidas por un Consejo Nacional y cuya jefatura estaría encabezada por Franco, centrado en el tradicionalismo utilizado como instrumento imperial (Calvo, 1979).

Como resultado, las libertades quedaron reducidas a una única ideología, privando a la sociedad española de cualquier organización política, sindical o estructura plural y democrática (Díaz y Sardá, 2002). En la vida cotidiana, todo aquello que se alejara de la ideología impuesta era motivo de persecución, castigo, represalia o ejecución. Como afirma Romero González (2006):

De Cànovas a Maura, de Primo de Rivera a Franco, els conservadors espanyols, creient-se dueños de la memoria», en paraules de Santos Juliá, no sols han patrimonialitzat l'Estat, sinó també la idea mateixa del que era i el que havia o no havia de ser a Espanya, negant, quan, no reprimint, qualsevol dissidència reveladora de la diversitat que anàs més enllà de la pura manifestació folklòrica (p. 37).

Estos primeros años de dictadura se dieron los más profundos cambios para la sociedad española, pues a partir del golpe de estado comienza un período autárquico, (Navarrete, 2005). Algunos autores, como Camprubí (2017), apuntan a que las primeras décadas de la dictadura franquista gozaba de muy mala prensa internacional. Debido al hermetismo del país, las naciones vecinas se mostraron reticentes a apoyar a un Estado basado en el absolutismo, opresión y pretorianismo

político; viéndose resentida la economía española y, por ende, la sociedad. En palabras de Zaratiegui (2014), nos encontrábamos ante:

Una España cerrada sobre sí misma en una autarquía más mental e ideológica que física y económica, nunca encontró en Europa un ambiente en el que sentirse cómoda (...) Había unas reglas de juego que España no cumplía ni estaba dispuesta a cumplir en materia de derechos humanos: de expresión, de asociación, libertad religiosa, y tantos otros (p. 219-220).

Por tanto, podemos indicar que tras acabada la Segunda Guerra Mundial, el régimen cambió y los países europeos, con la derrota del nazismo, dieron la espalda a la España franquista, excluyéndola, en primera instancia, en los pactos y acuerdos internacionales -incluidos los educativos- como veremos más adelante.

2.1.1. Depuración del magisterio

La dictadura se cebó especialmente en los docentes, que no quedaron libres de la represión que sufría la sociedad civil, creando la Comisión de Cultura y Enseñanza con la Junta Técnica del Estado (JTE) que a su vez conformó Comisiones Provinciales, encargadas de ejecutar la depuración de maestros y maestras, y del alumnado de las escuelas normales (Lobo, 2007). Se crearon Comisiones en todos los niveles educativos, identificándolos según la letra: la Comisión A, se encargaba del profesorado de las Universidades; la Comisión B, de las Escuelas Técnicas; Comisión C, profesorado de la segunda enseñanza y profesional y, por último, Comisión D, para maestros y maestras de primaria (Negrín, 2007). La represión feroz imponía el cese de todo profesorado, y posteriormente debían solicitar su reincorporación, pero no sin antes pasar por un proceso de depuración: instrumento político de carácter punitivo, pero, sobre todo, preventivo y ejemplarizante» (Fernández Soria y Agulló, 1997, p. 338). A lo que Viñao (2014) añade que introdujo en el mundo educativo la pedagogía del terror, el miedo y la delación» (p. 26).

Cualquier resquicio o manifestación de haber realizado actividades consideradas como indignas ya fueran antes o después del golpe de estado, eran utilizadas para imponer sanciones que estaban clasificadas según el previsible grado de amenaza

para la dictadura y posteriormente eran inspeccionadas por la Comisión Superior Dictaminadora de Expedientes de Depuración del Ministerio de Educación Nacional (Morente, 2001; Ramos Zamora, 2006). Por último, las resoluciones definitivas aparecían publicadas en el *Boletín Oficial del Estado* (Hernández Díaz y Hernández Huerta, 2009).

Tras haber superado el proceso de depuración, los maestros debían afiliarse obligatoriamente al Servicio Español de Magisterio (SEM), anteriormente denominado Sindicato Español de Magisterio (Hernández Díaz, 2014), para garantizar que seguían las directrices y los principios impuestos por la dictadura. Tras el proceso de depuración, los docentes seguían sujetos a un gran estricto control y represión, puesto que cualquier falta podía ser motivo para considerarlo como sospechoso o peligroso (Camprubí, 2017) para los intereses de la dictadura. Los sancionados podían recurrir a la Oficina Técnico-Administrativa que, en principio, se encargaba de revisar de nuevo los expedientes, pero lamentablemente, en la mayoría de las ocasiones, se resolvían las reclamaciones una vez cumplidas las sanciones (Morente, 2001).

2.1.2. Política educativa y medidas legislativas

Al mismo tiempo durante la dictadura se pusieron en marcha las *Leyes Fundamentales del Reino*, conformadas por un total de siete leyes decretadas entre 1936 y 1967. Para el desarrollo de las leyes, Franco se apoyó en Luis Carrero Blanco, quien formaba parte de su gobierno; siendo nombrado consejero nacional de la FET y de las JONS en 1939; y jefe de Estado Mayor de la Armada y Subsecretario de la Presidencia en 1941 (Lara Martínez, 2008). Carrero Blanco tuvo un gran impacto en el ámbito educativo ya que, al asumir un rango ministerial, concentra en torno a él a integrantes de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP), que previamente habían formado parte de la Compañía de Jesús. Entre los diferentes miembros que se incorporaron al gobierno junto con Carrero Blanco, destacan Laureano López Rodó (OPUS) que ostentó el cargo de secretario general técnico de la Presidencia del Gobierno y a Alberto Martín Artajo, que fue

nombrado ministro de Exteriores en julio de 1945 y que impulsaría como veremos más adelante los *Planes de Desarrollo Económicos y Sociales*. Como afirma Barreiro (2018), los componentes de dicha Asociación, valiéndose de los cargos que habían desempeñado en las diferentes organizaciones católicas, fueron asumiendo cargos dentro del gobierno de manera progresiva, concentrando cada vez más el poder e influencia.

Para el tema que nos ocupa en esta investigación, entre las *Leyes Fundamentales del Reino*, destacaremos las que hacen alusión a la educación; como fue la *Ley de Principios del Movimiento Nacional de 17 de mayo de 1958*, que menciona el derecho que tienen los españoles a recibir una educación gratuita, general y profesional en el caso de que no dispongan de los medios necesarios. En cambio, en *el Fuero de los Españoles de 17 de julio de 1945*, posteriormente modificado por la *Ley Orgánica del Estado, de 10 de enero de 1967*, se manifiesta el derecho y el deber que tienen los españoles de recibir educación e instrucción, a su libre elección, ya sea en un centro privado o público; incluyendo, además, la educación e instrucción en el seno familiar». No obstante, en cuanto a este último punto, la ley puntualiza que los padres tendrán la obligación de educar e instruir a sus hijos» y, en el caso contrario, el Estado podrá transferir la educación de los menores (art. 5 y 23). Pero lo cierto es que esta utopía educativa no vino precedida de la inversión necesaria, del personal cualificado ni de una red de centros para poder escolarizar a toda la población en edad escolar (Ruiz de Azúa y Ruiz de Ezquerecocha, 2000; Núñez, 2003).

Un cambio contundente se produjo con la Ley de 29 de julio de 1943 de *Ordenación de la Universidad Española* donde se puede observar el calado que adquiere, junto a la Falange, la Iglesia católica con respecto a la educación superior: la Universidad, inspirándose en el sentido católico, consustancial a la tradición universitaria española, acomodará sus enseñanzas a las del dogma y de la moral católica y a las normas del Derecho canónico vigente» (art. 3), obteniendo como resultado una universidad además de católica, patriótica, falangista e imperial» (Viñao, 2014, p. 27).

En 1945 se promulga la *Ley de Educación Primaria* bajo intervención de la Iglesia y el Movimiento, desempeñando un protagonismo central en la educación de los primeros años y en la educación popular. La ley se centra en el carácter patriótico y el sentido nacionalista de la educación. Además, establece criterios generales con respecto a los libros de texto que debían ser supervisados, censurados y aprobados por la Iglesia y la Falange. Asimismo, reconoce el derecho a los padres a la elección de centros e introduce conceptos como eficacia, rendimiento, calidad y menciona los derechos del niño y los deberes del maestro, equiparando a los maestros con los funcionarios públicos.

En 1949 entra en vigor la *Ley de Enseñanza Media y Profesional* para acercar la Formación Profesional a la formación general y cuya idea era aumentar el prestigio de dicha formación acercándola a las universidades. A pesar de encontrarnos ante una ley con sentido utilitarista, la ideología estaría omnipresente:

La condición de alumno se adquiere mediante la aprobación del examen de ingreso y la admisión de la matrícula por el director del Establecimiento (...). El Patronato respectivo limitará en el Centro la matrícula de alumnos, atendiendo a la naturaleza de los trabajos que han de efectuarse y a los medios de que se disponga (...). Los centros oficiales serán regidos por un director nombrado libremente por el Ministerio de Educación (BOE, 17 de julio de 1949, p. 3166).

Así pues, nos encontramos con una serie de leyes que reorganizan el sistema educativo desde la Educación Primaria hasta la Universidad, estrechando, aún más si cabe, la relación entre Iglesia y Estado, dando lugar al nacionalcatolicismo (Camprubí, 2017). Asimismo, López-Chaves (2016) afirma que:

Existe un cierto consenso a la hora de considerar al nacionalcatolicismo como resultado ideológico de la amalgama de las distintas tendencias que conforman el franquismo, al menos en sus primeros momentos, también se aprecian divergencias cuando se examina el encaje del falangismo más secularizado» dentro de este paraguas, así como en la valoración de la consistencia interna de este constructo (p. 37).

El nacionalcatolicismo se convirtió en un concepto que define la ideología con connotaciones político-religiosas que obliga a considerar tanto la actitud de la jerarquía de la Iglesia como de los diversos grupos del catolicismo y del sistema» (Puerta, 2014, p. 17), dando lugar a una organización con potestad para estigmatizar y condenar a quienes consideraba como enemigos» (Escudero Aday, 2011, p. 48) que marcó el devenir de la educación española durante décadas.

En julio de 1956 se aprobó el *Plan de Construcciones Escolares* para invertir 2.500 millones de pesetas para la construcción de 25.000 escuelas y 25.000 viviendas para maestros, dando lugar a 1.000.000 nuevos puestos escolares. En 1957 se crea la Junta Central de Construcciones Escolares con la finalidad de orientar y controlar la gestión de las edificaciones, llegando a construir en siete años 22.788 escuelas y 18.053 viviendas destinadas a los maestros (Lázaro Flores, 1970). España, dentro de la zona europea, se veía presionada desde dentro y desde fuera, no podía evitar una apertura que, en primer lugar, suponía aumentar la población escolar pública y, en segundo lugar, dejaba en un segundo plano los principios básicos del nacional-catolicismo. Lo cual supuso reducir el autoritarismo que había caracterizado a los primeros años de postguerra (Gil Vázquez, 2023).

2.1.3. La Iglesia como movimiento de base

En 1953, se firmaron acuerdos con la Santa Sede, un Concordato que reforzó aún más la relación entre la Iglesia y el Estado. Gracias a este acuerdo, la Iglesia fortaleció su poder en diversos ámbitos, especialmente el educativo. De aquí que el artículo 26 del Concordato exprese:

En todos los centros docentes de cualquier orden y grado sean estatales o no estatales, la enseñanza se ajustará a los principios del Dogma y la Moral de la Iglesia católica; estando respaldado por el artículo 27 que señalaba lo siguiente: el estado español garantiza la enseñanza de la Religión Católica como materia ordinaria y obligatoria en todos los centros docentes, sean estatales o no estatales de cualquier orden o grado (Concordato, 1979).

Pero estos atributos que podemos tomar como medidas y, que darán paso a las diferentes leyes, no estarán acompañados por las respuestas sociales y dotaciones económicas que se requerían y eran necesarias para el avance y el apoyo externo de la sociedad. Así, Díaz y Sardá (2000) señalan que los miembros de la Iglesia:

Disponían del monopolio casi total sobre la educación, la financiación de las actividades religiosas y de la jerarquía católica, Franco, como jefe de Estado, proponía el nombramiento de los obispos y arzobispos, prerrogativa esta de la última monarquía católica española (p. 97).

No podemos obviar que, durante el último tercio del siglo XIX, el catolicismo social español ya habría sobrellevado una clara dicotomía entre los católicos tradicionales y los católicos transformadores, con la encíclica *Rerum Novarum* del papa León XIII, de 1891 que tenía clara intención de reclamar una sociedad más justa para todos los trabajadores y adaptar el catolicismo a la sociedad actual. El franquismo no fue una excepción, de hecho, pese a ser evidente un absolutismo e imposición católica, no debemos obviar el papel y la visión social de la Iglesia, y mencionar algunas acciones preestablecidas y aceptadas por el franquismo como fue, por ejemplo, Acción Católica Española (ACE)¹.

Desde una parte de la Iglesia encontramos ciertas divergencias que existían con el absolutismo y la imposición durante el franquismo, concentrando la ACE su acción en el terreno de la educación de la juventud y la formación moral de conciencias». Como resalta Martín de Santa Olalla (2000) hubo un grupo de católicos, ciertamente muy reducido, que prácticamente desde el primer momento se manifestó contrario al monolitismo religioso predominante en España» (p.728).

Asimismo, comenzaron a brotar ramificaciones que abogaban por una sociedad más justa, por ejemplo, el caso de Mujeres de Acción Católica (MAC), en el que se puede ver su evolución desde el primer franquismo, en el que promovía buenos hábitos» como el atuendo o la necesidad de contraer matrimonio, hasta un cambio

¹ La ACE se configuró en España a finales del siglo XIX con diversas finalidades como la propaganda, la acción educativa, y la política. A partir de los años veinte del siglo pasado, comienza a tener una gran influencia internacional, sobre todo, francesa, italiana y belga, en que se harán más evidentes las acciones profesionales, sindicales y político-electorales (Montero, 2005 y 2007; Silva, 2007).

de discurso en los últimos años de la década de los cincuenta, con la finalidad de impulsar el trabajo de la mujer y su nuevo papel en la sociedad (Valiente, 2016).

Otro de los movimientos ligados a la ACE, como la Juventud Obrera Cristiana (JOC), se centra en la organización masculina y, de manera paralela, la Juventud Obrera Cristiana femenina (JOCF), teniendo una mayor expansión en la década de los sesenta del siglo pasado. Poco tiempo después, acabó fusionándose el movimiento femenino con el masculino y, de manera conjunta, tuvieron una gran influencia moral en el trabajo. Dicha intervención cristiana supuso, de manera simultánea, un pronunciamiento juvenil (Moreno Seco, 2017). Sus principios eran análogos a los de asociaciones como la Acción Católica Argentina (ACA) o los Círculos Obreros, defensores de fijar salarios mínimos y asignaciones familiares, vivienda obrera (casa individual y propia) enseñanza religiosa en horario escolar y establecimiento de escuelas de aprendizaje profesional para menores» (Blanco, 2012, p.105).

Podemos decir que nos encontramos con una Iglesia escindida, por un lado, la más conservadora y jerárquica que aprovecha las atribuciones del franquismo, sobre todo, durante el nacionalcatolicismo, que impone una escuela basada en el tradicionalismo. Por otro lado, se gesta y se promociona otra más social, de base y renovadora, más visible durante la última etapa del franquismo. En 1961, el ministro Ruiz Giménez autoriza la publicación de *Cuadernos para el diálogo*, revista que llegará a defender la libertad de prensa, la legalización de los partidos políticos, y un cristianismo vinculado con el socialismo» (Orella, 2012, p. 166).

Esta dinámica, imprime cambios sociales y políticos con el tiempo, unos cambios contrapuestos al empeño educativo tradicional por parte de la pedagogía oficial del franquismo, por los cuales permiten pequeñas fisuras no solamente a nivel ideológico, sino también a nivel social y educativo, en las que se comienzan a poner en práctica metodologías propias de la Escuela Nueva de forma encubierta.

Apenas cinco meses separaron el final de la Guerra Civil en 1939 con el comienzo de la Segunda Guerra Mundial. Esta situación no solo empeoró el contexto infausto de España que, sumado a las medidas de acuerdo con el ideario fascista, también

se vio afectada la situación económica como ocurrió con los países vecinos (Arco, 2006 y Lusa, 2008).

2.1.4. Una mirada al exterior

A nivel político, a partir del año 1945, mientras el resto de los países europeos ponían en marcha un modelo económico promovido por Estados Unidos, basado en el comercio internacional liberalizador para reconstruir el sistema monetario de los países afectados tras la Segunda Guerra Mundial, España se centraba en un modelo asentado en la autosuficiencia y autarquía, lo que dio lugar a unos años de suspensión económica (Palafox, 2003). España no reunía los requisitos para ingresar en la ONU, y así lo hicieron saber países como Estados Unidos, la URSS o Gran Bretaña, que opinaban que España no ostentaba los talentos propios para pertenecer a dicha organización por su naturaleza, pasado y asociación con los estados agresores» (Jarque, 1994, p. 159). De este mismo modo, el carácter del régimen franquista se hacía incompatible con los valores bautismales de las propias Naciones Unidas» (Jorge, 2017, pp. 271-272) debido a la cooperación con la Alemania nazi o la Italia fascista.

Otra de las afirmaciones en torno a esta cuestión es la de Núñez (2005), en la cual manifiesta que:

La imagen de España durante el franquismo aparece menos simple o lineal de lo que podría pensarse a primera vista: resulta ser, en efecto, la España del rasgo diferencial (la ausencia de libertades) respecto al contexto europeo en que se ubica, pero también es el país de la autenticidad, de los valores profundos frente a un mundo cada vez más uniforme y, por supuesto, la adelantada del anticomunismo en un mundo bipolar (pp. 26-27).

Es así, como en el año 1946, en el plano internacional, fue un año de penalización para España. La Asamblea General de Naciones Unidas celebrada en Londres el 9 de febrero, convino dejar a España fuera de la misma, sancionándola además con la retirada de los embajadores españoles, el 12 de diciembre del mismo año.

A finales de la década de los años 50 del siglo pasado, en España que, llegó al momento más álgido, se comenzaba a palpar en la sociedad el cambio que se necesitaba. Autores como Díaz y Sardá (2002) establecen un segundo periodo franquista entre 1950 y 1960 en el que la sociedad comenzaba a prepararse para el día que nos dejara el dictador» (p. 25). De hecho, esta segunda etapa se centra en planes liberalizadores y desarrollistas, suponiendo un punto de inflexión del franquismo, puesto que España ya no podía permanecer ajena a los cambios económicos, culturales y sociales que se producían en los países vecinos, cada vez más concienciados de la relevancia que adquiriría la ciencia y la educación para asegurar el crecimiento económico (Camprubí, 2017).

De esta manera un nuevo viraje condujo España a una sociedad que se abría poco a poco al exterior y, al mismo tiempo, a la educación, pues esta tentativa de abrirse a nivel internacional supuso un estímulo para los y las docentes, interesándose en la educación de los países vecinos, en parte, gracias la facilidad que ofrecían las diferentes becas dirigidas al profesorado. Uno de los países más visitados fue Italia, aunque no podemos decir que fuera casualidad que justo el primer contacto que teníamos con una realidad diferente a la impuesta en España fueran los remanentes de las realidades educativas del régimen de Mussolini» (del Pozo y Braster, 2012, p. 26).

No fue hasta 1950 cuando se levantó la sanción, pero se tuvo que esperar hasta 1953 para ingresar en la Organización de Naciones Unidas para la Ciencia y Cultura (UNESCO), oficialmente a la ONU desde el 14 de diciembre de 1955, y hasta 1959 en la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE), más adelante convertida en la OCDE con la incorporación de Estados Unidos y Canadá en 1961. Así, con la incorporación de España en la OCDE, se intenta a nivel económico una apertura al exterior y de manera paulatina también a la educación (Azcona, 2015).

Por estos años, la UNESCO comenzó a difundir la necesidad de introducir la enseñanza programada para favorecer el desarrollo de la educación. En este sentido, España, valoró positivamente plantear los modelos ofrecidos por los organismos internacionales, dejando entrever los primeros acuerdos y publicaciones en el país

(González Delgado y Groves, 2017). Pero, a pesar de iniciar estos primeros contactos con los organismos internacionales, que trabajaban para propiciar la modernización en el sistema educativo en los países miembros, la incorporación más tardía de España a la ONU y la OCDE trajo consigo un aislamiento educativo y un retraso en este ámbito con respecto a los países europeos. A ello hay que sumarle las distintas situaciones adversas que vivió España de carácter social y económico en 1956, como fueron las revueltas estudiantiles, el déficit exterior, la inflación y los diferentes inconvenientes a la importación, que dio lugar a que Franco renovara por primera vez su gobierno en 1957.

Para la renovación de su gabinete, siguiendo de nuevo las propuestas del almirante Luis Carrero Blanco, designó como consejeros a integrantes del Opus Dei; una organización de la Iglesia Católica, que intentaba adquirir mayor protagonismo dentro del gobierno, asumiendo responsabilidades en la toma de decisiones, hasta conseguir gozar de cierta autonomía con distintos cargos que sus miembros ostentaban en el gobierno (Barrera, 2012).

Los nuevos miembros del gobierno fueron conocidos como tecnócratas, debido a que intervinieron en la gestión de esta etapa desde un enfoque netamente económico, respaldados por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la OCDE y Estados Unidos (Delgado Gómez-Escalonilla y Martín García, 2021). El nuevo programa consistía en una reforma de la administración para modernizar el Estado, la apertura política exterior, el desarrollo económico (...) y la instauración monárquica» (Rodríguez Jiménez, 2008, p. 52). Estas propuestas, entraban en divergencia con otros políticos que estaban a favor de una apertura económica y política, pero rechazaban que se restaurara la monarquía. Este programa pretendía salir de los años ominosos que España venía arrastrando, y mejorar así la situación monetaria del país, por lo que se puso en marcha un conjunto de medidas que después fueron recogidas en lo que se conocía como el *Plan de Estabilización de 1959* o *Plan Nacional de Estabilización Económica*, invirtiendo en educación 22.858 millones de pesetas, cuyo objetivo sería la dignificación de la enseñanza primaria y elevación de su nivel y calidad» (Tena Artigas, 1966, p. 176). Este plan asentaba las bases políticas,

sociales y económicas para afianzar el libre mercado, tomando como referencia el modelo de planificación francesa, que sirvió para desarrollar un documento en el que se argumentaran los motivos por los que era necesaria e inminente la apertura económica a los países occidentales (Colom, 2011). De hecho, toda medida era necesaria ya que una publicación realizada en 1961 en Ginebra situaba a España junto con otros países llamados «empobrecidos» con la necesidad, entre otras, de mejorar las estructuras editoriales escolares para combatir, de la forma más eficaz posible, el analfabetismo» (González Delgado y Groves, 2017, p. 77).

La necesidad de un viraje educativo estuvo presente en el coloquio organizado en Madrid en 1962 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y con la colaboración de la UNESCO para tratar el *planteamiento integral de la educación*, buscando respuesta a las recomendaciones de los organismos internacionales, para aumentar de forma progresiva la escolarización de la educación primaria, secundaria y técnica (del Campo, 1965 y Delgado Gómez-Escalonilla, 2020), en este mismo año se construirían 23.000 aulas. En 1963, el Gobierno español suscribió su participación en el Proyecto Regional Mediterráneo² de la OCDE del que formaban ya parte Portugal, Italia, Grecia, Yugoslavia y Turquía, con la finalidad de determinar las necesidades educativas del desarrollo económico, en el caso de nuestro país, de acuerdo con las previsiones del *I Plan de Desarrollo*. (Ministerio de Educación Nacional-OCDE, 1963). Las necesidades sociales que se habían ido presentando obligaba a tomar medidas y cambios que se verían reflejados en las medidas adoptadas en este periodo.

En 1966, en Nueva York, se redactó el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, en el que todos los Estados Parte se comprometían a asumir las medidas pertinentes para garantizar cada uno de los derechos que se recogen en el pacto (Larvin, 2012). Ratificado y publicado en España en 1977, se reconoce en el artículo 13.2 el derecho que tiene el Estado a garantizar una educación primaria obligatoria y gratuita, así como extender la educación secundaria, y hacer accesible a todas las personas según capacidades, la educación superior (BOE, 30/1977).

² El PRM fue un proyecto piloto para «acometer con urgencia una mejor preparación de sus recursos humanos» (Ministerio de Educación Nacional-OCDE, 1963, p. 7)

2.2. EL TRANCURSO HACIA UNA NUEVA LEY

En los años 60, en España, se mostró decididamente la necesidad de invertir a nivel económico y humano en la enseñanza. A lo largo de 1963, se crearon 5.000 escuelas a cargo del mismo número de maestros para alfabetizar a las personas adultas, aunque sin un lugar exclusivo para dicho cometido, fueron adaptando los espacios según las circunstancias y la disponibilidad. De esta manera se llegó a alcanzar en cuestión de dos años la alfabetización de dos millones y medio de adultos (Tena Artigas, 1966). Este dato fue significativo teniendo en cuenta la alta tasa de analfabetos que tenía el país, y que finalmente culminó en una Educación Permanente de Adultos, adoptando un modelo omnicomprensivo de educación postsecundario elaborado tanto por la Comisión Educativa Sueca en 1968 como por el Informe Faure en Francia en 1972³» (Fernández Soria, 2005, p. 34).

Tabla 1

Objetivos generales de los tres planes de desarrollo en España.

Planes de desarrollo	Inversión en educación	Fines económicos	Fines sociales	Logros
I 1964-1967	22.858, 5 millones de pesetas	Industrialización rápida y crecimiento a corto plazo	-	Crecimiento de la producción y de la formación bruta de capital
II 1968-1971		Estabilidad interna y externa	Mayor beneficio social	Incremento de las exportaciones
III 1972-1975	100.249 millones de pesetas	Crecimiento de la renta nacional	Mantener cotas de bienestar programadas	Crecimiento de la producción

Fuente: Datos extraídos de *El gasto público en el contexto del III Plan de Desarrollo* (Calle, 1972) y *Educación y desarrollo económico: el caso de España del campo y Estrategia de desarrollo en España 1964-1975: planes y realidad* (Alsina, 1987).

³ Para hacer frente a los desafíos educativos se elaboraron una serie de informes, entre el que destacamos el elaborado entre 1971 y 1972 *Aprende a Ser*, el cual pretendía extender la educación a lo largo de toda la vida. La comisión fue presidida por Edgar Faure como ministro de Educación en Francia y presidente de la comisión delegada de la UNESCO (UNESCO, 2019).

En 1964 se puso en marcha el *I Plan de Desarrollo Económico y Social*⁴, con el objetivo de conseguir la elevación de nivel de vida de todos los españoles dentro de las exigencias de la justicia social y favorecer el desenvolvimiento de la libertad y de la dignidad de la persona» (Ley 194/1963, p. 18.190). La década de los años 60 fue significativa en relación a la migración del ámbito rural a las zonas urbanas. Se pusieron los medios pertinentes para lograr una rápida industrialización y, por ende, un crecimiento económico a corto plazo, y para ello se acordó invertir en educación creando 27.550 unidades escolares. De hecho, el último capítulo del plan alude a la promoción social a través exclusivamente de la igualdad de oportunidades ante el estudio» (*Factores Humanos y Sociales*, 1964, p. 128)

La OCDE emplazó de manera conjunta en París a los directores y representantes nacionales de los grupos del Programa de Inversiones en Educación (IPE) y del PRM, para debatir sobre *la expansión de la enseñanza y la oferta y demanda de personal docente en educación primaria y secundaria*. Pese a participar los 22 países que formaban parte de la OCDE, únicamente discutieron los planes con respecto a la demanda de personal docente los presentados por Grecia, Suecia, Yugoslavia, Inglaterra, País de Gales, Italia, Austria y Portugal, así como el informe presentado *sobre evolución de la política, educación y planificación de la enseñanza* de Japón. Una vez más, pese al crecimiento económico que se vislumbró en España en el año 1967, quedaron en evidencia las necesidades y carencias educativas a las que se enfrentaba el país. De hecho, entre 1960 y 1964 apenas se percibió un incremento de estudiantes en educación primaria de 407 estudiantes por cada 1.000 habitantes a 437, sin embargo, en bachillerato pasamos de 155 por cada 1.000 habitantes a 211 (Solozábal, 1972).

Con respecto a la oferta y la demanda del personal docente en educación secundaria, algunos de los problemas que salieron a relucir fueron los problemas estructurales, formación del profesorado, la obligatoriedad o la unificación en la enseñanza media, así como la garantía del acceso social a todo el alumnado. Otro de los datos significativos fue el impacto que tiene formar de una manera

⁴ El término social se añadió tiempo después de publicar los planes.

global al profesorado, no solamente que el personal esté preparado, sino que, además resaltaban la importancia de recibir una formación social y no solamente pedagógica» (Carrasco, 1968, p. 29).

En 1968, aún perduraban las dificultades que habían impulsado el *I Plan de Desarrollo* como, por ejemplo, la problemática que arrastraba el éxodo rural, por lo que se pone en marcha un *II Plan* efectivo hasta diciembre de 1971 cuyo objetivo principal era:

La constante elevación del nivel de vida, una mejor distribución personal, funcional y regional de la renta dentro de las exigencias de la justicia social y de la ordenación de todos los recursos disponibles al servicio del hombre en su dimensión personal y familiar, y del bien común de la nación (Decreto 302/1969, p. 7.991).

Con respecto al ámbito educativo, se dedica un apartado a *Enseñanza, formación profesional, investigación y política juvenil* para extender la cultura, así como fomentar las actividades extraescolares y extralaborales de los jóvenes, centrada en la formación física y el deporte. En el artículo se garantizaba el principio básico de asegurar a todos los españoles el derecho y el deber de recibir educación y adiestramiento que les capacite personal y socialmente hasta el máximo de sus posibilidades intelectuales y profesionales con igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta la prioridad que en todo caso corresponde a la enseñanza primaria» (Decreto 302/1969, p. 7.992). No es de extrañar que, pese a intentar integrarse con los países vecinos, utilice el término adiestramiento», o incluso en el artículo 11.1 se dirija a la instrucción de los jóvenes para asegurar los niveles óptimos en su formación integral, permita incorporar a las nuevas generaciones la tarea colectiva en la fidelidad a los Principios del Movimiento Nacional para un mejor servicio a la comunidad» (p. 7.993). Por otra parte, se incluyó un apartado dirigido a la *Política laboral y de la promoción social* que, a su vez, englobaba cuatro artículos en los que garantizaba el pleno empleo elegido de manera libre tal y como reconocían las Leyes Fundamentales (p. 7.995).

Finalmente, en 1971 se puso en marcha el *III Plan de Desarrollo* debido al importante índice de personas en situación de desempleo que acumulaba el país.

A pesar de aumentar de forma moderada la producción, este tercer plan no llegó a lograr su cometido debido a la deuda pública que había adquirido el Estado, entre otros motivos, por la inflación del petróleo en 1973, por lo que no se alcanzó con éxito la estabilidad interna y externa que se esperaba lograr (Calle, 1972; Alsina, 1987).

2.2.1. Los Cuestionarios Nacionales y el Centro de Documentación y Orientación Didáctica en Enseñanza Primaria

En los preludios del Plan de Estabilización de 1959 y con la llegada del Opus Dei al gobierno, para orientar la tarea docente, se crearon en 1953 los *Cuestionarios Nacionales* para la enseñanza primaria, puesto que los maestros ya llevaban tiempo reclamando que se publicaran cuestiones y programas comunes para todos los centros. En los siguientes años, entre 1954 y 1955, el maestro Antonio Álvarez Pérez elaboró la *Enciclopedia intuitiva sintética y práctica* (ajustada al cuestionario oficial), conocida popularmente como Enciclopedia *Álvarez*, recordada por ser el medio por el cual se adoctrinaban a los niños mediante, entre otras materias, la historia y la geografía (Escudero, 2011).

Para estrechar la relación entre formación e industria, se creó la *Ley sobre Formación Industrial* en 1955, utilizando a las empresas como espacios de formación profesional debido a la escasez de recursos de las que disponía el Estado. Además, en 1957, con la *Ley sobre Ordenación de las Enseñanzas técnicas*, se revisarán este tipo de enseñanzas y se adaptarán a las necesidades sociales y económicas creando nuevos itinerarios formativos.

Promovido por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica en Enseñanza Primaria⁵ (CEDODEP) dirigido por Adolfo Maíllo, en 1958 se inicia un proceso de revisión de los manuales y materiales didácticos» (Tiana, 2010, p. 214) con la intención de renovar la práctica y la calidad pedagógica a partir del análisis de los elementos educativos (Beltrán Llavador, 1992). Este período es

⁵ CEDODEP creado en 1958 puso en marcha la revista *Vida Escolar* gratuita para las escuelas y en la que informaba de las políticas que se iban aplicando.

definido por Viñao (2020), como una fase más pedagógica que educativa en la que destaca el término tecnoburocrático», que será analizado posteriormente en nuestra investigación.

En 1963 se pone en marcha un plan para reducir el analfabetismo, debido a los altos porcentajes que históricamente el pueblo español mostraba. Esta etapa educativa durante el franquismo constituye un avance, pues, de forma paulatina, se comienza a tener un concepto más amplio de la educación. A este plan lo acompañó la lenta creación de escuelas, con progresos en la escolarización que no fueron muy significativos.

Fue a partir de 1965, cuando las nuevas demandas educativas y sociales eran evidentes y requerían cambios a nivel pedagógico y legislativo, el CEDODEP elaboró los nuevos *Cuestionarios Nacionales* que sustituyeron a los de 1953 (Sánchez-Redondo, 1999). Además, para los docentes se crearon las guías del profesor» por las que se les orientaba en el proceso de enseñanza, mostrándoles diferentes metodologías e, incluso, los posibles criterios de evaluación (Beltrán Llavador, 1992). Paralelamente, para acceder a la Escuela Normal, se debería acreditar estar en posesión del título de Bachiller (Viñao, 2014).

Por otra parte, para poder garantizar el acceso a la educación, ese mismo año se puso en marcha un plan de becas y ayudas por la *Comisaría de protección escolar*⁶, el cual abarcaba desde la enseñanza primaria, pasando por las enseñanzas medias, profesionales superiores y artísticas hasta los cursos de perfeccionamiento o graduados; todo ello con la pretensión de avanzar en la igualdad de oportunidades entre el alumnado.

Podemos decir que entre los años cincuenta y setenta se comenzaron a ver cambios sustanciales en la educación. El alumnado creció de forma vertiginosa en la enseñanza media y dio lugar a la creación de especialidades de estudios y al aumento de la oferta en las diferentes ramas (Chaput y Serrano, 2015).

⁶ La comisaría de protección escolar fue un organismo encargado de distribuir los fondos destinados para el ámbito educativo. Se concedían diferentes becas y ayudas desde el ciclo de las enseñanzas medias elementales hasta el ciclo de las enseñanzas superiores. Plan 1967-68 de Protección Escolar (Tena, 1962).

El gobierno de Carrero Blanco, en 1973, nombra a Julio Rodríguez ministro de Educación y Ciencia responsable del conocido calendario juliano» por disponer que los cursos universitarios comenzaran en enero del siguiente año. Este retraso en el inicio únicamente se aplicó en el primer curso universitario y conllevó que únicamente durara un trimestre, lo cual se sumó a las numerosas protestas que hubo por entonces (Lozano, 1994).

2.2.2. *El Libro Blanco: la puesta en valor del sistema educativo español*

En 1962, estando en el cargo como ministro de Educación y Ciencia Manuel Lora Tamayo, se sucedieron una serie de manifestaciones y protestas estudiantiles. Unos años más tarde, en 1967, Lora Tamayo decidió presentar su dimisión junto con una serie de logros alcanzados y, también, una sucesión de dificultades educativas que serían más factibles de solucionar, con un nuevo nombramiento en el cargo (González Bertolín y Sanz Ponce, 2021).

En gran medida, en la década de los años sesenta, gracias a los movimientos estudiantiles y a las protestas de los Profesores No Numerario (PNN), se comenzó a tambalear y a cuestionar con más fuerza aún si cabe, la dictadura (Carrillo-Linares, 2006), pero, habrá que esperar hasta 1969, cuando por primera vez en España, en más de treinta años la administración franquista se cuestiona los fundamentos y funcionamiento de nuestro sistema educativo. Esto supuso un punto de inflexión que dio lugar a un análisis minucioso de los aspectos que se debían mejorar o suponían un obstáculo para el progreso educativo. Cada una de estas deficiencias y posibles mejoras se plasmaron en la publicación *La educación en España: bases para una política educativa*, más conocido como *Libro Blanco*. Este constaba de dos partes: la primera hacía referencia a un análisis crítico, en el que se describía la realidad educativa de la que partíamos, es decir, el estado de la educación española; y una segunda parte, con orientaciones que se debían tener en cuenta para realizar una reforma general, o, lo que es lo mismo, las bases para una política educativa, pero sin perder de vista los valores espirituales y sociales que caracterizaban a nuestro país» (Seage, 1969, p. 31).

Fue así como el 12 de febrero de 1969, con el nuevo ministro de Educación y Ciencia, José Luis Villar Palasí, se presentó ante el Pleno del Consejo Nacional, el *Libro Blanco* de educación. Al comienzo del mismo podemos leer las palabras que dedica Villar Palasí:

La difusión de la cultura entre los españoles es la hermosa aventura que llegará insistentemente a todos los rincones de la Patria. El reto de nuestro tiempo es firme de conseguir los más evidentes resultados (...) El Gobierno intenta desarrollar, a fin de dar la mayor efectividad posible al derecho humano a la educación, impulsando la igualdad de oportunidades para el acceso a la misma de todos los españoles y estableciendo mayor adecuación entre las exigencias de una sociedad en rápido proceso de desarrollo y transformación y la orientación y el rendimiento del sistema educativo nacional (MEC, 1969, p. 7).

Aparte de la exposición de Villar Palasí, el secretario general del Ministerio de Educación y Ciencia, Díaz Hochleitner (1969), defendía asimismo que era el momento idóneo para plantear las carencias que venía arrastrando el ámbito educativo, puesto que era un tema recurrente que preocupaba a la sociedad:

La integración social y nacional de los españoles mediante un sistema educativo que ofrezca igualdad de oportunidades a todos sin discriminaciones por la posición económica o por residencia en el medio rural; la elevación del nivel educativo y cultural de la población española; la movilidad social; la elevación del nivel económico del país; la educación para la convivencia; la mejora del rendimiento de la educación y la incorporación de la sociedad toda a la empresa educativa. (MEC, 1969, p. 49).

Estructuralmente proponía una formación básica, general y obligatoria para todos los niños españoles de los 6 a los 14 años. Una vez finalizada la formación básica, se proponían dos itinerarios: uno de iniciación profesional dirigido al mundo del trabajo, y otro, de continuación de los estudios para los que aspiren a proseguir su formación. Estos últimos, después de tres años de bachillerato, tenían doble posibilidad: los estudios superiores, para lo que deberían hacer COU, o la formación profesional de grado medio. Los estudios superiores, se inician con un año de exploración y orientación, seguido de otro periodo divididos en dos

ciclos: uno básico, de tres años en el que se ofrece la especialización que conduce a la investigación por medio de los estudios de postgraduados y el doctorado o la formación profesional de carácter superior que se traduce en las llamadas carreras cortas» (Seage, 1969, p. 32).

Por su parte, Vega (1997), Puellas (2013) y Tiana (2013) señalan que uno de los méritos del *Libro Blanco* fue reconocer públicamente la existencia de una grave discriminación en la misma base del sistema, es decir entre los diferentes niveles educativos, y sugerir soluciones apropiadas. En la misma línea, Fernández Soria (1999), sostiene que el *Libro Blanco* supone una denuncia a los dos sistemas educativos que coexistían: el privado y el público; y la coexistencia de estos dos sistemas, daban lugar a la segregación social, en un momento en el que la balanza se inclinaba por una sociedad más heterogénea. Sin embargo, para Sevilla (2003) aquello que buscaba la dictadura era perpetuarla con la reforma educativa, independientemente de que supusiera un avance para el país.

Todos estos cambios educativos y sociales se hacían cada vez más evidentes, lo que originó que la Iglesia y los grupos conservadores comenzaran a pronunciarse y manifestarse. Es así como en 1973 la Iglesia publicó un documento titulado *Sobre la Iglesia y la comunidad política*, solicitando desarrollar un nuevo marco sobre las relaciones Iglesia-Estado (López Zapico, 2010). Por otro lado, después del Concilio Vaticano II, la Iglesia varió notablemente su rumbo, con cierta democratización de la estructura de la Iglesia y el reconocimiento del papel de los laicos; una nueva relación, más positiva, entre la Iglesia y el mundo moderno» (Berzal, 2016, p. 91) aunque todavía en 1975 se podía percibir la estrecha relación entre la Iglesia y el Estado, dejando al descubierto la verdadera naturaleza del nacionalcatolicismo (Marugán, 2012; Chaput y Serrano, 2015).

Para la Iglesia española, las escuelas constituyen centros de interés prioritario. De hecho, la actuación política de los cristianos es concebida dentro de un pluralismo limitado que crea una convergencia en torno a partidos políticos de centro y derecha. De esta forma, la Iglesia, continúa siendo un importante colectivo intelectual, que cada vez recurre menos a las instancias políticas y se centra más en potenciar su

implantación en la sociedad civil para evitar convertirse en un intelectual tradicional» sin incidencia pública. Tal y como afirma García San Miguel (1981) Dios seguía siendo oficialmente para los españoles el centro de su vida personal y política, sin que el Estado viniera a sustituirlo» (p. 24).

Las fuerzas laicas, por su parte, consideraban a la Iglesia como el principal obstáculo para el nuevo tipo de sociedad civil a implantar en la España democrática (Recio y Díaz-Salazar, 1990). Es así como ven necesario dejar a un lado cualquier dogma y centrarse en aquello que realmente es imprescindible para el desarrollo de los niños y niñas ya que, como indica Maravall (1984), es la única forma de respetar la conciencia del niño» (p. 37).

A su vez, comienza a surgir la polémica en torno a la nueva ley educativa. Como indica Beltrán Llavador (2011) a pesar de que la LGE establecía la gratuidad de la enseñanza básica, seis años después de su implantación la realidad lo desmentía. Además, los docentes se ven enfrentados debido a las nuevas funciones escolares que se les atribuye a partir de entrar en vigor la nueva ley; las tareas se ven incrementadas pero las condiciones de trabajo no mejoran. (Puelles, 1991).

2.2.3. Ley General de Educación de 1970

Durante los últimos años de la dictadura, dentro de las familias políticas que la sustentaban, existían grupos diferenciados, entre ellos los inmovilistas, que trataban de perfeccionar la dictadura; y los aperturistas, cuya aspiración era poner en marcha el cambio político. Fue así, como mediante este último grupo, se impulsó y estableció una importante reforma educativa, dando lugar a la *Ley General de Educación* (LGE), promulgada el 4 de agosto de 1970. Esta Ley supuso la reorganización a fondo del sistema y exigió un notable esfuerzo financiero para lograr la escolarización total en el período obligatorio, que fue ampliado en ocho años, desde los seis hasta los catorce (Educación General Básica)» (Mateos y Soto, 1997, p. 72). Dicha reorganización, estaba condicionada por la extrema rigidez del sistema político» y por ello, solo era posible desarrollarla con personas competentes y fondos para la educación», según indica Puelles (2013, p. 613).

Esta ley pretendía hacer frente al atrasado sistema educativo español frente al desarrollo de otros países europeos en materia educativa» (Biota y Zabaleta, 2018, p. 92); intentando igualar las diferencias sociales que se venían presentando en el propio sistema educativo. Este aspecto, aunado con la esencia de la propia ley, basada en el desarrollismo, fueron los elementos que impulsaron su promulgación. Cabe citar aquí que, para entonces, la sociedad española se caracterizaba por un crecimiento industrial acelerado; por lo que se vio en la necesidad de formar a trabajadores cualificados. Tal y como apunta Maravall (1984), la sociedad demandaba una expansión y una elevación del nivel de escolarización y al Estado no le quedaba otro remedio que asumir con más decisión sus competencias y obligaciones en este terreno» (p. 19). Es decir, se necesitaba mano de obra cualificada y formada; pero todo ello, no fue posible por la falta de infraestructuras y docentes cualificados.

De este modo, en la exposición de motivos de la Ley 14/1970 se reconoce que:

Esta ley viene precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo (...) hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades que plantea la dinámica de evolución económica y social del país. Se trata, en última instancia de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles (p. 36-37).

La nueva ley estaba inspirada en el análisis de nuestra propia realidad educativa y contrastada con experiencias de éxito en otros países. La flexibilidad que caracteriza a esta ley permitiría las reorientaciones e innovaciones necesarias no ya solo para la explicación de la reforma que ella implicaba, sino también para la ordenación de esta a las circunstancias cambiantes de una sociedad como la actual, profundamente dinámica» (LGE, 1973, p. 15). La reforma educativa en 1970 concentra un esfuerzo

organizativo, importante para respaldarla con la innovación. Antes de la promulgación de la LGE, el Ministerio de Educación y Ciencia, creó el instrumento de apoyo técnico a esa reforma en lo referente a la adecuación de la cualificación profesional del profesorado, adaptado a las nuevas exigencias que dicha ley planteaba (Lázaro, 2005).

Se considera como verdadero cerebro de la reforma educativa a Díaz Hochleitner, después el propio ministro de Educación y Ciencia José Luis Villar Palasí, quien más tarde fuera sustituido por Julio Rodríguez. Sin una financiación adecuada, la aplicación de la Ley resultaba más que problemática, por lo que el ministerio optó por soluciones adoptadas en años anteriores: fomentar a todos los niveles una enseñanza barata y de baja calidad. El resultado era todo lo contrario a lo programado: el encarecimiento y la degradación de la enseñanza. Además, a nivel de Educación General Básica (EGB), se sustituyeron los licenciados por los maestros que permitían un abaratamiento sustancial de los costes salariales. Nos encontramos ante una ley tecnócrata cuyos principios son:

La obligatoriedad y gratuidad del primer nivel educativo e igualdad de oportunidades para el acceso de los restantes, maximización de la eficacia incorporando la tecnología moderna, unidad de interrelación entre los distintos niveles y grados y la concepción de la educación como un proceso al que el individuo pueda incorporarse en cualquier momento (Puelles, 2013 p. 160).

En consonancia con lo anterior, debemos prestar atención al currículum, en el que López Martín (2002) describe los tres niveles básicos de intervención, el político, el administrativo y el práctico. De esta manera pasaríamos por diferentes esferas, desde la más general que define los fines de la educación, pasando por las directrices y, por último, la puesta en práctica en las aulas partiendo de los objetivos. López Martín (2015) indica al respecto que:

El docente tenía que aceptar la legitimidad de las propuestas curriculares realizadas desde criterios políticos (primer nivel) o matizadas por los especialistas de la técnica científica (segundo nivel), con lo que no solo queda prescrito el para qué», sino el qué, el cómo y el cuándo en la educación, cercenando al profesorado el derecho a pensar su enseñanza (p. 233).

Coincidiendo la promulgación de la LGE con la última etapa del franquismo, en 1973, el dictador cedió la presidencia ejecutiva al almirante Carrero Blanco, pero tras su asesinato terrorista por parte de ETA, ese mismo año, se confiere el cargo a Carlos Arias Navarro, con acérrima ideología católica, que por entonces ostentaba el cargo de ministro de Gobernación. Es importante señalar que, previamente, el 22 de julio de 1969, Franco había nombrado a Juan Carlos I de Borbón como heredero de acuerdo con la *Ley de Sucesión de 1947*, con el propósito de perpetuar la doctrina franquista influido, en gran medida, por Carrero Blanco y López Rodó.

A partir de la promulgación de la LGE, fueron numerosas las críticas y los debates, obteniendo como resultado anteproyectos de Decretos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, creándose un debate en torno a la reforma educativa en el que se mostraba la preocupación por diferentes colectivos ante la nueva situación que se presentaba. Sin embargo, aunque comenzaban a ser visibles las demandas por parte de estos movimientos, y era obvio que se estaba produciendo un cambio en todos los ámbitos (demográfico, social, económico, político...) por una mayor toma de conciencia política» (Cotarelo y Tezanos, 1989, p.11), España, aún tendría que vivir los últimos años de dictadura (Tezanos, Cotarelo y de Blas Guerrero, 1993) hasta que el dictador perdiera su capacidad para asumir sus funciones o bien falleciera, según indicaba el artículo 12 y 13 de la *Ley de Sucesión de 1947*.

No obstante, el papel relevante de los organismos internacionales como la OCDE o la entrada de España en la UNESCO, desembocó en una reforma educativa y por consiguiente en un aumento, todavía insuficiente, de la inversión en educación, cuestión que había sido criticada por el limitado presupuesto con el que se contaba en este ámbito (Benso,1978). En palabras de Tiana (1992) esta ley supuso un intento de modernización del sistema educativos español, inserto en un proyecto modernizador del aparato productivo y del cuerpo social y favorecido por la situación internacional» (p. 9).

El 23 de enero de 1975 se aprueba el decreto sobre el Plan de Estudios del Bachillerato extinguiendo los planes aprobados en 1956, 1957,1958 y 1967,

incorporando el nuevo plan gradualmente y promoviendo nuevos hábitos que favorezcan el entrenamiento progresivo y responsabilidades sociales». El nuevo plan se definiría a lo largo de tres cursos con áreas comunes como: el Lenguaje que pretende ampliar la capacidad de expresión y comprensión verbal, y extenderse a otras lenguas; Social y Antropológica que abarca la formación humanística, centrándose en el primer curso en la Historia, en el segundo en Geografía y Formación Política, Social y Económica ,y en el tercero, se incluye de nuevo Historia además de Filosofía, Formación Religiosa⁷, Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza. Con un mecanismo lógico implícito en el razonamiento científico habituará al alumnado a métodos deductivos e inductivos así como a la experimentación, incluyendo Física y Química en el segundo año y Educación Física y Deportiva en los tres cursos con el objeto de favorecer el desarrollo físico deportivo y se fomentará la participación activa en equipo. En el último curso, además de las materias comunes que hemos señalado, el alumnado debería elegir entre dos áreas más, cuyas materias optativas en una opción incluiría Latín y Griego, o una segunda opción, cuyas materias serían Ciencias Naturales y Física y Química (BOE, 1976, nº 38).

Para poder acceder era necesario haber aprobado la EGB. El alumnado que no superara las pruebas podría someterse a una segunda convocatoria durante el mes de septiembre, pudiendo pasar de curso con una o dos asignaturas pendientes. En caso de no alcanzar los mínimos, el alumnado debería repetir curso, no pudiendo prolongarse a más de seis años la permanencia en el centro, pudiendo continuar los estudios según lo estipulado en el artículo 47 de la LGE de 1970 en el que se reconoce la enseñanza por medio de radio, televisión, establecimientos nocturnos o locales habilitados por las empresas (BOE, 1970, nº187).

Las horas lectivas no podían superar las 33 horas semanales. Una vez obtenido el título de Bachiller, el alumnado podía elegir entre dos itinerarios: acceder al Curso de Orientación Universitaria (COU) o acceder a la Formación Profesional de segundo grado (BOE, 1976, nº 38).

⁷ Con respecto a la obligatoriedad de la Formación Religiosa, el alumnado podía pedir su exención según el artículo 6 de la LGE de 1970, en el que el Estado reconoce el derecho y garantiza la enseñanza religiosa, pero también se regulará el derecho civil a la libertad de elección (BOE, 1970, nº187).

2.2.4. La alternativa a la LGE de 1970

A partir de la LGE de 1970 aparecieron una sucesión de grupos pedagógicos y grupos políticos que propusieron una serie de alternativas a la ley. Como hemos podido ver a lo largo del capítulo, debemos considerar que partíamos de un panorama educativo y pedagógico en la España de la posguerra dañado, sin conexión con los movimientos educativos que vivieron su momento de esplendor antes y durante la II República. Fue cuando casi veinticinco años después, comenzaron a resurgir movimientos que ofrecían respuesta a la libertad, dignidad y el respeto hacia los demás (García Díaz, 2017). Sin embargo, tras la promulgación de la ley, muchos fueron los partidos, sindicatos y movimientos que propusieron una alternativa educativa, puesto que el sistema educativo vigente se limitaría a un aprendizaje memorístico de las materias y a la transmisión de valores propias del régimen. Entre estas alternativas, la socialista proponía una educación que fuera capaz de promover el desarrollo social y la participación de los ciudadanos. Según esta propuesta, los problemas de la educación deben ser cuidados por el conjunto de la sociedad, y en particular y, quizás por razones más numerosas, por las clases populares, que sufren las consecuencias de un sistema discriminatorio, antidemocrático o de desorden, entre otros (Blanco, 1970).

Para Lobo (2007) el motivo de los fracasos es que el sistema educativo no responde a las exigencias del desarrollo tecnológico del país y a las aspiraciones de la sociedad española moderna. Para que los fines educativos se desarrollen, es necesario proponer un nuevo modelo de escuela, un sistema escolar que, en las condiciones de jerarquización y desigualdad de clases exigentes, ofrezca eliminar la heterogeneidad de la educación escolar. En este ámbito se deben dar las condiciones tanto en instalaciones, como en necesidades pedagógicas, formación del profesorado y en los contenidos. El nuevo modelo de escuela debe plasmarse en la Escuela Única, que permite no solo la educación universal y gratuita, sino también su expansión en el Ciclo Único, que elimine las barreras, unifique el nivel de calidad y las condiciones materiales, a la vez que garantice la gratuidad universal de la enseñanza, de manera que se logre una escuela unificada libre de cualquier ideología o estandarización (Feito Alonso, 2007).

A continuación, intentaremos realizar una síntesis para establecer dónde se encontraban posicionados en las diferentes temáticas los principales grupos de acción compuestos por:

- Partidos Políticos: Alianza Popular (AP), Unión de Centro Democrático (UCD), Partido Socialista Obrero Español (PSOE), Partido Socialista Popular (PSP), Partido Comunista de España (PCE), Partido del Trabajo de España (PTE), Organización Revolucionaria de Trabajadores (ORT), Movimientos Comunista (MC), Liga Comunista Revolucionaria (LRC) y Acción Comunista (AC).
- Centrales Sindicales: Unión General de Trabajadores (FETE-UGT), Comisiones Obreras (CCOO), Confederación de Sindicatos Unitarios de Trabajadores (CSUT) y Unión Sindical Obrera (USO).
- Otros colectivos: Asociación Católica de Padres, Federación Española de Religiosos de Enseñanza (FERE), Comunidades Cristianas Populares (CCP), Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC) y Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid.

Para analizar sus propuestas, atenderemos a las siguientes categorías: obligatoriedad, gratuidad, selectividad, control y gestión, ideología y escuela, escuela pública y escuela privada, religión-escuela, movimiento de enseñantes y reivindicaciones.

En lo que respecta a la obligatoriedad, todos los grupos coinciden en que deben existir algún tipo de obligatoriedad de asistencia a la enseñanza. Aunque con una variedad de opiniones, en su mayoría todos defienden un rango de edad comprendido entre los 4-6 años hasta los 16-18 años. Con la excepción de AC que defendía que la obligatoriedad debería ser para todos los niveles.

Al igual que ocurría con la obligatoriedad, todos los grupos coinciden también en que la enseñanza debería tener un periodo de gratuidad. El periodo establecido

por cada uno varia, pero podríamos establecer un rango entre los 4-6 años hasta los 16-18 años. En este caso la excepción la encontramos en la Asociación Católica de Padres que no se pronuncia al respecto.

En otro aspecto, en la selectividad, encontramos una disparidad opinión algo más grande. Así, por un lado, unos grupos son defensores de la selectividad (Asociación Católica de Padres, CCOO, Comunidades Cristianas Populares, PSOE y PTE) y, por otra parte, otros no admiten la selectividad, sobre todo, en términos económicos, pero sí están sin embargo a favor de una función de las cualidades profesionales (AC, AP, HOAC, LCR, MC, ORT, PSOE, Colegio de Licenciados y Doctores, FERE, PSP, UCD y USO).

Respecto a si la escuela debiera ser pública o privada existe una polarización con dos bandos bien diferenciados. Por un lado, aquellos defensores de la única existencia de enseñanza como escuela pública (AC, CCOO, Colegio de Doctores y Licenciados, UGT, HOAC, LCR, ORT, PSP, PTE, UCD y USO), frente a aquellos que consideran la posibilidad de converger ambos tipos de enseñanza, tanto la privada como la pública (Asociación Católica de Padres, PCE, PSOE y Comunidades Cristianas Populares).

Por otra parte, se pone sobre la mesa la enseñanza de la religión en las escuelas y, como sucedía con la escuela o pública, diferenciamos dos posturas. Por un lado, aquellos defensores de tener una enseñanza laica donde la religión quede fuera de las aulas (AC, Comunidades Cristianas Populares, CCOO, FETE, LCR, MC, ORT, PSP y PTE). Por otro lado, tenemos aquellos defensores de la elección particular por parte del alumnado y el profesorado, (PCE, PSOE, UCD, AP, Asociación Católica de Padres y FERE).

A continuación, nos centraremos en la disparidad de opiniones en lo que respecta a la escuela plural o pluralismo en la escuela. La mayoría de los grupos que defendían una escuela sin religión o la opción de religión fuera del horario escolar, apoyan el concepto de tener una escuela plural, mientras que aquellos que defendían la religión en las escuelas o el derecho a elección por parte del alumnado y progenitores abogaban por un pluralismo en las escuelas.

En lo que respecta al control y gestión de la escuela nos encontramos con diversidad de opiniones, las cuales podemos concentrar en tres grupos:

1. Aquellos que abogan por organismos democráticos (Asociaciones de vecinos, padres, alumnado y profesorado, AC, Colegio de Doctores y Licenciados, CCOO, Comunidades Cristianas Populares, HOAC, LCR, ORT, PCE, PSP y USO).
2. Que sean los propios fundadores del colegio (AP).
3. Una división según tareas entre los titulares del centro, asociaciones de padres y alumnos o la propia comunidad educativa (Asociación Católica de padres, FERE, FETE, UGT, MC, PSOE y PTE).

Es destacable la postura de UCD, que no se pronuncia ante el control y gestión de las escuelas. La mayoría de los grupos posee un movimiento activo de enseñantes que abarca desde la actividad de los propios militantes, pasando por la creación de documentos reivindicativos, hasta llegar a la creación de movimientos u organismos de defensas de los derechos, a excepción de Comunidades Cristianas Populares, que no presenta ningún movimiento de enseñantes.

Finalmente, vamos a comentar los asuntos que reivindica cada grupo:

- AC: pide la desaparición de la distinción entre BUP y FP, además de una autonomía universitaria y una regionalización de la enseñanza en su planificación total.
- AP: propone dos grandes grupos de reivindicaciones, por un lado, aquellas de tipo formal (gratuidad máxima y total; regionalización y gestión en EGB, enseñanza media polivalente abierta y enseñanza superior como universidad, politécnica-profesional y técnica-aplicada. Por otro lado, en el ámbito cultural, se centran en la búsqueda de un marco protector y estimulante, donde se recoja una administración cultural, con bibliotecas escolares y públicas, animadores culturales, investigaciones y debates abiertos, etc.

- Asociación Católica de Padres: defiende una escolaridad total con igualdad de oportunidades y gratuidad en los niveles obligatorios. Todo ello, mediante un pluralismo escolar donde cada centro presente su proyecto educativo junto al derecho de las familias a elegir el tipo de educación.
- Colegio de Doctores y Licenciados: propone una enseñanza obligatoria y gratuita entre los 4 y los 16 años, con una formación permanente de adultos y mediante una escolarización total con gestión democrática y en un ciclo único.
- CCOO: defiende una escolarización gratuita, con estabilidad y pleno empleo que lleve a una formación permanente de adultos, contando con una participación por parte de la mujer y una renovación pedagógica acompañada por una formación continua del profesorado.
- FERRE: propone que sea gratuita la EGB y la FP1, extendiendo progresivamente la gratuidad desde la educación preescolar hasta el BPU y FP2, tanto en centros privados como públicos y, con respecto a los centros privados, que tengan cierto margen de decisión o como lo llaman libertad de enseñanza privada».
- FETE: propone un modelo de escuela donde se defiendan los intereses de sus afiliados con un perfeccionamiento profesional, mejoras salariales y contra la corrupción.
- HOAC: defiende una enseñanza obligatoria y gratuita desde los 2 hasta los 18 años, sin selección alguna, aconfesional, laica y autogestionada.
- MC: reivindica el contrato laboral. Considera que los centros privados con subvención deben ser gestionados por el alumnado, familias y asociaciones ciudadanas.
- ORT: aboga por una estabilidad laboral con un sindicato unitario que defienda los derechos sindicales y políticos, con una escuela pública donde se debe escolarizar desde los 4 hasta los 16 años de manera obligatoria con una gestión democrática.

- PCE: considera que debe haber un cuerpo único de profesorado con la misma titulación en cada uno de los ciclos.
- PSOE: propone un ciclo único con obligatoriedad hasta EGB y FP1 y extender la gratuidad desde preescolar hasta EGB y FP1. Presta atención a la enseñanza especial y la formación de adultos permanente. Propone una unificación del profesorado con igual titulación que conviva junto con la investigación, llevando consigo una estabilidad laboral y formación del profesorado.
- PSP: defiende una prioridad de presupuesto escolar donde existe un ciclo único hasta los 16 años. Con una educación preescolar gratuita y una enseñanza activa, crítica y con autogestión colectiva.

Observamos las numerosas propuestas por parte de los grupos, entre las que destacamos las del Colegio de Doctores y Licenciados. Postura que adopta el SP de Pedagogía, grupo que, como veremos más adelante, apoyaban las iniciativas del Colegio en el que pone el foco de atención en la democratización de la enseñanza, la obligatoriedad hasta los 16 años o la participación de las familias y alumnado en la toma de decisiones en los centros escolares.

2.2.5. De la transición a la democracia

Tras la muerte de Franco, el 20 de noviembre de 1975, siete días después se corona a Juan Carlos I de Borbón como rey de España, originando así la Segunda Restauración Monárquica. La estructura política del momento había perdido su referente: el general Franco; por lo que autores como Muñoz Soro y Arévalo (2011), describen que la organización estaba en fase de descomposición». A pesar de ello, el legado franquista no renunciaría a intentar perpetuarse, puesto que no querían desprenderse de los privilegios adquiridos durante casi cuatro décadas:

El final de la dictadura sancionó la hegemonía de una cultura que había luchado por reconstruir la línea de una modernidad perdida, liberando con dificultad espacios sociales y expresivos. Sin embargo, la cultura progresista también estaba sometida a fuertes tensiones internas: el discurso liberal, centrado en la reconstrucción de la

democracia parlamentaria y la sociedad civil, chocaba con el auge desde los años sesenta de las ideologías marxistas, que trataban de hacer compatibles esos objetivos democráticos con la meta última de una revolución socialista (Arévalo, 2011, p.18-19).

Pero tal y como apunta López Zapico (2011): la dictadura se estaba convirtiendo en un estorbo, en un trasto viejo e inservible, para el sistema económico español» (p. 67), y, como resultado, se tomó un rumbo muy distinto y complejo para una sociedad que tardó en encontrar los cauces de expresión y participación democrática. Los partidarios del franquismo no tuvieron en cuenta que el mismo sistema se estaba agotando (Marañón, 2015), pues la dictadura se había prolongado de una manera dilatada en el tiempo sin haber sido capaz de evolucionar con suficiente flexibilidad y rapidez. Por ello, se perfiló finalmente en la Constitución Española de 1978, tras un arduo proceso conocido como la transición política española hacia la democracia. Por otra parte, un año más tarde, se sustituirá el acuerdo firmado entre el Vaticano y España que figurará en el artículo 94 de la Constitución de 1978, en el que constan los cuatro acuerdos que facilitarán los tratados internacionales y con ello el ingreso en la ONU (Castellà Surribas, 2017).

La transición política española hacia la democracia comienza tras la muerte del dictador y estuvo marcada por tres períodos: el primero entre la muerte de Franco, en noviembre de 1975 y el nombramiento de Adolfo Suárez como presidente del Gobierno en julio de 1976; el segundo entre la elección de Suárez y la celebración de las elecciones en junio de 1977; y el tercer período, entre las elecciones de 1977 y las elecciones de marzo de 1979. Dicho en otras palabras, según Gómez Martínez (2010), las etapas de la transición se distribuirán de la siguiente manera: primera, la apertura de las libertades; la segunda, en la verdadera reforma política; tercera, el consenso sobre la Constitución y sobre los grandes problemas de Estado» (p. 291).

De otra parte, autores como Dorado y Varela (1989), definen este proceso en cuatro etapas: la primera haría referencia al fracaso que se produjo del proyecto continuista de los franquistas en el poder tras la muerte del dictador. La segunda, viene marcada por el nuevo mapa político, como resultado del proyecto reformista

del presidente Adolfo Suarez, de Unión de Centro Democrático (UCD), nombrado por el rey el día 5 de julio de 1976; así como la aprobación y desarrollo de la *Ley para la Reforma Política*⁸, que se produjo en torno al debate entre la continuación de la dictadura o la reforma del sistema político. La tercera etapa viene marcada por el resultado de las elecciones del 15 de junio de 1977, que abocaron en la necesidad de una ruptura pactada. Y la cuarta y última etapa, entre el referéndum constitucional del 6 de diciembre de 1978 y las elecciones del 28 de octubre de 1982, ganadas por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE).

Como se observa, los cambios de la transición dieron lugar a un período ambiguo para este país, causando confusión e incertidumbre en toda la sociedad española durante años. Este período, que abarca hasta la aprobación y publicación de la Constitución Española el 29 de diciembre en 1978, se considerará como uno de los fenómenos más llamativos en la política de España de las últimas décadas (Sánchez Navarro, 1998). De ahí que, este proceso siga siendo hoy en día motivo de estudio y de referencia para muchos países. Como afirma Hernández Beltrán (2002), ha supuesto el pórtico de entrada a una etapa de la que aún hoy somos deudores, siendo incuestionable que la transición a la democracia nos condujo de lleno al bienestar en toda su extensión» (p. 7).

Los primeros pasos del nuevo período español hicieron palpable el exceso ideológico en todos los ámbitos de la vida social de este país, del que tuvieron que despojarse elementos esenciales, como fueron la Iglesia o los partidos del Movimiento (Democracia Cristiana de Ruiz Gimenez) para poder alumbrar pacíficamente un cambio de régimen con vocación de estabilidad y continuidad (Puelles, 2017). No obstante, para llegar a la democracia, Águila y Montoro (1984) indican que el discurso político no era una vía de comunicación, sino un medio de dominación y poder. De hecho, Santiago Cuervós (1990) describe elementos esenciales para poder llegar a un entendimiento durante este proceso los primeros pasos de la

⁸ Por medio de la *Ley para la Reforma Política 1/1977* se disolvieron las estructuras políticas emanadas del franquismo y, por tanto, se selló el cierre de la dictadura. A esta ley le siguieron las elecciones generales del 15 de junio de 1977, la aprobación del texto constitucional el 31 de octubre de 1978, el referéndum del 6 de diciembre de ese mismo año para la aprobación de la Constitución y las nuevas elecciones generales del 1 de marzo de 1979.

transición se basan en: convivencia, tolerancia, entendimiento, reconciliación, es decir, en una reforma política avalada desde la legalidad y donde el uso de este lenguaje se convertirá en una de las principales armas para llegar a la consecución de la democracia» (p. 14).

Más de un año se tuvo que esperar para ser testigos del cambio político que marcaría el devenir del país, mientras se lograban los acuerdos, entendimientos y reconciliación. Sin embargo, estos cambios no fueron ajenos a conflagraciones, cuyo resultado registró cientos de muertos y miles de heridos, debido a que los mandos policiales, actuaban bajo las órdenes de los sucesores del franquismo, cuyo objetivo era limitar la democracia. Ello queda en evidencia en palabras de Caciagli (1986) quien señala que estas actuaciones eran condicionadas por los herederos del franquismo: como el ejército, la judicatura y los cuerpos represivos, que pretendían limitar el alcance a la democratización» (p. 366). En cambio, el valor pragmático de su resultado ha compensado todo un cuestionamiento en torno a la legitimidad de un proceso, el cual fue conducido desde el seno del propio sistema y regido por una imperiosa necesidad reformista (Buil, 2015).

Una vez desechada la idea de perfeccionar el sistema para que subsistiera la dictadura, se incorporaron los elementos que rompían con ella, ya que todos los partidos trataron de presentarse como los principales impulsores del cambio en sentido democrático (Wilhelmi, 2016). El proyecto político reformista fue constituyéndose de forma lenta y su puesta en práctica tuvo un alto nivel de improvisación, surgiendo como resultado del fracaso de la ineficacia transformadora del sistema» (Soto Carmona, 2005, p. 30).

En contraposición, autores como Méndez (2017), describen la transición como un mito, es decir, que detrás de esta hay:

Una doble historia que contar: la de una democracia que no hemos conocido y la del trabajo de hacerla imaginándola (...) además de ser como una construcción historiográfica, como relato que olvida y obliga a olvidar la existencia de una ciudadanía democrática más allá de la lógica de las instituciones que dicen representarla (...) (pp. 11-13).

En consonancia con el autor, advertimos que era imprescindible un cambio en la concepción de la ciudadanía, ya que sería un medio para hacer efectiva la participación y, con ello, la transformación en la esfera política. Pero, a pesar de los esfuerzos y medidas que se estaban adoptando, la economía seguía constituyendo un obstáculo para el Estado debido a los elevados índices de desempleo; por ello, Muñoz Soro (2011) plantea además de las pautas establecidas, atender a tres elementos imprescindibles las libertades, los valores y el lenguaje» (p. 46). Ante esta situación, y para poder introducir estos mecanismos en la sociedad, debemos prestar atención al papel de la educación, que servirá como motor para abrir paso a una sociedad democrática sin dejar a un lado la tradición de la que partimos tras cuarenta años de dictadura y el peso de la Iglesia en la enseñanza.

De hecho, tras ser despojada la Iglesia de sus privilegios en la II República, entre ellos en el ámbito educativo, tras la Guerra Civil, vuelven a recuperarlos, siendo crucial su apoyo al franquismo para asumir el dominio en diferentes ámbitos, entre los que destacamos el educativo, y cuya cualidad era la intransigencia ante todo aquello que quebrantase la enseñanza por parte de la Iglesia (López-Chaves, 2015; García Pérez y Sánchez Marroyo, 2016).

2.2.6. Los Pactos de la Moncloa de 1977

Tras unos años azarosos, España arrastraba una crisis económica que comenzaba a hacerse más virulenta con la inflación y la crisis mundial petrolera de 1973; para hacer frente a esta situación, era necesario adoptar medidas sustanciales de ámbito económico, ajustes que se vieron reflejados en los acuerdos políticos conocidos como los Pactos de la Moncloa de 1977.

Para realizar unas negociaciones de tal índole participaron fuerzas sociales, políticas y sindicatos, puesto que era necesario elaborar una serie de programas que supondrían una transición meritoria para el país (Domínguez Martínez, 2018), a la vez que favorecían la consolidación del crecimiento económico en el próximo año (Tezanos, Cotarelo y de Blas Guerrero, 1993); teniendo en cuenta

que la democracia española se estrenaba en un contexto de crisis económica profunda, grave y mundial» (Calvo-Sotelo, 2011, p. 83).

Es por esta razón que dichos pactos supondrían no reincidir en modelos autoritarios, permitiendo así iniciar el camino a la democracia sin los sobresaltos de anteriores políticas económicas y sociales poco racionales» (Hernández Beltrán, 2002, p. 153). Según Wilhelmi (2016) nos encontramos ante un período con un panorama político complejo, con un significativo grupo de partidarios de dar continuidad a la dictadura, y, por otra parte, grupos que abogaban por una ruptura de esta; como fue el caso del Partido Comunista de España marxista-leninista (PCE (m-l)) o el Partido Comunista de España reconstituido (PCE (r)). Para García San Miguel (1981) existen similitudes entre un estado dictatorial y un estado aristocrático. En el primero, el dictador se apoya en algún o algunos grupos que participan en el poder, mientras que, en el segundo, el poder no se reparte por igual entre los miembros dirigentes, dando lugar a una capa social que tiene la exclusiva del acceso al poder.

Entender el fundamento de los Pactos de la Moncloa resulta de interés para nuestra investigación puesto que en el capítulo III se establece un control de la asignación de recursos (...) comenzando por los gastos de Sanidad y Seguridad Social, Obras Públicas y, en cuanto técnicamente sea posible, Educación» (De los Pactos, 1977, p. 14). El capítulo siguiente, orienta la política educativa, dividido en tres artículos. Atendiendo de forma general al contenido, podemos observar cómo el artículo 1 habla de democratización del sistema educativo cuyo objetivo será la calidad de la enseñanza y homogeneización técnica entre los centros estatales y no estatales» (*De los Pactos*, 1977, p. 14)

La implantación del régimen democrático era demandada socialmente, aunque ciertamente, con más intensidad por: una parte del movimiento obrero, de la Universidad, por los grupos nacionalistas y por un sector de la burguesía y de los grupos profesionales (Hernández Sánchez, 2011, p. 54). Siguiendo esta línea, Soto Carmona (1998) indica que la democracia sería identidad de dominadores y de dominados, de gobernantes y gobernados, de los que mandan y obedecen» y

que, por tanto, se contradice con aquello que debemos entender por democracia igualdad y confianza» (*De los pactos*, 1977, p. 14).

En el artículo 2, hace referencia a un *Plan Extraordinario de Escolarización*, que promueve la inversión de 40.000 millones de pesetas en mejoras para el curso 1978, especialmente para la creación de 400.000 plazas en EGB, 200.000 nuevas plazas en Educación preescolar y 100.000 plazas en Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) (*De los Pactos*, 1977, p. 15). Dicha medida sería motivo de críticas de diferentes grupos ideológicos entre los que encontramos a los más conservadores (Beltrán, 2002) puesto que suponía un ambicioso proyecto que pretendía consolidar la tendencia al alza de la dotación pública, sobre todo en el tramo de escolaridad obligatoria» (López Martín, 2002, p. 73) y, a la vez, ponía en marcha un plan sustancial de adquisición de suelo para la creación de nuevas escuelas.

Por último, en el artículo 3 de dichos pactos, destaca la mención a las diferentes lenguas y a la diversidad de los contenidos culturales; aunque conviene recordar que la LGE de 1970 ya mencionaba que las regiones bilingües podían acometer la incorporación del estudio de las lenguas vernáculas» (LGE, 1970).

CAPÍTULO 3

LA VINCULACIÓN DE LA ESCUELA NUEVA CON LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Los fines de la educación pueden dimanar solo
de las exigencias de la sociedad, de sus necesidades.

(A. Makarenko, 1932)

3.1. PRECURSORES INTERNACIONALES

3.1.1. Precursores internacionales del siglo XIX: la Escuela Nueva

Para hacer una aproximación histórica a la Renovación Pedagógica nos remontamos al siglo XVIII con autores como Rousseau, Fröebel, Pestalozzi que fueron precursores y referentes del movimiento de la Escuela Nueva y que se fue extendiendo por Europa a lo largo del siglo XIX por la necesidad que existía de crear una escuela única, activa y pública que transformara la sociedad mediante la educación y, sobre todo, defendiendo la idea de que el alumnado pudiera aprender según sus propios intereses (Barreiro, 1985; Esteban Frades, 2009) o, en palabras de García García (1991) establecer profundas transformaciones sociales, económicas y políticas» (p. 27).

Por intermedio de colectivos de maestros y maestras innovadores se ansiaba cambiar la escuela ortodoxa o tradicional, entre ellos, destacamos a Tolstoi que manifestaba que era necesario en educación mostrar de lo más complejo a lo más simple y no al contrario, pues la vida empezaba exponiendo lo más complejo y el maestro era quien debía reducir eso a elementos simples para el estudiante, donde el sujeto central del proceso educativo era el niño» (Moraga, 2016, p. 1376). Asimismo, la necesidad de utilizar la educación como herramienta de justicia social para resarcir moralmente y conseguir un cambio de realidad» (Soler Mata, 2011). Por su parte, Vygotsky resalta el papel del docente como mediador y conocedor del entorno del alumnado para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje o lo que el mismo autor denominó como zona de desarrollo próximo», de esta forma, gracias a la experiencia vivida por cada alumno, el aprendizaje pasaría a ser un desarrollo social (Gamboa, 2019).

De otro lado, Dewey destacó como uno de los pedagogos más influyentes de Estados Unidos. En su pedagogía vincula la educación con la experiencia y, sobre todo, ligado a la filosofía (Zuluaga, *et al.*, 2004; González-Monteagudo, 2001)

llegando a afirmar que la actividad filosófica debería centrarse en la educación, considerándola como máximo interés humano y en el que, inclusive, adquieren mayor relieve otros problemas: cosmológicos, morales y lógicos» (Dewey en Ochoa, 1994, p. 136). Asimismo, para Dewey, el espacio educativo debe propiciar aprender haciendo» y a partir de la resolución de problemas y siempre sin olvidar que el alumnado debe ser el eje central de la acción educativa (Castiñeiras, 2002; Narváez, 2006).

En Alemania, Kerschensteiner trató la pedagogía del trabajo, en el ámbito laboral, en el que no solo apoyaba una educación centrada en la utilidad para desempeñar una labor práctica para la sociedad (Montoro, 2016). Además, puso el foco de atención en el carácter del alumnado, diferenciando entre el carácter biológico y el carácter inteligente. Por un lado, el carácter biológico, relacionado con los impulsos, no se puede alterar y, por otro lado, el carácter inteligente que está relacionado con la voluntad, la capacidad de pensar y expresar opiniones o sentimientos, siendo este el elemento, el carácter inteligente, en el que hay que poner el foco de atención, pues se puede modificar en los espacios educativos, pero siempre proporcionando libertad de pensamiento y de expresión (Valbuena Canet, 2018). Por medio de las conferencias realizadas en centros educativos sobre una nueva forma de formación profesional», Kerschensteiner mostraba a sindicalistas, educadores, industriales y políticos, la necesidad de vincular el entorno escolar con el laboral, invirtiendo horas en la formación en el trabajo (Knoll, 2018).

Como referentes del interés por los niños y niñas con necesidades especiales, destacamos las aportaciones de Montessori y Decroly, los cuales crearon materiales específicos para su desarrollo. Montessori, defensora de la ciencia positivista, afirmaba que el problema de estos niños y niñas con necesidades especiales era un problema más pedagógico que clínico. Finalmente, los materiales se extendieron para su uso al resto de niños y niñas. Comprometida políticamente, participó en una serie de conferencias en Estados Unidos para divulgar su método educativo (Obregón, 2006; Foschi, 2020), el cual debe ser verificado mediante la observación y sin diferir en el desarrollo natural del niño (Santerini, 2013). Por su parte,

Decroly comenzó interesándose como médico por la labor y las dificultades con las que tenía que lidiar el profesorado en las aulas facilitándoles ayuda práctica y teórica (Segers, 1985). Su pedagogía se centra en la libertad tanto física como mental que debe tener el niño o la niña al desarrollar su trabajo, dejando a un lado los métodos preestablecidos teniendo en cuenta que la experiencia educativa no solo proporciona un aprendizaje a nivel individual, sino también a nivel social. La escuela debe fomentar todo aprendizaje para convertir a las personas en ciudadanos en una sociedad democrática. Era esencial educar tanto a niños como a niñas en una pedagogía activa que se centre en la libertad y en la responsabilidad (Dubreucq-Choprix, 1988). De esta forma, según Yarza y Rodríguez Rave (2005), por medio de su pedagogía procuró solventar:

La educación pasiva, memorística que imperaba en la instrucción, la necesidad de asegurar la enseñanza obligatoria a toda la infancia y el interés en generalizar métodos activos y experimentales en todas las escuelas, especiales y ordinarias. En esas escuelas-laboratorio se veía nacer una nueva pedagogía, de carácter práctico y activo, cuyo centro será el niño, tanto anormal como normal (p. 34)

De otro lado, para Ferrière, fue fundamental su primer contacto en 1889 con la Escuela Nueva Abbotsholme fundada por el pedagogo escocés Cecil Reddie⁹ en Inglaterra, aunque no sería el único, pues su familia, tíos, padres y primos tenían vinculación con este tipo de escuelas de una manera u otra, también en Alemania y en Francia (Hameline, 1994). Plantea tres etapas del infante: la primera, centrada en el propio ego; una segunda etapa objetiva y controlada por la autoridad social; y una tercera más subjetiva e individualista. Sobre todo, al llegar a la adolescencia, se comienzan a cuestionar todos los valores aprendidos en los años anteriores, por lo que Ferrière incide en la necesidad tener una figura adulta de referencia:

El fin esencial de la educación es promover la actividad centrada en el niño, la que parte de la voluntad y de la inteligencia personales para desembocar en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto. No debemos presionar sobre

⁹ Con la fundación de la primera escuela en Abbotsholme, Derbyshire (Inglaterra) por Cecil Reddie, «provocó una reacción en cadena» por diferentes países de Europa que seguían los principios de la Escuela Nueva (Marín, 1973)

el alumno, sino estimularle para que actúe. Merece ser dicho y repetido: sin esta base no hay Escuela activa (Ferrière en Soler Mata, 2016, p. 71).

En 1899 Ferrière funda la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas -*Bureau International des Ecoles Nouvelles* integrada en la UNESCO en 1968, cuya finalidad fue establecer relaciones de ayuda mutua científica entre las diferentes escuelas nuevas, centralizar los documentos que les conciernen y aprovechar el valor de las experiencias psicológicas hechas en estos laboratorios de la pedagogía del porvenir» (Marín Ibáñez, 1976, p. 27). En 1921 colabora en la Liga Internacional de la Nueva Educación y en 1926 crea la Oficina Internacional de Educación en el Instituto de Ginebra Jean Jacques Rousseau, del que fue profesor y director, con la finalidad de ampliar las relaciones internacionales e intercambios en el ámbito pedagógico (Labrador, 1999).

De otro lado, la práctica pedagógica de Makárenko se diferencia en dos etapas, la primera en la que centró su trabajo en adolescentes de ambos géneros enviados a colonias por las autoridades por delinquir. Y una segunda etapa dedicada a escribir y realizar conferencias, en las que expresa el vacío existente en las técnicas pedagógicas que carecen de mecanismos aptos para afrontar los problemas con los confrontados por los educadores en su praxis (Palacios, 1999). Su pedagogía tuvo mucho impacto, puesto que en palabras de Balabanovic en Bertini (1955) la pedagogía propuesta por Makárenko se convirtió en referente por ser capaz de vincular teorías profundas e importantes a la práctica diaria de la educación (...) pensando profundamente en un sistema de organización de un colectivo (...) la unidad de la conciencia y la conducta comunista» (pp. 407-408). Makárenko (1977) definía como colectividad a:

Un grupo de trabajadores, libres, unidos por objetivos y acciones comunes, organizado y dotado de órganos de dirección, de disciplina, de responsabilidad. La colectividad es un organismo social en una sociedad humana saludable (...) El sistema de relaciones de la sociedad socialista, cualitativamente nuevo y objetivamente imprescindible, ha de ejercer forzosamente una influencia decisiva en el carácter de las relaciones mantenidas en la colectividad (p. 6).

Asimismo, con la difusión, llegó a tener una gran repercusión en todos los rincones de Rusia, haciendo despertar conciencias y llamando a la lucha contra la autocracia zarista» (Lorz, 2009, p. 3). Entre 1904 y 1922 se crea una nueva rama que pretendía englobar las diferentes etapas de la infancia a nivel afectivo, físico e intelectual, la paidología. Entre 1923 y 1930, dicho linaje, alcanza la cúspide gracias a la gran cantidad de obras que se publican en torno al desarrollo del infante (Minkova, 2014). Entre ellas, Blonsky, maestro de Vigotsky y defensor de la filosofía marxista o de la psicología soviética¹⁰ (Riviere, 1988; Vieira, 1994), se convirtió en una de las personas más influyentes junto con Dewey por su propuesta educativa centrada en una enseñanza centrada en el niño, enfocada a la resolución de problemas y de base democrática» (Kozulin en Vila y Domènec, 2000, p. 5), aunque sería más adelante su discípulo, Vigotsky, durante el primer tercio del siglo XX quien culminaría las evidencias psicológicas que prevalecerían a la posición mecanicista (García-Vega, 2005).

Y, por último, quisiéramos mencionar aquí la aportación de Galperin, centrado en la *Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales*, para conformarse la acción ideal, previamente, se debe atender la acción mental y para ello expone una serie de etapas como mecanismo de internalización de las acciones externas identificado por Vygotsky de manera que concibe el proceso de asimilación como un proceso activo (Vieira y Soares 2013; Leite, *et al.*, 2013; Beltrán Núñez; González Pacheco, 1998).

Tabla 2

Etapas establecidas por Galperin sobre la Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales.

1 ^a	Etapa de elaboración del esquema de la base orientadora de la acción
2 ^a	Etapa de la formación de la acción en forma material o materializada
3 ^a	Etapa de la formación de la acción como verbal externa
4 ^a	Etapa de la formación de la acción en el lenguaje externo «para sí»
5 ^a	Etapa de la formación de la acción en el lenguaje interno

Fuente. Mendoza, *et al.*, 2016.

¹⁰ En 1724 se creó la Academia de las Ciencias en San Petersburgo (Rusia) y pese a no tener un área exclusiva que se dedicara a la psicología siempre la tenían en cuenta en cada uno de los experimentos que realizaban. Se fue desarrollando con el paso de los años, hasta que a partir de 1884 se le comienza a dar un nuevo enfoque basado en la filosofía marxista-leninista (Lomov, 1989).

Como podemos observar, la formación consistiría en recorrer cada una de las etapas: desde la primera en la que se traslada la información y condiciones al alumnado; una segunda, en la que el alumnado efectúa la acción; una tercera, en la que la acción llega a la generalización; una cuarta, donde se interpreta de manera individual y a nivel interno y, una quinta y última etapa, en la cual se asimila la acción a nivel mental y poco a poco se automatiza (Mendoza, *et al.*, 2016).

La participación y el legado pedagógico de estas personas tuvo una gran notoriedad tanto a nivel nacional como internacional. De una manera u otra, destacan la importancia de vincular la educación con la vida social, personal y laboral, cada uno con sus particularidades.

3.1.2. Precursores internacionales del siglo XX: la Escuela Activa y la dinámica de grupos

A lo largo del siglo XX, muchos autores pusieron especial énfasis en la corriente teórica que, a partir de los años 60 y 70, sería conocida como las teorías de la desescolarización o dicho de otra manera un conjunto de críticas, hipótesis y alternativas presentadas en relación con el desempeño político, social, cultural y pedagógico de las instituciones educativas» (Rodríguez, 2021, p. 3).

Entre ellos, encontramos autores como Everett Reimer, con una obra notoria como *La escuela ha muerto*, publicada en 1975. En ella reprocha a las instituciones educativas y la educación formal que se imparte en ellas por ser una pantomima más de la sociedad y, además, promueve entidades que también asumen un rol educativo y que distan de la enseñanza tradicional (Gracia, 1995). A este respecto, Iván Illich o Paul Goodman no tenían ningún reparo en mostrar su desaprobación con los centros escolares, con un enfoque crítico no solo en el ámbito educativo sino también social. Mediante los diferentes análisis, mostraban su disconformidad con aquellos que creían que únicamente se puede educar en un centro escolar tradicional. Por ello, su propuesta partía de la necesidad de crear escuelas alternativas y, además, que fueran las mismas empresas las que asumieran la parte de instrucción técnica de sus trabajadores (Espejo, 2011; Iguelmo, 2012; Aliaga, 2013).

Paralelamente, diferentes autores comienzan a evidenciar las particularidades que conlleva trabajar con las dinámicas de grupo ya que como afirma Lavilla (2013) cuando nos encontramos ante una clase no lo hacemos ante un grupo, sino ante un agrupamiento» y de manera progresiva, y a medida que pasa el tiempo y se trabaja de manera conjunta, la clase-grupo se va consolidando. De forma conjunta, Herbert y Ferry (1967) mediante la obra *Pedagogía y psicología de los grupos* se centran en las dinámicas de grupo dentro del aula, en el que un nuevo paradigma surge en torno a la relación entre el profesorado y alumnado. Una relación en la que no solo el alumnado es partícipe de su proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que además la clase en grupo contribuye a que los intereses de cada uno de los miembros se combinen en beneficio del conjunto y de cada uno de ellos (...) se ayudan unos a otros, no se perjudican» (Carballo, p. 103).

Autores como Carl Rogers, desarrollan por entonces la pedagogía no directiva que se centra en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumnado pasa de ser un destinatario pasivo a uno activo. Es decir, se convierte una vez más en el eje central de la educación. El profesorado debe respetar sus tiempos, límites, necesidades, entre otros. Para Rogers, este tiempo de prácticas en el aula, suponía un esfuerzo extra en su labor docente, por no limitarse únicamente a transmitir contenidos y, a la vez, fomentar el autoaprendizaje entre el alumnado (Blanco Nozal, 1981). Por su parte, Mucchielli va más allá y puntualiza que, además, hay que generar grupos de discusión, cuyo objetivo es llevar a cabo una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos de los participantes, con vistas a llegar a unas conclusiones, a un acuerdo o a unas decisiones» (Arboleda, 2008, p. 72).

En palabras de Freire la educación no debe estar vinculada a los intereses económicos y parecer des-ideologizada; al contrario, tiene que asegurar la politización y la liberación de los alumnos» (Groves, 2016, p. 162), de manera que, si el alumnado desarrolla conciencia política, podrá establecer sus propios criterios. Según Pericacho (2014), siempre han existido estos espacios en los que se intentaba mostrar una perspectiva diferente sobre la interpretación de la educación. De esta forma, Moscoso (2011) define estos espacios como nuevos modos de abordar la

educación, fundados en corrientes pedagógicas críticas, que hacen hincapié en la necesidad de re-entender la educación como espacio de reflexión, formación ciudadana y democracia, alejándola del modelo funcionalista tecnocrático que impera actualmente» (p. 257). Asimismo, hace una descripción de las características que tiene el modelo escolar tradicional, frente al modelo escolar alternativo, modelo que defendían los MRP siempre en busca de un rumbo transformador.

Tabla 3

Comparativa del modelo escolar tradicional vs modelo escolar alternativo.

	Modelo escolar tradicional	Modelo escolar alternativo
Estructura	Centralista, burocrática, jerárquica, separada del ambiente social, aislamiento docente y aula como centralidad didáctica.	Descentralizada, experimental, horizontal, democrática y abierta al ambiente. Importancia del colectivo y del complejo escolar en su conjunto.
Contenidos culturales	Currículo fundado en la información y la transmisión de un saber dado, inactual y unilateral. Creatividad centrada en el lenguaje gráfico/figurativo.	Currículo que integra la información, la investigación y la creatividad, es decir, problemático, actual y pluralista. Entorno considerado como libro de lectura, creatividad fomentada desde una diversidad de lenguajes.
Didáctica	Preponderancia del programa y la lección con protagonismo absoluto del docente. Gran importancia otorgada al manual y el ejercicio individual. Estructura rígida en horario.	Programación proyectada por los docentes, orientada a las necesidades y niveles intelectuales de los niños. Uso de estrategias didácticas individualizadas. Incorporación de diferentes espacios en un marco didáctico con gran importancia otorgada al trabajo en grupo.

Fuente. Pericacho (2015).

Se puede observar la pretensión de sustituir los criterios previamente establecidos en la escuela, unidireccional, posicionando al docente como centro del conocimiento a un espacio en el que foco se centra en el alumnado y en sus necesidades, escuela centrada en el alumnado, y en el que se adaptan los contenidos a las necesidades de manera individual.

3.2. INFLUENCIA DE LA EXPERIENCIA RENOVADORA FRANCESA EN LOS MRP

A lo largo de la historia, la influencia francesa ha sido relevante en lo relativo a la educación española y, aunque el franquismo había borrado gran parte de la memoria histórica invisibilizando para las nuevas generaciones docentes el acervo pedagógico renovador, las prácticas innovadoras e incluso, socialmente, las alternativas desarrolladas con anterioridad a la Guerra Civil española habían tenido esta influencia. Además, tras la guerra, muchos docentes se habían exiliado a Francia y su atención la van a centrar de nuevo en experiencias renovadoras de instituciones francesas que estaban comprometidas con la renovación pedagógica y los principios de la Escuela Nueva, el movimiento Freinet y la educación popular. Cabe considerar una serie de pedagogos que fueron relevantes por desarrollar o llevar a cabo prácticas educativas en Francia propias de la Escuela Nueva.

En este sentido, Cousinet (1962), con su publicación *¿Qué es enseñar?* señala el papel relevante que tiene el profesorado cuando enseña y hace una apreciación sobre la diferencia entre transmitir información y transmitir conocimientos, teniendo este último un valor utilitario y cultural. A su vez, describe el maestro únicamente como una fuente de conocimiento en apariencia» pues con una clase bien preparada, el alumnado es partícipe en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje que, para fijar lo aprendido, se deberá acompañar siempre de una actividad productiva.

Atendiendo al valor cultural para Georges Snyders es esencial que el alumnado parte de una cultura inicial experimentada y que, a su vez, con la introducción de nuevos contenidos, se vaya transformando lo que define como cultura elaborada» (Almeida y Almeida, 2017). Además, para Snyders, es fundamental no solo renovar la metodología, sino también los contenidos, poniendo el acento en situaciones para que el alumnado ponga en tela de juicio cada una de las situaciones que se presentan y cuestione las decisiones tomadas por la clase dirigente (Aparecida y Días, 2012).

Cabe resaltar también a Michel Lobrot por sus aportaciones pedagógicas y creador de la corriente pedagogía institucional resultado de la sociología y la psicología (Geffard, 2008), opuesta a la pedagogía tradicional. Un cambio de rol tanto en el profesorado como en el alumnado, de manera que el educando pasa de ser un sujeto pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje a un sujeto activo que interviene en todo momento, conocido como la no directividad que se centra en la autogestión del aprendizaje. Es así como dentro de esta corriente, Lobrot insta al profesorado a renunciar al orden jerárquico establecido por las Instituciones (Rodríguez López, 2014). Pero Lobrot va más allá, para él la educación debe darse tanto dentro como fuera de los centros escolares, siendo el alumnado el verdadero protagonista de su propio aprendizaje, ya fuera de manera individual o grupal llegando a dirigir el *Groupe pour la rénovation des Institutions Pédagogiques* (GRIP). De esta manera, defendía que la educación debía tener en cuenta dos aspectos: por un lado, el entorno del infante y, por otro lado, todo aquello que aprende de manera intrínseca (Hosotte, 1972). Además, dentro del aula, de manera grupal, el alumnado toma sus propias decisiones y el papel del maestro es, exclusivamente, como un orientador o asesor (Lobrot, 1998).

Todos los autores nombrados con anterioridad fueron esenciales y significativos en la práctica docente, con el proyecto educativo claramente inscrito en la transformación social elaborado por Paul Langevin y Henri Wallon¹¹, considerado como una utopía viva en el partido comunista francés, comprometido a lo largo de los años con intentar llevar a la práctica una escuela justa que no condicione por el origen social del alumnado (Roche y Vargas, 1979, p. 11). Así fue como los primeros años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, a partir del Plan Langevin-Wallon en 1947, se genera cierto optimismo sobre un cambio educativo y social, puesto que la propuesta entraña el principio de justicia, siendo este un impulso para acercar a las aulas un aprendizaje basado en la democracia (Tiana, 2008).

¹¹ Militantes comunistas, fueron los sucesivos presidentes de la comisión de reforma de la enseñanza promovida desde el Ministerio de Educación Nacional por el ministro de Educación René Capitant en el gobierno provisional de 1944-45.

En los años cincuenta, una vez abandonada la esperanza de organizarse en su totalidad según los principios de la Escuela Nueva, movimientos defensores de esta orientación pedagógica, aprovecharán el fin de la guerra de la Independencia de Argelia en 1962 para recuperar una intensa actividad dirigida a formar un gran número de directores, docentes y monitores de campamento. Entre las diferentes instituciones destacamos el *Groupe Français d'Éducation Nouvelle* (GFEN) creado en 1922, los *Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active* (CEMEA) establecidos en 1937, los *Cercles de Recherche et d'Action Pédagogique* (CRAP) creados en 1945 y el *Institut Coopératif de l'École Moderne* (ICEM) creados por Freinet en 1947 (Best, 1981, pp. 118-120).

Casi una década más tarde, a finales de los años sesenta y principios de los setenta del siglo pasado, en Francia, encontramos un buen número de grupos comprometidos de una forma u otra con la renovación pedagógica: la *Association de Pédagogie Cybernétique* (APC) creado en 1963; los *Groupes d'Éducation Thérapeutique* (GET) fundados en 1964; el *Groupe pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques* (G.R.I.P.) creado en 1967 per Michel Lobrot; el *Institut Parisien de l'École Moderne* (IPEM) creado en 1946; y el *Office Central de la Coopération à l'École* (OCCE) fundado en 1948 (VV.AA, 1972).

Asimismo, el Coloquio de Amiens en 1968, supuso un encuentro nacional en Francia motivo de intercambio y elaboración de un manifiesto por parte de los diversos movimientos pedagógicos que participaron (Legris, 2014). Todos ellos se empleaban a fondo en diferentes ámbitos ya fuera formal, no formal e informal, así como en organizaciones públicas y privadas, cada vez más diversificadas en un contexto en el que influían tanto cambios operados por el *Mayo del 68*, como por las transformaciones de todo tipo que afectaban a la esfera asociativa de esos años. Y, obviamente, también en los debates educativos cada vez más politizados por la intensa ideologización de todas las cuestiones pedagógicas (Savoye, 2010).

Una de las características centrales de estos movimientos, además de su gran heterogeneidad (Vennin, 2017), fue su organización y trabajo en redes con voluntad cooperativa para optimizar esfuerzos y ampliar la difusión de sus enfoques y debates

sociopedagógicos. Seguidores de la corriente freinetista, en el Congreso del Instituto Cooperativo de la Escuela Popular, celebrado en Burdeos en 1975, precisan que:

Transformar la escuela no es solo asegurarle mejores condiciones de funcionamiento y democratización. Hemos de poner en duda todo lo que permite reproducir las relaciones sociales de dominación y explotación. Criticar el sistema educativo no es solo condenar una estructura, sino también rehusar ser cómplices (p. 350).

Esfuerzos que no siempre llegaron a buen puerto debido a las diferencias de ideas, intereses y prácticas de los grupos reunidos. Se trata de un proceso de agrupación de estos Movimientos de Renovación Pedagógica que, como señala Patry (2020), se inscribe justo en el momento de la institucionalización de las ciencias de la educación como nueva disciplina en las universidades francesas, y con las reformas escolares en marcha en un contexto caracterizado por la masificación escolar asociada a un creciente proceso de democratización de la enseñanza.

Pero las instituciones francesas sirvieron de referencia para muchos MRP españoles y, entre ellos, en la segunda mitad de los años sesenta se convirtieron en el cobijo institucional más eficaz para construir, sin demasiados sobresaltos, una alternativa democrática a la realidad educativa de los últimos años del régimen franquista. Así ocurrió, además del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, en otros distritos universitarios, especialmente en Madrid y Barcelona (Lázaro, 2005b y 2008).

3.2.1. Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active

Los *Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active* (CEMEA) fundados por Henri Laborde y Gisèle Faill, comienzan su andadura en 1936, aunque no fue hasta un año más tarde cuando crean el primer centro en Beaurecueil (Provenza). Considerado como un movimiento dirigido a las clases populares, tenían como objetivo defender los valores de una educación nueva y aplicar métodos de enseñanza activos con el fin de empoderar a las personas y transformar el entorno que les rodeaba (CEMEA, 2008). De forma progresiva, y con gran influencia social y política, se

fueron instalando en diversos lugares hasta llegar a dieciocho países (Bordat, 1976). De hecho, durante una década, entre 1958 y 1968 formaron parte del *Groupe d'Étude et des Organisations de Jeunesse et d'Éducation Populaire* (GEROJEP) que estaba compuesto por diversos sindicatos y movimientos centrados en la formación de los y las adolescentes (Lázaro, 2022).

Para poder llevar a la práctica en las aulas los valores que defendían, organizaban *stages* que consistían en estancias entre cinco y diez días, en lugares con un entorno tranquilo y en contacto con la naturaleza. El objetivo de estas estancias era formar a directores, profesores y monitores de campamentos de verano. Se celebraban básicamente en período vacacional y se diferenciaban en dos tipos: los que estaban destinados a los entrenamientos en los métodos activos de enseñanza» y los que se dedicaban a actividades especializadas», como por ejemplo la expresión dramática, oral y corporal (Sanchis, 1973, p. 33). Se reunían unas 40 o 50 personas y entre ellas formaban pequeños grupos para trabajar de forma colectiva. No había establecida hora final de cada sesión, sino que discutían y debatían hasta que exprimían todas las ideas que tenían cada uno de los componentes del grupo. Entre las sesiones podemos destacar el tiempo que dedicaban a actividades más lúdicas como el baile o el canto e incluso relacionadas con la actividad física como el senderismo.

Destacamos un *stage* organizado por los CEMEA en abril de 1971 dirigido a la formación de monitores y directores para los centros de vacaciones de adolescentes. Este en concreto tenía una duración de 10 días en Toulouse (Francia) y cada uno de los asistentes debía llevarse un par de sábanas y un saco de dormir. En cuanto al número de asistentes, al tener un límite de plazas, se solicitaba a los participantes informar de cualquier ausencia para poder cubrir la vacante, debido a la gran demanda de solicitudes. A la inscripción la acompañaba los principios básicos por los que se regían los CEMEA, además de los comentados anteriormente. Pero no debemos pasar por alto cómo se hace evidente con el *Bolletín Oficial de l'éducation Nationale* (1964), el compromiso que adquieren con la sociedad, como la relevancia de satisfacer las necesidades desde una edad temprana hasta la

días, se dedicaría la misma duración a una sesión dirigida a trabajar y debatir las aportaciones teóricas de diferentes autores y otra dirigida a la expresión corporal y actividad física. Igualmente, las canciones y el baile estarían presentes en dos momentos del día: mañana y tarde. Finalmente, los últimos dos días se reservarían para trabajar en relación directa con el exterior y la naturaleza como por ejemplo la realización de senderismo.

Para poder participar en los *stages* o Campamentos, los maestros y demás participantes previamente debían demostrar que estaban en plenas facultades y declarar no tener antecedentes penales o estar privado de participar en actividades según *Décret du 29 janvier 1960 ou de groupements de jeunesse régis per l'ordonnance du 2 octobre 194*. De hecho, la autorización, reflejaba una serie de artículos extraídos de *Bulletin Officiel de l'Education Nationale* en los cuales los asistentes se hacían responsables de la supervisión en los baños, transporte o proteger el entorno contra los incendios, entre otras cuestiones.

Los docentes que componían los CEMEA formaron los *Groupe d'Étude pour les Methodes Actives dans l'Enseignement*, (GEMAE), que surgieron a raíz de la participación de un *stage* en Toulouse de los CEMEA. Su finalidad consistía en organizar *stages* con actividades específicas dirigidas al profesorado de secundaria. Establecieron los siguientes principios pedagógicos (Boletín del GEMAE, 1968):

- Todo ser humano puede desarrollarse e inclusive transformarse en el curso de su vida.
- No hay más que una educación. Se dirige a todos, en todos los instantes.
- Nuestra acción se lleva en contacto estrecho y permanente con la realidad.
- Todo ser humano, sin distinción de edad, de origen, de convicciones de cultura, de situación social, tiene derecho a nuestro respeto y a nuestra preocupación.
- El medio de vida juega un papel fundamental en el desarrollo del individuo.

- La actividad es esencial en la formación personal y en la adquisición de la cultura.
- La experiencia personal es un factor indispensable en el desarrollo de la personalidad.

Tabla 4

Ejemplo de la planificación de las actividades en un *stage* de los GEMAE.

	1	2	3	4	5	6	7
8 h 30		Services Collectifs		Estude socioleg. Documentation Petite Objets Rangement- Inform.	Chant	Chant	Services
9 h 30		Stude de cas	Estude de cas Constitution de Groupes	Chant	Serv. Collect.	Serv. Collet.	Mise su poin de l'obre. Activ. Corp.
10 h 30		Inform. Théor.	Chant	Estude de Texte	Inform. Théor.	P/S mise en forme des resultats de l'expérience. Les autres: Expl. Des observations	Chant
11 h 30	REPAS						
12 h 30		Documentation personnelle		Documentation par groupes	Attente	La psychologie expérimentale et non utilitacion par les enseig.	Rangement
13 h 30		Activités lectures dames			Grand Jeu et Pique-Nique		Activités
14 h 32		Gouter			Gouter		
14 h 30		Cure de santé et temps libre		Entraînement a l'évaluation		Entraînement a l'organisation	
	REPAS						
15 h 30	Réunion de l'équipe de cirection	Activités lecture dames			Grand Jeu et Pique- Nique	Activités	
16 h 30		Gouter			Gouter		
17 h 30		Cure de santé et temps libre	Entraînement à l'évaluation		Entraînement 'a 1 ^a organisation		
18 h 30	Accueil Installation						
19 h 30					REPAS		
20 h 30	Veillée Présentation	Veillée Jeux de trans.	Veillée Dames Coll	Présentation travaux d'élèves par 2 estagières		Entraînement	Veillée Jeux Jeux chantés
21 h 30							

Fuente. AJLB GGV (40/1-9)

3.2.3. Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques

Se inició como asociación para investigar en pedagogía en un primer momento conocido como ANECNES en 1946 por el pedagogo francés François Goblot y unos años más tarde, pasó a llamarse la federación de los *Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques* (CRAP) en 1963 (*Portail National des Archives*, 2023). Organizaba talleres de verano en los que podían participar todos los miembros de la comunidad educativa. Dichos talleres eran considerados encuentros pedagógicos en los que se intentaba acercar el arte y la cultura a toda la población. De hecho, todos los años celebraban un congreso nacional en el que tratarían diferentes temas como, por ejemplo: la renovación del consejo federal, hacer un

balance de la actividad educativa, estudiar los problemas pedagógicos relevantes y las líneas de actuación en el ámbito local. Otro dato interesante era que una vez era elegido el consejo, se realizaba una reunión exclusiva con médicos, psicólogos, padres y madres, y alumnado, entre otros, para establecer las líneas de actuación, de manera que existiera una mayor cohesión entre los círculos de investigación y la acción pedagógica del territorio francés (*Cahiers pédagogiques*, 2013).

Tabla 5

Reuniones y actividades realizadas por la Federación de los CRAP's entre 1964 y 1968.

AÑO	LUGAR	TEMA
1964	Bayona	Problemas generales de la enseñanza
1965	Grasse y Thuir	Los profesores frente a su clase
	Aviñón	Conocimiento de nuestros sueños.
1966	Royan	Enseñanza en el mundo moderno
	Thuir	Gestión activa del aula
	Dole	Los primeros años en educación.
1967	Nantes	La expresión oral.
	Thuir	Gestión activa de la clase.
	Aviñón	Expresión dramática.
1968	Les Houches	Formación Literaria.
	París	Ayudas audiovisuales.
	Prades	Estudio del medioambiente.

Fuente. AJLB GGV (40/1-9)

Con la publicación del boletín *INTER-CRAP*, se pretende visualizar el trabajo realizado por los miembros que conforman los CRAP'S y, además, difundir a toda la comunidad educativa los progresos educativos, talleres, seminarios, etc. También, se publicaban cuadernos pedagógicos de manera gratuita sobre varias disciplinas (AJLB GGV (40/1-9)).

3.2.4. *Institut Coopératif de l'Ecole Moderne*

Tras la Primera Guerra Mundial, Célestine Freinet retoma su actividad como docente y se replantea su función, así como el papel que desempeña la escuela en el desarrollo del niño. Publica diferentes artículos en los que reafirma la proximidad

que tuvo la política en la práctica escolar. Una práctica que justificaba los devastadores fines de la guerra y que convertía el conflicto y la ideología en los andamios educativos de la educación popular (Fuentes, 2017).

Fue a partir de entonces, influenciado por los principios de Rousseau y Pestalozzi, cuando Freinet crea en 1927 la *Coopérative de l'Enseignement Laïc* (CEL) y se celebra el I Congreso Internacional de la Imprenta en la Escuela, en Tours, para mejorar la educación. Debido a la Segunda Guerra Mundial, se suspenderán los proyectos y se retomarán en 1947, impulsando y dirigiendo un espacio para formar docentes, el *Institut Coopératif de l'École Moderne* (ICEM).

A partir de la iniciativa de Ferriere, Freinet más que defender el concepto de la Escuela Activa o Escuela Nueva optaba por «la escuela centrada en el niño» (Piaton, 1976). Sus postulados se centrarán en el trabajo, la observación y la experimentación, siguiendo los principios de justicia y libertad, que conocemos como la pedagogía del trabajo» (Soëtard, 2013).

Para Freinet, cualquier método que no suscitará interés por el conocimiento en el alumnado dejaba de ser válido (Connac, 2010) y en 1957, creará un nuevo organismo *Fédération Internationale des Mouvements Scolaires Modernes* (FIMEN) en el que participarán centenares de docentes desde sus inicios. Dejará, sin duda, un desafío pedagógico, en el que la cooperación y el trabajo grupal reproducirá en el ámbito educativo la vida cotidiana del niño, acercándolo a su entorno social y familiar. De esta forma la escuela se convertirá en un espacio de motivación y organización de trabajo que, al mismo tiempo, preparará para afrontar la vida adulta del niño (Saint-Luc, 2011; Joyeux, 2010).

Los postulados de Freinet traspasaron las fronteras y se plasmaron en numerosas aportaciones en España previas a la Guerra Civil. Muchos niños y maestros viajarán a Francia y serán testigos de las técnicas freinetistas. Aunque hubo una ruptura forzosa con España por la Guerra Civil, a finales de los años sesenta se retomaron de nuevo los contactos mediante ICEM con escuelas españolas celebrando en 1969 la I Reunión de las técnicas Freinet en Santander (Gil Linares, 2016).

3.2.5. Otras instituciones francesas adyacentes a los Movimientos Pedagógicos franceses

Diversos Movimientos de Renovación Educativa franceses se reunieron para trabajar de forma cooperativa para compartir, debatir y divulgar todos los aspectos que inquietaban en torno a la educación, todo ello por mediación del boletín *Dialogue*, publicado entre los años 1964 y 1967 (Patry, 2020).

El *Institut Parisien de l'École Moderne* (IPEM) creado en 1946, y con Michel Faligand como profesor y colaborador activo, aprovechaba la revista departamental que publicaban para difundir las técnicas de Freinet. Sin embargo, en 1961, entrarán en controversia con Freinet, en parte, debido a que Fernand Oury trabajaba de manera conjunta con Freinet y a Fonvielle, derivando a algunos miembros del IPEM a dejar de colaborar con la CEL; de hecho, la fricción se debió a un malentendido durante el Congreso (Colom y Santandreu, 1990) o, como afirma en una de las cartas enviadas por Fonvielle a Freinet molesto, en parte, por la gestión económica en la que afirma Yo no estoy de acuerdo con el plan de trabajo expuesto (...) que responde a las inquietudes de los maestros tradicionales» (p. 47). Asimismo, el IPEM, estaba vinculado con el GFEN y con el *Groupe de Pédagogie Institutionnelle* (GPI).

La *Fédération des Groupes d'Étude et de Recherche Institutionnelles* (FGERI) estaba compuesta por grupos que hablaban de temáticas muy variadas como arquitectura, psiquiatría, educación, economía, comunidad, estado de la mujer, teatro, etnología, etc.» (Martin, et al., 2002, p. 2). Durante el curso de 1966 y 1967 se establecieron los *Groupes d'Éducation Thérapeutique* (GET) con una finalidad más teórica y que culminaría con la publicación de números textos relacionados con el GPI (Martin, et al., 2002).

Compuesto por inspectores y educadores se creó también el *Intitut National de Recherche Pédagogique* (INRP), coordinado por el pedagogo Louise Legrand con el objetivo de reformar la educación y adaptar la escuela a las nuevas necesidades (Mejor, 2018). Para ello, se consideró imprescindible formarse en diferentes áreas como una capacitación específica dentro de la sociología de la educación, técnicas

de información y comunicación, así como participar en las técnicas de Freinet. Asimismo, coordinó una investigación pedagógica previamente a dirigir el INRP en 1965 en la que participó Philippe Meirieu y a partir de la década de los 70, el INRP pasaría a llamarse *Institut National de la Recherche et de la Documentation Pédagogique* (INRDP) y que unos años más tarde sería crucial para la política educativa de los colegios de educación primaria inspirada en el informe «Por un colegio democrático» (Zambrano, 2009).

3.3. LOS MRP EN ESPAÑA

A finales del siglo XIX, en España comenzó a implantarse una tendencia pedagógica por colectivos de maestros y maestras innovadores que ansiaban cambiar la escuela ortodoxa o tradicional. Entre ellos, destacamos la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en Madrid que abogaba por una educación libre de dogmas y centrada en dotar al alumnado de una formación integral que abarcara todas las áreas tanto a nivel físico, como intelectual y social; la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia en Barcelona que promovía un modelo educativo racionalista y con influencias anarquistas; o las Escuelas del Ave M^a fundadas por el padre Andrés Manjón en Granada, defensor del aprendizaje al aire libre y basado en el juego (Núñez, et al., 2016 y Pericacho, 2021). Otro claro ejemplo fue el de Herminio Almendros, vinculado a la ILE y con estrecha relación con Cossío que, tras exiliarse a Francia tras la Guerra Civil, mantiene una relación estrecha con Freinet, convirtiéndose en uno de los precursores de los principios freinetianos en España (Hernández Díaz, 1996).

Estos movimientos se vieron truncados con la dictadura franquista, dando lugar a 40 años en los que maestros y maestras, con pensamiento renovador, se vieron obligados a permanecer en la clandestinidad dentro y fuera de España, sin contar aquellos que fueron apartados de la docencia o depurados. Si observamos la política educativa franquista comentada anteriormente, el tercer período de apertura a los países europeos que oscila entre 1956 y 1970, coincide con la promulgación de la LGE de 1970. A partir del debate sobre la reforma educativa, muchos fueron

los colectivos que se muestran inquietos por la nueva situación social y educativa que se presentaba. Fue durante los últimos años del franquismo, cuando estos colectivos deseosos y a la vez preocupados por mejorar la educación, acudirán a los precedentes de la Escuela Nueva que les servirán de inspiración y se agrupan para trabajar por la mejora de la calidad en la educación, partiendo de la práctica diaria y de la formación permanente de sus miembros, y propiciaban un cambio de modelo educativo frente a la escuela franquista institucionalizada» (Ruiz, 2007, p. 46).

De esta manera, durante los años sesenta comenzaron a ser visibles estos movimientos sociales aquejados por la dictadura, que habían dado paso a una sociedad en que era evidente las desigualdades sociales, territoriales y de género; la corrupción política y económica, y la intolerancia moral y religiosa» (Pérez Serrano, 2015, p. 95). Pericacho (2015) define la Renovación Pedagógica como un proceso histórico constante de generación de nuevas ideas y propuestas por la mejora de la educación» (p. 70). Y para ello, se reunían periódicamente para reflexionar e intentar dar respuesta a la realidad escolar y a su propia formación (Biota y Zabaleta en Dávila, 2018).

En esta línea, comenzaron a surgir los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) que nacieron y, sobre todo se extendieron por toda la geografía del Estado en un momento político, social y cultural muy determinado»¹² (Confederación MRP-Ministerio de Educación, 1983). Por medio de estos colectivos de docentes, comenzaron a concentrarse y organizarse para dar respuesta a las necesidades que tenían en sus aulas y que, en cierto modo, canalizaban las protestas de los grupos de profesores hacia el abandono en que se encontraba la enseñanza pública y, especialmente la formación del profesorado en esta última etapa del franquismo.

Pese a la situación política y social de la que se partía, van a ser aceptados por la esfera política, en parte, por la presión social y, en gran medida, por la difusión que tuvieron durante la década de los sesenta y setenta. Tal como afirma Ortiz

¹² En diciembre de 1983, tienen lugar en Barcelona el I Congreso de los MRP Confederación, M. (1983). *Conclusiones I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica*. Barcelona: Confederación MRP-Ministerio Educación.

Díaz (1980), son conscientes de la repercusión que tiene la educación para lograr un cambio social:

La educación es lo que más influye en la transformación de la sociedad. De ahí el deseo e interés de manipularla, y de conquistar a la juventud, a través de la escuela, del libro, de las publicaciones, de los medios de comunicación de masas. Vamos a librar la batalla decisiva de la educación. La sociedad futura, será lo que sea su educación (p. 16).

De esta forma, se intenta dejar a un lado el modelo academicista, caracterizado por los patrones tradicionales que se configuraron y nos adentramos en una etapa centrada en la innovación y en la práctica, con un eje central: la Escuela Nueva. Para Martínez Bonafé (2021) los MRP significan la posibilidad de un diálogo crítico con el Estado desde la mayoría de edad del maestro. Un diálogo de creación (pedagógica) y un diálogo de formación (docente)» (p. 87). Especial interés muestran por las corrientes cognitivistas, basada en el ámbito de la medicina: el profesor diagnostica problemas, prescribe tratamientos, toma decisiones, resuelve problemas (...) el profesor define problemas, se enfrenta a dilemas, ejecuta tareas y busca soluciones satisfactorias —eficaces—, en el marco de un mundo racional profesionalmente limitado (boundedly rational)» (Martínez Bonafé, 1988, p. 14). A todo ello, se suma la necesidad de promover un tipo de escuela que no se centre únicamente en que el profesorado enseñe y el alumnado aprenda, sino que ambas partes puedan analizar y juzgar de manera crítica cada uno de los planteamientos que se presentan en el aula para lograr una escuela democrática (Gimeno Lorente, 2013; Ortiz de Santos, *et al.*, 2018).

Pero, pese a la promulgación de la nueva ley de educación y los intentos de reforma educativa, el cambio va a ser principalmente organizativo, por lo que los MRP, muestran su preocupación poniendo énfasis en la necesidad de lograr una escuela democrática, coeducativa, laica, inclusiva, transformadora y comprometida. Estos objetivos y rasgos que según Esteban Frades (2016) comparten los diferentes colectivos que conforman los MRP, serán motivo de reivindicación, mayoritariamente, tras la promulgación de la LGE, puesto que habrá que esperar

hasta la aprobación de la *Ley Orgánica de Derecho a la Educación* (LODE) en 1985 y la incorporación de España a la Unión Europea un año más tarde, para comenzar a integrar y a tomar como referencia los modelos europeos en la formación del profesorado (Hernández Díaz, 2016; 2018). De esta manera la labor de los MRP se pudo diferenciar en dos ámbitos: por un lado, un trabajo constante por parte de personas que formaban los diferentes colectivos y, por otro lado, la formación puntual en las *Escoles d'Estiu* o las jornadas pedagógicas (Osoro, 1987).

3.3.1. Inicio de les *Escoles d'Estiu*

Para poder dar respuesta a las incógnitas que se presentaban, diversos colectivos pusieron en marcha de nuevo las *Escoles d'Estiu*, cuyo origen se remontaba a 1914 en Cataluña, con la finalidad de encontrar nuevas rutas que dieran lugar a una formación completa docente en el ámbito educativo (López, 1987).

Entre las diferentes *Escoles d'Estiu* destacamos las organizadas por: Rosa Sensat, Acción Educativa, Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular (MCEP), Movimiento de Educadores Milanianos y Movimiento freinetiano, siendo utilizadas por los docentes como lugares de encuentro y plataformas unitarias que pretenden dar respuesta a la problemática política de la enseñanza, con la propuesta de un modelo de escuela alternativo, y a la vez son espacios de formación permanente ante el vacío existente en este campo» (Rogeró, 2010, p. 143). De esta forma se pretendía dar respuesta a las incógnitas que iban surgiendo a partir de las diferentes *Escoles d'Estiu*, seminarios, talleres, entre otros, donde compartían experiencias, se formaban y posteriormente, aplicaban lo aprendido en las aulas. El arranque del MCEP y su establecimiento en diversas regiones del país, según Fernández Sarasa (2015), se considera como uno de los movimientos más importantes que coexistieron con la dictadura y a lo largo de la transición española.

Como hemos comentado anteriormente, uno de los obstáculos con los que se encontraba el profesorado era la falta o insuficiente formación que recibían, sobre todo, en lo que respecta a la formación del profesorado en Educación Secundaria,

razón principal por la que los MRP organizaban *les Escoles d'Estiu*. De esta forma, servían como espacios de formación en los cuales ofertaban diferentes actividades y temáticas.

La primera *Escola d'Estiu* organizada por Rosa Sensat en Cataluña se realizó en 1966, con la finalidad de llegar a todo el profesorado que durante el periodo escolar no había podido participar en las diferentes jornadas o cursos propuestos. Tuvo una gran acogida y de manera progresiva, se fueron expandiendo y asentando los vínculos con Cataluña, el País Vasco y Valencia (Groves, 2011). Asimismo, impulsó otras organizaciones que formarían más adelante la Confederación de los MRP Acción Educativa en Madrid, Adarra en Euskadi, Concejo Educativo en Castilla-León, Escuela Abierta en Getafe, La Federación de MRP en el *País Valencià*, APEVEx en Extremadura, Nova Escola Galega, La Federación de MRP en Andalucía o Tamonante en Canarias» (Martínez Bonafé, 2021, p. 90).

Tabla 6

Contenido de la primera *Escola d'Estiu* realizada entre el 19 y 29 de julio de 1966.

CURSO	PARVULARIO	PRIMARIA
Expresión	Expresión corporal Trabajo manual Música Dibujo Juegos	Expresión Juego Música Trabajos manuales
Enseñanza	Aspectos para educar en la personalidad del más pequeño Introducción a la aritmética Introducción a la lectura y el lenguaje	Lenguaje Aritmética Geografía y tecnología Historia Ciencias Naturales

Fuente. Sensat, 1966.

Asimismo, dentro del Movimiento freinetiano hallamos el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)¹³, que inició su andadura en el primer tercio del siglo XX, y que resurge a mediados de los años sesenta, las *Escoles d'Estiu*,

¹³ Desde 1965, momento en que inician de nuevo la actividad hasta 1973 el MCEP era conocido como Asociación Española para la Correspondencia y la imprenta escolar (ACIES).

en diferentes territorios del Estado español, con la finalidad de intercambiar material entre el alumnado de diversos centros y organizar cursos formativos (Errico, 2014).

Tras esta primera participación en las *Escoles d'Estiu* organizadas por la Institución Rosa Sensat, surge Acción Educativa, que comienza su actividad en 1975, con un objetivo en común pedagogos descontentos de la calidad de la enseñanza con ganas de pensar la escuela de otra manera y aplicando los descubrimientos de la psicología a muchos aprendizajes» (Laliena y Herans, 1986). De esta manera, la enseñanza giraba en torno al contexto del alumnado, siendo esta más próxima a la realidad.

Por su parte, el Movimiento de Educadores Milaniano (MEM), que se estableció en Salamanca en 1971, pretendía extender las ideas y las prácticas puestas en marcha en las Escuelas Barbilianas como la gestión democrática en el aula y el trabajo basado en la realidad política, económica y social del momento. Un ejemplo claro del trabajo en el aula es realizar una lectura del periódico del día anterior para posteriormente abordar todas las áreas:

Se repasaban los diferentes regímenes políticos y los partidos que se disputaban el poder, se hacía el análisis lógico y gramatical de algún artículo, se traducían las frases difíciles de entender, se hacían cálculos a partir de las noticias económicas, se plasmaban en dibujos los hechos importantes (Martí Solé, 2018, p. 14).

Es así como a partir de los diferentes rasgos aportados por cada uno de los colectivos que conforman los MRP, los docentes se irán enriqueciendo y nutriendo en cada uno de los espacios dedicados a la formación, convirtiéndose todas las *Escoles d'Estiu*, tal y como afirma Àngels Martínez Bonafé (2016) en:

Una plataforma per a les veus antifranquistes de la cultura, un espai per al reciclatge del professorat que vol practicar un altre tipus d'ensenyament i un espai d'elaboració d'un discurs pedagògic i polític alternatiu dirigit no sols a l'escola, sinò a tota la societat (p. 90).

3.3.2. La formación inicial y permanente del profesorado

En la década de los sesenta la formación del profesorado era muy débil, no solo estaba ideologizada por el franquismo, sino que las Escuelas Normales, reconocidas como escuelas profesionales, quedaban al margen de las universidades, surgiendo de esta manera un debate en los países europeos conocido como el cisma histórico entre las escuelas primarias y secundarias y los profesores que trabajan en ellas» (Judge en Egido, 2011, p. 36). A partir de esta década se comienzan a plantear diversas reformas en torno a la formación del profesorado como, por ejemplo, el Plan de Estudios de 1967, que vincula las universidades con las Escuelas Normales. A partir de este plan, se debía realizar el bachillerato superior para poder acceder a estos estudios. Asimismo, se dividió la formación en tres cursos, una vez superados los dos primeros, se realizaban prácticas en escuelas de forma remunerada y supervisadas por las Escuelas Normales y la inspección, adquiriendo el título, una vez finalizado y superados los cursos, de maestro de Enseñanza Primaria (Román y Cano, 2008; Beas, 2010).

En 1969 se crearon los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) con la finalidad de formar al profesorado para el momento en el que se implantara la LGE en España. Aunque sin mucho éxito, los ICE se encargaban de ofertar numerosos cursos con la finalidad de especializar a los docentes (García Gómez, 1998).

A partir de ese momento, se vincularon los estudios de Magisterio con la Universidad¹⁴ y se estableció una formación pedagógica diferenciada entre el alumnado según accedieran a los estudios para formarse como profesorado de Educación Preescolar, Primaria o Secundaria (Sobrado, 2015). Para poder acceder, los candidatos debían realizar el Curso de Orientación Universitaria (COU). Una vez superados los tres años de estudio, la formación de maestros pasó a ser una diplomatura de profesor de Enseñanza General Básica. Dividido el plan de estudios en seis cuatrimestres, se centraban en una formación psicopedagógica general y prácticas durante dos cuatrimestres a media jornada (Escolano, 1982, 1997;

¹⁴ No se dedicó un capítulo sobre las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado ni en la LGE de 1970 ni el Financiamiento de la Reforma Educativa (González Pérez, 2014).

González Pérez, 2014; Manso, 2015). No obstante, habrá que esperar hasta 1972 a que las Escuelas Normales formen parte de la universidad, creando las Escuelas Universitarias de Profesorado en Educación General Básica (EGB) y Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (EUIFP).

Asimismo, con los ICE, se impuso al finalizar los estudios para el profesorado de secundaria realizar el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) siendo de carácter obligatorio, así como la posibilidad de realizar cursos de reciclaje (Cabrera, 2007). El CAP constaba de dos partes: una teórica en el que se estudiaban tres módulos Teoría de la Educación, Didáctica General y Psicología de la Educación. Y una parte práctica, Didáctica Específica, centrada en el ámbito del futuro docente (León del Barco, *et al.*, 2011). De hecho, para Novoa (1998) la profesionalización de docentes se debe analizar como elemento de una redefinición más amplia de las relaciones entre el Estado, la sociedad civil y el mundo científico» (p. 277), pues acabó convirtiéndose en un curso generalizado y en el que apenas se mostraba tras su paso, evidencias de una verdadera profesionalización como se puede observar, por ejemplo, en trabajos como los de Pérez Gómez, *et al.* (1992) o Pontes, *et al.* (2011).

3.4. APROXIMACIÓN DE LOS MRP EN VALENCIA

En Valencia, en el año 1964 se creó la Sección de Pedagogía de Lo Rat Penat con el propósito de divulgar las iniciativas para modernizar la escuela e incorporar la lengua valenciana en las aulas, en 1974 se convertiría en *Associació per a la Correspondència i la Impremta Escolar* (ACIES) y en 1977 en *Moviment Cooperatiu d'Escola Popular del País Valencià* (Ramos González, 2017) como veremos más adelante.

Las primeras experiencias de democracia en las escuelas valencianas durante el período de la transición se llevaron a cabo en centros privados como en las cooperativas de enseñanza que, gracias a su identidad, facilitaron la organización de encuentros y la adaptación del currículum al entorno social y cultural. Simultáneamente, los estilos democráticos y la valencianización de los proyectos educativos se fueron aplicando paulatinamente a la red de escuelas públicas. Además de introducir el

valenciano como lengua vehicular, se fueron integrando las asambleas o los consejos centrales, entre otros. Prácticas y mecanismos que ya se utilizaban en las aulas valencianas, pero que la dictadura erradicó con la finalidad de evitar la participación en los centros escolares (March, 2008).

Este proyecto de escuela democrática, cuyo protagonismo recayó en la participación activa de la comunidad educativa, como reflejo de la fuerza de los colectivos sociales, se apoyó en las propuestas formuladas por movimientos como el ACIES, el SP del Colegio de Doctores y Licenciados, y los Antiguos Alumnos de Ciencias y Letras de Valencia (March, 2008). Tanto ACIES como el SP del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras de Valencia, desarrollaron un nuevo modelo encaminado a sustituir el modelo franquista que preconizaba la escuela mixta pública, valenciana, laica, activa, siendo uno de los pilares básicos la democracia. ACIES identificó algunas de estas prácticas considerando la escuela como un entorno democrático y cuya estructura se debe construir con la ayuda de familias, profesorado y alumnado (Navarro y Hernández, 2002).

3.4.1. La lengua valenciana y *Lo Rat Penat*

En 1915, la Diputación de Valencia creó el *Centre de Cultura Valenciana*, cuyo objetivo no era rescatar la lengua valenciana, sino realizar actividades de alta cultura, dirigidas a un sector minoritario de la población valenciana (Blasco, 1994). De hecho, entre 1927 y 1939 se intenta recuperar la cultura valenciana, siendo conocido este periodo como la *Segona Renaixença* (Aznar i Soler, 1978).

La sociedad de *Lo Rat Penat*, estaba encabezada por autores conocidos de esta época como, por ejemplo: el escritor y poeta Carmel Navarro Llombart, fundador de diversos periódicos, más conocido por el pseudónimo Constantí Llombart, que escribió diversas obras en lengua valenciana, además de publicar un *Tractat d'Ortografia Valenciana* (Sanchis Pino, 2015), elaborado por el abogado y escritor Teodor Llorente y por el médico, poeta y escritor Félix Pizcueta que, sin pretensión política (Moreno i Moreno, s.f.) pretendían a través partir de cursos y conferencias difundir los principios de la Escuela Moderna y la enseñanza de la lengua valenciana

o lo que es lo mismo *un lloc d'encontre de tot el valencianisme cultural per lo que no importaria l'adscripció política*» (Martínez Roda, 2000, p. 51). A partir de lo Rat Penat surgieron otros proyectos como la *Societat d'Amadors de les Glòries Valencianes*, creadas en 1878, también como medio de difusión de la lengua Valenciana y cuyos relatos se publicaban en *El Calendari Llemosí*, entre 1874 y 1885 (Escartí y Estrela, 2007; Soler Godes, 1960; Puchades y Navarro, 2006; Mollà, 2017).

Por su parte, en la conocida *Segona Renaixença valenciana*, el profesor y escritor Carles Salvador, formado en la Escuela Normal, creyó conveniente combatir los vacíos que padecía la cultura valenciana (Blasco, 1994; Quixal, 1994). Además de las numerosas publicaciones y de participar en las Conferencias organizadas por la sociedad de *Lo Rat Penat*, creó los cursos de *Llengua i Literatura Valenciana* (Salvador, 1994). Además, gracias a sus publicaciones, vislumbró la transformación que había vivido la cultura valenciana desde finales del siglo XIX al primer tercio del siglo XX (Meseguer, 1994). Tras la Guerra Civil, la *Societat Cultural de Lo Rat Penat* no fue censurada por el nacional-catolicismo pel seu tarannà conservador i folkloritzant» (Brotons, 1996 p. 247). Con respecto a la lengua, como afirma Saz (2009) no fueron tan inflexibles como lo fueron en Cataluña, cuya lengua estuvo perseguida durante poco más de un siglo entre los diferentes gobiernos, así como en la dictadura de Primo de Rivera, por creer tenerlo más controlado en Valencia a nivel político, social y cultural, porque, aunque no era condenado vio su uso férreamente controlado y relegado a las manifestaciones folklóricas, composiciones poéticas y a la vida privada (...) siempre que estas se mantuvieran dentro de los más estrictos límites de la colaboración» (Ferrer i Gironés, 1987, p. 491). Por su parte, para Brotons i Torró, el motivo de transigir en la lengua valenciana fue consecuencia que la depuración de maestros fue de tal magnitud, sumado al pánico por las represalias, que fue suficiente, para las autoridades, no inquietarse de una manera tan exaltada como ocurría en otras partes de España (Brotons i Torró, 2002).

Ya adentrados en los años sesenta, un grupo de docentes crea la Sección de Pedagogía de *Lo Rat Penat*, (LRP) más allá de incorporar la lengua valenciana en la enseñanza, pretende llegar a una educación propia de la Escuela Activa, que sea

autónoma y a la vez, centrada en el entorno del alumnado. En 1974 se convertiría en *Associació per a la Correspondència i la Impremta Escolar* (ACIES) y en 1977 en *Movimient Cooperatiu d'Escola Popular del País Valencià* (Ramos González, 2017).

Confecció de llibres i material per a l'ensenyament, creació de les Escoles d'Estiu del País Valencià, col·laboració en revistes, organització de concursos literaris, sessions de didàctica de la llengua als cursos ICE de Lingüística Valenciana, animació de plataformes noves com el sindicat STE-PV o els moviments de renovació pedagògica del País Valencià o el naixement de les primeres escoles en valencià (Ramos González, 2017, p. 128).

En el año 1968¹⁵, se abrieron las puertas de la primera cooperativa escolar valenciana «La Tramuntana» en Torrente, que daría acogida a veinte niños de entre 2 y 14 años, y los profesores Enric Alcorissa, Adela Costa y Carmen Mira, que trabajaban juntos para crear una verdadera escuela que corresponda con las características culturales de nuestro pueblo con un nuevo espíritu de aprendizaje que contribuye al declive progresivo de las capacidades individuales del niño (Agulló, 2015).

3.4.2. La Renovación Pedagógica en el territorio valenciano

El País Valencià no estuvo exento de las diferentes sanciones y depuración que sufrió el colectivo docente. Es por ello por lo que, tal y como afirma Agulló (2022) la pedagogía de la memòria implica la necessitat d'una educació crítica, que previnga i impossibilita futures accions contra els drets humans» (p. 78). En la ciudad de Valencia, como podemos observar en Payá (2010) dentro de la arquitectura escolar son numerosos los símbolos y vestigios que han dejado plasmados el paso de la dictadura franquista. Pero a partir de los años sesenta se percibe un cambio de táctica entre el profesorado valenciano asistiendo a un cambio de actitudes sociopolíticas, laborales y pedagógicas entre minoritarios, aunque crecientes sectores del profesorado de los distintos niveles y espacios, incluyendo los centros religiosos» (Fuertes Muñoz, 2016, p. 155).

¹⁵ Tendremos que esperar hasta 1983 para que se apruebe la llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (LUEV) en Alcaraz, et al. (2004) y Baldaquí-Escandell (2020).

Por su parte, la Federación de Maestros Nacionales de Levante, vinculada a la Asociación Nacional del Magisterio Primario realizaban asambleas pedagógicas, con una duración de entre dos y tres días para los miembros de Albacete, Alicante, Castellón, Murcia y Valencia (Lázaro, 2001).

El més destacable de tota aquesta evolució és que la participació i el compromís sorgeixen a pesar que les condicions de vida i treball professional del professorat han estat, durant dècades, les menys afavorides per propiciar processos d'innovació i millora de la pràctica escolar (Lázaro, 2001, p. 162).

La necesidad de trabajar de manera conjunta del profesorado, según Àngels Martínez Bonafé (2003) se debe:

Al deseo de transformar la realidad escolar por una más justa y más feliz, para todos y para todas; a la lucha contra la alineación y proletarización del trabajo de los enseñantes; la recuperación y a la difusión de experiencias que hacen más pública, es decir, más democrática, la escuela pública, contra todos los procesos de burocratización y desvalorización de esta (p. 112).

Con la creación de la ACIES, fundada por Ferran Zurriaga, maestro de escuela vinculado a *Lo Rat Pentat*. Varios fueron los motivos que lo llevaron a recuperar y difundir los principios de la corriente freinetista en el País Valencià como, en un primer momento, la frustración por la formación recibida en la Escuela Normal, que seguiría a la esperanza tras el primer contacto con los cursos realizados en valenciano Carles Salvador o tropiezo» con una serie de libros y documentos que había pertenecido a la *Associació protectora de l'Ensenyança Valenciana* (Zurriaga, 2017):

El metre Célestin Freinet ens aporta la perspectiva e l'escola com un gran obrador de treball i ens deixa molt assenyalat el camí per fer de la nostra professió la via de la formació permanente, gestionada pels mateixos usuaris, aquells que tenen l'ofici de Mestres. Serà en aquest àmbits on els moviments cooperatius d'arreu del món inciten els Mestres a la tècnica de reflexió col·lectiva del dia a dia (p. 211).

Como hemos comentado anteriormente, una parte del profesorado valenciano, participará en las *Escoles d'Estiu* de Cataluña en 1969 que servirán como red de intercambio de experiencias en la práctica docente. En el año 1975, se organizaría la primera *Escola d'Estiu* sin éxito, puesto que no tuvo autorización del gobernador civil de Valencia, hasta un año más tarde, en 1976 (Boix i Guilló, 2002). De hecho, encontramos la publicación en el periódico *El País* con respecto a la primera *Escola d'Estiu*:

El Colegio de Doctores y Licenciados, Secretariat de l'Ensenyament de l'idioma y Asociación de antiguos alumnos de la normal, entre otros, han convocado entre los días 30 de junio y 5 de julio la primera Escola d'estiu al país valencià (...) Esta iniciativa busca profundizar en las nuevas corrientes y métodos pedagógicos, así como la elaboración de una política educativa propia que corresponda con la realidad socio y nacional de nuestro pueblo. Nace dentro del marco del Congreso de cultura catalana (Millas, 1976)

L'Escola d'Estiu se convirtió en lugar de encuentro en los que se reivindicaba la necesidad de alcanzar una escuela democrática. Espacios en los que la política educativa y cuestiones sindicales estaban presentes, como fue el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza del País Valenciano (STEPV)¹⁶, fundado en 1978 o la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE)¹⁷ reconstituida en 1976. Estas formaciones estaban motivadas por conseguir una escuela no solo más cooperativa y laica, sino una escuela verdaderamente democrática en la que se ensalzara la lengua valenciana (Castellanos, 2020).

¹⁶ Para hacer eco del trabajo y objetivos de los STEPV, comenzarían a publicar la revista *Allioli* como «señal de identidad colectiva» (*El diario de la Educación*, 28 de noviembre de 2018). Su primer ejemplar en formato papel se publicó a finales del año 1979.

¹⁷ En 1931 se constituyó la FETE, reuniendo a una multitud de docentes que llegó a alcanzar una gran repercusión política, social y cultural tanto a nivel nacional como internacional (de Luis Martín, 2016). Se vieron obligados a disolverla tras la finalización de la Guerra Civil. Tomaron como modelo a la Asociación General de Maestros (AGM) que se creó a principios del siglo XX con dos vertientes, por un lado, los que abogaban por una educación imparcial, en la que se excluyera cualquier dogma y, por otro lado, aquellas personas que entendían al maestro como un mecanismo de «lucha social» (Terrón, 1999).

CAPÍTULO 4

EL SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DE VALENCIA

Las cosas piden trabajo. Nadie es un demiurgo capaz de conseguir que las cosas cambien de la noche a la mañana.

Es más, lo que se cambia de la noche a la mañana a menudo se deshace de la noche a la mañana siguiente.

(Daniel Gil Sánchez, 2019)

4.1. INICIOS DEL SP DE VALENCIA

El ambiente de cambio que se iba instaurando en la sociedad española se manifestaba en la enseñanza con el surgimiento de grupos docentes que se reunían para buscar alternativas al fosilizado sistema dominante. Por entonces la presión de la dictadura parecía que comenzaba a suavizarse y ofrecía salidas «democráticas» con las asociaciones profesionales: ingenieros, médicos, farmacéuticos, sindicatos verticales, etc. Dentro de la enseñanza se crearon el Sindicato Español del Magisterio (SEM), la Asociación de Catedráticos de Instituto y el Colegio de Licenciados y Doctores. Este último, era una institución oficial, donde los licenciados debían inscribirse para poder ejercer la enseñanza en los centros privados y, a su vez, se les permitía realizar actividades «no controladas» proporcionando cobijo legal a profesionales con aspiraciones de cambio. De esta manera, hacia 1967 aparece una generación vinculada a la Universitat de València, más crítica y militante hacia la dictadura franquista y su sistema educativo.

Con el fin de promover los principios pedagógicos en el aula y de proteger a los docentes o miembros más innovadores plantearon el acceso a la Junta de Gobierno, para dar lugar a una nueva etapa de cambios en el ámbito educativo, sobre todo, tras la aprobación de la LGE de 1970. Este movimiento renovador pretendía cambiar no solo los métodos pedagógicos, sino también el papel de la escuela y la educación en el proceso de transición democrática que se avecinaba en España (Jurado Valencia, 2019; Cárdenas, 2019). Como parte de los MRP en España durante los últimos años del franquismo, los Colegios de Antiguos Alumnos de Magisterio tuvieron una gran presencia fundamental social y política. Concibieron muchos proyectos destinados a crear un sistema educativo democrático, así, los institutos y universidades, pasaron a formar parte de un dinámico proceso de debate y crítica a la nueva LGE, que derivó en ciertos cambios en la Ley de Colegios Profesionales de 1974, cuyo artículo 47 establecía que era deber del Consejo Nacional de Colegios promover «una

mejor formación científica y pedagógica de los colegios» (González-Valencia, *et al.*, 2021).

Todo ello facilitó construir, sin muchos sobresaltos, una alternativa democrática a la realidad educativa de los últimos años del franquismo y cambiar la práctica educativa de los años que prosiguieron a la Guerra Civil. Deseaban que estas aportaciones favorecieran definitivamente a «impulsar proyectos de transformación social» (Puig, 2000, p. 57). Los licenciados no recibirían una formación específica además de la inicial hasta 1970, cuando se normalizó, como citamos anteriormente, la formación del profesorado de Instituto con la creación en los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) que daban los Certificados de Aptitud Pedagógica (Castillejo, 1982).

En este contexto, en la década de los años sesenta, un grupo reducido de docentes¹⁸ iniciaban su andadura profesional, la mayoría en educación secundaria y, en la cual debían realizar su trabajo bajo una práctica tradicional y autoritaria, residuo de la tradición cultural de España. Parte de los docentes valencianos repensaron la forma en que se impartía la enseñanza en el aula de su época, partiendo de la idea principal de «no querer esa escuela» y liberar al alumnado de lo que habían vivido, decidieron reunirse como grupo informal para discutir y poner en común las experiencias de la clase. Buscando información teórica y métodos de la práctica, tratando de mejorar su práctica docente. Con única finalidad: mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto del alumnado como del profesorado. Sus principios, la clase activa y los fundamentos de la Nueva Educación, les convirtieron en herederos espontáneos de prácticas pedagógicas que se desarrollaron en España a finales del siglo XIX hasta el estallido de la Guerra Civil, entre las que cabe estacar la renovación pedagógica, la reforma de la escuela de la escuela promovida por la ILE, la Escuela Moderna o las corrientes socialistas, entre otras (Garzón *et al.*, 2021).

¹⁸ Aunque al primer stage asistieran seis miembros que formaban el grupo: Adela Costa (maestra de escuela), Daniel Gil Pérez (licenciado en Física y Química), Fina Tomás (maestra de escuela), Guillermo Gil Vázquez (licenciado en Física y Química), Miquel Mestre (licenciado en Filosofía) y Josep Lluís Blasco. También debemos incluir desde los orígenes del SP a José Bueno Ortuño, Rafael Llopis Castelló, Paco Hernández, Pilar Vela y Rosa Montalbá Conesa.

Daniel Gil Pérez, licenciado en Física y Química, estuvo en Francia unos años, al volver a Valencia se incorporó al IFIC (Instituto de Física Fotocorpuscular) en la Universidad de Valencia y conectó al grupo al grupo con los CRAP. Así comenzaron las primeras conexiones francesas. Tras la oposición de cátedras, Guillermo Gil Vázquez, Daniel Gil Pérez, Miquel Mestre y Rafael Llopis Castelló, catedráticos recientes del instituto, se interesaron por el trabajo docente. Daniel Gil por entonces, recibía la revista *Cahiers de Pedagogie* que publicaba información sobre la realización de diferentes cursos de formación y *stages*, que como hemos comentado anteriormente, eran estancias de formación del profesorado a una de las cuales decidieron asistir. En ella, este grupo inicialmente informal, se transformó en formal, conocido como el Seminario de Pedagogía del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia.

Por tanto, podemos decir que el SP de Valencia accede a los principios de la Escuela Activa por dos vías: por los contactos personales con los colegas franceses y, no menos importante, por las lecturas. El primer *stage* al que asistieron, se celebró en Thuir (Francia), cuyo tema principal era la *Gestión de una clase activa* organizada por el CRAP. En el verano de 1967¹⁹, los seis docentes que, más adelante, compondrán el SP de Valencia en sus orígenes, ponen rumbo a Thuir para asistir al *stage* con una duración de cinco días. Fueron con la incertidumbre de no saber lo que se encontrarían al llegar²⁰, pero fue tan grata la sorpresa y provechosa la estancia, que supuso un punto de inflexión para los asistentes. De hecho, fue definida como una «visita especialmente fructífera en el terreno personal. Vivimos una experiencia nueva que provocó una mutación en nuestra conducta. Nuestras clases no podían ser iguales a como las dábamos antes de ir a Francia» (AJLB GGV 4.1.1 (37/04)). De manera que para poner en valor los conocimientos adquiridos en el *stage* francés, comienzan a trabajar de forma incansable convocando reuniones quincenales en las que incluyen además del

¹⁹ En 1965 comienzan a funcionar como grupo informal. A partir del *stage* de Thuir (Francia) en 1967, se configuran como Seminario de Pedagogía.

²⁰ De camino, una vez llegado a Lleida, Daniel Gil no pudo continuar, pues se había dejado el pasaporte y únicamente le permitían cruzar la frontera durante 24 horas. El resto de los miembros prosiguieron el viaje hasta llegar a su destino.

intercambio de experiencia, la discusión de diferentes lecturas (AJLB GGV, 37/10).

En palabras de Guillermo Gil Vázquez (1968):

Los móviles que impulsaron a formar este Seminario Pedagógico fueron los de mejorar la enseñanza en España, a lo largo de estas discusiones yo he constatado la enorme labor a realizar y la imposibilidad de la misma si no se consigue una adhesión mayoritaria a estos problemas de los estamentos sociales interesados: padres, alumnos, profesores y Gobierno (AJLB GGV 4.1.1 (37/04).

En la primera estancia, tuvieron la oportunidad de trabajar textos en torno a las nuevas tendencias de la pedagogía moderna como la enseñanza no-directiva y la dinámica de grupos que marcaría todo el devenir del trabajo realizado por el grupo. Así se estableció la conexión con Francia y la información recibida de los movimientos franceses marcó un antes y un después para el grupo ya no solo en su práctica docente, sino que daría lugar a lo que más adelante sería la estructura organizativa y de trabajo del Seminario de Pedagogía de Valencia:

Con este espíritu nos reunimos: Miquel Mestre, Adela Costa, Pepe Blasco, (Daniel) Gil, Llopis. Se retiraron al cabo de unos meses (José) Bueno, Rosa Montalbá y Fina Tomás. Decidimos hacer una breve exposición de nuestra estancia en Francia y plantearnos la cuestión de cómo llevarla a la clase (AJLB GGV, (36-02)m2).

Debemos tener en cuenta que los textos analizados durante la estancia, circulaban libremente en Francia, en cambio en España, eran muy difíciles de conseguir y la mayoría estaban en francés. Durante largas jornadas en el *stage* pudieron experimentar el ambiente de respeto a las opiniones profesadas por los y las asistentes lo que animó al grupo valenciano a mantener las discusiones sobre la educación y su contexto y, aunque fuera el primer *stage* al que asistían sobre el método activo de la enseñanza, este fue decisivo a su regreso a Valencia para decidir constituirse como grupo formal:

El Seminario de Pedagogía es un instrumento creado por y para los enseñantes que surge ante la insatisfacción producida por los fracasos escolares y la constatación

de las deficiencias de la educación actual en general, planteándose sus actividades como una construcción a la elaboración de una alternativa democrática (es decir, democráticamente elaborada y con objetivos democráticos) a los actuales problemas de la enseñanza (AJLB GGV, 1974, 84/86).

Estas experiencias comienzan a brotar, incorporando los conocimientos adquiridos por la práctica en el aula y de los intercambios con el resto de los y las docentes a partir de las reuniones y sesiones de trabajo de formación que comienzan a organizar en el territorio valenciano, lo que constituye un gran y primer comienzo para introducir los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje.

A su regreso de Francia, en la primera reunión, decidieron hacer una breve exposición de cómo se desarrolló el *stage* estableciendo aspectos del trabajo:

1. Hacer una preparación psicológica del curso (presentación del profesor, presentación de alumnos, orientaciones de la asignatura, encuestas sobre la asignatura, etc.).
2. Distribución de los alumnos en grupos de trabajo de 4 a 6 alumnos que gozarían de relativa libertad.
3. Durante el curso nos propusimos discutir las situaciones que se presentaban en la clase y la evaluación de la misma y de acuerdo con esto planteábamos nuevas experiencias (AJLB GGV 4.1.1 (37/04)).

Para poder desarrollar con éxito su trabajo decidieron mejorar sus conocimientos, en las reuniones de trabajo y estudiaron algunos textos como: *Grupos de niños y adolescentes* del doctor R. Fau y *Educación Nueva, Mundo Moderno de Mialaret* o *Pedagogía y Psicología de los grupos* de Herbert y Ferry.

El COLDyL ha hecho de fuente de algunas iniciativas únicas y fructíferas de renovación pedagógica como el SP, a las que han ofrecido respaldo legal, fondos y apoyo institucional sin los cuales no se hubiera podido llevar a cabo. Como parte de los movimientos del sector educativo que se oponía a la LGE y proponían alternativas a la democratización de la educación, de manera que en mayo de 1975 el SP de Valencia publicó «Una alternativa para la Educación en Valencia», posteriormente

editado como libro *Por una Reforma Educativa Democrática* (González-Delgado y Groves, 2021).

4.1.1. Objetivos y principios que guían al SP

Gradualmente fueron configurando una metodología de trabajo por conducto de reuniones en sesiones abiertas de manera informal, es decir, sin tareas claramente definidas en las que cada miembro exponía sus ideas o dudas que iban surgiendo durante su actividad en el aula.

Después del *stage* en Thuir, trabajan incansablemente para poner en práctica la pedagogía activa en las aulas; convocan reuniones informales quincenalmente para discutir lecturas de diversos temas tomando como modelo las actividades y textos trabajados en el *stage*. Acaban constituyéndose formalmente en Comisiones de Estudios Pedagógicos del Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia, formadas por docentes de secundaria y universitarios. El colegio «daba cobertura legal a sus actividades y se convertirían en un dinamizador de la Renovación Pedagógica Valenciana» (Lázaro, *et al.*, 2011, pp.255-263; Agulló y Payá, 2012, p. 36).

A la vuelta del *stage* de Toulouse, el segundo al que asisten, ampliaron su conocimiento en el funcionamiento de grupos, deciden dar publicidad a sus ideas y organizan el *stage* del Instituto Isabel de Villena y elaboran su documento fundacional «Los principios que guían nuestra acción» donde expresan sus planteamientos:

Tabla 7

Principios que guían la acción del SP de Valencia.

El profesor es un pedagogo, pero un pedagogo práctico, es un militante. Su práctica pedagógica pretende ser progresivamente rigurosa, es una práctica pedagógica con aspiración científica.

La práctica pedagógica tiene como misión educar. Educar es:

- Ampliar el conocimiento del medio, esa realidad total que interacciona con el hombre que forma parte de su definición y que, además, y también por eso, es cambiante.
- Adaptar a ese medio cambiante.
- Hacer capaz de transformarlo, de intervenir en el cambio (el hombre producto del cambio, lo produce a su vez-medio social, cultural, geográfico, et.).

Nos situamos frente a la pedagogía abstracta; que puede ser de dos clases:

- Abstracta porque se limita a métodos y técnicas sin contenidos ni fines. Nuestra pedagogía es concreta y global. Los métodos y técnicas reciben sentido de la materia sobre la que recaen y del fin a que se orientan. Y viceversa, la materia y el fin se modifican según los métodos y técnicas con que son tratados. Por eso creemos que la pedagogía abstracta es embaucadora, una especie de camuflaje. No hay formación por una parte o información por otra. Hay distintos métodos de interpretar (o ignorar) y actuar (o no actuar) sobre el medio.

- Abstracta por desvinculada de la práctica. La teoría se elabora cuando viene reclamada por la práctica en estrecha simbiosis con ella. Esta teoría reclamada por la práctica está por hacer y es la que nos interesa.

Nos situamos también frente al inmovilismo que, considerando la enseñanza como superestructura, supone que nada se puede hacer mientras las estructuras del país no cambien. Al contrario, somos partidarios de forzar las posibilidades reales de la acción, de seguir por el cauce que un análisis de la situación ponga de manifiesto. Lo que haya de suceder depende de nuestra acción, de una acción situada concreta, real dentro de nuestro ámbito de enseñantes, aunque no exclusivamente dentro de él, porque entonces sería bastante abstracta.

Somos partidarios de una democratización de la enseñanza. Pero no consideramos que se haya logrado esta, cuando se haya llegado a la escolarización total. Esto es una condición necesaria, pero no suficiente. Mientras persistan las desigualdades económicas continuarán las condiciones que producen los alumnos listos y los alumnos torpes. Pero, además, y sobre todo, no habrá democratización hasta que la enseñanza no llegue al alumno, a sus necesidades e intereses concretos, y poniéndole en situaciones concretas y científicas de aprendizaje, lo eleve al nivel educativo que en principio hemos señalado.

Así pues, una pedagogía tal como propugnamos, vinculada con la realidad, con aspiración científica democrática activa, deberá ser global y equilibrada, como corresponde a una concepción del hombre entretejido con su medio, formando con él una estructura un todo. Las asignaturas ya no son departamentos estancos, sino que penetran unas en otras, complementándose y cada asignatura apunta al todo, no solo al saber sino también al saber hacer, a la efectividad, a las relaciones sociales.

Tabla 7. *Continuación*

Principios que guían la acción del SP de Valencia.

Esta pedagogía global es por eso también un entrenamiento a la decisión en grupo.

No es una pedagogía individualizada. Los otros, la sociedad es algo que constituye al hombre y forma parte de su definición.

Fuente. Gil Vázquez, *et al.* (2012, p. 44).

Desde un primer momento, dejaron constancia que se oponían al «pedagogismo», cualquier pedagogía que no tuviera en cuenta la experiencia cotidiana de los enseñantes y los redujera a simples ejecutores de programas y métodos elaborados sin su participación o lo que es lo mismo, una pedagogía abstracta. Además, establecieron una serie de objetivos a corto y largo plazo:

- **Objetivos a largo plazo:** todos los principios implicarán una praxis y la responsabilidad del quehacer educativo no corresponde exclusivamente a la escuela, sino que depende siempre de la colectividad, se impone la necesidad de sensibilizar y concienciar a toda la sociedad, a los técnicos y profesionales cuyo trabajo se relaciona con la educación, a los padres, instituciones, etc.
- **Objetivos a corto plazo:** lograr una mayor participación de todos los miembros del Seminario en las gestiones de responsabilidad y organización; sensibilizar, vincular e integrar a nuevos miembros al grupo; formar grupos de trabajo en los centros con el objeto de intercambiar experiencias y llevar a cabo una labor pedagógica más eficaz; lograr un trabajo pedagógico conjunto entre todos los enseñantes a todos los niveles; elegir para el próximo curso un tema único de trabajo que sea suficientemente amplio para estudiarlo desde diversos aspectos, teóricos y prácticos, mediante la formulación de hipótesis y comprobación experimental de las mismas en clase, y estudio posterior en el Seminario de los resultados obtenidos; estudiar las medidas prácticas que son necesarias para afrontar los problemas que crea la nueva *Ley de Educación*; formar una biblioteca del Seminario con aportaciones,

información bibliográfica, traducciones de libros y ensayos, editar una revista que cumpla la doble misión de proyección exterior del trabajo y del afianzamiento; relacionarse con otros Seminarios, Colegios Profesionales, etc.; promover la colaboración con otras revistas profesionales de carácter general (AJLB GGV, 36/04, D.6/09).

Tras dos años de estudio y discusión de su trabajo en el aula donde afianzan sus ideas y comparten con otros compañeros y compañeras de docencia, deciden los días 30 y 1 de octubre de 1968 celebrar un encuentro en el Instituto Isabel de Villena. Es entonces cuando comienza en la práctica del SP, se organizan grupos de trabajo y estudio, continúan con las reuniones dirigidas por los miembros del grupo fundador y se elabora para el curso 1968-69 un plan de trabajo que incluye temas, objetivos y calendarios de reuniones.

Tabla 8

Principios establecidos por el Seminario de Pedagogía en el encuentro del INEM Isabel de Villena de 1968.

-
- 1 Pretendemos progresar en nuestra formación pedagógica mediante una investigación colectiva y permanente, a partir del estudio de la realidad que la escuela es, y del medio en que la escuela está situada.

 - 2 Todos los seres humanos —a no ser que sufran alguna tara— nacen con las mismas posibilidades de desarrollo, y es el medio social el que determina las desigualdades escolares.

 - 3 La educación debe ser un proceso unitario y global cimentado en el trabajo colectivo, a fin de capacitar al escolar para realizarse íntegramente.

 - 4 Hacer posible la gestión democrática de la clase, como un aprendizaje para la gestión democrática de la sociedad.

 - 5 Impugnamos cualquier pedagogía abstracta que margine la experiencia cotidiana de los maestros y los reduzca a meros ejecutores de programas y técnicas elaboradas sin su participación.

 - 6 La función del enseñante conlleva, para nosotros, el compromiso de aplicar estos principios..., difundirlos, para contagiar a los compañeros en esta tarea de renovación pedagógica.

Fuente. Encuentro en el Instituto Isabel de Villena en 1968, publicado posteriormente *Por una reforma democrática de la enseñanza* (1975).

En los primeros documentos elaborados por el SP de Valencia cuyo fin sería «la formación activa de los enseñantes y contribuir a la elaboración de una alternativa democrática de la enseñanza» (SP, 1974) partían con unos principios claramente definidos, mostrando su compromiso como enseñantes y la vital función que conlleva a nivel práctico para mejorar el trabajo en el aula:

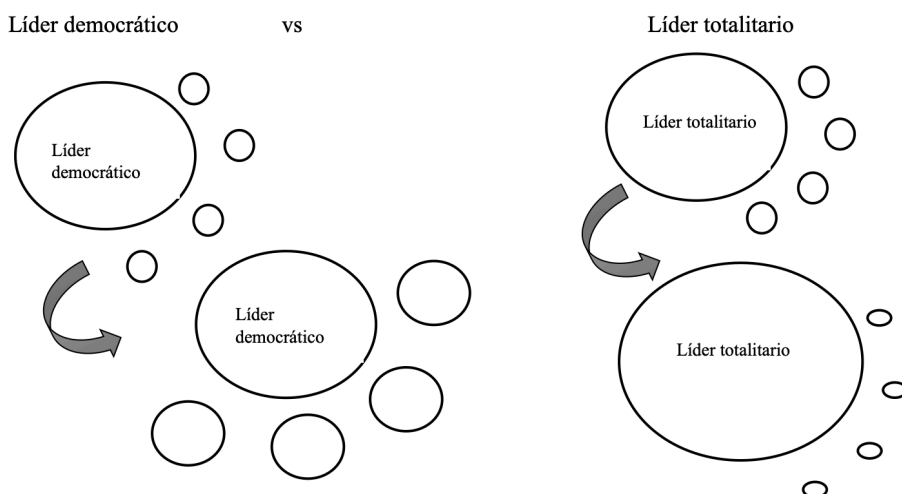
- La sensibilización de sus compañeros y toda la sociedad en torno a los problemas rotundos de la escuela.
- La eliminación de todas las trabas que implican la realización de una enseñanza acorde con estos principios.
- Difusión de los principios a la comunidad educativa. (AJLB GGV, 1974, 84/86).

De esta manera consideraban que el simple cambio de los métodos pedagógicos tendría resultados positivos en la sociedad, pero, para ello, previamente, debían cambiar las estructuras educativas (AJLB GGV, 1974, 84/86). Además, una de las principales funciones del SP de Valencia fue comprometerse y reunir a centenares de docentes para hacer frente a las inquietudes pedagógicas por carecer de una formación íntegra. Frente a este tipo de necesidades, el SP de Valencia decidió organizar sus primeras jornadas pedagógicas en el curso 1968-69. En dichas jornadas reunieron a más de cuarenta profesores para abordar las siguientes cuestiones: fines de la enseñanza, medios para conseguir dichos fines, fijar un programa de trabajo para el curso y establecer una estructura (AJLB GGV (36/03)). Estas cuestiones se trabajaron en pequeños grupos (seis participantes por grupo). Haciendo presente la experiencia adquirida en los años anteriores, siguiendo una serie de normas como, por ejemplo: no monopolizar las conversaciones, evitar la agresividad, establecer puntos concretos de discusión, no interrumpir ni intervenir espontáneamente y, sobre todo, realizar un estudio previo al tema que se iba a debatir (AJLB GGV (36/02) mm2). Las reuniones estaban organizadas para mostrar una forma de actuar en clase: tenían un animador y un observador que actuaba rotativamente. Se realizaba un ejercicio de aprendizaje y se tomaba conciencia del profesor en esta metodología (Guillermo Gil Vázquez, 2022).

Para el SP, además de los objetivos nombrados anteriormente, lo esencial era formar al profesorado para que se convirtiera en un líder democrático. En una de las estancias realizadas en Francia captó su atención un esquema que mostraba cómo un líder democrático conseguía que el alumnado fuera creciendo en capacidades, pensamiento crítico, razonamiento, etc. Por el contrario, un líder totalitario y bajo un sistema represor obtenía como resultado a personas que carecen de criterio propio e iniciativa.

Ilustración 2

Progreso entre alumnado con un líder democrático frente a un líder totalitario.



Fuente. Guillermo Gil Vázquez, 2022.

Es evidente la diferencia del alumnado tras su paso por un aula con un líder democrático ante un aula con alumnado cuyo líder es totalitario. Mientras que en un espacio guiado por un líder democrático, el alumnado se va desarrollando y conformando como persona preparada para una sociedad libre y democrática, el aula con un líder totalitario, este va ganando poder y autoridad mientras que el alumnado, sometido, acaba convirtiéndose en persona que formarán parte de una sociedad sometida. Por ello, el SP de Valencia, abogaron por corrientes propias de Le Bon o Rogers. Sin embargo, no fueron capaces de aplicarlas en su totalidad, por lo que decidieron buscar un término intermedio: directivismo democrático. A

través del mismo, llegaron a la conclusión que sería mucho más provechoso para el alumnado y enriquecedor para la clase en su conjunto, que el profesorado fuera un guía en el aula. Así, el alumnado podría sentirse libre de actuar y tomar decisiones, pero siempre con la figura del profesorado que lo respaldara y orientara (AJLB GGV, 36/04 y Gil Vázquez, 2022).

4.1.2. Reuniones, formación y sesiones de trabajo

Desde 1968, el SP de Valencia, comenzó a celebrar reuniones de trabajo, con varias direcciones: formativas, por materia y pedagógicas; abordando gran variedad de temas que suponían lecturas y experiencias en clase. Era un trabajo exhaustivo previo que implicaba una implementación, siempre acompañada por una evaluación útil para mejorar, incorporar o eliminar elementos. Tras el encuentro en el Instituto Isabel de Villena se comenzó a difundir los resultados de la evaluación al resto de profesorado para captar una mayor atención. Según las conclusiones a las que llegaron, la renovación de la escuela exigía la difusión de las ideas más allá de los vinculados al SP, puesto que no confiaban en los cambios institucionales o políticos.

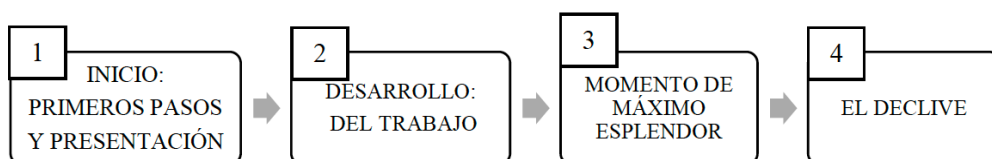
Debemos destacar también las diferentes reuniones que se realizaban a nivel interno para hacer un balance de las sesiones de trabajo, para modificar, suprimir o incorporar nuevas temáticas o dinámicas en espacios como el Instituto Nacional de Enseñanzas Medias (INEM) Benlliure (Valencia), el INEM de Villareal y el Centro Universitario de Castellón, entre otros (Agulló, 2015). Los temas que se fueron tratando en los diferentes cursos muestran el dinamismo teórico del SP y su regularidad en el trabajo constante.

Mientras el SP de Valencia se mantuvo activo, fueron varias las etapas por las que tuvieron que hacer frente como podemos observar en la **Figura 1**. Una primera etapa, en la que realizaron sus primeros pasos como grupo formal y mostraron las inquietudes y nuevos planteamientos al resto de profesorado. En una segunda etapa se centraron en desarrollar el trabajo, sobre todo, a nivel teórico para poder llevar a la práctica como profesorado; en la tercera etapa, considerada como la etapa de máximo esplendor, llegaron al momento álgido de su trabajo, en el cual la teoría se puso en

práctica no solo a nivel institucional, sino que se crearon diferentes ramificaciones, es decir, fuera de las aulas. Y por último, una cuarta etapa, considerada como la de declive, puesto que con la llegada de la democracia y la legalización de partidos y sindicatos, las personas que formaban parte del SP de Valencia, continuó en otras líneas de actuación, dejando al seminario en un lugar secundario.

Figura 1

Etapas del SP de Valencia.



Fuente. AJLB GGV (36-02).

Podemos observar a partir de la **Tabla 9** la evolución del SP desde su comienzo, en 1965, momento en el que se constituyen en Comisión de Estudios Pedagógicos del CODyL de Valencia hasta 1975, momento de máximo auge en el desarrollo de la actividad. En los anexos podemos consultar detalladamente cada una de las actividades realizadas, desarrollo y ubicación entre 1968 y 1979. No obstante, a continuación, veremos una síntesis de lo que fue cada una de las etapas, qué se trabajó y en qué consistieron sus reuniones más relevantes.

Tabla 9

El inicio del SP de Valencia y actividades realizadas para darse a conocer entre 1965 y 1968.

SITUACIÓN 1	INICIO: PRIMEROS PASOS Y PRESENTACIÓN
CURSOS	1965-66 1966-67 1967-68
ESTRUCTURA	Grupo de 6 profesores que se constituye en Comisión de Estudios Pedagógicos del CODyL de Valencia.
TRABAJO	- Reuniones quincenales.
OBJETIVOS	<p>Aprender el oficio de profesor. Reuniones quincenales. Introducir los principios de la clase activa en el aula.</p> <p>Mejorar la práctica en las clases. Mejorar la práctica en las clases. Estudiar los problemas de funcionamiento de los grupos.</p> <p>Reformar de manera global la enseñanza. Reformar de manera global la enseñanza.</p>
ACTIVIDADES REALIZADAS EN VALENCIA	- Encuesta realizada a profesorado y alumnado. Elaboración de una declaración de principios para presentar al grupo e invitar al resto de docentes a las jornadas pedagógicas en el INEM Isabel de Villena con el nombre «Presentación del Seminario». Estudio de cómo ha de ser la clase y su posterior elaboración a partir de un informe y discusión.

Tabla 9. Continuación

El inicio del SP de Valencia y actividades realizadas para darse a conocer entre 1965 y 1968.

SITUACIÓN 1	INICIO: PRIMEROS PASOS Y PRESENTACIÓN
CURSOS	1965-66 1966-67 1967-68
LECTURAS	<p>- <i>Cahiers Pédagogiques.</i> Plan Langevin-Wallon.</p> <p>«Propos actuels sur l'éducation» J. Ardoino. «Éducation Nueva y Mundo Moderno» de J. Mialaret. «Adolescentes en Grupo» de R. Fau. «Pedagogía y Psicología de Grupos» ARIP.</p>
ASISTENCIA	-
A STAGES	<p>Reencontre de Thuir La conduction active de una clase.</p>
FRANCESES Y TEMÁTICA	<p>Stage en Toulouse: Problemas en Educación</p>

Tabla 10
Situación del SP entre 1968 y 1970.

SITUACIÓN 2 DESARROLLO DEL TRABAJO		
CURSOS	1968-69	1969-70
ESTRUCTURA	Grupos de trabajo con los participantes en las jornadas realizadas en el INEM Isabel de Villena. Grupo de coordinación formado por un miembro de cada grupo.	Grupo de coordinación responsable de la organización de reuniones para el resto del Seminario.
TRABAJO	Reuniones quincenales	Reuniones quincenales
OBJETIVOS	Estudiar los grupos de clase. Poner en práctica la conducción de grupos a partir de: sociogramas, observación, animación de grupos, evaluación y elucidación.	Estudiar el funcionamiento de los grupos, así como los fenómenos que se producen dentro de los mismos. Entrenar a la conducción del grupo. Desarrollar los criterios para el buen funcionamiento de los grupos y el papel del profesor-animador. Estudiar los elementos de la clase activa y la influencia que tienen los factores externos del alumno.
ACTIVIDADES REALIZADAS EN VALENCIA	Se realiza una encuesta sobre el trabajo en grupos	<i>Stage</i> en el CUC (Centro Universitario de Castellón) sobre Iniciación a los métodos activos de enseñanza con la colaboración del CEMEA.
LECTURAS	<i>El poema pedagógico</i> de A. Makarenko.	Sobre la dinámica de grupos.
ASISTENCIA A STAGES FRANCESES Y TEMÁTICA	<i>Stages</i> en Saint Girons: Estructuración de los grupos. La gestión democrática.	-

Tabla 11

Actividades y situación del SP entre 1970 y 1973.

SITUACIÓN 3 MOMENTO DE MÁXIMO ESPLENDOR			
CURSOS	1970-71		
CURSOS	1971-72		
CURSOS	1972-1973		
ESTRUCTURA	<p>Grupos de trabajo por asignatura, centro y localidad.</p> <p>Los grupos se centran en una tarea: estudio de un tema y organización de un <i>ministage</i>.</p> <p>No existe un grupo estable oficial pero sí funciona extraoficialmente un equipo de coordinación.</p>	<p>Grupos de trabajo responsables de la preparación de <i>ministages</i>.</p> <p>Equipo de elaboración del boletín, con miembros fijos y un representante de cada grupo de trabajo.</p> <p>Equipo de difusión y sensibilización.</p> <p>Equipo responsable elegido por la asamblea.</p>	<p>Grupos de trabajo por centro.</p> <p>Equipo de coordinación formado por un miembro de cada grupo de trabajo.</p> <p>Se forman tres grupos de tareas específicas:</p> <p>Revista.</p> <p>Sensibilización.</p> <p>Coordinación interior y exterior.</p>
TRABAJO	<p>Reunión inicial para decidir los temas de trabajo durante el curso</p> <p>Elaboración del trabajo realizado a partir de la publicación del <i>Boletín El candil progresivo</i>.</p>	<p>Reunión inicial donde se decide el tema en común de trabajo: «El trabajo colectivo en clase».</p> <p>Se trabaja a partir de los <i>ministages</i> sobre los distintos aspectos del tema común organizados por los grupos de trabajo.</p> <p>Reuniones de grupo y reuniones quincenales abiertas organizadas por el grupo de difusión y sensibilización.</p>	<p>Reunión inicial donde se evalúa el trabajo realizado hasta el momento.</p> <p>Se decide el tema a desarrollar: «El aprendizaje en clase».</p> <p>Reuniones de los grupos.</p> <p>Sesiones abiertas organizadas por el grupo de sensibilización cada tres o cuatro semanas.</p> <p>Organización de jornadas de trabajo por parte del equipo responsable.</p>

Tabla 11. Continuación
Actividades y situación del SP entre 1970 y 1973.

SITUACIÓN 3		MOMENTO DE MÁXIMO ESPLENDOR	
CURSOS	1970-71	1971-72	1972-1973
OBJETIVOS	Insistir sobre el entrenamiento a la conducción de grupos. Formarse en una educación centrada en el alumno como personalidad cambiante.	Reforzar el trabajo colectivo en clase. Adquirir la concepción dinámica de la personalidad.	Estudiar los procesos de aprendizaje. Trabajar la formación de estructuras mentales.
ACTIVIDADES REALIZADAS EN VALENCIA	<p><i>Ministages:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicología evolutiva. • Trabajo en grupos. • Evaluación. • Motivación. • Ciclo único de enseñanza. <p><i>Stage</i> de profundización: Mecanismos y factores de aprendizaje.</p> <p>Sensibilización a la pedagogía activa.</p>	<p><i>Ministages:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización del análisis de la realidad en clase (educación cívica). • Gestión democrática de la clase. • Procesos de aprendizaje, con la participación de Castilla del Pino. • Metodología científica. • Profundización. • Sensibilización • Publicación del Boletín Interno del SP. 	<p>Cursillo.</p> <p>Psicología evolutiva y aprendizaje. Jornadas de trabajo: Formación de estructuras mentales. Trabajo en grupo</p> <p>Stage: Replanteamiento de la labor del SP a partir de lo realizado hasta el momento.</p>
LECTURAS		Procesos de aprendizaje. <i>Psicología de la Educación</i> de Stoner.	Formación de estructuras mentales.
ASISTENCIA A STAGES FRANCESES Y TEMÁTICA	-		-

Tabla 12

Actividades y situación del SP entre 1973 y 1975.

SITUACIÓN 4	EL DECLIVE	
CURSOS	1973-74	1974-75
ESTRUCTURA	<p>Equipo de dirección</p> <p>Grupos de trabajo centrados en la discusión de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la realidad en que se inserta la Institución Escolar. • Recogida y profundización de las adquisiciones del Seminario. • Problemas en torno a la clase activa. 	
TRABAJO	Se reanuda la publicación del Boletín del SP.	<p>Discusión sobre las perspectivas para el curso.</p> <p>Reuniones de los grupos.</p> <p>Sesiones mensuales abiertas de sensibilización.</p> <p>Asistencia a un curso organizado por el Colegio de Licenciados de Barcelona.</p>
OBJETIVOS	<p>Reanudar la formación en torno a la clase activa y su organización.</p> <p>Estudiar la realidad educativa del país.</p>	

Tabla 12. Continuación
Actividades y situación del SP entre 1973 y 1975.

SITUACIÓN 4	EL DECLIVE
CURSOS	1974-75
ACTIVIDADES REALIZADAS EN VALENCIA	<p>Sesiones de sensibilización con la colaboración el diario <i>Las Provincias</i>. Charlas a familias del centro Sagrado Corazón de Godella Planificar el trabajo del curso. Redacción y posterior mesa redonda sobre el anteproyecto de la alternativa democrática de la enseñanza. Publicación de la revista Escuela 75.</p>
LECTURAS	-
ASISTENCIA A STAGES Y FRANCESES Y TEMÁTICA	<p>Psicología evolutiva Trabajo en grupos La enseñanza en el País Valenciano Etapas en el aprendizaje según Galperín Técnicas del aprendizaje.</p>

Fuente. AJLB GGV (36/02) m1

4.1.2.1. *Ejemplos de desarrollo de las actividades*

Creemos conveniente mencionar aquí, a modo de ejemplo, las sesiones dirigidas a la psicología evolutiva debido a que, tras su realización, se llevaría a cabo una evaluación cuyos datos serían posteriormente publicados. En el *Boletín del Seminario de Pedagogía*, se publicaron dos secciones con diversos apartados, como el *ministage* celebrado los días 19 y 20 de diciembre de 1970 cuyo tema se centró en el Papel de las tensiones en la vida del grupo, causas de la tensión y soluciones.

Asimismo, debemos destacar el *ministage* que se celebra en cuatro sesiones (dos el sábado y dos el domingo) en las que se aplica la dinámica de los *stage*: presentación (Philips 66), discusión en grupo y asamblea. Los temas son: *Hombre y Evolución*, *Herencia y Medio*, *La Actividad y el Desarrollo* y *La Enseñanza y el Desarrollo*. Se exponen en una primera fase se forman grupos de siete miembros. En una primera fase se forman grupos de siete miembros. Se plantea una serie de cuestiones sobre la temática Hombre y Evolución; en la segunda sesión, se desarrollaría el debate acerca de Herencia y Medio; una tercera sesión iría dirigida a La Actividad y el Desarrollo; y, por último, una cuarta sesión que cerraría el debate con La Enseñanza y el Desarrollo. Por tanto, dos sesiones estarían destinadas al niño conectado a los temas de la evolución en palabras de Guillermo Gil Vázquez «A la vuelta a clase, veríamos con diferentes ojos a los alumnos: están en formación y tienen una carga genética que condiciona habilidades y temperamento, en un medio que ejerce como la escuela que ejerce una influencia determinante» (2022). Además, se trataron temas de gran importancia pedagógica como: reflexión sobre el concepto de dones, la influencia del entorno y el papel de la escuela.

Tabla 13

Contenido de las sesiones de trabajo realizadas en el *ministage* en diciembre de 1970.

Sesiones	
1^a Hombre y Evolución	Comentar las series de etapas en la evolución del Universo hasta llegar al homo Sapiens. Hace unos 20 millones A partir del <i>homo sapiens</i> ¿podemos hablar de evolución del hombre? ¿de qué evolución se trataría, en caso afirmativo?
2^a Herencia y Medio	¿Qué es lo que determina, desde el punto biológico, la superioridad del hombre sobre el animal? ¿Cuál es la base del psiquismo humano? ¿Qué papel juega el cerebro en el desarrollo psíquico del individuo? ¿En qué medida la herencia biológica determina el desarrollo psíquico del hombre? ¿Qué papel juega el medio en el desarrollo del niño? ¿Qué entendemos por medio? ¿A través de qué aspectos de la vida del niño se concreta la influencia del medio en su desarrollo? ¿Se puede atribuir una causa genética a la mayor parte de casos de debilidad mental media? Los retrasos ¿se deben a un solo factor? ¿Cómo influye el medio en las diferentes aptitudes? ¿y en las motivaciones?
3^a La Actividad y el Desarrollo	El desarrollo o psíquico, ¿es la manifestación mecánica del proceso de maduración biológica? ¿Juega algún papel la actividad del niño en ese proceso? La actividad del niño, ¿es exponente de su desarrollo psíquico? ¿produce ella misma este desarrollo? El desarrollo es psíquico, ¿se produce de manera gradual? ¿pueden distinguirse etapas en el mismo? ¿siguen las mismas un orden estrictamente cronológico?
4^a La Enseñanza y el Desarrollo	¿Qué hacer en la situación actual, sin olvidar la realidad en que nos encontramos, para facilitar el desarrollo del niño? ¿Qué podemos hacer para mejorar las estructuras educativas? ¿Qué podemos hacer para mejorar las estructuras personales?

Fuente. AJLB GGV 4.1.1 (36/04) g04.

Una vez más, la metodología que proponían era la enseñanza activa y defendían, frente a los que negaban su eficacia, la existencia de la escuela como un instrumento insustituible. En aquel momento, el trabajo del SP era muy apreciado por los compañeros, siendo la mayoría de enseñanza media, que sacrificaban un fin de semana cada dos meses a este trabajo. A todo ello, sumado el esfuerzo del grupo entre los *ministage*, puesto que cada *ministage* estaba organizado y dirigido rotativamente por uno de los grupos de discusión (Guillermo Gil Vázquez, 2022).

En los documentos consultados, hemos podido ver el proceso de las sesiones sobre la psicología evolutiva (AJLB GGV 4.1.1 (36/04) g04). En la primera sesión se realiza una introducción a la naturaleza de la inteligencia entre los diferentes individuos, la cual viene determinada por su entorno a nivel familiar, social y educativo; y, siempre, partiendo de la bidireccionalidad entre escuela y educación: la escuela como estructura para conformar a futuras generaciones y la educación como determinación pero no como instrumento de subordinación, sino como espacio para dotar a las personas y que puedan ocupar un lugar en la sociedad. A partir de aquí, la escuela será la que determine el tipo de sociedad que tenemos, según el ideal de la clase dominante, de manera que se adapta según las necesidades tanto a nivel colectivo como social. Sin embargo, es imprescindible tener en cuenta una serie de recomendaciones pedagógicas para cubrir las necesidades de la sociedad a medio plazo: aumentar la capacidad de autoexpresión, aumentar la capacidad de integración, elevar el nivel medio de cultura y desarrollar los conocimientos de forma concienciada (AJLB GGV 4.1.1 (36/04) g04).

La mayoría de los contenidos mostrados en la escuela no coinciden con los intereses del resto de la población, por lo que es importante que los docentes preparen la materia según las necesidades del momento, además de poner el foco en futuros proyectos pero siempre con una serie de elementos comunes como, por ejemplo: bagaje común de los contenidos que faciliten la adaptación a las nuevas necesidades, tener los instrumentos para transformar el entorno y desarrollar la personalidad según la madurez psicológica del alumnado. Asimismo, se debe actuar en los diferentes medios, con el análisis y la crítica permita actuar tanto a nivel

individual como social, adquirir conocimientos generales que den lugar a intervenir en situaciones más complejas. Por consiguiente, únicamente es viable alcanzar una sociedad democrática elevando el nivel cultural general. Es necesario, por tanto, favorecer y expandir tanto fuera como dentro de la escuela el desarrollo de la ciencia (AJLB GGV 4.1.1 (36/04) g04).

Tabla 14

Sesiones de trabajo en torno a la Psicología Evolutiva a partir del artículo basado en «*Conteur, méthodes et technologie de l'éducation*» de Mario Alighiero Manacorda.

1º	2º
Introducción	Contenido de la enseñanza
Qué es la escuela, qué es la sociedad	Totalidad de los contenidos
Relación Escuela-Sociedad	Unidad de contenidos
Necesidades sociales/Necesidades individuales	

Fuente. AJLB GGV 4.1.1 (36/04) g04.

El 22 y 23 de junio de 1974 se llevaron a cabo unas Jornadas Pedagógicas en el Seminario Metropolitano de Moncada (Valencia) que constaron de cinco sesiones centradas en el artículo «Estudio experimental de la formación de las acciones mentales» de Galperin definidas en la siguiente tabla:

Tabla 15

Sesiones y descripción de las Jornadas Pedagógicas de junio de 1974.

Primera	Presentación general de la función que puede desempeñar la teoría de las etapas del aprendizaje dentro de la problemática de la clase activa.
Segunda	Se realiza una práctica en la que el grupo asistente se distribuye teniendo en cuenta las diferentes etapas.
Tercera	Discusión teórica que se completa con un análisis de la clase realizada.
Cuarta	Los asistentes, agrupados por asignaturas, programan un tema de su materia.
Quinta	Intercambio de impresiones y elaboración colectiva de conclusiones

Fuente. (AJLB GGV 84-90).

A partir de la tabla podemos observar de nuevo cómo desarrollan y estructuran las sesiones de forma minuciosa. Primero se presenta la temática, y se realiza una práctica para posteriormente discutirla. A partir de todos los datos que van saliendo en la discusión, cada grupo dedica un tiempo a elaborar una programación relacionada con la materia que imparte en el aula. Una vez realizado, de manera conjunta muestran algunas de las conclusiones a las que han llegado.

4.1.3. Materiales empleados por el SP

Dada la expansión del SP entre el profesorado utilizaron material diverso: textos y revistas, no solo de pedagogía y psicología, sino de historia y tecnología; la mayoría facilitado por los contactos personales entre docentes, especialmente franceses. A continuación desarrollaremos algunos de los contenidos que fueron imprescindibles para el trabajo diario del SP.

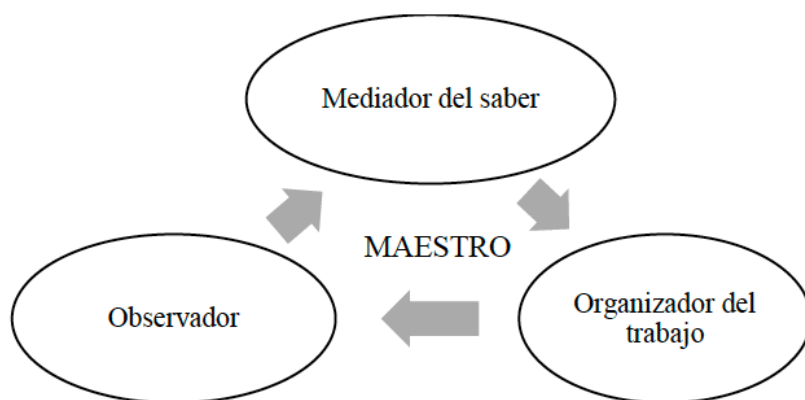
4.1.3.1. *Textos adaptados para las sesiones de trabajo*

En la primera sesión que realizaron en 1968 tomaron la decisión de centrarse en la lectura recomendada en una de las estancias francesas de Pedagogía y Psicología de los grupos por Herbert y Ferry, en 1967 que se convirtió en una permanente referencia. La obra está centrada en el sistema educativo y en ella, se tratan los elementos que configuran la escuela y su contexto. Lo interesante de esta obra son los diferentes puntos de vista que muestra en los diversos apartados, recopilación de testimonios, artículos publicados o experiencias en el aula. El primero se centraba en la perspectiva psicológica, en la que se expone la necesidad de cambiar el sistema educativo para adaptarse a las nuevas exigencias económicas y sociales. Otra de las cuestiones que señala es el papel que debe desempeñar el maestro para lograr una educación integral. Hay que evitar los métodos tradicionales al mantener la dependencia y la pasibilidad del alumnado.

Un elemento totalmente nuevo que se introduce en la clase es el observador, que condiciona el papel del profesorado a la hora de articular la clase. En el SP se

aceptó como una tarea más del profesor. Se consideraba que este debía actuar como observador en la clase, por lo que introdujo esta actividad en todos los grupos de trabajo: tanto los de discusión o de organización.

Figura 2
Papel del maestro.



Fuente. Herbert y Ferry (1967).

Para lograrlo, tal y como vemos en la **Figura 2**, no basta únicamente con que el docente aporte información de forma gradual, sino que, además, cree un ambiente propicio para que el alumnado se interese por seguir aprendiendo y conseguir que continúe los estudios una vez finalizada la educación primaria. Mediante las diferentes propuestas de trabajo en el aula, el maestro debe facilitar el material imprescindible y marcar los tiempos.

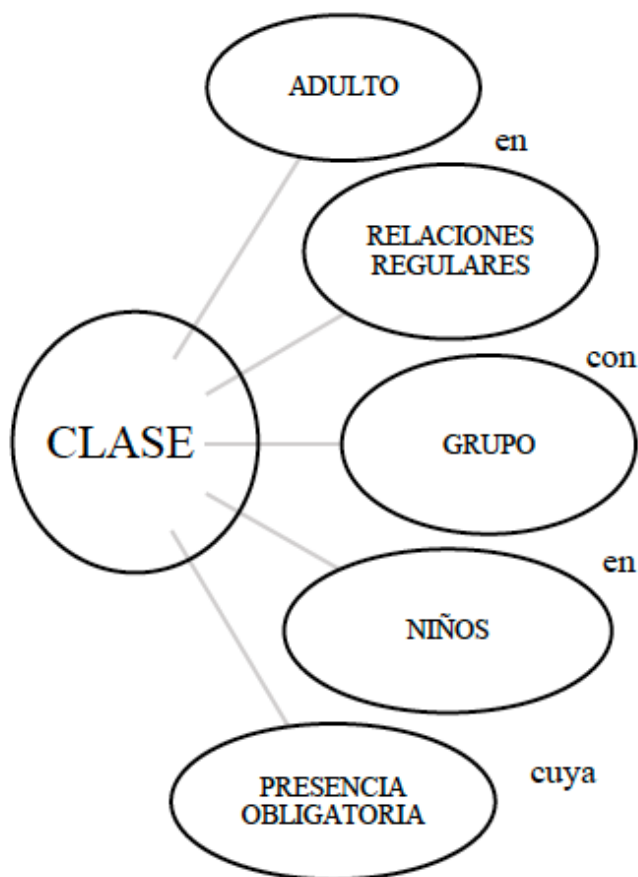
El maestro es, cada vez más, quien enseña a los alumnos a organizar sus conocimientos, a criticar y cotejar las fuentes de sus informaciones, a sacar el mejor partido posible de los medios de comunicación de masas. (Ferry en Herbert y Ferry, 1967, p. 27).

La introducción de métodos activos y la dinámica de grupos, modifica sustancialmente, según el SP. El papel del profesor se fue reformulando, lo cual que acabó convirtiéndole en el director del trabajo de los alumnos.

Herbert, por su parte, al considerar el papel del maestro, propone cinco elementos que únicamente se dan en el ámbito escolar y, más concretamente, dentro del aula, como podemos observar en la **Figura 3**. Todos estos factores intervienen en el funcionamiento del aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero hay que tener en cuenta que únicamente se dan en la educación primaria y en secundaria, puesto que el elemento «niños» queda excluido en la educación superior.

Figura 3

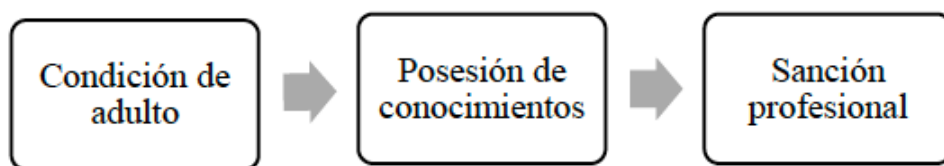
Elementos que intervienen dentro del aula.



Fuente. Herbert y Ferry, 1967, p. 41.

Figura 4

Ventajas del papel del maestro.



Fuente. Herbert y Ferry, 1967, p. 44.

Este planteamiento ayudó, desde el primer momento, a los miembros del SP a comprender la globalidad que se da en la enseñanza. Algunos profesores universitarios que se unieron al SP recogieron esta idea de totalidad en su trabajo docente que, aun desarrollándose en un medio diferente, influían en cualquier proceso educativo.

Para llevar a cabo un ambiente favorable en el aula, el profesorado debe hacer uso de una serie de ventajas con las que cuenta con respecto al alumnado como vemos en la **Figura 4**. Un ejemplo de ello serían las diferentes cuestiones que puedan surgir en el aula y, para ello, debe estar preparado ya no solo por su condición de adulto, que le da cierta autoridad frente al resto, sino como maestro. Siendo esta considerada como un privilegio, aunque ha de aprender a gestionarla en todo momento, por lo que es importante su formación y experiencia. Debe servir para evitar que el alumnado pierda la atención y contribuir a que adquiriera las competencias pertinentes.

Aportaciones como la de Filloux (Herbert y Ferry, 1967) muestran una visión más amplia de la pedagogía desde diferentes puntos de vista y abarcan elementos que pueden obstaculizar o simplificar el funcionamiento del aula como por ejemplo, la ansiedad. No dependerá únicamente de la experiencia del docente, sino del alumnado que deba trabajar a lo largo del curso escolar.

También sintetiza algunas obras publicadas entre 1937 y 1962 por psicólogos americanos como Gordon Willard Allport, Joy Paul Guilford o Carl Rogers que apuntan a que «todo lo que es percibido por el individuo como una amenaza representa

un obstáculo para la expansión; es favorable a esta expansión todo lo que favorece el autodesarrollo y la libertad personal» (Filloux en Herbert y Ferry, 1967, p. 57).

Por su parte, Maisonneuve en Herbert y Ferry (1967) se centra en la formación y práctica del profesorado en la educación media y superior. Para el autor, es esencial que el docente muestre una actitud cooperativa y no directiva, de manera que en el aula se podrá conseguir una relación más relajada y emocional que favorezca la cohesión del grupo. Los autores muestran algunos ejemplos para integrar al alumnado en el trabajo escolar, como: observar, elucidar, realizar exposiciones didácticas y discusiones colectivas relacionadas con temas pedagógicos.

En la misma obra, Herbert y Ferry (1967) recogen algunas de las manifestaciones que se presentaron en el coloquio celebrado en 1962 (Amiens) en Francia por la *Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologiques* (ARIP). Concretamente, en la mesa redonda celebrada, sobre *Pedagogía y Realidad*, con la presencia de docentes, directores escolares, psicólogos o psicoanalistas, se desarrollaron diferentes aspectos: relaciones entre el profesorado y las familias, entre el maestro y el alumnado, la realidad social o la necesidad de reformar el sistema pedagógico. La mesa estuvo dirigida por Filleux en Herbert y Ferry (1967) y en cuyo discurso de apertura apuntó:

Se nos ha dicho que el alumno recibe muchas informaciones que proceden de fuente distinta a la de su familia o a la del medio escolar; que está mejor informado de lo que pueda creerse; que, incluso, se halla sumergido en informaciones entre las que no sabe cuál escoger; a menudo, lo que se le enseña en la escuela le parece irrisorio ante todo lo que el desearía saber para conferir algún sentido a este mundo exterior en el que vive y en el que, a veces, tiene la impresión de perderse (p. 81).

Así pues, a partir de estas palabras comienza un debate que, en torno a la pedagogía y sus necesidades, aludiendo a un aspecto trascendental como es *la realidad* que percibe el alumno, a lo que Paillet en Herbert y Ferry (1967) nombra tres realidades que se pueden percibir a primera vista: *la realidad familiar*, fomentada por el entorno más cercano; *la realidad escolar* aportada por la enseñanza; y *la realidad del mundo exterior*.

Por su parte, centrados en el ámbito académico, Hassenforder describe que «una pedagogía adaptada no debe dar únicamente un contenido adaptado a las necesidades del momento de los jóvenes, sino también a la de futuros adultos» (p. 85). A ello, añade Dubost en Herbert y Ferry (1967) que, también, deberán estar preparados tanto en el ámbito social como económico del momento.

Otro aspecto a tener en cuenta es la discusión en torno al cambio sustancial que se produce en el alumnado al pasar de la educación primaria a la educación media. Durante estos años, en la escuela primaria, es esencial que el profesorado los prepare para el giro que vivirán, pero que no será otra cosa que un cambio más de los muchos que deberán afrontar a lo largo de sus vidas (Paillet en Herbert y Ferry, 1967) o como afirma Jacquet en Herbert y Ferry (1967) que el profesorado debe aportar su apoyo «no solo en lo que a los exámenes se refiere, sino también en aquello que afecta al paso de una clase a la siguiente» (p. 95). Tras las diversas intervenciones, se llega a la conclusión de la importancia de transformar la situación pedagógica para adaptarse al contexto social, político y económico.

En la segunda parte de la obra *La actitud del maestro*, autores como Paretti, Daniel Le Bon o Brugidou se centran en los aspectos fundamentales de la enseñanza no directiva. Indiscutiblemente, aluden a Carl Rogers y sus aportaciones pedagógicas «poniendo en práctica una metodología cada vez más reflexiva y profunda» (Paretti en Herbert y Ferry, 1967, p. 107). De hecho, Le Bon expone su práctica en el aula dejando al alumnado que sea el protagonista y quedándose en un segundo plano. Deja que sea el grupo el que tome la iniciativa tras la presentación de la materia. Acción que deja en un primer momento desubicado al alumnado, pero que, finalmente, alcanza la meta: «antes se esperaba todo del maestro, muy poco de sí mismo y nada del grupo; en el futuro, no se deberá esperar nada del maestro y, prácticamente, todo de sí mismo y del grupo» (p. 126). De hecho, habla de la petición de ayuda que en el aula se produce como un intento del alumnado para huir de su responsabilidad y el docente de ganar tiempo:

A veces resulta muy difícil no manifestar la opinión propia, sobre todo cuando esta es solicitada (...). Existe en ello una trampa terrible para los profesores: realizar parte del trabajo en lugar del alumno; reflexionar por él, con el pretexto de ayudarlo a reflexionar. ¿Como si se pudiera ayudar de veras a alguien a resolver un problema, cuando uno está seguro de conocer la solución! (p. 127).

Una tercera parte centrada en *Problemas de formación y de cambio* recoge el debate realizado en la mesa redonda entorno a *La formación pedagógica del personal docente* de ARIP en 1963, lanzando las siguientes cuestiones *¿Cuál debe ser esta formación? ¿Cuáles son sus dificultades actuales y futuras? ¿Cómo podría llevarse a cabo?* Algunas aportaciones como la de Maruice Debesse o Daniel Le Bon, manifestaban que, además de la formación técnica, el docente debería recibir una formación social y pedagógica. O como apunta, Herbert en Herbert y Ferry (1967) «corresponde también al maestro velar para que sus alumnos permanezcan fieles a todos los grupos a los que pertenecen. Esta actitud exige una madurez considerable» (p. 209).

4.1.3.2. *El desarrollo del método activo y trabajo de grupo en el aula*

Se utilizaron como referencia para el trabajo del SP textos basados en la publicación de ocho conferencias de Makarenko sobre la *Educación Infantil*, fundamentada a partir de la vida social y la organización de la colectividad: *Condiciones generales de la educación, La autoridad paterna, Disciplina, El juego, El trabajo en la educación familiar, Educación de hábitos culturales y La Educación sexual* (AJLB GGV 37 4.1.1. D4). Así como el Plan Langevin-Wallon para establecer un marco de reforma educativa que pudiera servir como guía en la práctica docente «reelaborando» como marco referencial de las actividades del SP de Valencia para adaptarse a las circunstancias «inventando la práctica».

Tabla 16

Comparación general de la estructura de clase.

Formación que debe recibir el estudiante	Cultural. Profesional. Social.
Formas	Enseñanza técnica. Enseñanza práctica. Estancias.
Métodos	Grupos de trabajo. Trabajos prácticos. Enseñanza fundamental: con la colaboración del profesor, estudiante y de conferencias magistrales. Control de estudios: con exámenes.
Formación del profesorado	Que disponga de cultura general. Que tenga conocimientos profundos de la materia, pero también desde la perspectiva del alumno. Sólida formación en psicología, pedagogía y sociología. Evitar el estancamiento de los métodos. Concebir la enseñanza en un contexto general. Necesidad de reciclaje periódico.
Soluciones del plan	Unidad de formación de todos los maestros durante el período de escolaridad obligatoria. Que todos los maestros estén licenciados. Los maestros deberán recibir formación pedagógica. Aumento de los años de escolaridad obligatoria sin que signifique pérdida de tiempo. Democratización de la enseñanza que todos tengan acceso a la misma. Para ello, los estudiantes deberán cobrar un salario.

Fuente. AJLB GGV (36/02)m1.

Otro de los instrumentos utilizados fue el *Test de frases incompletas*, elaborado en 1948 por Josept M. Sacks junto con otros psicólogos para conocer cómo la persona se relaciona con sus contactos interpersonales. El test se caracteriza por ser flexible, además de las diferentes áreas que se miden, a partir de una batería de expresiones que el alumnado debe completar. Se puede realizar de manera individual, de forma colectiva o incluso una misma, autocompletarlo (Maglio, *et al.*, 2013). Este instrumentno se puede aplicar y medir diversas áreas de la personalidad como, por ejemplo: el autoconcepto, las relaciones individuales, la relación de familia o la actitud adoptada ante diversas situaciones. (Gonzalo Calzada, 2004; Zorrilla, *et al.*, 2022). Las áreas que se trabajan son: la adaptación familiar, la sexual, las relaciones interpersonales y el autoconcepto (Luque, 2022).

4.1.3.3. *Otros recursos*

El SP de Valencia jugó un papel fundamental en la difusión de nuevos enfoques y metodologías en el campo de la educación. Este organismo organizó una serie de sesiones de trabajo en las que se recopilieron textos y se adaptaron a las necesidades y demandas del momento. La tabla que presentamos a continuación es una recopilación de los textos utilizados durante estas sesiones, y nos ofrece una valiosa visión de la evolución de la pedagogía durante esos años. En ella explicaremos las áreas de la institución escolar, la dinámica de grupos, los principios básicos de la pedagogía activa, la psicología evolutiva y la autoridad.

Tabla 17

Recopilación de textos y adaptación a las sesiones de trabajo organizadas por el SP de Valencia.

Área	Autor	Título	
La institución escolar	A. Makárenko	<i>Poema pedagógico</i>	Recoge la experiencia del autor al frente de la colonia para reeducar a los jóvenes delincuentes tras la guerra civil de la Unión Soviética.
		<i>Problemas de la educación escolar soviética</i>	Dividida en dos partes, recopila en una primera diversas conferencias sobre educación, la disciplina y la educación por el trabajo. Y, una segunda parte, expone métodos de organización de la acción educativa.
	G. Snyders	<i>Pédagogie Progressiste</i>	
	Reimer	<i>La escuela ha muerto</i>	Estas obras defienden una alternativa a la institución escolar tradicional, así como que la escuela deforma a los niños.
	P. Goodmann	<i>La deseducación obligatoria</i>	
	Ivan Illich	<i>Une société sans école</i>	
	C. Stones	<i>Psicología de la educación</i>	Esta obra que consta de dos volúmenes recopila una serie de textos de diferentes autores que se centran en los aspectos cognoscitivos del aprendizaje en el aula.
	M. A Seagoe	<i>La motivación</i>	El autor analiza el concepto de motivación teniendo en cuenta los elementos que forman parte de las relaciones educativas.
	G. Ferry	<i>El trabajo en grupos, hacia la autogestión educativa</i>	Esta obra parte de la experiencia en un Escuela Normal Superior de Educación Física y Deportes de Chantenay-Malabry a lo largo de dos cursos: a partir de una metodología tradicional y otra alternativa, como el trabajo en grupos y la autogestión.
	H. Wallon	<i>La evolución psicológica del niño</i>	El autor aborda una serie de cuestiones de método en torno al desarrollo y los problemas que pueden ir surgiendo en el desarrollo del niño.
J. F. Lenny	<i>El condicionamiento</i>	Analiza las principales complicaciones psicológicas que pueden surgir por el condicionamiento.	

Tabla 17. *Continuación*

Recopilación de textos y adaptación a las sesiones de trabajo organizadas por el SP de Valencia.

Área	Autor	Título	
Dinámica de grupos	R. Mucchielli	<i>La dinámica de los grupos</i>	Divide el texto en dos partes un primero en el pensamiento y en el segundo en la aplicación práctica.
		<i>Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo</i>	Expone una serie de actividades para fomentar la participación y algunas de las dificultades con las que puede encontrarse el líder de un grupo a la hora de dirigirlo y cómo afrontarlas.
	J. Maisonneuve	<i>La Dynamique des groupes</i>	Hace un recorrido histórico sobre el concepto de «grupo». Analiza los mecanismos y funcionamiento de la dinámica que conlleva el realizar una tarea de manera grupal.
	J. Ardoino	<i>Propos actuels sur l'éducation</i>	El autor hace una serie de reflexiones y propuestas en torno a la educación y su contexto a nivel institucional, social y pedagógico.
	M. Lobrot	<i>La Pedagogie Institutionelle</i>	Pone en evidencia la pedagogía tradicional frente a una pedagogía basada en la autogestión del individuo. Plantea cómo el problema de la enseñanza se convierte de un problema individual a un problema social.
D. Anzien y J.V. Martin	<i>La dynamique des groupes restreints</i>	Describe cada uno de los roles que asume cada miembro del grupo centrado en una tarea como, por ejemplo: estimular al grupo, buscar información, clasificar y coordinar, buscar oposiciones, orientar al grupo, proceder a un examen crítico o evaluación, dar la opinión personal, rol de activista o secretario, entre otros.	

Tabla 17. Continuación

Recopilación de textos y adaptación a las sesiones de trabajo organizadas por el SP de Valencia.

Área	Autor	Título	
Principios básicos de la pedagogía activa	G. Mialaret	<i>Éducation nouvelle et monde moderne</i>	Expone diversos sistemas educativos presentados en cuatro tomos, en el que muestran una visión general a nivel mundial de la Historia de la Educación.
	J. Piaget	<i>Psicología y pedagogía</i>	Compuesta la obra por dos partes: una primera en la que desarrolla la pedagogía y la evolución del niño desde la infancia hasta la adolescencia, pasando por las diferentes metodologías de trabajo, reformas o las colaboraciones internacionales; y una segunda que muestra los aspectos psicológicos tanto en la infancia como en la adolescencia.
	B. Suchodolski	<i>Teoría Marxista de la Educación</i>	Hace una aportación a la teoría marxista centrado en la sociedad, la cultura y el trabajo. Considerado como una de las aportaciones pedagógicas más importantes de la teoría marxista.
	H. Wallon	<i>De l'acte à la pensée</i>	Divide la obra en tres apartados. Aborda básicamente el concepto de Piaget sobre la evolución del niño, así como los pensamientos que vienen predefinidos y el aprendizaje adquirido mediante la imitación.
	Langevin y Wallon	<i>Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement</i>	Proyecto educativo francés de transformación social. En él se puede encontrar desarrollada la propuesta educativa desde los 3 años hasta los 18. En un extenso texto se expone metodología, obligatoriedad, estructura, horario o contenido, entre otros.

Tabla 17. *Continuación*

Recopilación de textos y adaptación a las sesiones de trabajo organizadas por el SP de Valencia.

Área	Autor	Título	
Psicología evolutiva	H Salvat	<i>La inteligencia: mitos y realidades</i>	Cuestiona el concepto de dones en la enseñanza. Se integran en la obra una serie de cuestiones llevadas a cabo por diferentes ciencias como: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el origen de las diferencias individuales entre los hombres respecto al nivel intelectual? • ¿Qué relación tiene el nivel intelectual con la herencia, con el medio (geográfico, social, etc.)? • ¿Qué papel juega la educación en la determinación del nivel intelectual?
	J. Piaget	<i>Psicología de la inteligencia</i>	Desarrolla el funcionamiento cognitivo y afectivo de las personas, así como la evolución de la concepción de la inteligencia.
	H. Wallon	<i>La evolución psicológica del niño</i>	Desarrolla la evolución mental de los niños en el que se ve involucrado el plano biológico, afectivo-social y cognitivo.
La autoridad	A. Makárenko	<i>Problèmes scolaires de l'Union Soviétique</i>	Afronta la problemática de la educación y resalta cómo es posible afrontar esta serie de trabas a partir una educación comunista.
	M. Lobrot	<i>La pédagogie Institutionnelle</i>	Presenta la necesidad de transformar la institución escolar a por medio de un nuevo modelo educativo basado en la autogestión.

Fuente. AJLB GGV (37.4.1.1. D2/D4- 37.05) y Lobrot, 1966, p. 266.

4.1.4. Difusión del trabajo realizado

En el primer *stage* que organizó el SP en Castellón (Valencia) se plantearon varias actividades entre las cuales estaba la de publicar un diario en forma de revista. Dadas las incógnitas y dudas que envolvían todo el trabajo quisieron darle un nombre que reflejara sus inquietudes: *El candil progresivo*. El candil quería reflejar la búsqueda y progresivo, es decir, que reflejara las intenciones de cambio en la educación. Se barajó el termino progresista, pero pensaron que era demasiado comprometido. De esta manera, los números que se publicaron se hicieron bajo este nombre con la pretensión de resolver los problemas de dispersión ideológica y el vehículo de conexión educativa y la ampliación del número de sus miembros. Más adelante, publicarían el *Boletín Interno del Seminario de Pedagogía* y acabarían con la revista *Escuela 75*²¹ o *Correspondencia* (AJLB GGV (01/01)). Asimismo, el CODyL de Valencia bajo una directiva democrática, acoge favorablemente al SP, le facilita espacios para reunirse y proporcionar recursos para las publicaciones y las convocatorias con cobertura legal. Creando el SP de Valencia un grupo de trabajo concreto, tuvo como objetivo principal la publicación de los resultados de la propia formación. De esta manera podemos encontrar artículos elaborados por los propios miembros del SP que incorporaban sus experiencias e investigaciones docentes cuyo objetivo principal sería la publicación de los resultados de la propia formación (Lázaro, 2005).

A pesar de la disposición del Colegio para publicar como, por ejemplo, el *Boletín Interno del SP de Valencia*, cada número debía pasar por un análisis exhaustivo de censura. El primer número data de principios de los años setenta y se publicaban cuatro números al año en ciclostilo. Con el tiempo, la revista es editada y con ello, se amplía a un mayor número de lectores. A pesar de los obstáculos con los que tenían que lidiar, la temática era diversa como, por ejemplo, incluir información referente a la situación de los docentes en los diferentes niveles, cursos de formación, información sobre los sindicatos: CNT, USO, CCOO o los STEPV (Boletín del SP, 1974).

²¹ El precio de suscripción de la revista era de 240 pesetas por los cuatro números que se publicarían a lo largo del año (AJLB GGV 4.1.1).

Todos los miembros participaban en menor o mayor medida, pero no podemos obviar, la participación activa y constante de Daniel Gil, Paco Hernández, Guillermo Gil, Adela Costa o Fina Tomás, para que se pudiera llevar con éxito cada publicación. Incluso les permitieron difundir la publicación de los Derechos Humanos, en versión castellana y versión catalana (Daniel Gil, 2020).

4.2. POSTURA ANTE LA NUEVA LEY

El CODyL de Valencia, se muestra inquieto por la realidad socioeducativa en la cual se están desarrollando los colegiados ya que la nueva ley, LGE de 1970, se ha desarrollado a sus espaldas y sin recoger las múltiples reivindicaciones que había formulado el cuerpo de profesores:

Los miembros de este grupo somos conscientes de que los problemas de índole pedagógica han de abordarse en conexión con el resto de los problemas que la enseñanza tiene planteados (democratización de la misma, régimen de trabajo del profesorado, etc.) y, más aún, de la imposibilidad de desligar la necesaria reforma global de la enseñanza de la transformación estructural de la sociedad de que es exponente (Seminario de Pedagogía, 1967).

Estas reivindicaciones llevaron a diferentes grupos de colegiados a manifestar críticas en torno a la nueva ley como, por ejemplo, la problemática del sábado como no lectivo. El nuevo horario suponía dificultades para las familias, donde las madres trabajaban y debían solucionar la atención para sus hijos e hijas en edad escolar.

Desde el punto de vista del trabajo, este hecho, conllevaba la ampliación de horas lectivas en los restantes días de la semana. En consecuencia, se produjo un cambio a nivel estatal de la jornada, que repercutió sobre el resto de trabajadores. De cualquier modo, se esperaba que no afectara a los docentes, puesto que muchos de ellos se veían obligados a tener un segundo empleo y, en caso de que el docente decidiera impartirlas, se exigía «pagarse como horas aparte según el módulo/hora/mes establecido» (AJLB GGV 3.4 (49/39)).

Aprovechando la situación de cambio, el SP de Valencia propuso cambios que suponían una modernización de la estructura educativa: pasar de una educación anacrónica a otra que partiera de la gestión democrática. Suponía hacer presente que la relación recíproca escuela-sociedad se reflejara en el aula. La alternativa que propusieron colectivamente a las juntas electas de los CODyL era, en primer lugar, que la enseñanza se instituyera como un servicio público fundamental del Estado y gratuito en todos los niveles, incluida la enseñanza preescolar, puesto que creían que era una de las más perjudicadas por el «clasismo del sistema educativo capitalista» (SP, 1974, p. 7). En cuanto a la escolaridad obligatoria debería extenderse de forma inminente hasta los 16 años y progresivamente hasta los 18. Puesto que pensaban firmemente que, con un período más amplio de escolarización, se podían asumir y asimilar mejor los conocimientos acordes con la maduración de la persona.

En relación con la enseñanza superior, defendían una educación de masas que fuera globalizada y abierta en las diferentes enseñanzas en ciclos y grados establecidos «sin que haya compartimentos separados» (p. 7). Asimismo, debemos hacer referencia en la insistencia que hacen en no confundir una educación de masas con masificación (SP, 1974). Con respecto a la formación del profesorado, con la aprobación de la nueva ley, el profesorado de secundaria veía modificado su plan de estudios, con la creación de un curso adicional de 600 horas, de las cuales, 200 debían ser al menos prácticas que según Gil *et al.* (1998) pese a afirmar que supuso un gran avance, los consideraban insuficientes debido a la «ambigüedad en lo que respecta a sus contenidos o a quienes serían los encargados de la misma» (p. 52).

4.2.1. La motivación y el fracaso escolar

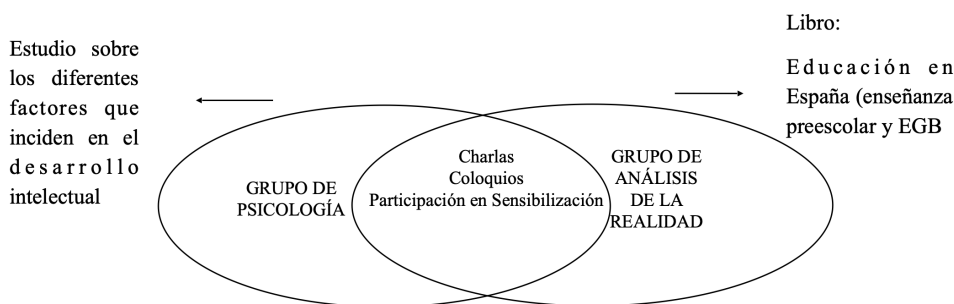
Aunque se puede advertir un descenso del fracaso escolar desde la promulgación de la LGE de 1970 y con el plan de construcción de escuelas con de los Pactos de la Moncloa, para el SP, el fracaso escolar era un tema recurrente que había de abordarse de manera inminente. Para los componentes del SP de Valencia no tenía

sentido trabajar solo con una clase, en palabras de Guillermo Gil Vázquez (2020) «no tiene sentido que el 50% de los vasos que yo estoy fabricando los tenga que tirar. Por qué tenemos que tirar a 50% de alumnos que no han tenido éxito, que no valen».

De esta forma, establecieron una serie de objetivos dirigidos a los docentes y cuya finalidad sería plantear una «alternativa pedagógica para una sociedad democrática, paralelamente a la construcción de una alternativa más global» (AJLB GGV 4.1.1 (37/14) D2). Una vez pasados cuatro años desde la promulgación de la LGE de 1970, creyeron necesario elaborar un plan de trabajo haciendo previamente un estudio de la realidad y de cuyo objetivo surgió la elaboración de un libro sobre la educación en España, la enseñanza preescolar y la Educación General Básica.

Figura 5

Información recogida sobre cómo se debe plantear la enseñanza preescolar y la EGB.



Fuente. SP, 1976.

Los docentes debían estar preparados para lidiar con cualquier situación que se presentara en el aula, como se puede apreciar a partir de las premisas planteadas por los miembros del SP «creo que el docente debe estar en una actitud psicológica adecuada, o sea, dispuesto a soportar las preguntas y sugerencias de los alumnos por estúpidas que éstas le parezcan, tratando siempre de buscarles algún aspecto positivo que estimule al alumno en lugar de desanimarle» (Gil Sánchez, 2019).

Por otro lado, los castigos, eran innecesarios y de ningún modo debían ser utilizados con el propósito de motivar al alumnado a trabajar. De hecho, un claro

ejemplo es el que nos muestra Guillermo Gil (2019) haciendo una comparación entre los castigos y las multas, se tiene conciencia de que no porque la multa sea más elevada, va a tener más repercusión. Más bien, la intención era que el alumnado trabajara bien en el aula porque si estaban motivados dentro de ella, también tomarían conciencia de ser buenos ciudadanos fuera de ella.

4.3. STAGES ORGANIZADOS POR EL SP DE VALENCIA

Sin perder el contacto con los Movimientos Pedagógicos Franceses, ya no solo asistirían a los *stages* celebrados en diferentes puntos de Francia, sino que organizarían sus propios *stages* en España. Como hemos mencionado anteriormente, contarían con la ayuda de algunos miembros permanentes de los CEMEA y GEMAE, cuya colaboración sería altruista pues aprovechaban sus vacaciones de verano para desplazarse a España y ayudar en la organización de los *stages* propuestos por el SP de Valencia. La única carga que asumía el grupo valenciano era el alojamiento, además, dichas instituciones ayudarían a financiar estas actividades puesto que su situación económica era muy precaria.

El número de participantes era limitado, dependiendo de la programación, oscilando entre las 40 y 60 personas. Permitiendo la formación de pequeños grupos y las asambleas de puesta en común. Dimensiones que permitían cómodamente el intercambio de aportaciones y planteamiento de problemas que pudieran surgir en el aula. En el SP de Valencia existía un amplio debate sobre la delegación de responsabilidades. Frente a planteamientos asamblearios todas las actividades tenían un responsable: fuera un grupo de trabajo o una persona. En los *stages* al finalizar el día se realizaba una reunión de organización que evaluaba las actividades llevadas a cabo y proponía el plan para el día siguiente. Este grupo de trabajo estaba formado por un miembro del equipo de organización y un representante de cada grupo de trabajo, que cambiaba rotatoriamente. Sus deliberaciones eran abiertas y podía asistir quien lo deseara sin derecho a intervenir. Causaban mucha expectación y la asistencia del resto de *stagers* completaba el aforo. Las decisiones de cambios eran propuestas por cualquier miembro y aceptadas por votación.

Estas actividades las llamaban *entrenamiento a la dirección* y tenían el objetivo de preparar a los asistentes a asumir y aceptar responsabilidades y también de ser capaces de ejercerlas. Es conveniente destacar que al primer *stage* organizado por el SP en el Colegio Universitario de Castellón sobre Iniciación de Métodos Activos, asistieron 50 docentes, de hecho, tuvieron que rechazar solicitudes. El equipo responsable de la organización estaba formado por los iniciadores del SP. Tratando de transmitir su idea pedagógica en el propio formato del *stage*, cada día actuaba un responsable diferente (AJLB GGV (36/04). A continuación, mostramos un ejemplo del objetivo que deseaban alcanzar por parte de los organizadores:

Colocar a los asistentes en situación de aprendizaje para que, partiendo de las propias vivencias, se reflexionara colectivamente sobre los problemas del aprendizaje, tanto en sus aspectos técnicos como en los de las relaciones interpersonales, papeles del profesor, estructura de clase, etc. (Sevilla, (s.f) p. 35).

Otro ejemplo de la actividad del SP es el *stage* celebrado sobre la preparación de una clase activa de física y química durante tres días en el INEM femenino de Castellón, al que asistieron 37 docentes, cuyos objetivos eran: «romper con el aislamiento profesional que sufren los enseñantes y el intercambio de experiencias personales, sentando las bases para una revitalización de los seminarios de nuestra asignatura en los institutos» (Furió, (s.f)).

Otro aspecto para resaltar es la influencia que reciben de Francia de lo que es una formación global, en la que se incluyen aspectos ignorados en España: bailes, juegos o canciones. Los *stages* debían responder a todas las necesidades humanas: «en Francia han cantado, han bailado, han jugado, han hecho relajación; todo ello con unos objetivos que después intentaron plasmar en los *stages* realizados en Valencia» (Gil Vázquez, 2022). Para su organización y posterior desarrollo, recibieron la ayuda de Vicente Ambite, miembro permanente y activo de los CEMEA, una petición de colaboración que fue acogida favorablemente. Las dificultades venían de la parte española por falta de presupuesto, puesto que los CEMEA que sí que estaban subvencionados por el gobierno francés, no podían enviar oficialmente personal desde Francia. De acuerdo con la dirección de Vicente Ambite y Clair

Ambite, invirtieron parte de sus vacaciones de verano en el primer *stage* en el CUC de Castellón. Aquí podemos observar una propuesta para realizar el *stage*. Las actividades comenzaban a las ocho de la mañana y finalizaban sobre las diez de la noche. Entre las actividades podemos destacar: discusiones de grupo, juegos al aire libres, canto, danza o gimnasia, entre otras.

Tabla 18

Propuesta inicial para el desarrollo del siguiente *stage* en Valencia.

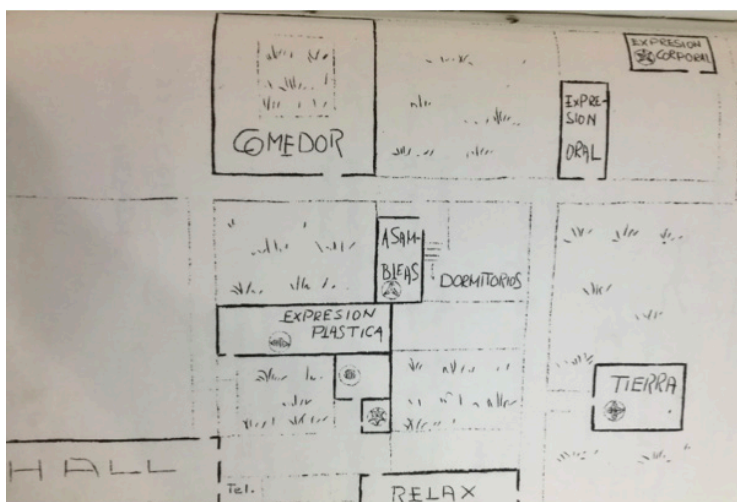
HORARIO	ACTIVIDAD
8'00"	Desayuno
8'30"	Información y, si es preciso, alguna conferencia
9'15"	Juegos al aire libre/Danzas
12'00"	Tiempo libre/Piscina
13'00"	Comida
15'00"	Actividades
17:30	Merienda
18'00"	Discusión
19'00"	Gimnasia/Relax
19'45"	Asamblea
21'00"	Cena
22'00"	Juegos/Cantos/Baile/Noches libres

Fuente. AJLB GGV 4.1.1(37/01) D4.

Debemos tener presente que en los *stages* franceses observaron el cuidado con el que se preparaba la acogida de los *staigers*: la acogida ya formaba parte del trabajo. El cursillista recibía al llegar la información pertinente: dónde estaba su habitación, el horario general, la ubicación de cada una de las actividades, entre otras. Se trataba de crear un ambiente cálido y acogedor para olvidar los problemas del exterior.

Ilustración 3

Centro Universitario de Castellón (CUC).



Fuente. AJLB GGV (37/13D4).

En este clima de tranquilidad y confianza se podía abordar los objetivos fundamentales del *stage* referentes al papel del profesorado elaborado por el SP de Valencia:

- «Sentar las bases de una pedagogía con aspiración científica.
- Hacer comprender la necesidad de una pedagogía concreta no abstracta de las necesidades reales.
- Luchar contra una pedagogía mítica, dogmática, rutinaria y de receta.
- Transformar la enseñanza partiendo de su práctica cotidiana.
- Luchar contra la pedagogía abstracta de técnicas de enseñanza, de técnicas y métodos pretendidamente asépticos que prescinde de objetivos y fines.
- Clarificar el concepto de autoridad y responsabilidad: entrenamiento a la decisión y clarificar el problema de la información, siendo necesaria para tomar responsabilidades.
- Entrenar para conducir y participar en grupos de discusión para progresar eficazmente hacia el cumplimiento de la tarea propuesta y desarrollar la dimensión social afectiva del hombre.

- Adquirir una concepción dinámica de la personalidad.
- Movilizar al profesorado. Que actúen con intenciones y deseos de introducir cambios en sus clases y mover a otros compañeros para replantearse su práctica profesional.
- Luchar contra el fracaso escolar.
- Desarrollar el espíritu crítico de los alumnos para que sean capaces de situarse espacio-temporal, es decir, conocer el lugar que ocupan en la sociedad.
- Poner en relieve que todo niño normal tiene idénticas posibilidades de desarrollo: decir que un niño no está dotado es decir en términos pseudo-científicos que no se sabe que habría hecho falta hacer.
- Hacer ver que el detectivismo democrático no es un término medio entre el autoritarismo y el laissez-faire, sino una superación de ambos. Su modo de autoridad es dialéctico, es decir, en función de los objetivos». (AJLB GGV 4.1.1 (36/02)).

Tabla 19

Ejemplo de la programación definitiva del *stage* organizado por el Seminario de Pedagogía de Valencia en 1970 (del 22 al 28 de agosto).

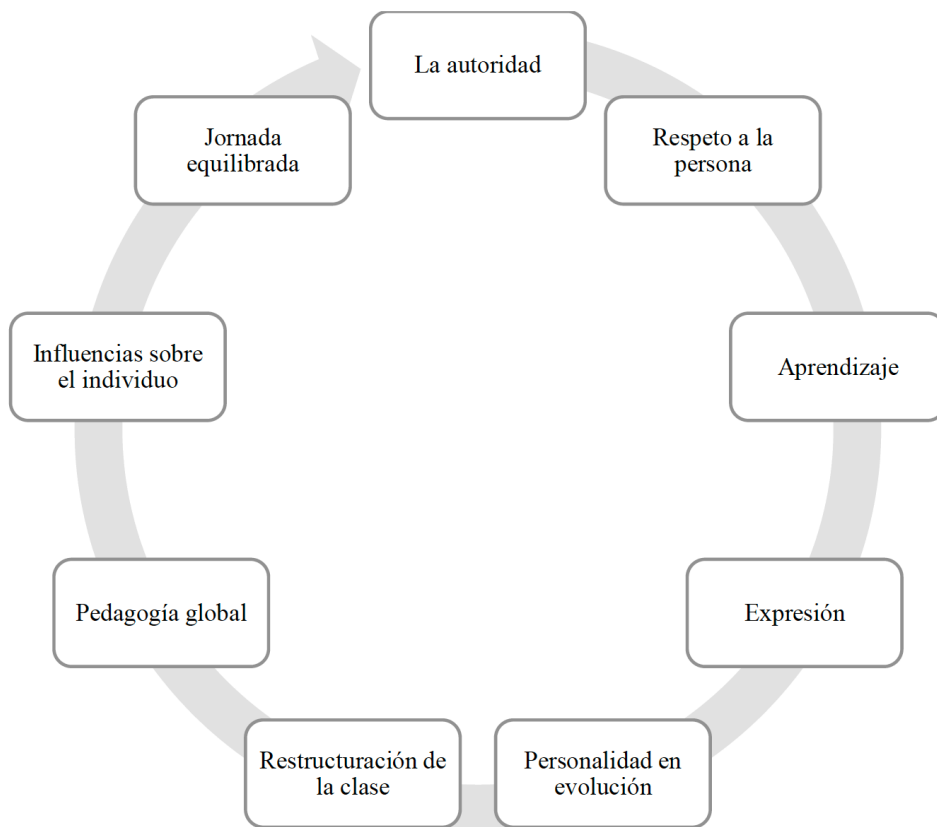
	1	2	3	4	5	6	7
7:30	Desayuno						
8	Información General						
8:15	Actividades de aprendizaje						Información
10	Refrigerio						
10:15	Entrenamiento a la conducción de grupos				Juego	Entrenamiento a la conducción de grupos	
12:15	Piscina				Piscina		
13:00	Comida						
15:00	Lectura				Información		
16:00	Llegada	Actividades de Expresión			Entrenamiento a la conducción de grupos	Actividades de expresión	
17:30	Refrigerio y canciones						
18:00	Evaluación						
19:00	Gimnasia						
20:15	Cena						
21:30	Juegos						

Fuente. AJLB GGV (36/3).

Contando con la colaboración de miembros de los CEMEA, Guillermo Gil Vázquez, envía una propuesta para desarrollar un *stage* bajo la temática de la sensibilización, con una serie de contenidos que debían ser indispensables para que los resultados fueran óptimos.

Figura 6

Propuesta para desarrollar el stage sobre sensibilización.



Fuente. AJLB GGV 4.1.1 (37/01) D5.

Paralelamente y, para alcanzar su objetivo, siguen asistiendo a los *stages* organizados por los movimientos franceses entre los que podemos destacar los realizados en Toulouse, Carcassonne, Oloron-Sainte-Marie o Saint-Girons (AJLB GGV 37/6). De forma que les servía para transmitir a los demás miembros que conformaban el SP lo que se debatiría en Francia y aplicarlo posteriormente en

la práctica docente, pues el objetivo principal era conseguir «la sensibilización del mayor número posible de personas en los problemas educativos» (Gil Vázquez, 1975, p. 16).

4.3.1. Funcionamiento, desarrollo y evaluación

Tras realizar las jornadas de 1968-69, decidieron elaborar una encuesta-evaluación para conocer la opinión por parte de los participantes y del alumnado. En dicha encuesta intervinieron centenares de personas. El análisis de la encuesta-evaluación, les permitió al SP de Valencia, llegar a una serie de conclusiones entre las que destacamos la necesidad de utilizar métodos que se basaran en la experiencia personal. Solo de esta manera se podría asegurar al niño o a la niña que alcanzase el desarrollo físico e intelectual, así como formarse con principios básicos como una educación física o moral como podemos ver en la **Tabla 20**:

Tabla 20

Tres principios básicos de la escuela.

Unidad	Diversidad	Cultura
La enseñanza ha de tener la continuidad que impone el desarrollo del niño.	Se han de tener en cuenta las desigualdades naturales y sociales, favoreciendo la revelación de las aptitudes del alumnado.	La escuela deberá ser un centro de difusión de cultura.

Fuente. AJLB GGV (36-04) G1

Como se puede observar, tras desarrollar los tres principios básicos de la escuela, podemos considerar que no podían desarrollarse de una manera aislada para lograr con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, sino que estos tres fundamentos se debían tener en cuenta a nivel psíquico y social para alcanzar un desarrollo integral en el aprendizaje.

Se consideraba fundamental la observación en todas las actividades. En todas ellas se proponía un observador que al final informaba al grupo de su dinámica. Esta información era muy importante y ayudaba a corregir intervenciones muy largas o demasiado frecuentes, el abuso del tiempo por un miembro o los diálogos reiterativos. Al ir anotando el funcionamiento y la evolución de las discusiones, al final de cada *stage* o curso se podía evaluar y llevar un seguimiento de dos formas: sobre el trabajo global y sobre las actividades específicas propuestas.

Podemos plantear el trabajo que realizaron en torno a la evaluación desde diferentes perspectivas: la evaluación realizada en la práctica docente; los materiales y textos debatidos en los cursos formativos organizados por le SP de Valencia; y, por último, la evaluación realizada por parte de los asistentes a las diferentes *stages* o reuniones en las que se evaluaba tanto la sesión formativa a nivel global, como cada una de las actividades realizadas.

A continuación, veremos un ejemplo de la evaluación a partir de la observación en torno a las intervenciones de las personas que componen un grupo:

Tabla 21

Ejercicios de observación.

Nombre del participante						
Tiempo	10	20	30	40	50	60
Sostiene a otros, ayuda y estimula						
Distiende, bromea, se muestra contento						
Acepta, se muestra de acuerdo.						
Hace sugerencias						
Da su opinión						
Informa						
Pide informaciones						
Pide ideas						
Rechaza, se manifiesta en desacuerdo						
Manifiesta tensión, acrecienta la tensión						
Ataca, se defiende, se opone						

Fuente. AJLB GGV (D86/230).

Los debates sobre la evaluación no se ignoraron, ni van a pasar desapercibidos en las reuniones y sesiones del SP de Valencia. Se recopilaron textos en torno a la temática que se utilizaba básicamente en su trabajo. Un testimonio lo proporciona la lectura de trabajo de Julio Larrea publicado en 1967 sobre *Las pruebas, la evaluación y la promoción escolares: un estudio de la investigación objetiva del trabajo escolar*, en el que se cuestionan la eficacia de los exámenes desde la escuela hasta la educación superior. En el texto, destacan una serie de fragmentos para trabajar en las reuniones relacionadas con la evaluación como, por ejemplo, la de Harrison (Díaz Barriga, 1993) que afirma:

El examen es una farsa; pero farsa que ejerce sobre la educación un efecto análogo al que las apuestas ejercen sobre deportes higiénicos y nobles (...) El programa es la medida del universo. Lo que no está en él, no lo han de preguntar en el examen y lo que no preguntan en el examen ¿para qué sirve?» de nuestro ilustre Giner de los Ríos o la forzosa estimulación del estudio que, según el filósofo Paulsen «son inútiles porque solo obran sobre las apariencias y no sobre la realidad (...) debilitan el espíritu de independencia y responsabilidad personales (p. 78).

Para su debate en las reuniones del SP de Valencia se centran en textos publicados en *Psicología de las materias escolares y evaluación* de psicólogos como Freeman o Crow, entre otros:

Cuando empezamos a cambiar nuestros sistemas de promoción, calificación e información a los padres, nos encontramos con que habíamos tomado al oso por la cola, porque cambios tales incluyen el programa de estudios, los métodos de enseñanza, la calidad de los maestros, el tamaño de la clase; en una palabra, la totalidad de los hechos y teorías de la educación (AJLB GGV 4.1. (37/04) D65).

En mayo de 1974 se valoran las actividades que se han realizado hasta el momento durante ese curso y las que tienen pendientes de realizar a partir de dos objetivos generales como «responder a los planteamientos del programa del actual junta de gobierno elaborado por la Asamblea del Seminario para el presente curso y realizar actividades dirigidas a la mayoría de los Licenciados» (AJBV GGV 4.1.1).

Las evaluaciones del grupo en el que se podían encontrar cuestiones divididas por bloques son las siguientes:

1. Realización de la tarea: en ella podemos encontrar preguntas tales como si los objetivos han sido claramente definidos y si se han alcanzado.
2. Funcionamiento del grupo: organización y grado de participación.
3. Decisiones: tras el tema trabajado comentar si se han tomado determinadas decisiones sobre el tema propuesto, cómo han llegado a esa decisión y si ha sido respetada por los componentes del grupo.
4. Clima de la reunión: fases y causas.
5. Consecuencias para extraer para futuras sesiones. (AJLB GGV (37/05. D.16)

4.4. MAESTRAS QUE CONFORMARON EL SP DE VALENCIA

Con la publicación de nuevos boletines y revistas por parte del SP de Valencia, las jóvenes docentes comenzaron a tener un papel más relevante, asumiendo funciones anteriormente en manos de sus compañeros. Y lo hicieron trabajando no solo en el ámbito técnico o administrativo del Seminario, sino a partir de la gestión de las publicaciones en el Boletín Oficial del Seminario de Pedagogía, ocupando Mercedes Madrid el cargo como subdirectora, ejerciendo M^a Jesús Herrero y Pilar Moreno como secretarías de redacción, M^a Luisa Calatayud como miembro del consejo de redacción, M^a Luisa Calatayud y María Mora, Amparo Piles y María Saiz en el área de administración, difusión y distribución (*Escuela 75*, 1972).

Pero las docentes del SP de Valencia además de la gestión de las publicaciones, como veremos en la tabla que mostraremos a continuación, se implicaron también en difundir los postulados pedagógicos más innovadores del momento a nivel nacional y europeo, elaborando un pensamiento autónomo y crítico sobre temáticas, metodologías y planteamientos sociales que ellas, mediante los artículos que escribían, dieron a conocer a la opinión pública. Esto les permitía trabajar su autonomía profesional a partir de sus propias reflexiones y desarrollar sus liderazgos dándose a conocer en el mundo educativo. Es decir, estas docentes alcanzaron protagonismo publicando en estos boletines y en las revistas del CODyL de Valencia que, en

muchos casos, circulaban también por los centros educativos, teniendo en cuenta además, que dichas publicaciones tenían una cierta relevancia institucional en tanto que canales de representación del profesorado y del CODyL de Valencia, lo que les permitía «influir a nivel mediático y social en los diversos debates que afectaban a la comunidad educativa» (Lázaro en Fuertes, 2016, p. 148).

La tabla que presentamos a continuación es una muestra de los artículos publicados en el *Boletín Interno del Seminario de Pedagogía* del CODyL de Valencia, firmados por las maestras y profesoras que lo integraron. En ellos se expresaba la riqueza de las temáticas y de las cuestiones que abordaron, y su compromiso con los cambios en la enseñanza y la educación.

Tabla 22

Ejemplo de publicaciones de maestras en el *Boletín interno del Seminario de Pedagogía*, 1972 y 1973.

Nombre	Temática
Pilar Moreno	Sobre el número de alumnos por clase
Pilar Vela	Reseña sobre <i>La inteligencia: mitos y realidades</i> de H. Salvat y <i>Psicología de la educación</i> de E. Stones
Elisa Sanchis	Algunas ideas básicas sobre los CEMEA
Teresa Soler	Las sempiternas interinidades. Andanzas y aventuras de los profesores interinos y contratados
Pilar Vela	A propósito de la teoría del aprendizaje
M ^a Dolores Galbis	¿Cómo entender el directivismo pedagógico?
María Pérez	<i>Conceptos de matemáticas</i> de Fernández Blanco
Adela Costa	El bilingüismo
Elvira Mondragón	La práctica de la creación colectiva
Carmen Miguel	<i>Idioma i expressió a la meua classe</i>
Elisa Sanchis	El sentido de unas reformas
Elvira Mondragón	Una actividad libre: el teatro en la escuela
Carmen Verdú	Una clase de Historia de 4º curso
Montserrat Vela	Reseña sobre <i>La educación por el movimiento en la edad escolar</i> de Jean Le Boulch
Inés la Piedra	Reseña sobre <i>Psicoanálisis y educación</i> de Wilhem Reich y Vera Schmidt

Fuente. AJLB GGV, 4.1.1 (41/01) m01.

Examinando de forma más pormenorizada las cuestiones tratadas, podemos observar que varias docentes acometieron de forma pionera cuestiones que con el paso del tiempo se convertirían en los ejes cruciales de la reforma pedagógica en la transición democrática otorgando a sus autoras un estatus relevante en el ámbito de la educación valenciana.

4.4.1. Aportaciones en el área de la normalización del valenciano y del bilingüismo

En el área de la normalización del valenciano y del bilingüismo en la educación, por esas fechas, se entrecruzaban las razones cívicas, el proyecto cultural y el enfoque pedagógico, y la enseñanza del valenciano se inscribía en una dimensión mayor como era la necesidad de que el alumnado conociera la realidad social y del entorno, y que, a la vez, recuperar la identidad cultural valenciana, como una realidad que hasta entonces había sido silenciada y oprimida (Mayordomo, 2007, pp. 56-57).

Conviene recordar que la LGE de 1970 ya mencionaba que en las regiones bilingües podían acometer la incorporación del «estudio de las lenguas vernáculas». En 1975, se autorizaba finalmente la enseñanza del valenciano, con carácter experimental, en los centros de preescolar y Educación General Básica y, posteriormente, en 1983, la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, incorporaba la lengua valenciana al sistema escolar en todos los niveles educativos (Mayordomo, 2007, pp. 56-64).

En, 1973, aprovechando estas nuevas oportunidades, Adela Costa al escribir sobre «El bilingüismo» y Carmen Miquel al tratar el tema de «*El Idioma i expressió a la meua classe*», manifestaban su voluntad de defender en las aulas la lengua y la identidad cultural valenciana como proyecto común de país, resaltando la importancia de que el niño o la niña aprendiera en su lengua materna como principio de integración en el territorio del que formaban parte o residían. Como afirma Carmen Miquel, «*Tant els valencians com els immigrants fan una diferenciació entre idioma familiar i del carrer, i idioma de l'escola, i és per això que en arribar aquesta els xiquets valencians*

no empren mai conscientment la propia llengua, creant-se així un problema d'inhibició» (Miquel, 1973, p. 36). Con estas reflexiones se pretendía favorecer la expresión de esta lengua en el aula con un ambiente de «libertad idiomática».

Aunque ambas maestras pertenecían a la Sección de Pedagogía de *Lo Rat Penat*, sus colaboraciones con el CODLV, más el trabajo conjunto entre ambas organizaciones, sobre todo en el tema de la lengua, se convertiría con el paso del tiempo, en «un dinamizador de la renovació pedagògica al País» (Agulló y Payà, 2012, p. 36).

Desde el curso 1966-67, Carmen Miquel, de forma pionera, había comenzado a trabajar el texto en valenciano en la escuela pública de Tavernes de la Valligna y había editado el diario escolar *Digna Vall*. A partir de 1973, el *Secretariat d'Ensenyament de l'Idioma* bajo la dirección Miquel publicaría la revista *Putxinel.li*, con textos libres de las escuelas que enseñaban valenciano. Un año más tarde, se iniciaron los Cursos de Llengua i la seua Didàctica dentro de la formación del ICE de la Universidad de Valencia, y Adela Costa, Teresa Pitxer y la propia Carmen Miquel se encargaron de impartir la parte correspondientes a la didáctica de la lengua valenciana (Zurriaga, 2007, pp. 254-255). A lo largo del tiempo, Carmen Miquel fue autora o coautora de más de treinta publicaciones de literatura infantil y juvenil, libros de texto y materiales didácticos como *Vola Topi*, *Milotxa* o *Micalet*, siendo también impulsora y creadora de la *Federació Escola Valenciana* y de sus congresos, así como de las *Trobades d'Escoles en Valencià*. Entre los múltiples premios y reconocimientos que ha recibido como docente, activista cívica y lingüística, destacan el nombramiento, en 2016, de académica de la Academia Valenciana de la Lengua por su contribución a la recuperación y difusión de la gramática y lexicología de dicha lengua (Boscà y Cigues, 2016). También, en 2019, recibió el Premio Isabel Ferrer por su trabajo en el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres, y en la lengua propia (Premios Isabel Ferrer, 2020).

Por su parte, Adela Costa, en el curso 1968-69 junto a Carmen Mira y a Enric Alcorissa pusieron en marcha los primeros ensayos para llevar a cabo una escuela privada, en cierto modo experimental, como fue la escuela Tramuntana, que

organizó un proyecto que abarcaba desde la escuela activa, democrática y valenciana hasta la formación centrada en el pensamiento crítico. Dicha escuela sería un hito histórico en el camino de la renovación social de la escuela valenciana respaldada por «*un conjunt de persones de sensibilitat nacionalista que s'enquadraven en un ampli ventall polític, des de la democràcia cristiana a l'esquerra radical*» (Agulló y Payá, 2012, pp. 57-58).

Con una ratio baja, dado que fue una escuela que comenzó con 20 niños y niñas, estuvo situada en el Vedat de Torrent y se caracterizó también por seguir las propuestas de Freinet, por ser laica y coeducativa, y por fomentar la participación de la familia. Años más tarde, siendo Adela Costa cofundadora y también una de las maestras de dicha escuela, el centro se reconvirtió en la escuela cooperativa Mistral, y ya en 1975, pasó a denominarse La Masía. En esta etapa, la democratización de esta escuela se concretaba, además de por órganos correspondientes, en la utilización de las asambleas como forma de resolución de los conflictos del alumnado en las aulas (Agulló y Payá, 2012).

Por su compromiso educativo, Adela Costa, en 2013, fue galardonada en el XI Encuentro de la Entidad Cívica *Escola Valenciana*, que premiaba así su trayectoria individual en la defensa de la cultura y la educación valenciana siendo maestra y también profesora de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, así como coautora del libro *Sambori*, uno de los primeros libros editados en los años ochenta del siglo XX para la enseñanza reglada en valenciano (Escola Valenciana, 2013).

4.4.2. Aportaciones en el área de la renovación pedagógica

Otra de las áreas en la que las docentes escribieron y reflexionaron en el *Boletín del Seminario de Pedagogía de Valencia*, fue la renovación pedagógica. Y lo hicieron reflexionando sobre autores influyentes y haciendo propuestas específicas en diversos campos de las materias escolares. En este sentido, la profesora Pilar Vela en su artículo «A propósito de la teoría del aprendizaje» afirmaba que el aprendizaje debía estar presente en todas las actividades que realizaban diariamente los docentes,

otorgando gran valor a todo aquello que sucede en el contexto del aula. Por ello, criticaba la existencia de una desvinculación entre lo que se estudiaba en el aula y los problemas que aparecían en la práctica. Pilar Vela lo atribuía a la falta de preparación del profesorado que se limitaba a trabajar los problemas concretos, lo que a la autora del artículo le hacía preguntarse, «¿en qué medida el paradigma estímulo-respuesta-refuerzo es adecuado para el aprendizaje humano?» (Vela, 1972, p. 5).

Tras analizar estudios realizados por Stones, Leontiev o Gal'Perin, esta maestra manifestaba que la experiencia debía de ir acompañada de la teoría y viceversa, puesto que no podía existir una idea aprendida en clase, sin una acción que la precediera para que el aprendizaje se consolidase. Igualmente, también se mostraba crítica M^a Dolores Galbis, que no dudaba en comentar otro artículo publicado en el *Boletín* por Miquel Mestre y titulado: «¿Cómo entender el directivismo pedagógico?». El artículo de Mestre despertó un gran interés entre los y las docentes, y por ello M^a Dolores Galbis, pese a no estar del todo de acuerdo con la teoría sobre el no directivismo de Carl Rogers, no dudaba en compartir sus reflexiones en el siguiente número. Según la perspectiva de M^a Dolores Galbis, Mestre daba a entender en su artículo que defendía una sola dirección en el aprendizaje que podía ser positiva, sin embargo, era necesario apreciar que no existe un único itinerario formativo, resaltando la figura del docente como un integrante más del aula o defendiendo la postura de Herbert, que hablaba de que el papel del profesorado debía de ser el de mero animador, una figura que motivase y acompañase al alumnado, pero sin caer en estereotipos. Como ella afirmaba, «Sería falso decir que (el profesorado) está en plano de igualdad con los alumnos (...) aunque luego se apunte que es necesario luchar por una igualdad a nivel de personas» (Galbis, 1972, p. 27). En resumen, para M^a Dolores Galbis, aunque todo se encaminaba hacia una enseñanza democrática, la configuración socialmente establecida no acompañaba a dicho proceso.

Así pues, como podemos comprobar, el área pedagógica y las metodologías específicas para abordar los aprendizajes agruparon la mayoría de los artículos que publicaron estas docentes. María Pérez, por su parte, nos muestra la problemática

con la que se encontraban los enseñantes en el área de matemáticas y hacía una relación de publicaciones trimestrales que trataban los medios para afrontar dichos problemas. Asimismo, hacía hincapié en que las reformas que se llevaban a cabo en torno a la materia se realizaban mediante tanteos y, por ello, presentaba una bibliografía que podía servir como guía para formarse con calidad y mejorar la práctica docente (Pérez, 1972). Por su parte, Montserrat Vela (1973), resaltaba la importancia que tenía el movimiento o la pedagogía activa en el proceso de aprendizaje para que el alumnado adquiriera habilidades básicas como la lectura o la escritura y lo hacía mediante la obra desarrollada por Le Boulch (1968) sobre *Psicología de las diferencias individuales*.

Mientras tanto, Elvira Mondragón, proponía incorporar a los aprendizajes parcelas que la educación franquista había olvidado. Ya en una de las estancias que realizaba el SP de Valencia, se había propuesto actividades para trabajar en la escuela como el canto o la danza, y no dudaba en reivindicar la incorporación del arte dentro de las aulas. Así lo hacía constar en el artículo «Una actividad libre: el teatro en la escuela», en el que exponía las necesidades o carencias con las que ella se encontró cuando incorporó dicha práctica en la escuela en el curso 1970/1971. Para poner en valor dichas actividades artísticas, se proponían ciertos objetivos: «lectura de libros, un vistazo sobre historia del teatro, asistencia a dos o tres representaciones, —las que hubo con poco interés en Valencia—» (Mondragón, 1972, p. 30). Es por ello por lo que, en un área tan enriquecedora y a pesar de los pocos recursos con los que contaban los y las docentes, Elvira Mondragón fue buscando alternativas y ayuda externa como, por ejemplo, contar con personas expertas para realizar un primer cursillo de formación.

Durante el curso siguiente incorporaron sesiones de trabajo dirigidas a la formación teórica con lecturas relacionadas con el teatro y obras de expresión corporal o la asistencia a espectáculos de interés. En un segundo curso, se atrevieron con una obra mucho más madura *Poemas y Canciones* de Bertolt Brecht que dio paso a más representaciones en diferentes locales y pueblos cuya experiencia la autora del artículo definía como «una creación colectiva» (Mondragón, 1973, p. 30).

También, Elvira Mondragón se convirtió, con el paso del tiempo, en una maestra y activista reconocida a nivel educativo y social. En 2019, la coordinadora de *Escoles en Valencià de la Ribera*, Cullera Laica, el *Moviment de Renovació Pedagògica*, el *Col·lectiu d'Ensenyament de la Ribera* (Coderi), el *Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià* (STEPV), el movimiento ecologista *Xúquer Viu* y el Ayuntamiento de Cullera, le dedicaron un homenaje a su trayectoria profesional y cívica (Levante-EMT Alzira, 2019).

Como la mayoría de las docentes que son objeto de este trabajo, se implicó en la normalización lingüística, la innovación pedagógica y metodológica y la transformación democrática de la escuela y de la sociedad. Aunque estudió filosofía, trabajó como maestra en l'*Escola Municipal de Benimaclet* (València) durante el curso 1974-75, dando clases voluntarias para el alumnado de EGB que quería aprender valenciano. Posteriormente trabajó en la escuela pública de Sagunto, en la de El Puig y en la de Cullera. Fue también militante desde su constitución del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza (STE) de la Comunidad Valenciana (posteriormente, *Sindicat de Treballadors de l'Educació del País Valencià- Intersindical valenciana*) activista feminista y, también, implicada en las causas del ecologismo valenciano (Miralles, 2004).

4.4.3. Aportaciones en el área de las críticas políticas y la democratización de la escuela y la educación

Igualmente interesante resulta que estas maestras y profesoras mantuvieron una posición firme y crítica con la promulgación de la *Ley General de Educación* de 1970, con la organización de las escuelas e institutos y con las condiciones laborales del profesorado, dada su posición abiertamente antifranquista y democrática. Así, Pilar Moreno, en su artículo «Sobre el número de alumnos por clase», criticaba la nueva orden aprobada sobre la escolarización del curso 1972/1973 (BOE, 1972), la cual hacía alusión al horario oficial escolar y al número máximo de alumnado por aula de hasta 40 alumnos y alumnas y con posibilidad de aumentar a lo que Moreno afirmaba que era «un número excesivo de alumnos, cuando la UNESCO recomienda que

como máximo hayan 28» (Moreno, 1972, p. 32). De esta forma, no solo revelaba las condiciones poco favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje sino la distinción que se daría entre las diferentes poblaciones dependiendo del número de escolarizados. En la misma línea y respecto a las reformas en torno a la legislación y la organización educativa, Elisa Sanchis (1972) afirmaba que «no están justificadas en base a razones científicas ni a las exigencias de la enseñanza» (p.10). Para Sanchis era necesario que la educación se adapte al contexto en el que se vive y, a la inversa, sobre todo, se adecúe en una sociedad que cada vez va más encaminada a un medio científico y tecnológico. Además, resaltaba la necesidad de una formación sólida para todo el profesorado, independientemente de la etapa educativa, ya fuese desde educación primaria hasta la educación superior. Había que cerrar brechas que existían entre los mismos, independientemente de la especialización que se realizase posteriormente.

Estas apelaciones y críticas a las propuestas gubernamentales sobre organización escolar, en última instancia, predisponían al profesorado a la protesta y la rebeldía. Estaban motivadas por el clima de apertura que se percibía por las expectativas de cambio y transformación introducidas por la LGE de 1970. En algunos casos, las críticas fueron más allá y en pocos años, algunas de estas profesoras se implicaron, no solo en la renovación pedagógica, sino en la lucha antifranquista. Así, por ejemplo, Elisa Sanchis, se licenció en Filosofía y Letras por la Universitat de València, participó el movimiento estudiantil antifranquista y fue víctima de la represión, de forma que, tras unos años como profesora de instituto, tuvo que abandonar la docencia. En 1993, comenzó su trabajo como responsable de la biblioteca del *Institut Valencià de la Dona*, creada a instancias del movimiento feminista, cargo que ejerció hasta septiembre de 2010. Su trabajo al frente de la citada biblioteca la convirtió en asesora y figura imprescindible en el apoyo a los estudios e investigaciones sobre mujeres y género. En, 1995, fundó junto a otras compañeras, la *Red de Bibliotecas y Centros de Documentación de Mujeres*. Recibió el Premio de *Dones Progressistes*, en 2011, por su labor en la biblioteca y también por sus talleres literarios. Igualmente, la *Unión General de Trabajadores del País Valencià*,

en 2012, y la Generalitat Valenciana, le otorgaron sendos premios por su trabajo en pro de las mujeres, la igualdad de género y de la cultura en Valencia (Cadena Ser, 2018).

Relevante asimismo ha sido Mercedes Madrid, subdirectora de la revista *Escuela 75*, profesora de griego durante el tardofranquismo y posteriormente catedrática y doctora. Durante años trabajó en el instituto Juan de Garay de Valencia. Estuvo implicada también en el movimiento antifranquista y en la renovación pedagógica. Militante de la sección de Enseñanza Media del *Partido Comunista* contribuyó, como muchas de sus compañeras del CODyL de Valencia, a «dinamizar el ambiente de los centros, democratizando las formas organizativas y estimulando políticamente a los estudiantes» (Fuertes, 2016, p. 142). Adquirió relevancia también en el mundo social y académico valenciano por ser autora de libros de griego y proyectos didácticos sobre las mujeres en la antigüedad clásica. Entre sus obras destacan, *La dinámica de la oposición masculino-femenino en la mitología griega: materiales didácticos*, de 1991, o *La misoginia en Grecia*, de 1999. En 2009, recibió la Medalla del trabajo (Tovar, 2019).

CAPÍTULO 5

LA PRÁCTICA EN LAS SESIONES FORMATIVAS DEL SP DE VALENCIA

El alumno nunca se equivoca, dice lo que piensa.

Intentar corregirlo es un error porque estaremos domesticando. El alumno debe desarrollar íntegramente su personalidad e introducir los mecanismos que le permitan autocriticarse y encontrar el camino de la corrección.

(Guillermo Gil Vázquez, 2019)

5.1. FORMACIÓN PREVIA DEL PROFESORADO

Como hemos observado en el capítulo anterior, era imprescindible una formación pedagógica previa del profesorado para poder llevar a la práctica con éxito los planteamientos del SP de Valencia: lo que se lograba, bien por los cursos de formación, como en los *stages* o los *ministages*, bien en las sesiones de discusión de los grupos de trabajo. Independientemente de la materia impartida, el profesorado debía conocer su lugar en el aula, aceptando al alumnado como único protagonista.

Es fundamental para poder poner en práctica el método activo, que el profesorado encontrara el momento de intervenir respetando la dinámica de la clase. La estructura de la clase era abierta, posibilitaba el trabajo y fomentaba la responsabilidad del alumnado que trabajaba en grupo. Los alumnos asumían tareas programadas como: la explicación de un tema, controlar el trabajo diario, la autocorrección de ejercicios, etc. Según Gil Vázquez (2022) la observación permitía al profesorado intervenir sobre cuestiones que pueden considerarse menores: lugar que ocupaba cada alumno en el grupo para evitar exclusiones según las actitudes del alumnado (agresivas, dialogantes, etc.) y un excesivo protagonismo o acaparamiento de la palabra (tiempos verbales).

La formación de grupos fue un tema muy debatido. En los extremos podía hacerse por el docente o por el alumnado espontáneamente, aunque se vio la tendencia de los alumnos a buscar personas afines y agruparse según sexos, lo que se consideraba negativo y llevó a muchos miembros del SP a decidir la composición de los grupos (Gil Vázquez, 2023). Entre los miembros del SP se practicaron ambas alternativas. En los debates se argumentaba que los grupos tenían que centrarse en el trabajo y había que buscar la mejor solución. La idea que se aceptó como mejor fue que los grupos de trabajo representaran la composición media de la propia clase. El procedimiento consistía en ordenar al alumnado según las notas del curso anterior y por orden y notas se iban colocando en los grupos. Era una fórmula

neutral y aceptada. Había que distribuir entre los grupos por igual: a chicas y a chicos, alumnado de sobresaliente y alumnado de suspensos. Se trata de establecer relaciones nuevas que facilitaran la cooperación y anatomía ante el alumnado, había que fomentar la cooperación y responsabilidad con el fin mejorar el trabajo colectivo. En las evaluaciones sobre el funcionamiento de la clase, se podía leer: «he coincidido durante varios cursos y nunca había hablado con ella» (AJLB GGV 4.3)

La clase en grupos ofrecía la posibilidad de delegar funciones que en una clase tradicional eran exclusivas del docente como: la explicación de un tema por alumno, corregir, trabajos, controlar las clasificaciones, entre otros.

Siguiendo una serie de objetivos, propuestos en las sesiones del del SP de Valencia como, por ejemplo: permitir y estimular la libre expresión del niño, admitir la realidad cambiante, la influencia del medio; se pretendía crear una estructura dinámica de clase en la que se podían desarrollar técnicas de trabajo para finalizar el curso con éxito. Técnicas como el *feed-back* o retroalimentación que requiere del docente improvisar, lo que exige una preparación diferente de la clase. No se trataba de pensar en lo que se debía decir, sino en las propuestas que se iban a plantear para que las trabaje el alumnado autónomamente. La actitud del docente era importante: no descalificar las intervenciones, contestar dando significado y una observación franca de lo que ocurría en clase. Otra de las técnicas, como *la clasificación*, requería elaborar una serie de fichas que posteriormente puedan ser clasificadas según criterios como: ámbito, cronología, temática o, incluso, se pueden incluir a su vez, categorías como aquellas materias o contenidos que ya han repasado, las que necesitan reforzar, etc. (Sebastián, *et al.*, 1998).

En los grupos de discusión, encontramos la técnica *Philips 66*, que facilita la socialización entre el alumnado y permite abordar temas, generar ideas facilitando un debate ágil y rápido. Se distribuyen los alumnos en grupos de 6 miembros, discuten durante 6 minutos y se pone en común. Así se potencia su capacidad de síntesis (Soto, 2009; Corrales, *et al.*, 2020). Con la *Organización del trabajo en clase* se pretendía crear verdaderos espacios en los que el alumnado

podiera incrementar la autonomía y como dice la UNESCO en Alfageme (2007), facilitar que los alumnos sean «ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para que los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales» (p. 211). El método pedagógico de *La enseñanza programada* fue motivo de numerosas investigaciones y publicaciones en la década de los años cincuenta del siglo pasado en España, con la intención de incorporarla al currículum y apoyado por la UNESCO (González Delgado y Groves, 2017). Fons y Pujol (1971) lo definen como «una teoría sistemática del autoaprendizaje (...) se puede distinguir entre la programación -que es el proceso que lleva a la preparación del contenido del aprendizaje-, y el programa -que es el producto de esa programación» (p. 416).

En el SP no se vio conveniente la utilización integral de la enseñanza programada, pero sí el análisis del contenido utilizado para formular los ítems. Esta técnica de autor-trabajo se integró en el SP para problematizar la materia. Una vez establecida la formación de grupos en clase, el profesor la preparaba su intervención proponiendo 4 o 5 preguntas que planteaba sucesivamente. Siguiendo el método de la enseñanza programada, las preguntas debían seguir un orden progresivo hasta completar el tema.

Los miembros del SP en sucesivas etapas llegaron a elaborar un modelo básico de trabajo para el curso, con lo cual introducían objetivos generales que había que lograr. No era la materia de un día, sino eran objetivos de carácter social:

Tabla 23

Procedimiento básico para el desarrollo del curso

Objetivos	Promocionar.
	Permitir la libre expresión del niño.
	Admitir la realidad cambiante del niño.
	Estimular y crear nuevas necesidades en el niño.
	Facilitar la estructura dinámica de la clase.
Cambio en la relación pedagógica	Conocer las motivaciones que le impulsan a actuar.
	Observar todas las situaciones que se dan en el aula.
	Estudiar al grupo.
	Disponer de una formación psicosocial y psicológica.
Respuesta del profesorado ante las necesidades de la sociedad y de las familias	Exámenes y resultados.
	Necesidades del momento.
	Disciplina.
	Grupos no numerosos.
Técnicas de estudio	<i>Feed-back.</i>
	Clasificación.
	<i>Philips 66.</i>
	Organización del trabajo en clase.
	Problematización de la asignatura.
	Enseñanza programada.

Fuente. AJLB GGV 4.1.1 (37/04).

5.2. EL DOCENTE EN EL AULA

Un aspecto importante, tan fundamental como otros, fue mostrar la necesidad de cambiar el profesorado su rol en el aula y el del alumnado. Una primera reflexión sobre el tema la podemos ver en la **Tabla 22**, en la que se expone una comparación de la clase tradicional frente a la propuesta del SP, diferenciando claramente el papel del docente, del alumnado y de la relación entre ambos.

Tabla 24

Reelaboración del Plan Langevin-Wallon por Guillermo Gil Vázquez, 1967.

	Estructura clásica	Estructura por grupos
Profesor	El profesor controla todas las actividades de la clase y el alumnado.	El profesor dirige la actividad de la clase, pero no tiene la exclusividad.
Relación	La relación con el alumnado es nula para que la clase se desarrolle con normalidad.	Libertad por ambas partes de tomar iniciativas e intervenir.
Alumnado	Agentes pasivos que se limitan a responder las iniciativas del docente.	El alumnado discute con los compañeros en pequeños grupos y hacen propuestas colectivas.

Fuente. AJLB 4.1.1 (37/13)D1.

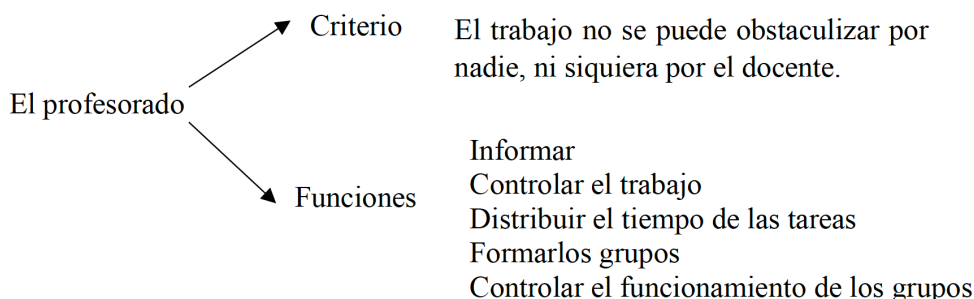
La aplicación de estos planteamientos en la clase no estuvo exenta de obstáculos. Pese a las elevadas aspiraciones y trabajo del grupo, desarrollar la pedagogía activa en el aula, supuso lidiar con todo tipo de obstáculos como, por ejemplo, resistencia o escepticismo de los compañeros y compañeras, la inspección se sentía inerte ante los nuevos métodos, y el alumnado al tener que cambiar su papel pasivo se resistía. La puesta en marcha de esta alternativa a la clase tradicional era algo que chocaba con lo que «siempre se había hecho» y la resistencia al cambio era obvia. Por el contrario, también se contaba con el profesorado joven necesitado de aires nuevos y una parte del alumnado que se adaptó rápidamente al método. Otra de las dificultades con las que se encontraron, pero que entraba dentro de la normalidad fue la precipitación o urgencia del profesorado por ponerlo en práctica lo que supuso una inadaptación por parte de los receptores como, por ejemplo: cuando se preguntaba al alumnado por su opinión, estos callaban. Todo esto suponían inconvenientes para desarrollar la clase según los planteamientos del SP (AJLB GGV 4.1.1 (37/13) D1).

Continuaron las discusiones en el pequeño grupo del SP que al principio giraron en torno a cómo comenzar la clase, o más bien el curso, puesto que la pretensión era mantenerlo durante todo el curso académico, incluyendo textos que leían y discutían para poder desarrollarlo. En palabras de Daniel Gil (2020), una vez

invertidos los papeles en el que el profesor deja de ser el foco de atención para situar al alumnado como personaje principal, se deberían seguir una serie de criterios y tareas que el profesorado debería tener presente como podemos observar en la siguiente figura:

Figura 7

Principios y funciones del profesorado en una clase estructurada por grupos.



Fuente. Elaboración a partir de la información obtenida en AJLB GGV 4.1.1 (37/13) D1.

Ejemplo del proceso de planificación de curso en una de las reuniones fue formar cinco grupos en el que discutieron y recopilaban temas a tratar. Puede sorprender la larga lista de propuestas, sin embargo, se trata de un ejercicio de *tormenta de ideas* en el que los miembros del SP lanzaban temas que seleccionarían como contenidos a estudiar en las siguientes reuniones.

Tabla 25

Ejemplo de planificación provisional al comienzo del curso del SP de Valencia.

Formación del profesorado	<p>Participación en la escuela de psiquiatría.</p> <p>Estudio de particularidades del funcionamiento del grupo.</p> <p>Estudios de los problemas estructurales que plantea una enseñanza activa.</p> <p>Formación general del profesorado.</p> <p>Observación y métodos de observación psicológica del grupo.</p> <p>Redacción de un escrito con la exposición de nuestros puntos de vista.</p> <p>Investigación de un grupo como método de cambio del carácter de los docentes.</p> <p>Sensibilizar a nuestros compañeros en los problemas de la pedagogía activa.</p> <p>Formación de grupos de estudio en los centros.</p> <p>El problema de la ansiedad del profesor ante el grupo clase. Sadismo y masoquismo en la enseñanza.</p> <p>Relación con los padres de los alumnos. Exigencias a corto plazo de los mismos. Resultados en exámenes.</p> <p>Extensión de los problemas pedagógicos a los adultos. Escuela de padres.</p> <p>Formación permanente del profesorado y de la sociedad en general.</p> <p>Problema que plantea al profesor la renovación de métodos pedagógicos.</p> <p>Ansiedad ante la inseguridad que esto plantea respecto a la capacidad de realizar la función docente.</p> <p>Boletín periódico.</p>
Alumnos	<p>Concepto del niño como realidad cambiante.</p> <p>Presiones naturales y sociales sobre el niño para dirigir su interés sobre la adquisición de nuevos conocimientos.</p> <p>Comportamiento extraño de algunos alumnos en clase: causas y posibles soluciones.</p> <p>Entre los alumnos aparecen relaciones afectivas que escapan a la observación del profesor que pueden influir en el rendimiento de la clase.</p> <p>La enseñanza activa pretende la expansión libre de la personalidad del niño.</p> <p>Problema de disciplina y libertad del niño en clase.</p>

Tabla 25. *Continuación*

Ejemplo de planificación provisional al comienzo del curso del SP de Valencia.

Métodos pedagógicos	Psicodrama.
	Que el alumno observe cómo actúan sus compañeros y sea capaz de juzgar su propia actitud en clase. El profesor puede utilizar hechos ocurridos en clase para conseguir esta reflexión crítica. La elucidación de una situación no debe ser inmediata.
	Se pueden formar grupos de evaluación para observar:
	<ul style="list-style-type: none">• Evolución en el tiempo.• Valoración en el grupo de su propio dinamismo.• Tendencia a eliminar la ansiedad de sus componentes.
	Medios visuales. Su importancia actual es real y muy importante:
	Estudio de los programas de televisión. Sobre todo, los culturales e infantiles.
	Concienciación de los alumnos de la necesidad importancia de la enseñanza.
	Planteamiento de una doble experiencia:
	<ul style="list-style-type: none">• No directiva.• Semi directiva.
	Exámenes:
<ul style="list-style-type: none">• Experiencias dirigidas a su modificación.• Investigación actual.• Repercusión en la actitud del alumno y los padres ante la enseñanza.	
Preparación psicológica de la clase durante los primeros días de curso.	
En la teoría de grupos el profesor debe convertirse en líder grupo para promover la acción y el interés de sus alumnos.	
<hr/>	
Técnicas de grupo	<i>Feed-back.</i>
	Organización de la clase. Sucesivas aportaciones hasta la solución total del problema.
	<i>Philip 66.</i>
	Medios audiovisuales. Permite una mayor objetividad de la información, lo que facilita la integración del profesor en el grupo-clase.
	En la formación e un grupo existe una dinámica interna que estalla en un momento dado, produciendo la transformación del grupo.
Discusión libre de los alumnos sin tema.	
<i>Rol Playing.</i>	

Tabla 25. *Continuación*

Ejemplo de planificación provisional al comienzo del curso del SP de Valencia.

Enseñanza activa	Debe ser global en dos sentidos:
	<ul style="list-style-type: none"> • Ver los problemas en su evolución (origen-desarrollo-solución). • Relacionar los diferentes problemas y las diferentes asignaturas.
	Conseguir que el alumno se salga del texto para que desarrolle su personalidad.
	Problematizar la asignatura, lo que facilitará la inserción del alumno en la misma y eliminará el carácter dogmático de ésta.
	Insertar la enseñanza en la realidad del alumno, para que pueda conocerla mejor y hacerla evolucionar.
	Enseñanza programada.
	Enseñanza activa.

Fuente. AJLB GGV (36/02) M2.

A partir de esta información, podemos apreciar la amplia problemática que pretendían abordar. Esta extensa relación de temas refleja una premisa de la importancia que da el SP de Valencia al aplicar la teoría a la práctica. De hecho, con el fin de seguir avanzando en las sesiones y llevar un seguimiento exhaustivo del funcionamiento del aula se propuso elaborar un diario de clase donde los docentes anotaban el trabajo propuesto al alumnado, la actitud que adoptaba, la respuesta y evolución del sistema, el alumnado llevaba al día un cuaderno en el que conservaran la materia ordenada y sus trabajos que facilitaba el acceso al profesorado y un seguimiento más exhaustivo de la materia. De forma que recogían la información de las impresiones y la evolución de la clase y, una vez se reunían con el resto de los miembros del SP, intercambiaban las experiencias y buscaban soluciones a las posibles dificultades que hubieran surgido en el aula.

Además, a final de curso elaboraban una declaración de principios que sirviera de modelo para los demás licenciados:

- Conseguir que los alumnos aprendieran a hacer un trabajo intelectual ordenado y constante, además de trabajar en grupo.
- Recoger la máxima información posible con el fin de poder hacer una programación posterior de acuerdo con sus conocimientos y la materia.

- Recoger información de la actuación de los alumnos en el plano psicológico en dos niveles: individual y de clase.

En cualquier caso, se buscaba trabajar temáticas en su contexto, preparando actividades vinculadas al área, tareas que favorecieran que el alumnado comenzara a familiarizarse con los métodos de la materia: a proponerse preguntas que se han planteado autores o científicos, entre otros. Se pretendía que el alumnado se cuestionara a qué preguntas respondían. Por ejemplo: *¿Cómo ha surgido esto? ¿por qué hemos llegado a esta situación?* Siendo esencial entender lo que están tratando, por el contrario, «difícilmente estarían formando a gente con aspiración científica» (Daniel Gil , 2020).

Especificamos una de las reuniones donde los miembros del SP discuten cómo se podría estructurar una clase activa en la que el alumnado se distribuye en pequeños grupos, máximo seis miembros. Concluyen como una fórmula que el docente expone: una cuestión o un tema. El alumnado lo discute en grupo distinguiéndose en esta fase dos momentos claros: primero reflexión individual y, segundo, discusión en grupo. La reflexión individual es importante para evitar que los más rápidos impongan sus opiniones. Unos minutos de silencio obligan a que cuando comienza la discusión todos tengan una opinión formada (Gil Vázquez, 2022).

Para ello, determinan que el docente ha de exponer una cuestión o tema y el alumnado distinguen dos momentos claros: primero reflexión, de forma individual y, segundo, discusión en grupo.

5.3. EL MÉTODO ACTIVO Y EL TRABAJO DE GRUPO: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Es fundamental preparar cada sesión, secuenciando las preguntas, intentando que sean pocas para estudiarlas bien, y en clase el docente debe estar abierto a las respuestas, reformular, relanzar si es oportuno y mantener el ritmo de trabajo proponiendo una nueva pregunta. Se supone que el profesorado, que conoce la materia, tiene que improvisar para responder a los planteamientos del alumnado. Todo ello se tiene en cuenta en el desarrollo previo de la preparación de la clase.

Respetando el tiempo que necesite cada grupo, finalizada la discusión en clase, uno de los grupos, en general por turno, expone las conclusiones a las que han llegado. El resto de los grupos interviene ampliando, corrigiendo o rebatiendo la información. Finalizando el docente con una síntesis del trabajo reformulado y dando la respuesta correcta (SP, 1970). A continuación, en la **Tabla 24**, se da un ejemplo de organización de principio de curso de un docente del SP:

Tabla 26

Ejemplo de planificación de un trimestre con el método activo.

Trimestre	Mes	Desarrollo
1er trimestre	Octubre	Conocer a los alumnos y que ellos se conozcan Orientarles en su trabajo y la conducta que se espera de ellos Que aprendan la distribución de la hora de clase
	Noviembre	Formar grupos de trabajo. Descubrir los líderes y elucidar en la clase la importancia de que el trabajo sea positivo para todos. Crear interés por trabajar bien.
	Diciembre	Dar responsabilidades e insistir en la que tiene cada uno de los miembros del grupo. Elevar el nivel de exigencia del trabajo aportado de manera individual.
2ª trimestre	Enero	Recordar las normas fijadas del funcionamiento de clase. Insistir en el papel de responsables.
	Febrero	A más aportación personal del alumno al trabajo, más nivel de notas. Autogestión, toma de decisiones por los alumnos.
	Marzo	Mismos objetivos que el mes anterior.
3er trimestre	Abril	Máximo rendimiento de asimilación, retomando las ideas básicas ya aprendidas.
	Mayo	Preparar los últimos exámenes. Disminuye el trabajo en casa. Proyectar las vacaciones de cómo aprovecharlas, del interés de un cambio de actividad.

Fuente: SP (1976).

Es evidente que el escrito plantea objetivos para la clase, tal vez la novedad está en que responden a la actitud del alumnado ante la tarea que debe afrontar. No insiste sobre la materia a impartir sino en la calidad del funcionamiento de la clase. Hay que destacar la labor que realiza el docente en el primer trimestre tratando de conocer al alumnado utilizando, sobre todo, la observación:

La clase se iba convirtiendo, para nosotros, en un proceso complicado en el que intervenían muchos factores -desde la ciencia y actitud del Profesor en clase, hasta la formación y medios de la familia-. No se puede decir que no tuviéramos idea de este carácter, sino que estas ideas se insertaban en nuestras clases con una fuerza e intensidad imposibles sin las discusiones del Seminario (AJLB GGV 4.1.1 (37/04) D2).

De esta forma, recogían la información de las impresiones y la evolución de la clase y cuando se reunían los miembros del SP para intercambiar experiencias, buscaban soluciones a las dificultades que surgieran en el aula. Después de ver el planteamiento general, podemos ver un ejemplo de la organización de una clase activa. Este planteamiento responde a ciertos objetivos del profesor como forzar la marcha del alumnado, cumplir el programa y mantener la atención y actividad del alumnado. Es fácil aceptar que el plan se cumplía aproximadamente, pero los alumnos se entrenaban y lo realizaban mecánicamente y con bastante diligencia.

Tabla 27

Ejemplo del desarrollo de una clase activa

Tiempo	Persona o grupo que lo ejecuta	Desarrollo
5 minutos	Alumnado	Corrección por parte de los alumnos del trabajo en casa (alumnado)
5 minutos	Profesorado	Ejercicio en clase (profesorado)
3 minutos	Alumnado	Corrección del ejercicio (alumnado)
20 minutos	Alumnado de manera individual	El alumno o alumna previamente se ha preparado en casa su trabajo y ha de exponerlo al resto de la clase.
5 minutos	Alumnado	Evaluación del trabajo
Resto del tiempo disponible	Profesorado y alumnado	Aclaraciones del profesor a las dudas que presentan los alumnos o él mismo le pone problemas para que los discutan y aclaren.
5 minutos	Profesorado	El profesor le expone el trabajo para el próximo día.

Fuente: Datos extraídos de AJLB GGV 4.1.1 (37/13) D2.

En la **Tabla 25** se ve un intento de estructurar la propia clase con una distribución de tiempo estricta. El planteamiento es interesante puesto que regula la intervención del profesorado y del alumnado. Su aplicación supone un control para el profesor puesto que el alumnado no reflexiona sobre ella ni ha sido consultado. Obliga a un control sobre el tiempo de las intervenciones, también reduce las desviaciones o disciplina. No hay tiempo para ello. Abre las perspectivas de la *auto-gestión* de una clase: una estructura de este tipo facilita una gestión autónoma. Se da el hecho de que en ausencia del profesor, el alumnado pueda continuar con el desarrollo de la clase.

Además, al dejar constancia en los diarios de clase, podemos observar algunas de las impresiones de los docentes «el alumno no debe ir al socaire del profesor. Debe elaborar su propio plan de trabajo general lo que será motivo de reflexión crítica sobre su actividad. Este plan de trabajo queda reflejado en un cuaderno ex profeso que controlamos periódicamente» (Gil, D. AJLB GGV (36/02) m2). Como era evidente, el que la clase funcionara dependía de las herramientas de que disponía el docente. En el SP se era consciente de la necesidad de formación y su actividad:

Indudablemente no siempre se desarrolla el trabajo de la forma más deseada y muchos días la explicación ocupaba más tiempo que el trabajo en grupo. Pero a pesar de los muchos factores en contra, es de esperar que se vaya perfeccionando (...) llevamos un cuaderno en donde se señala y observa el comportamiento del grupo en líneas generales: más o menos atención, desorden en clase, etc. (Tomás, F. AJLB GGV (36/02) m2).

A partir de estas anotaciones podemos hacernos una idea de la orientación global del planteamiento y de la evolución satisfactoria que resulta al aplicar el método activo y el trabajo en grupos, pero también cómo ratifican la necesidad de buscar otras motivaciones para seguir manteniendo al alumnado involucrado en las actividades de clase:

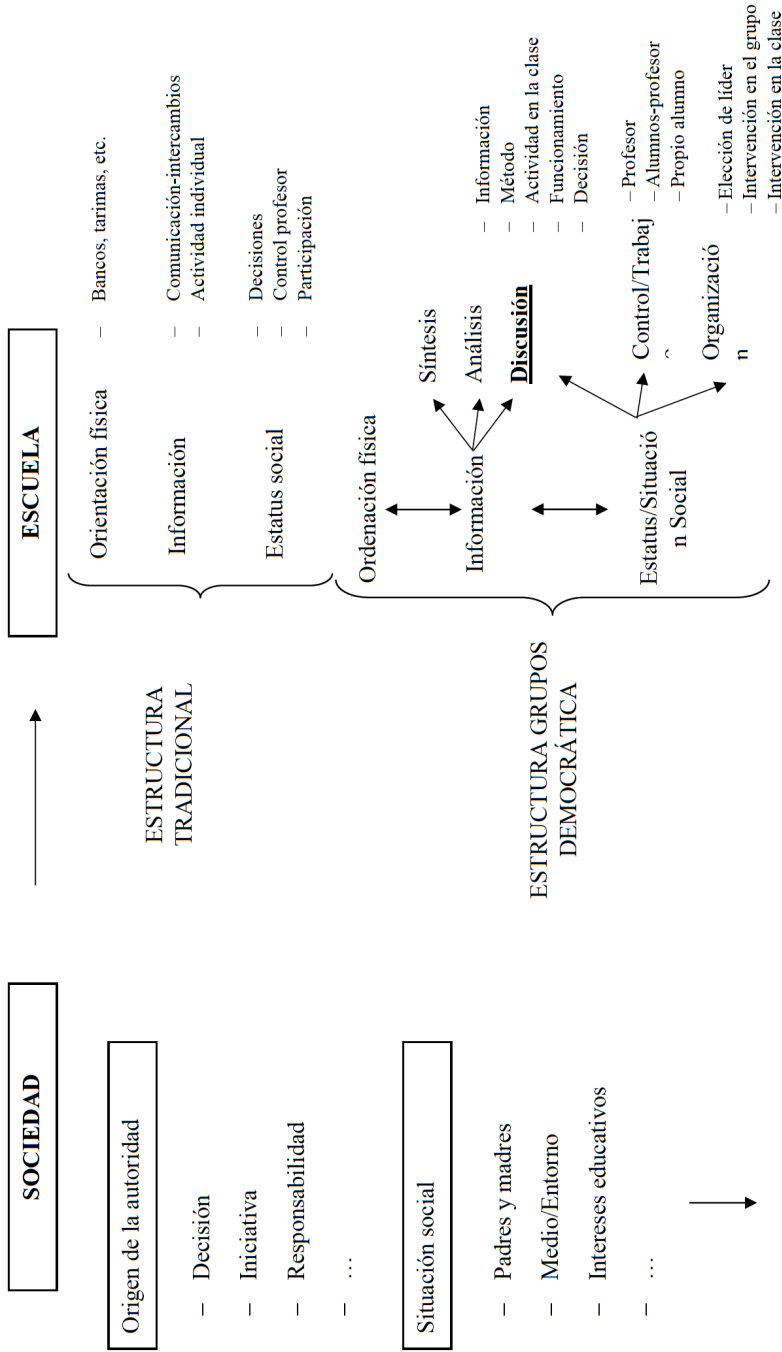
Me parece advertir que la dinámica de grupo o la pedagogía activa, por ser dinámica y por ser activa no se puede estructurar de una vez para siempre. Cuando sigo una temporada el mismo esquema de clase, advierto que cada vez funciona peor. Y me

parece un síntoma de buena clase, la que rompe los moldes trazados por las anteriores. Una clase activa es un poco imprevisible, porque precisamente los alumnos actúan y deciden. (Mestre, M. AJLB GGV 4.1.1 (36/02).

Para alcanzar una estructura basada en grupos democráticos era necesario, en primera instancia, entender la clase como una colectividad siguiendo los principios básicos democráticos, como: igualdad social entre profesorado-alumnado, aunque con diferentes funciones, creer que se puede enseñar o darle importancia al entorno, entre otros. De esta manera, pasaríamos de una estructura de grupos tradicional a una estructura de grupos democrática, poniendo el acento en desarrollar una clase centrada en discutir de manera colectiva todas las cuestiones que fueran surgiendo. Asimismo, era necesario que el profesor interviniera lo menos posible para forzar la intervención y crear un ambiente liberador en el alumnado. Los silencios del profesorado obligaban a intervenir y les daba protagonismo, algo que confirmaba al elegir a los líderes que representaría a cada grupo (AJLB GGV (37/13).

Ilustración 4

Estructura escolar a semejanza con las ideas habituales de la sociedad.



Fuente. Elaboración a partir de las anotaciones de Daniel Gil Vázquez. AJLB GGV (37/13).

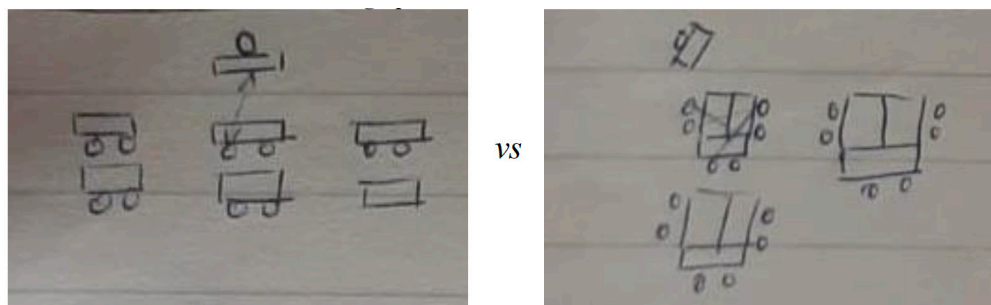
Para el docente independientemente de la clase que le haya correspondido en un curso, siendo este el punto de partida debe desarrollar su actividad de forma que acabe funcionando. Tal y como afirma en nuestra entrevista Daniel Gil (2020) «una de nuestras obligaciones es transmitir seguridad al alumnado de que aquello va a funcionar y va a funcionar bien: van a aprender, van a tener éxito. No hay nada más motivador que el éxito. En vez de buscar justificaciones de por qué no funciona. Es una tradición en los claustros oír expresiones como «ay, ese grupo, te ha tocado es grupo muy...» Para Daniel Gil (2020) todo son tópicos que están condenados a que se produzca lo que se anuncia, predicciones que influyen sobre lo que va a pasar. Evidentemente, era imprescindible cambiar la relación profesor-alumno para lograr el éxito de la clase activa, para lo cual el docente debía tener instrumentos para motivar a los educandos.

El proceso de nuestra concepción de la clase iba en la dirección de dar más relieve al alumno como protagonista de la misma, no como espectador como ocurre en la mayoría de las clases. Para centrar la clase en el alumno, o sea, superar los problemas de disciplina tradicionales de la que, hasta entonces, el profesor es el único responsable (AJLB GGV 4.1.1 (37/04)).

De hecho, en uno de los diarios consultados en el archivo, se puede apreciar la distribución del aula al trabajar una actividad concreta según: organizada en una formación clásica o por grupos.

Ilustración 5

Distribución clase tradición *vs* clase grupo



Fuente. *Diario de clase* de Guillermo Gil Vázquez (AJLB GGV (37/13)).

En estos esquemas se trata de visualizar el cambio profundo que la utilización de grupos introduce en la relación profesorado-alumnado. En la clase tradicional el alumnado no se relaciona entre sí, la única comunicación posible es con el compañero o compañera de al lado y con el profesor, en cambio en la clase en grupo se impone el intercambio entre los miembros del grupo y el profesorado observa. La intervención del profesor puede dirigirse a un alumno en particular, al grupo o al conjunto de la clase. En esta estructura el alumnado se siente más libre puesto que sus intervenciones están sostenidas por el grupo.

Con estas particularidades, el profesorado propone utilizar estrategias para orientar el trabajo de cada grupo para que no trabajen de manera aislada, sino que, tras cada trabajo o actividad en pequeños grupos, se expondrá al resto de participantes mediante un debate que se irá generando en torno al tema. Es conveniente precisar que de esta manera el alumnado no estará pendiente únicamente de lo que expondrá y al mismo tiempo participará en el resto de los temas desarrollados por los otros grupos. Pero, a pesar del papel principal que desarrolla el alumnado, el docente ha de estar preparado para estimular a que todos los miembros del grupo participen:

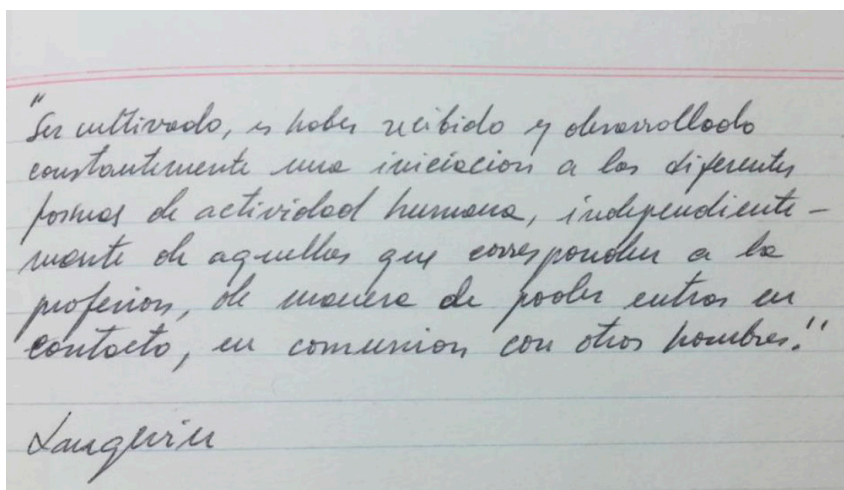
El profesor ha de saber vencer la resistencia a intervenir, hay dos o tres minutos en los que nadie dice nada. Pero a los pocos minutos, aquello es un alboroto: todos hablando y discutiendo. Y ves que funciona (Daniel Gil, 2020).

Con la finalidad de que todas ideas e impresiones recogidas a lo largo del curso sirvieran como modelo para otros docentes, elaboraron una declaración de principios que debían proponerse para el curso siguiente.

Asimismo, también dejaron constancia de los cambios realizados y reacciones que se produjeron sobre el alumnado como, por ejemplo, el alumnado que solía mantenerse pasivo en clase, comenzaba a intervenir de una manera más frecuente (AJLB GGV (37/13)).

Ilustración 6

Anotación de Daniel Gil sobre una de las propuestas de Langevin.

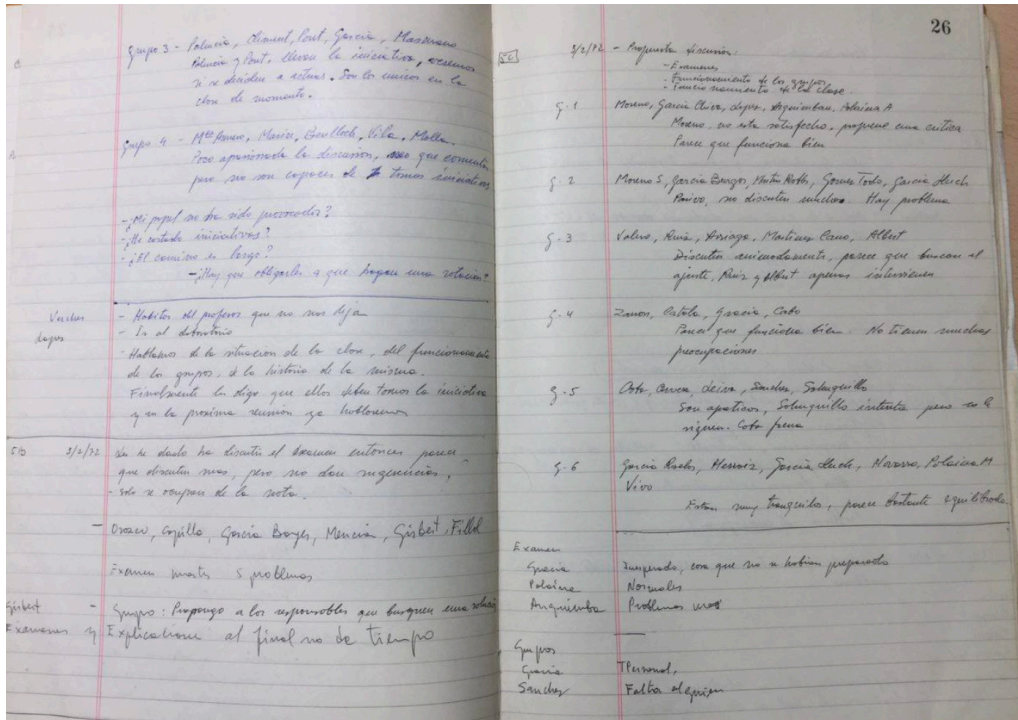


Fuente. AJLB GGV (36/04).

Igualmente, el diario que se llevaba en clase refleja situaciones interesantes y la rutina que facilitaba la autogestión. El alumnado estaba formándose, no podían programar eficientemente la tarea escolar, la estructura de tiempos de la clase facilitaba su intervención autónoma puesto que les facilitaba el protagonismo. El alumnado, por ejemplo, podía corregir un ejercicio que había hecho toda la clase, con una idea previa del problema y la solución, cualquier alumno salía a la pizarra y daba la solución, el resto del aula opinaba y, en cualquier caso, el profesorado daba la solución correcta. Se puede pensar que el procedimiento es lento, pero en realidad se cubrían todo el programa y se avanzaba más rápidamente que en el resto de los grupos.

Ilustración 7

Ejemplo de registro de diario.



Fuente: AJLB GGV (37/13).

Durante el curso del 68 deciden trabajar de forma paralela por asignaturas, distribuidos en cuatro grupos: pedagogía general, física y química, filosofía e historia. Pero esta forma de trabajo no funciona y regresan a las reuniones iniciales.

Los miembros del SP pusieron en práctica en sus aulas el método activo. Para ello, una pedagogía activa se debía basar en los siguientes puntos de vista:

- Debe reconocer y responder a la necesidad del niño.
- Debe conocer la realidad que rodea al niño y tratar de introducir en ella los conocimientos que imparte.
- Debe crear en el niño las necesidades nuevas y tratar de compensar las que cree el medio ambiente que sean negativas. La escuela activa trata de crear ciudadanos.

- Debe poner en manifiesto el nivel de los alumnos las ventajas del trabajo escolar, buscar y dar a conocer el lugar del joven en la sociedad actual. Esto es un imperativo, cada vez más acuciante, en cuanto la necesidad de la prolongación de los estudios aumenta día a día.

A todo esto, hay que añadir el principio básico de la pedagogía activa: solo se aprende aquello que se hace. En opinión de Guillermo Gil (2019) para responder a las ideas expuestas, creen que el maestro debe basar su trabajo en un conocimiento de la psicología del niño o joven, y en el medio que le rodea.

Como se discute en este capítulo, la formación del profesorado es crucial para implementar con éxito el método activo en la educación programada en Valencia, y para mejorar la dinámica y el rendimiento en el aula. También es esencial enfatizar la importancia de cambiar los roles tanto de los maestros y las maestras como del alumnado en el aula, destacando la necesidad de aplicar una pedagogía activa, a pesar de los obstáculos y dificultades que puedan surgir durante esta transición. Además, es importante no pasar por alto la importancia de trabajar en temas dentro de su contexto, lo que significa que las actividades deben diseñarse para familiarizar al alumnado con los métodos al mismo tiempo que están vinculados al tema relevante. En la preparación de estas actividades, se debe hacer una secuenciación de preguntas para asegurarse que los conceptos son asimilados.

Durante el primer trimestre, el profesorado debe enfocarse en conocer a sus estudiantes e identificar y abordar cualquier dificultad que pueda surgir en el aula. Además, el profesorado es responsable de encontrar nuevas motivaciones para mantener al alumnado comprometido e involucrado en las actividades de la clase. Exalta el cambio en la relación entre maestro y estudiante debido al uso de grupos en el aula, esto fomenta que los miembros del grupo intercambien opiniones, dejando al maestro en el papel de observador, lo que permite intervenciones individuales o grupales según convenga.

Por último, es esencial reconocer y responder a las necesidades del alumnado, lo que implica comprender las realidades que enfrentan, crear nuevas necesidades y promover la importancia de la participación de todos los miembros del grupo.

CAPÍTULO 6

TRASPASANDO LOS MUROS DE LA ESCUELA: EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE

Una de las cosas que a mí más me llamó la atención de vosotros es que uno de vuestros primeros objetivos era que había que enseñar a los alumnos a buscar la libertad.

(Mercedes Testal)

Las actuaciones de diferentes miembros del SP también se vieron proyectadas en ámbitos cotidianos. Más allá de sus planteamientos teóricos, dinámicas, y reuniones, acabó convirtiéndose en un motor de la renovación de la práctica pedagógica en Valencia, a partir de la elaboración de materiales didácticos y actuaciones educativas que germinaron tanto dentro como fuera del aula. Un claro ejemplo lo tenemos en el Instituto de Enseñanza Media Juan de Garay de Valencia, centro en el que llegaron a impartir clase unos veinte docentes que habían participado de manera más o menos activa en el Seminario y que pusieron en marcha en dicho centro un proyecto educativo renovador.

6.1. LOS INICIOS EN EL INSTITUTO DE ENSEÑANZA MEDIA JUAN DE GARAY

Inicialmente, el Instituto Juan de Garay dividía los grupos por sexos. En el año 1965 comienzan a funcionar dos Secciones Delegadas que dependían de los institutos Luis Vives (chicos) y San Vicente Ferrer (chicas). Fue el primer centro que rompió con la anacrónica separación de sexos y fomentaron la relación entre sí con actividades conjuntas, llegando a convertirse en el primer instituto mixto en la práctica en Valencia durante el franquismo, aunque oficialmente no estaban autorizados (50 aniversario de Juan de Garay, 2015). En 1969, pasó de ser la sección delegada de Juan de Garay a inaugurarse como nuevo Instituto de Bachillerato. Por entonces contaba con 1132 alumnos matriculados entre los 6 cursos de Bachillerato. En el centro, ambos sexos ya no solo podrían compartir espacios como el campo de fútbol sala o el gimnasio, sino que, además, compartirían aulas. Con la LGE de 1970 se estableció el acceso a un Bachillerato único y polivalente de tres cursos, a los que sumaba el COU, que daba acceso a estudios superiores, y autorizaría al mismo tiempo la enseñanza mixta (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012).

En palabras del profesor Guillermo Gil Vázquez con motivo del 50 Aniversario del Juan de Garay (2015) destacamos:

El IES Juan de Garay fue un centro que siempre estuvo «a la vanguardia de la innovación pedagógica (...) cada clase era una aventura. En cada curso, en cada grupo, en cada alumno se descubría algo nuevo. Era una situación emocionante y extraordinaria en que todos aprendíamos: profesores y alumnos (p. 28).

Como primera directora, Ángeles Belda, se rodeó de un equipo que abogaba por la gestión democrática, pero debemos tener en cuenta que miembros del SP, podían poner en práctica la gestión democrática dentro del aula. Tema inabordable en la gestión de centro. No obstante, aún tendrían que esperar para que, de forma progresiva, se fuera implementando para el alumnado y profesorado. Una vez jubilada la directoría y con la progresiva implantación de la LGE, el centro vería reducido el profesorado. Tras la salida de Bleda de la dirección, la asume Joaquín D’Opazo, miembro del SP de Valencia. Bajo la dirección del nuevo directo se elaborará el primer plan de centro para la participación del alumnado y de las familias en la gestión del centro. La imposición de un nuevo director por la Inspección, rechazado por el claustro (3 votos contra 39), paralizaría todas las iniciativas pedagógicas dirigidas hacia la gestión democrática. Se pensó que disminuiría la matrícula del alumnado con la nueva ley, sin embargo, esta no hizo más que aumentar por diversas razones: aumento de natalidad, escasez de Institutos de Enseñanza Media y un gran interés por conseguir el título de bachiller (50 Aniversario del Juan de Garay, 2015).

En el centro intervinieron numerosos docentes que apoyaban la metodología activa en el aula. La proyección del SP de Valencia, cuyos principios estuvieron presentes desde la apertura del centro, se plasmó en la creación de otros grupos como el *Grupo Cero* de Valencia, el cual llegó a ser uno de los más representativos de la Renovación Pedagógica de nuestro país que, junto con Grupo Zero de Barcelona, rompiendo los esquemas tradicionales de la enseñanza de matemáticas. El trabajo ingente de los profesores del Grupo Cero se plasmó en la publicación de libros para BUP, siendo estos muy apreciados entre el profesorado. SE puede mencionar que varios miembros del SP presidieron diferentes ICE’s como Daniel Gil, Marisa

Carrillo, Francisco Hernán y Juan Hernández, podemos encontrar según el art. 3 de la Sociedad en Balbuena (1994) algunos de sus objetivos como:

1. Elevar y actualizar el nivel profesional y pedagógico de los profesores de Matemáticas;
2. Impulsar el desarrollo de las investigaciones relativas a la didáctica de las Matemáticas, así como preocuparse por su implantación en los Centros Docentes;
3. Servir de nexo entre los profesores de Matemáticas para intercambiar experiencias e ideas; organizar cursillos y conferencias, publicación de revistas y boletines y cuantos medios contribuyan a la consecución de los fines anteriores;
4. Se excluiría la defensa de intereses económicos y profesionales (p. 25).

De este grupo se creó un subgrupo, el *Grupo Cero de la Informática*, conocido como el *Grupo Golem*, consiguiendo, una vez más, que el Juan de Garay de Valencia fuera pionero en la introducción de la informática en el aula. Este trabajo mereció la atención de la *Conselleria de Educació*n que posteriormente reclamó su apoyo para elaborar un proyecto de implantación de la informática en el resto de los centros. Este trabajo exigía la publicación de números textos del área de la informática para los cursos de Bachillerato y Secundaria (50 aniversario IES Juan de Garay, 2015).

Otro de los grupos que se puso en marcha, en este caso, en el ámbito de la Plástica fue el Equipo Hoz. Surgió en 1977, en el Instituto de Cuenca, lugar donde un profesor valenciano, Ferrán Morell, impartía clases. Este profesor, entregado a su vocación, no tuvo inconveniente en dedicar tiempo e, incluso, bienes propios a la tarea docente. Facilitó a su alumnado un espacio de creatividad en un local de su propiedad con la idea de ofrecer más horas de recreación y actividad artística más allá del destinado a Plástica dentro del horario escolar. El docente, Ferran, continuó el proyecto una vez trasladado el Instituto Juan de Garay. Este equipo perduró durante más de 20 años, durante los cuales se puso en práctica las ideas del SP dejando a su jubilación más de 100 obras del alumnado, hoy depositadas en la Universidad de Jaume I de Castellón (Valencia). Este trabajo visitado y valorado

por artistas como Saura o Josep Renau fue objeto de numerosas exposiciones en diferentes Comunidades Autónomas como Cuenca, Barcelona y Valencia (50 Aniversario IES Juan de Garay, 2015).

Se utilizó una metodología renovadora como se podría emplear en cualquiera de los ámbitos trabajados en el centro y cuyo principal objetivo era aprender y expresarse gracias a la experiencia y el diálogo:

Cualquiera de vosotros que pueda pensar que un examen está destinado a que podáis avanzar, a que podáis progresar, la representación hace que se convierta en lo contrario. En las clases de Dibujo analizábamos estos hechos y los plasmábamos en cuadros (Gironés en 50 Aniversario IES Juan de Garay, 2015, p. 213)

El área de Física y Química no quedó exenta de estos proyectos e iniciativas pues se publicaron diversos textos para Bachillerato Elemental y Superior, así como cuadernos guía para COU. Por último, otro de los grupos formados fue el Club Boira, sobre el que nos detendremos en nuestro estudio por su relevancia. A partir de las experiencias en del SP de Valencia, Guillermo Gil, propone a las alumnas de 5º curso de Bachillerato una actividad deportiva, el balonmano, cuya práctica es posible a pesar de la precariedad de las instalaciones del centro. Las circunstancias determinan que fuera un equipo de chicas, lo que suponía un reto, puesto que en la época el deporte femenino no era muy frecuente y suponía una ruptura con el molde tradicional. Pretendían proyectar una responsabilidad activa de manera que las chicas del equipo entrenaban a su vez a grupos de otros cursos. De esta manera se transmitía los valores que se iban introduciendo en el equipo, llegando a conseguir una gestión integral.

Así se llegó a crear el *Club Boira*. El nombre tenía su simbolismo y expresaba los sentimientos de duda que envolvían el proyecto. En sus inicios estaba dedicado a jugar a balonmano, pero pronto iría más allá con la finalidad de formar personas críticas y responsables capaces de cambiar el entorno que les rodeaba. Llegando a reunir a más de un centenar de jóvenes con la realización de diferentes actividades y deportes, cuyo desarrollo veremos a continuación.

6.2. DIVERGENCIAS EN EL IES

Como miembro del SP de Valencia, Guillermo Gil, abogaba por conseguir un espacio en el que, sobre todo, las alumnas, se liberaran de los patrones de género tradicionales establecidos y pudieran hacer uso de espacios que habían sido considerados socialmente como masculinos. Fue así como durante el curso 1969-1970, le adjudicaron el curso de 5º de Bachillerato mixto, y aprovechó los cuadernos proporcionados por los CEMEA sobre *iniciación a los deportes* para proponer entrenar a las alumnas en balonmano, pese a no tener ninguna experiencia previa en dicho deporte. Pero el hecho de entrenar balonmano surge por ser el único deporte al que podían acceder, sobre todo, por la dotación del instituto y lo propuso con la finalidad de que «salieran de sus casas, de su cultura y, además, se divirtieran» (Guillermo Gil Vázquez, 2021).

Aprovecharon la existencia del equipo masculino que llevaba unos años funcionando, para trabajar la autogestión y la responsabilidad, de esta manera, podían poner en valor las prácticas utilizadas en el aula también fuera de la misma. Puesto que todos los cursos y, por separado, chicos y chicas, debían repartirse los espacios del centro y el tiempo, llegando a acuerdos para que todos y todas pudieran hacer uso de todos los recursos por igual Guillermo Gil (2022), proponía algunos días de entrenamiento conjunto: «Hay una intención, que la barrera entre chicos y chicas se superara, se rompiera, les hacía entrenar juntos y que «chocaran» para que comenzaran a tener contacto físico, dar naturalidad a los contactos».

Al poco tiempo de comenzar a entrenar el grupo femenino, la directora del centro se comenzó a cuestionar qué hacía un profesor de Física y Química entrenando a un grupo de mujeres, sobre todo, por miedo a lo que pudiera decir la inspección educativa (Gil Vázquez, 2022). Todas estas reticencias terminaron en prohibición de entrenar en el centro. Tuvieron que buscar alternativas para continuar con la práctica del balonmano, ya que el equipo iba progresando, no por los resultados deportivos, sino por la acogida del alumnado, especialmente las alumnas que querían formar parte del mismo, independientemente de si jugaban mejor o peor (Cibrián en Aniversario Juan de Garay, 2015).

Tras la prohibición de entrenar en el Juan de Garay, comenzaron a hacerlo en el Centro de la Compañía de Jesús. De ahí, pasaron al Club Ferca, donde pagaban las pistas, lo que financiaban con la venta de lotería y cuotas, que no eran muy elevadas. Tras estos cambios, acabaron en los Salesianos de la Calle Sagunto, que cedían las pistas a cambio de entrenar también a los equipos del colegio. Otro tipo de actividades eran los que realizaban en el local de la Asociación de Vecinos de Campanar (Valencia). Los domingos por la tarde se reunían chicos y chicas para cantar o bailar y así pasar la tarde de fiesta. Cerca de este local estaba la falla del barrio, se produjeron contactos entre ambos y surgió una colaboración entre ambas entidades para organizar actividades conjuntas para los niños y las niñas del barrio. El Club Boira ampliaba su campo de acción y comenzaría a realizar los primeros campamentos de verano. Cabe destacar que buscaron la cooperación de varias entidades: si el balonmano se hacía en el Colegio de los Salesianos, las tardes de los domingos las actividades tenían lugar en la falla del barrio o en la asociación de vecinos de Campanar y los campamentos fueron de la mano de CCOO. Esta colaboración con CCOO no fue casualidad, sino que Guillermo Gil Vázquez formaba parte del equipo técnico, de manera que implicó a la organización e instó a los trabajadores para que participaran sus hijos e hijas en las actividades.

Cabe destacar la organización del campamento de verano en Arteas de Arriba en Castellón en el curso 1973-74 de una duración de una semana, con la obligatoria autorización previa de la Falange. Tuvieron como directores del campamento a Javier Munarriz y Asunta Silvestre, a los que se le sumó la colaboración de un miembro de los CEMEA, Allen Cuq, que había ayudado en el *stage* de Cuenca, asesorando y organizando el campamento de manera altruista.

Ilustración 8

Imagen de uno de los campamentos realizados con niños y niñas del barrio.



Fuente. Imagen cedida por Asunta Silvestre.

6.3. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS EN EL LOCAL MICER DE RABASA

Esta dinámica empujaba a estabilizar el Club. De hecho, a partir del campamento de verano pensaron que, para mejorar su funcionamiento, deberían disponer de un local. Después de valorar diferentes opciones, consiguieron un local de unos 100 m² que sería conocido como el local Micer de Rabasa en Valencia y cuya finalidad sería «dar cabida a todos los que deseen participar en una actividad ya existente en el club, o crearla, siempre que sirva para mejorar la educación de cada uno y aumentar el espíritu de cooperación y entendimiento entre los ciudadanos» (Caja 4.6 Boira, *Diarios de reuniones 1973-1974* (07/09)).

Se comenzaron a realizar en el local asambleas del Club, reuniones deportivas y culturales, creando un espacio de debate social y político. Se formalizaron diferentes talleres: clases de música, ajedrez, actividades manuales en las que trabajaban con

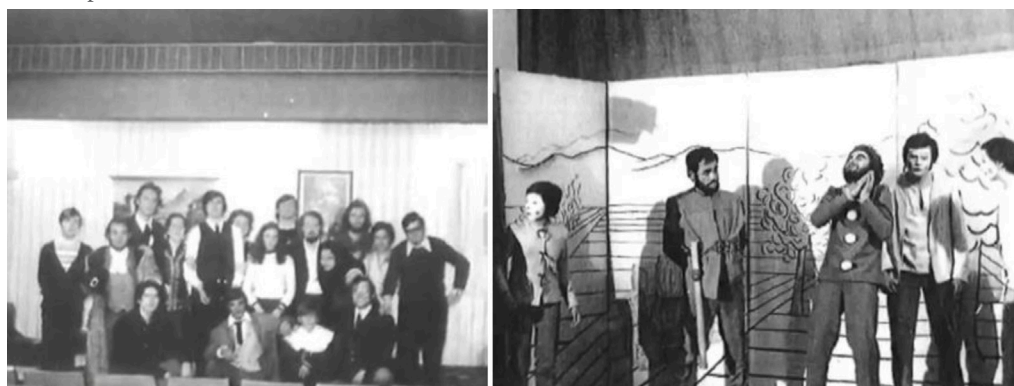
la madera, taller de dibujo; todos ellos realizados los sábados. Sobresaliente fue el teatro, con ensayos dos veces por semana, los martes y los jueves, este grupo no limitó su actividad al interior del club, sino que también harían representaciones en otros locales.

No podía faltar un espacio dedicado a una biblioteca, aunque por la cantidad de hurtos que sufrían tuvieron que ubicarla en un área cerrada y controlada, con un horario establecido los martes y los jueves de 19:30 a 21:30 horas, atendida por miembros voluntarios del Club. Uno de los proyectos que se pretendía llevar a cabo en la biblioteca era fomentar la lectura entre los niños y las niñas.

Prosiguieron con las actividades que extendían al resto de la comunidad: a niños y niñas del barrio, así como un área de juegos de grupo, en el que llegaron a participar más de 40 niños y niñas y en el que intentaron integrar también a los padres y a las madres. Cada una de las áreas contaba con una persona responsable que se encargaba de coordinar las actividades que se ofrecían en el local, así como la distribución de los diferentes espacios.

Ilustración 9

Grupo de teatro del *Club Boira*.



Fuente. Imagen cedida por Guillermo Gil Vázquez.

De otra parte, para poder sostener el local, no solo contaban con la ayuda de personas que compartían los principios del Club, sino que, además, se financiaban con la venta de lotería, venta de tarjetas de Navidad y las aportaciones de las

familias del barrio o la campaña que se hacía para los socios protectores, de manera que pudieran continuar con las actividades y ampliar las acciones. Instaban a todas las personas que lo desearan a participar en las diferentes tareas que se proponían. Daban la posibilidad a los niños, niñas y jóvenes a relacionarse con otras personas de edades similares, a realizar salidas al campo o realizar alguna actividad propuesta, como, por ejemplo, aprovechando las vacaciones escolares invernales para hacer una salida a la nieve. Al mismo tiempo, se planteó la posibilidad de publicar una revista del Club para ayudar a la difusión de las actividades realizadas y que, además, sirviera como soporte económico, sin embargo, las desavenencias para llegar a un acuerdo hicieron que no se llevara a término este proyecto editorial.

A continuación, mostramos algunas de las actividades llevadas a cabo en las asambleas del *Club Boira* durante el curso 1973-1974. Una de estas actividades sería, por ejemplo, el análisis de artículos de los diarios *Levante Mercantil Valenciano* y *Las Provincias*. La actividad consistía básicamente en relacionar el lenguaje utilizado con aquellas ideas que intentaban transmitir, así como la relación que tiene el tamaño y el tipo de letra. Otra de las actividades estaba destinada a observar y debatir sobre los textos utilizados en una serie de anuncios o plantear directamente un caso práctico y el grupo debe señalar los problemas más importantes que aparecen y cómo lo resolverían. A partir de aquí adentraban en el trabajo de la colectividad y los problemas que puede conllevar, dividido en dos sesiones diferentes. La primera sesión se divide en tres partes: una primera para conocer la dinámica de trabajo en colectividad; una segunda para presentar la actividad e importancia que tiene el papel que ejerce de animadora en el grupo; una tercera etapa que desarrolla el trabajo humano. En otra sesión, se centraron en diversos textos seleccionados de Makarenko que versan sobre los problemas que pueden surgir en el desarrollo de un trabajo en colectividad.

Los tiempos empleados para cada actividad podían variar según la tarea planteada, pero por norma dividían una sesión entre una y dos horas de trabajo. Sin embargo, pese a que a nivel general el ambiente de trabajo era favorable, no llegaban a intervenir todas las personas del grupo.

Tabla 28

Asambleas y discusiones en grupo.

Tema	Objetivos	Textos	Cuestiones que se plantean
Análisis de un periódico	Relacionar el lenguaje y las ideas que nos comunican. Conocer la importancia del tamaño, el tipo, el espacio y el orden de los artículos y titulares.	Elegir una noticia de dos periódicos: <i>Levante Mercantil Valenciano</i> o de las Provincias.	Perspectiva general del periódico, secciones y porcentajes que ocupa cada sección. Se deben ordenar las secciones según la importancia y comentar los criterios utilizados. Se debe elegir un artículo y basándose en los datos, se tiene que escribir un informe de unas 10 líneas indicando a quién va dirigido y su finalidad.
El lenguaje no es un elemento neutro	Observar y discutir los textos de diversos anuncios.	A partir dos casos prácticos se debe elaborar una serie de problemas más importantes y cómo los resolverían. Entre los temas encontramos «La perspectiva y La escuela una carrera de obstáculos».	Tras la lectura se ha de analizar un caso práctico. Se debe escribir sobre los aspectos que pueden influir en el problema de la enseñanza y que el texto no tiene en cuenta, además de destacar el problema más importante que se da y cómo lo resolverían.
El trabajo en la colectividad	Conocer el trabajo del animador, la organización y el funcionamiento del grupo.	Estilo de trabajo en la colectividad. El papel del animador. El trabajo humano.	-
Problemas de la colectividad	Localizar las ideas del texto.	Textos seleccionados de Makarenko.	Poner en orden las ideas sobre los textos trabajados. Intercambiar ideas entre los diferentes grupos y discutir las diversas opiniones.

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos extradidos de AJLB GGV 4.6 (07/09).

Tiempos de trabajo	Algunos comentarios	Observaciones
10 min. de presentación. 1 hora y 10 min. de estudio. 20 min. de análisis en grupos de 6 20 min. de análisis general.	-	-
50 min. De lectura y estudio. 10 min. Para escribir sobre los aspectos que pueden influir en la enseñanza. 25 min para analizar en grupos de 5 con un observador. 30 min. De asamblea.	Surgen algunas reflexiones compartidas en torno a ¿Por qué no aprueban sus hijos? Algunas de las respuestas: Falta de interés. No tiene voluntad. No reúne las condiciones.	De 27 personas intervienen 11. Número total de intervenciones 31.
40 min. De lectura. 10 min. Para redactar aspectos esenciales. 25 min. Para analizar en grupo, con un animador y un observador. 30 min. de asamblea.	-	Algunas personas llegan tarde y otras muy tarde. Por lo demás, en general, la atención del trabajo fue buena. El número de intervenciones fue de 30.
15 min. Para leer el texto. 45 min. De discusión en grupo. 60 min. De asamblea general.	-	-

Tras realizar todas las actividades propuestas por las asambleas y discusiones, se llevaba a cabo una evaluación global. A principio de las sesiones acordaron que podrían asistir a esa última asamblea las personas que no habían tenido ninguna falta de asistencia. Una vez reunidos, decidirían si aceptarían o no para futuras actividades al resto de componentes.

Destacamos una de las reuniones, en las que llegaron a la conclusión que, pese a ser un número elevado de miembros, la participación seguía siendo muy baja. En muchos momentos las discusiones se quedaban bloqueadas por diversos motivos como: la falta de preparación en casa antes de asistir a la sesión, repetición de ideas, no llevar el material solicitado para la siguiente sesión o que la mayoría de las veces intervenían siempre las mismas personas. Otro de los inconvenientes con los que se encontraron fueron los retrasos por parte de las personas que participaban en las actividades. Esa falta de puntualidad hacía que, al incorporarse más tarde a una actividad, se retrasara todo el trabajo organizado durante la sesión y que, la persona en cuestión no trabajara en profundidad las cuestiones planteadas.

Los textos propuestos siempre tenían una finalidad concreta, con los cuales intentaban abarcar cuestiones como la responsabilidad de cada persona y del colectivo, así como la necesidad de orientar a las personas a pensar por ellas mismas como individuos, teniendo en cuenta su actitud y respeto hacia los demás; adaptarse a situaciones inesperadas para poder actuar de una manera rápida pero siempre anteponiendo los intereses del grupo en general. Por otro lado, fomentaban actividades que favorecieran el aprendizaje social, puesto que ensalzaban todos los sentidos, es decir, la huella que ha dejado el trabajo humano a lo largo de la historia en la naturaleza y la esencia de relacionarse con los demás puesto que «todos los órganos de la individualidad son órganos sociales» (AJLB GGV (07/06)4.6).

Dentro del aprendizaje social nombrado anteriormente, encontramos una sesión dedicada exclusivamente a la violencia cuyo tema principal es la disciplina y la autoridad, en el que Guillermo Gil (1974) afirma «normalmente pensamos que hablar de violencia es hablar de crímenes, guerras, normalmente es ese el análisis al que se está predispuerto»

Ilustración 10

Miembros del *Club Boira* y alumnado del IES Juan de Garay.



Fuente. Archivo Sindical Jose Luis de Borbolla de Valencia.

6.4. FORMADOR DE FORMADORES

Se comenzaron a organizar los primeros cursillos para formar a los estudiantes de Enseñanza Media como monitores de campamento. Un ejemplo evidente fue la estancia organizada por el *Club Boira* y el Centro Social Don Bosco en junio de 1974 en Benasque (Huesca). El campamento tendría una duración de 7 días y el objetivo era organizar y estructurar la vida colectiva en las colonias de vacaciones, compartiendo espacios con los habitantes, además de aprender de la vida física.

Ilustración 11

Asistencia al *stage* de Benasque, 1974.



Fuente. Imagen facilitada por Guillermo Gil Vázquez.

Otra de las estancias dirigidas a los monitores de campamentos se realizó en el colegio Salesiano de Cuenca ese mismo año, en 1974. Con un máximo de 30 participantes, con un coste de 1800 pesetas que incluiría el material y la estancia completa. Los objetivos que se pretendían alcanzar en el cursillo eran:

- Organizar la vida cotidiana.
- Estructurar la vida colectiva en la colonia de vacaciones.
- Trabajar la parte física.

Para poner en práctica la formación que recibían, un responsable de cada equipo que formaba parte del equipo de balonmano del *Club Boira*, se comprometía a entrenar a equipos infantiles, de forma que pusieran en práctica la responsabilidad adquirida en las diversas estancias (AJLB GGV (07/06)4.6).

Ilustración 12

Campamento en los Pirineos franceses.



Fuente. Imagen cedida por Guillermo Gil Vázquez.

Los cursillos además de estar organizados por el *Club Boira* y el Centro Social Don Bosco. Las personas que asistían obtenían el título oficial de monitores por mediación de la embajada francesa, puesto que contaban con la colaboración de los CEMEA.

6.5. FALTA DE SOLVENCIA Y ORGANIZACIÓN

Pese a que la ilusión predominaba, eran numerosas las situaciones con las que tenían que lidiar cada día. Se vieron obligados a subir las cuotas trimestrales, las deudas se iban acumulando como, por ejemplo, el alquiler del local o el poder abonar las camisetas solicitadas para el equipo de balonmano. Se quejaban de la falta de compromiso por parte de los socios y del desinterés por la continuidad de algunas actividades. Algunos comentarios que podemos encontrar en torno a los diferentes debates son:

«Muchos individuos no realizan ninguna actividad. Lo más importante es el club y las actividades deben funcionar, los individuos deben dedicarse a organizar» (Mario Serrano).

«Falta gente en el club y falta gente en las actividades» (Feli Zornoza).

«La solución no es abandonar una gente para que se ocupe, No hay discriminación respecto a los estudiantes. Hay que conseguir que cada uno responda de lo que debe hacer» (Vicen s.a).

Algunas de las propuestas que se intentaron llevar a cabo para mejorar la situación económica fueron:

- Elaborar una carta para solicitar ayuda económica.
- Plantear la realización de festivales.
- Organizar bailes los domingos cobrando la entrada, aunque únicamente podrían acceder los socios.
- Distribución de fichas para buscar nuevos socios protectores que abonarían 2.500 pesetas anuales.
- Que las personas realicen un curso para poder ser jefe de campamento y ser mayor de 21 años.

Se intentó llevar a cabo una coordinación por parte de todos los miembros que formaban parte del club con establecimiento de horarios, reuniones periódicas, compromiso de supervisión y promocionar o plantear nuevas actividades atractivas para todos los grupos de edad.

En relación con las actividades que ya se llevaban a cabo, el balonmano era una de las más consolidadas en comparación con el fútbol, puesto que no existía enlace alguno, como, por ejemplo, clubs, entrenadores, etc. para poder fomentarlo. En la actividad musical no quedaron muy claros los objetivos en un principio, de hecho, a lo largo del curso había días que no se realizaba, por ello, se propuso que los sábados se realizarán cantos, elegidas las canciones por los mismos miembros, integrar gente nueva, organizar un disco fórum los viernes y colaborar en la organización de festivales. Las actividades de los sábados se mantendrían en trabajos manuales

incluyendo los juegos tanto en interior como en exterior, introducción a la danza, la realización de lecturas y más representaciones por parte del grupo de teatro, importado por los *stages* franceses.

Como vemos los principios del SP de Valencia fueron calando durante toda su trayectoria en diferentes estratos de la sociedad. Pasando de un ámbito estrictamente formal, desde la escuela, a otros como podía ser el deporte o actividades más lúdicas, independientemente del género o de la edad.

CAPÍTULO 7

LA ALTERNATIVA EDUCATIVA

Los contenidos impartidos en la enseñanza a todos los niveles deberán atenerse estrictamente a pautas racionales y científicas, prescindiendo de los criterios extracientíficos que todavía hoy perduran.

(Una alternativa para la enseñanza, 1976).

7.1. CONTRIBUCIÓN DEL CODyL DE VALENCIA

Una institución como el CODyL de Valencia fue primordial para que el SP de Valencia pudiera llevar a cabo su actividad y que trascendiera en una sociedad que se había visto dominada por la dictadura franquista, pero además las diferentes comisiones que conformaban el Colegio mostraron su disconformidad con el desarrollo de la nueva ley educativa, proponiendo alternativas.

De hecho, la movilización de los docentes especialmente a mediados de los años setentacomenzaba a superar las demandas corporativas para la democratización de la sociedad y de la escuela (Valencia, *et al.*, 2013). En el año 1974, se presentó un informe al MEC sobre la información de las diversas comisiones formadas en el CODyL de Valencia, así como un escrito enviado con posterioridad sobre la situación del profesorado no numerario (PNN) de tres sectores: centros privados, filiales e interinos y contratados de institutos. Estas situaciones se verían reflejadas en los programas que se llevarían posteriormente a las elecciones, cuyos objetivos no serían otros que a corto plazo: defender los intereses de los enseñantes y, a largo plazo, que la enseñanza reúna unas condiciones de calidad y auténtica gratuidad (*Informe del Decano ante la Junta General*, 1975).

Durante ese mismo año predominaron las actividades profesionales, culturales e informativas de cursillos, coloquios o charlas con temas diversos como podemos ver en la **Tabla 29** que el CODyL de Valencia ofertaba para ampliar la formación del profesorado y fortalecer su comprensión sobre sus derechos laborales y aclarar los entresijos que surgían tras las nuevas ordenanzas laborales²².

Se realizaban consejos a nivel nacional junto con otros Colegios de Doctores y Licenciados dos veces al año y las propuestas se elevaban hasta el consejo de ministros. Como podemos advertir, también hubo cabida para establecer

²² A partir de 1964 *La Reglamentación de Trabajo* pasó a denominarse *Ordenanza Laboral*. De conformidad con la *Ley de Convenios Colectivos* de 1976, el Ministerio de Trabajo frena los reajustes del contenido de las Ordenanzas (Rojas, 1998)

contacto con el alumnado por medio de un certamen en el que podía participar el alumnado de los tres grados: educación preescolar, básica y bachillerato. Siendo posible gracias a la colaboración de Colegio de Arquitectos y Antiguos Alumnos de Magisterio.

Tabla 29

Actuaciones promovidas por la Comisión de Actividades Culturales.

Cursillos	Coloquios, charlas y conferencias	Otros
Introducción a la Lógica Matemática.	Inestabilidad profesional de la Enseñanza Privada.	Certamen de trabajo dirigido al alumnado.
Didáctica de la Lengua y Literatura para enseñantes.	Educación y Desarrollo. Estabilidad en el puesto de trabajo. La actual convocatoria de acceso al Cuerpo de Profesores de EGB. El COU: Análisis de una experiencia. Nueva Ordenanza laboral.	Aula de oposiciones para orientar e informar. Contacto con el Colegio de Arquitectos, la Asociación de Antiguos Alumnos de Magisterio y de Educación y Cultura (EDyC).

Fuente. Informe de la Decano ante la Junta General (1975).

Desde el CODyL de Valencia, como lo hicieron también otras organizaciones políticas, sindicatos o diversos colectivos, se presentó una alternativa educativa encabezada por una introducción y distribuida en cuatro bloques: *enseñanza y sociedad, organización de la enseñanza, organización del profesorado y libertades democráticas*. En la introducción se hace evidente, como otros muchos grupos vistos con anterioridad, la precariedad con la que se había desarrollado la LGE, entre los que destaca la falta de recursos o inversión, la separación entre la EGB y el BUP, la desescolarización o la falta de elementos evaluativos. Estas son algunas de las críticas, proponiendo alternativas a la enseñanza como una tentativa de transformación. En el proyecto se propone a partir de un primer apartado que el Estado haga frente a la escolarización total y gratuita de 4 a 16 años, y hacerla extensiva hasta los 18, cuando la situación económica lo permita. Hasta esa edad, la gratuidad es entendida

también en el material escolar, como libros y servicios, con el objeto de acabar con la discriminación de clases:

La gratuidad es un principio que tiene que extenderse a todos los niveles educativos. Por lo tanto, el Estado ha de crear todas las plazas escolares gratuitas necesarias desde su entrada en la guardería hasta su incorporación al trabajo (Una alternativa para la enseñanza, 1975, p. 9).

Consideran un problema añadido la presencia de una doble vía escolar: la pública y la privada, cuya financiación consideran que debe ser una cuestión nacional. Por lo que aprecian que los recursos económicos deben ser gestionados por y para el Estado. Aun así, dejan la posibilidad abierta en la propuesta a que las escuelas privadas que ya estuvieran en funcionamiento podrían incorporarse renunciando a una intervención ideológica y sin actuar como intermediarios en la retribución de los salarios. Reparar en la necesidad de una planificación escolar cuya finalidad no fuera otra que conducir la escuela hacia una gestión democrática. La planificación debía hacerse:

1. En función de las necesidades económicas, sociales y culturales del país.
2. De forma progresivamente democrática, en el que participen todas las fuerzas sociales democráticas desde los sindicatos de enseñantes y de trabajadores hasta estudiantes o vecinos a través de representantes.
3. Gestión descentralizada, dejando la iniciativa a los organismos autónomos, pero con una regulación de los órganos de dirección de los órganos democráticos comunes.
4. Una escuela única a través de mecanismos creados colectivamente para garantizar los principios de libertad.
5. Bajo una concepción democrática propia de un periodo de transición (*Una alternativa a la enseñanza, 1975, p. 10*).

Una organización para la enseñanza conforma una serie de temas como establecer un ciclo único desde los 4 hasta los 16 años y prolongarlo dos años más cuando la situación económica lo permita y totalmente gratuita. Cabe destacar que, en ningún

caso se debe orientar al alumnado hacia una formación profesional hasta que no finalice el ciclo único obligatorio y en el caso de acceder una vez finalizado, esta formación no suponga una segregación entre clases sociales. Se trata de alcanzar a una escuela unificada, con visión científica donde se de importancia al trabajo manual para evitar su desacreditación frente al trabajo intelectual.

El aprendizaje durante la etapa obligatoria debe fomentar el espíritu crítico y observador y, a su vez, adaptar la formación al entorno social, cultural y económico del *niño*. Respecto a la igualdad del género femenino se pronuncia en el punto 2.F, dentro del apartado de *Escuela Unificada*, que dice lo siguiente:

Eliminar de la enseñanza toda discriminación en función del sexo. La escuela unificada debe ser mixta y preparar a la mujer para la integración en la sociedad y en el proceso productivo en condiciones de plena igualdad con el hombre y de completa autonomía, suprimiendo todos los condicionamientos educativos que permiten el mantenimiento de la mujer en una situación de inferioridad y dominación (Una alternativa a la enseñanza, 1975, p. 12).

Propone modificar la organización del profesorado. La creación del cuerpo único de enseñantes, con unos derechos mínimos como trabajo remunerado, estabilidad y seguridad, con unas condiciones de trabajo adecuadas, libre de cualquier dogma ideológico e igualdad de condiciones. En el tránsito a la nueva situación establece un sistema de convalidaciones que respete la situación del profesorado activo. Apuesta por el reconocimiento a la libertad sindical que, además de proteger al profesorado fomentaría su participación en los mismos. Se pronuncia por un sindicato «único, democrático e independiente» para alcanzar una educación de «calidad, democrática y no clasista» (*Por una alternativa a la enseñanza, 1975, p. 12*). Siguiendo en la línea de la participación, para llevar una gestión democrática en las escuelas es necesario involucrar a toda la población, además del profesorado y alumnado, es decir, a toda la comunidad educativa, nombrando a partir de elecciones directas a los directores desde la educación primaria hasta la universitaria. Con esta participación del alumnado de una manera tan explícita, se pretendía conseguir los siguientes objetivos:

1. Constituir un aspecto esencia de su formación cívica y democrática.
2. Contribuir a la desaparición de la figura autoritaria y dogmática del profesor (*Una alternativa para la enseñanza*, 1975, p. 12).

Y, por último, presenta una serie de libertades democráticas que subrayan lo nombrado anteriormente como:

- El libre ejercicio de los derechos de reunión, huelga y manifestación,
- El derecho de asociación sin ningún tipo de restricciones ni limitaciones.
- La libertad sindical.
- Libertad de expresión.
- Amnistía absoluta de todas las responsabilidades por hechos de naturaleza política o sindical.

Pero además de estos puntos, añaden como propuesta crear «la apertura de un gran debate nacional sobre la alternativa a la enseñanza actual, a nivel de que todos los pueblos del Estado español, que terminará en un primer Congreso Educativo que ratificará un proyecto de alternativa democrática» (*Una alternativa para la enseñanza*, 1975, p. 12)

A modo de síntesis, podemos apreciar en la **Tabla 30** los amplios apartados propuestos en el documento *Una alternativa para la enseñanza*:

Tabla 30

Propuesta de alternativa para la enseñanza en 1975.

Introducción	
Enseñanza y sociedad	La enseñanza como servicio público.
	La planificación y gestión democrática de la enseñanza.
	Escuela pública y enseñanza privada.
Organización de la enseñanza	Ciclo único.
	Escuela Unificada.
	La formación profesional.
	La educación especial.
	La enseñanza superior.
Organización del profesorado	Contenido racional y científico de la enseñanza.
	Cuerpo único de enseñantes.
	Sindicato de los trabajadores de la enseñanza.
	Gestión democrática.
Libertades democráticas	Libertad, derecho y amnistía.

Fuente. SP (1975).

En el año 1977 se planteó el programa electoral para renovar la Junta de Gobierno del CODyL de Valencia. En la misma introducción revela el clima caótico en la enseñanza y las deficiencias que seguían encontrando en la EGB, en Bachillerato y en la Universidad, así como las divergencias entre la escuela pública y la privada. Se entiende que para lograr una educación de calidad es necesario disminuir el número de alumnado en clase, puesto que la masificación de las aulas entorpece la comunicación y la participación. Además de facilitar unas condiciones favorables y material necesario para poder desarrollar el trabajo sin obstáculos, tanto para el alumnado como para el profesorado. Se apuesta por una homogeneización de horario para todo el profesorado a 15 horas lectivas semanales y por la consideración de las horas de trabajo o estudio fuera de la jornada laboral, considerando indispensable que las mismas condiciones se apliquen tanto para la enseñanza pública como para la privada. Se reitera de nuevo la necesidad de conseguir gratuidad y obligatoriedad hasta los 16 años, cuya gestión ha de ser democrática y una vez más, afirma que los fondos

públicos del Estado han de ser controlados y gestionados por todos los actores que intervienen en el ámbito académico. Con respecto a las autonomías, hacen alusión a la necesidad delegar competencias a las comunidades autónomas y que la planificación de la enseñanza esté «regulada en el marco jurídico de un estatuto de autonomía», además de considerar oficial la lengua valenciana y normalizar su uso en todos los niveles. Cierra el programa con una serie de aclaraciones sobre el valor que aporta la participación de los colegiados, la colaboración con diferentes organismos valencianos, así como la discusión entre las distintas esferas de la enseñanza.

Tabla 31

Propuesta programa electoral del CODyL de Valencia.

Introducción	
Defensa y calidad de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Disminuir el número de alumnado por aula. • Mejorar las condiciones del entorno tanto para profesorado como alumnado. • Reconocer las horas del profesorado fuera del horario lectivo, así como la formación complementaria. • Colaboración por parte de MRP.
Mejora de las condiciones de trabajo y reconocimiento de los derechos sindicales de los enseñantes	<ul style="list-style-type: none"> • 15 horas lectivas semanales. • Estabilidad laboral. • Equipar al profesorado de enseñanza privada con el de la enseñanza estatal. • Derecho a un puesto de trabajo. • Posibilidad de negociar a partir de soluciones democráticas. • Derecho a la asociación sindical.
La enseñanza como servicio público	<ul style="list-style-type: none"> • Escolarización y gratuidad hasta los 16 años. • Gestión democrática. • Promover los valores democráticos y las libertades públicas.
Enseñanza democrática en un país valenciano autónomo	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación a partir de un Estatuto Autonómico. • Oficialidad de la lengua valenciana junto con el castellano. • Adaptación a la realidad socio-económica y cultural del momento.

Tabla 31. *Continuación*

Propuesta programa electoral del CODyL de Valencia.

Un colegio abierto a las inquietudes cívicas	<ul style="list-style-type: none">• Tener en cuenta la opinión de los colegiados.• Impulsar la colaboración con otras instituciones públicas valencianas.• Garantizar la vida democrática dentro del CODyL.• Comunicación entre los estamentos de la enseñanza.• Centralización de la enseñanza de Valencia, Castellón de la Plana y Alicante.• Cubrir aspectos culturales, de información, de discusión y de apoyo.
---	---

Fuente. Programa Electoral de 1977 del CODyL de Valencia.

7.2. COMUNICACIONES Y NOTAS DE PRENSA

Son numerosas las comunicaciones y notificaciones a prensa que hemos encontrado entre el 1974 y 1975. Algunas de ellas vislumbran cómo el CODyL mediaba a favor de los colegiados que iban a ser juzgados por participación o asociacionismo, considerada como prácticas ilícitas. Desde el punto de vista lingüístico, se reclamaba el reconocimiento de la lengua valenciana, así como su extensión en las aulas. La información se difundía por medio de la Comisión de Información del CODyL de Valencia.

En febrero de 1974, con motivo del XXV Aniversario de la Declaración de Derechos Humanos se presentó un comunicado desde el CODyL de Valencia a la Junta de Gobierno informando sobre su adhesión al escrito presentado por los Colegios Profesionales de Abogados, Aparejadores, Doctores y Licenciados e Ingenieros Industriales de Barcelona con motivo de la campaña «Justicia y Paz»²³ a favor de «una amnistía general para todos los exiliados y presos o sancionados por hechos de intencionalidad política o de objeción de conciencia, así como el reconocimiento jurídico de los derechos de reunión, expresión y asociación». Esta adhesión, se ratificó con un comunicado manifestando su aprobación al presidente

²³ Promovida la Iglesia Católica desde 1968 para transmitir la Doctrina Social de la Iglesia a partir de la defensa de los Derechos Humanos y Medioambientales.

de la Conferencia Episcopal Española (Informe del Decano ante la Junta General, 1974, nº 156,972). En diciembre de ese mismo año, el CODyL de Valencia, intercede por el enjuiciamiento de 15 universitarios acusados de asociacionismo, solicitando que consideraran la falta de medios que podía tener el estudiantado para participar y haciendo alusión al Decreto de 17 de octubre y Orden Ministerial del 27 «es de justicia y va en beneficio de la paz social que todos anhelamos» (1974, nº 933). En enero de 1975, se trasladó de nuevo al ministro de Justicia la necesidad de crear un «clima de comprensión» en el enjuiciamiento del colegiado y miembro del SP de Valencia, Rafael Pla López (1975, nº 6).

Además, la junta de gobierno del CODyL de Valencia elevó diversas denuncias a partir de notas de prensa con temas relacionados con las irregularidades en el cobro de los salarios de los PNN; contra las pruebas de acceso a la universidad «Descontento con la Ordenanza Laboral no Estatal. La Ordenanza no se ha elaborado por procedimiento democrático» (*Las Provincias*, 1975). En abril de 1975 se publicó de nuevo en el mismo diario en la sección de *Actualidad* «Escritos del Colegio de Doctores y Licenciados y de la ACVU de Filosofía y Letras sobre la polémica ¿catalán o valenciano?» (*Las Provincias*, 1975), desde la junta de gobierno del CODyL de Valencia manifestaba la necesidad de dialogar sobre el tratamiento de la lengua valenciana y no desvalorizarla independientemente de que fuera tratada como una variante lingüística de la lengua catalana. También comenzaron a fraguar una serie de medidas para impartir la lengua como, por ejemplo: incorporarla en todos los niveles educativos como primera lengua y el castellano como segunda, con la excepción del alumnado castellanoparlante, en cuyo caso se optaría por el castellano como primera lengua y el valenciano como segunda. El profesorado podría acceder a un curso formativo y disponer de un tiempo apropiado de adaptación. También planteaba la convivencia, que los medios de comunicación apoyaran la lengua para conseguir el reconocimiento social (*Las Provincias*, 1975).

Esta situación se ve de nuevo reflejada en un artículo sobre un programa promovido por el Instituto de Ciencias de la Educación de la *Universitat de València* y organizado por la Asesoría de Didáctica y Lingüística en catalán que evidenciaban

la necesidad de ensalzar la enseñanza en valenciano. En el año 1974 se realizaron 8 cursos con un total de 390 inscritos y, en el año 1975, se llegó hasta los 41 cursos con 1785 inscripciones. La idea era reemplazar la gramática clásica basada en la escritura y lectura por un método contemporáneo, poniendo el acento en la fonología (Cursos de Lengua Valenciana, 1975)

Otro de los temas reiterados fue el cuestionamiento acerca de la enseñanza gratuita en la educación obligatoria por medio de subvenciones a escuelas privadas. A los colectivos les hacía formular todo tipo de incógnitas como, por ejemplo, el mecanismo que se utilizaría para asegurar que los fondos públicos se destinan a fines sociales y públicos; las bases legales que permitirían a familias y profesorado controlar estos fondos; podrían controlar las familias y profesorado estos fondos (AJLB GGV 3.3 46/14). Por otro lado, la aplicación del BUP tampoco quedaba inmune de vapuleos. Se realizó una encuesta/debate en torno a esta problemática organizada por la Comisión de Información. Las preguntas se realizaron a dos catedráticos y dos catedráticas de Enseñanza Media: Guillermo Gil, Mercedes Testal, Adela Salvador y Daniel Lucas. En dicha encuesta se trataron cinco temas y el cierre, en la siguiente tabla hemos recogido las preguntas planteadas y algunas de las respuestas:

Tabla 32

Encuesta a tres catedráticos y una catedrática de Enseñanza Media.

Elaboración del proyecto

¿Se ha consultado a los cuerpos encargados de llevarlo a la práctica (Catedráticos, Agregados e Interinos)? En caso negativo ¿Cómo ha repercutido este hecho en la calidad del proyecto?

«La consulta ha sido más aparente que real, más demagógica que efectiva, y, desde luego, no ha influido absolutamente en nada en programas que ya estaban elaborados por completo con anterioridad a la consulta» (Mercedes Testal).

«El proyecto general del BUP ha sido elaborado por una Comisión y ha sufrido varias correcciones, según han ido sucediéndose cambios en el Ministerio. La única consulta que se nos ha hecho ha sido sobre el contenido de cada especialidad» (Daniel Lucas).

«Se hizo una pseudoconsulta, con dos o tres días de tiempo, lo que motivó una o dos reuniones de los numerarios. En esta consulta se nos pidió que programáramos la materia, pero no se nos dio ningún tipo de información sobre los cursos y horas dedicados a nuestra asignatura (...) En cuanto a las repercusiones que la falta de participación del profesorado ha tenido en la planificación del BUP, son las más lógicas de una programación teórica que no ha tenido en cuenta los problemas que la práctica plantea ni ha tratado de incorporar a los profesores que la tenían que realizar» (Guillermo Gil).

Continuidad EGB-BUP

¿Considera usted que el BUP viene a constituir una continuación lógica de la Enseñanza General Básica, o más bien supone un corte respecto a ella? ¿En qué sentido?

«Creo más bien que el corte constituirá un corte con respecto a la EGB a causa del distinto enfoque y preparación» (Daniel Lucas).

«En la programación el BUP no se ha tenido en cuenta las materias y el nivel de los alumnos de EGB» (Guillermo Gil).

«Es una continuación lógica si consideramos la falta de lógica que goza la EGB» (Mercedes Testal).

Tabla 32. *Continuación*

Encuesta a tres catedráticos y una catedrática de Enseñanza Media.

Doble titulación

¿Qué cree usted que va a suponer la doble titulación al final de la EGB: una ampliación del número de alumnos que accederán a estudios superiores o más bien su restricción? En términos generales, ¿qué beneficios cree usted que puede aportar esta doble titulación?

«La doble titulación supone una restricción, pues solo uno de los títulos hace posible el acceso. Determina ya los chicos desde ellos 14 años. No creo que traiga ningún beneficio». (Adela Salvador).

«Supondrá no solo la restricción, sino también una discriminación para el acceso a estudios superiores, y, por lo tanto, no veo que pueda aportar ningún beneficio» (Daniel Lucas).

«No puede plantear ninguna ventaja, ya que pretende perpetuar diferencias académicas, impidiendo una futura reincorporación al estudio, cuando todos sabemos, dada la edad de los alumnos de este grado, lo poco significativas que son estas calificaciones» (Guillermo Gil).

El problema de las asignaturas

¿Qué opinión le merece la distribución provisional de materias por curso del proyecto del BUP?

«Muy mala. No busca lo mejor para los alumnos. Asignaturas fundamentales (Física y Química) quedan relegadas» (Adela Salvador).

«En lo que a Física y se refiere, el futuro BUP será de más bajo nivel ya que (...) Aunque para nosotros lo más grave es la disminución de tiempo dedicado a la asignatura respecto al antiguo bachiller» (Guillermo Gil).

«Me parece alguna discriminación para algunas asignaturas» (Daniel Lucas).

Arbitrarias; completa destrucción de las materias humanísticas. Demasiado tecnicismo, incluso en asignaturas como la Historia o la Lengua» (Mercedes Testal).

Tabla 32. *Continuación*

Encuesta a tres catedráticos y una catedrática de Enseñanza Media.

¿Qué ventajas y desventajas encuentra usted en la nueva programación de materias optativas efectuadas en el proyecto del BUP?

«Veo un gran inconveniente la elección de tres asignaturas (Religión, Educación Física y FEN), comunes en los tres cursos, y que van a cubrir un 24% del horario real de la semana, lo que repercutirá negativamente en las asignaturas optativas en general. La elección de asignaturas optativas puede repercutir desfavorablemente en alguna de ellas» (Daniel Lucas).

«No comprendo cómo piensan que se pueda elegir entre matemáticas, latín, griego y literatura. Es otra vez elegir entre Ciencias y Letras, con todos sus inconvenientes». (Adela Salvador).

«Pienso que no resuelve nada tal como está planteado. Seguramente una opción definida de Ciencias y Letras, pero en ningún caso se podría facilitar de una información amplia» (Guillermo Gil).

Casi todo son desventajas. A saber: la física no debería constituir asignatura conjunta con la Química. La elección entre literatura, latín y griego anula una de las asignaturas clásicas o bien la literatura para los alumnos con tendencia a letras» (Mercedes Testal).

¿Quién opina usted que debería impartir la nueva asignatura de Formación Política, Social y Económica teniendo en cuenta que existe la titulación de licenciados en Ciencias Políticas?

«Toda asignatura la debe impartir quien esté preparado. En este caso, el Licenciado en Ciencias Políticas o Económicas» (Adela Salvador).

«Los Licenciados en Ciencias Políticas, en Económicas o en Derecho. De ningún modo profesorado sin titulación universitaria» (Mercedes Testal).

«La asignatura de Formación Política, Social y Económica, ya que es asignatura, se debe dar al mismo nivel que las demás y, por lo tanto, se debería hacer cargo los Licenciados en Ciencias Políticas» (Daniel Lucas).

«Evidentemente, Licenciados en Ciencias Políticas» (Daniel Gil).

Tabla 32. *Continuación*

Encuesta a tres catedráticos y una catedrática de Enseñanza Media.

Forma de evaluación

¿Qué formas de evaluación se han previsto para el BUP? ¿Irían éstas encaminadas a ampliar al BUP las medidas de selectividad recientemente implantadas en la Universidad?

«No tengo información sobre el particular» (Guillermo Gil).

«No las conozco. Solo conozco las del COU. Clasificar a los centros según alumnos aprobados en las pruebas. Así dejan realmente la selectividad a los centros» (Adela Salvador).

Conclusión

Por último, ¿piensa usted que el proyecto del BUP resolverá los graves problemas que tiene planteados la Enseñanza en España a este nivel?

«El BUP no vendrá a resolver nada, sino más bien a enredar los graves problemas que tiene la Enseñanza hoy en día» (Daniel Lucas).

«No» (Adela Salvador).

«A mi modo de ver no se resuelve ninguno; tal vez se agraven los ya existentes (Guillermo Gil).

«Rotundamente no» (Mercedes Testal).

Fuente. AJLB GGV 3.3 (46/14).

Otra de las vías de comunicación encontradas es la creación de un programa de radio con el título «La enseñanza y usted» en *Radio Popular*. Se pretendía abrir un buzón para que todos los oyentes pudieran dejar sus consultas o temas de interés en torno al ámbito educativo y que sería abierto dos veces por semana con una duración de cinco minutos. De manera que cada miércoles y viernes se abriría un diálogo sobre los problemas de la enseñanza (AJLB GGV 3.3 (46/14)).

7.3. EL CIERRE DE UNA ETAPA Y EL COMIENZO DE OTRA

Las sucesivas elecciones generales (1977, 1979 y 1982), la promulgación de la Constitución (1978), la formación de ayuntamientos democráticos (1979 y 1983) y la configuración de las autonomías, propiciaron cambios políticos que

tendrían implicaciones en la educación para la que se plantean una serie de leyes para facilitar la democratización de la educación y permitir nuevas experiencias innovadoras y la consolidación de las existentes. Al mismo tiempo, distintos estamentos de la comunidad educativa abogan por la ampliación de derechos de asociación y participación, sacrificándose y apoyándose unos a otros. Las movilizaciones de los docentes desde 1972 y especialmente desde 1976 supera las demandas corporativas que plantean para la democratización de la sociedad y de la Escuela (Valencia, *et al.*, 2013). Además, se comenzaría a criticar las disposiciones restrictivas sobre el papel de las Asociaciones Estudiantiles de 1982 y que ahora apoyaría una ley para eliminar los cauces legales que impiden a los padres y madres a participar en los órganos colegiados (Ruiz Torres y Suárez, 2021).

Con la llegada de la democracia y la legalización de los sindicatos, muchos fueron los profesionales que pensaron que carecía de sentido continuar trabajando por mediación del Seminario. Algunos miembros lo vieron como el fin de una etapa, otros como la continuación de otra. Para Daniel Gil fue un ejemplo de maduración dado que muchas de las personas que participaron en los diferentes MRP, pasaron a ocupar cargos en partidos políticos que los llevaron a promover reformas educativas que «son fruto de las personas que habían estado preparando las alternativas democráticas y ahora estaban con un papel, menos cerrado, al margen de la sociedad» (Daniel Gil, 2020).

En el caso concreto de Daniel Gil, pasó a formar parte de la «transformación» del *Servei de formació permanent*. Tras dos años de trabajo llegaron a organizar hasta setenta seminarios específicos y 25 programas dirigidos a la *formación inicial del profesorado de enseñanza media de la Universitat de València*. Además de aportar todas las ideas del SP en el momento se aprobó la necesidad de desarrollar un master de formación inicial.

En 1978, Dolores Sánchez, propone además de continuar con los temas tratados desde los inicios del SP, introducir cuestiones que son de actualidad como «el problema de la interdisciplinariedad en EGB y BUP —revisión de

planes y programas— y la gestión de los centros: actividades-extra clase» (reunión celebrada en diciembre de 1978).

Al finalizar la etapa del SP aproximándose a la década de los 80 y pese a la proliferación de sindicatos, organizaciones e instituciones dirigidos a mejorar la práctica docente, según Guillermo Gil (2022) no llegaban a llenar los vacíos con los que se encontraban diariamente los docentes:

Actualmente, en Valencia, no existe organismo alguno que haya sido capaz de sustituir la labor del Seminario, (...) las cuestiones pedagógicas que constituyeron la preocupación básica del Seminario siguen, poco más o menos, donde éste los dejó sin haber sido seriamente desarrolladas por nadie más.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

El período elegido para la investigación ocupa unos años decisivos en la política de España, entre 1970 y 1978, pese a que, tras revisar los documentos en el archivo, reparamos en el elevado número de actividades que se realizaron unos años antes, en 1965. Estos años coinciden con el final de una dictadura que perduró durante casi cuarenta años y dio lugar a una transformación lenta y progresiva. Los cambios eran palpables, pero estaban sumidos en una frustración política e ideológica sustentados en una sociedad cuyo miedo estaba instaurado por la desolación de la Guerra Civil vivida años atrás. Sin embargo, el miedo no fue un obstáculo para un colectivo que se preocupaba por la educación y reconocía la repercusión que tenía en la sociedad. Por ello, cabe resaltar la transcendencia que tuvieron los MRP y la audacia de lidiar contra un régimen autoritario para poner en valor sus principios en el ámbito social, político y educativo.

Como apunta Lázaro (2005, p. 349) «no puede haber cambio educativo sin transformación social que le dé sentido y viceversa. Los Colegios de Doctores y Licenciados facilitarían la cobertura deseada, entre otras razones, esperanzados por el clima personal y profesional que los miembros del SP desarrollan en paralelo con los intentos gubernamentales de modernización del sistema educativo tendentes a incrementar la cualificación de la fuerza del trabajo». Sin duda alguna, fue una propuesta de compromiso, en primer lugar, del Proyecto Regional Mediterráneo de la OCDE desde 1963; y, en segundo lugar, con el impulso que el régimen franquista plasma en la reforma del sistema educativo que encarna la Ley General de Educación de 1970, también desde 1969 ampliamente asesorada desde el exterior, con la ayuda e intermediación de la UNESCO, por el Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la educación en España que presidía Gabriel Betancur y tenía como relator a Philip. H. Coombs. Un conjunto de expertos que se manifestaban comprometidos con lo entendían como «la gran aventura de la reforma educativa

emprendida por España» (*Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la educación en España*, 1969, p. 3).

Sin embargo, la LGE, no fue la panacea, y gran parte de los colectivos se mostraron insatisfechos ante la nueva ley por creer que había sido desarrollada sin tener en cuenta las carencias de las que partíamos. Las horas lectivas no quedaron libres de debate, pues no solo se eliminó los sábados como día lectivo, situación que podría provocar un problema a las familias, sino que, además, el salto de la EGB al BUP, con la reducción de horas en las diferentes materias, supondría una reducción de plantilla, dejando un elevado número de profesorado sin empleo. Otras cuestiones como la presencia de la Religión Católica en las aulas de los Institutos, la escasa importancia a materias o la fusión de otras, dio pie a que el profesorado deseara poder liberar su trabajo del clima ideológico o como dice Guillermo Gil «de la tiniebla intelectual del franquismo». El deseo de abandonar el clima de represión, autoritarismo y retraso era evidente en la enseñanza, ya que las reformas se realizaban desde arriba y, en la mayoría de las ocasiones, no era posible ponerlas en práctica por la falta de recursos o desinterés de los dirigentes.

De esta manera y recuperando el objetivo principal de la investigación con respecto al protagonismo educativo, el desarrollo pedagógico y el rol activo que tuvieron los miembros del SP del CODyL, podemos decir que los grupos que actuaban como intermediarios no solo les mostraron la necesidad de llevar a la práctica principios basados en la escuela activa, la dinámica de grupos o el trabajo cooperativo, sino que, además, hacen visibles gracias a los recursos y proyectos lo imprescindible que es traspasar la educación formal, es decir, no detenerse únicamente en la educación institucional. Su convencimiento les impulsó a buscar otras vías para poner en práctica estas metodologías.

La influencia de los Movimientos Pedagógicos Franceses fue una fuente de inspiración para numerosos MRP de España, pero de manera especial, para el SP del CODyL de Valencia. Los profesionales que lo componían llevaron a cabo una labor en el ámbito educativo, además de ser una influencia para otros profesionales de la educación, en momentos cruciales para España como fue la transición española y

la Ley General de Educación de 1970. Esta alternativa pedagógica fue su principal aportación reflexiva a la política educativa de esos años (Lázaro, 2005a). El SP de Valencia, que comenzó como un grupo informal, con un número muy reducido de profesores de Enseñanza Media, y con un carácter «militante», es decir, con una exigencia de compromiso de luchar, de combatir por un cambio en los valores dominantes que, en aquel momento, era la enseñanza, llegó a agrupar en torno a unos 300 profesores y profesoras. Creció de forma vertiginosa en un corto periodo de tiempo. Este dato lleva a pensar en la necesidad y el anhelo que existía en el ámbito educativo de introducir cambios sustanciales en el aula y cuya necesidad era incuestionable. Todo ello se facilitó gracias a los Movimientos Pedagógicos Franceses como los CEMEA, los GEMAE o los CRAP, cuya colaboración altruista por parte de algunos miembros permanentes de dichas instituciones fue necesaria para poder poner en práctica su metodología, no solo intercambiando experiencias, sino también facilitando un apoyo económico directo. Debemos resaltar que las instituciones francesas de referencia, hoy en día, siguen trabajando y manteniendo vivo el espíritu de sus fundadores, pero adaptándose a las nuevas circunstancias sociales.

El SP de Valencia centró su pensamiento pedagógico en la clase activa: «solo se aprende lo que se hace» y, seducidos por el Plan Langevin-Wallon, siguieron esta consigna que arrastraba contenido, actitud, estudio e investigación. Eran conscientes de los cambios que debían realizar para mejorar la práctica en el aula. Otro aspecto dominante de los principios del Seminario era la necesidad de democratizar la enseñanza. Para los miembros del Seminario resultaba evidente que, viviendo bajo una dictadura, ese objetivo transcendía los límites pedagógicos, pero acabar con el autoritarismo en las aulas era absolutamente imprescindible para dar un salto a la modernidad en la enseñanza, puesto que los alumnos únicamente podrían aprender en libertad. La lucha contra la enseñanza autoritaria estaba planteada en todo el mundo desarrollado y, evidentemente, existían diferentes corrientes. Una de las vías más influyentes, entre los pedagogos y pedagogas, se basaba en la concepción roussoniana. Con estas ideas una de las soluciones a los problemas educativos pasaba

por eliminar la autoridad del profesorado en la clase, dejando que el alumnado actuara libremente, lo que se conoció como la corriente pedagógica «no directiva» como *lesser-faire*. Podemos destacar autores como Gustave Le bon o Everett Reimer.

Sin embargo, el SP lo intentó en algún momento, pero comprobaron que o no podían o no servía en las aulas españolas, probablemente, tras tantos años de dictadura y represión en las aulas, no podrían llevarlo a cabo de una manera tan contundente. De esta manera, establecieron lo que conocieron como «directivismo democrático» es decir, en el aula dejaba que el alumnado actuara libremente, pero bajo la dirección o guía del profesorado. Está fue uno de los objetivos que guiaron su acción, de forma que abriera camino a una democracia en la práctica educativa, inventado para crear un espacio que definiera la posición pedagógica del Seminario. Así, se cambiaba el sentido de la autoridad, dándole un sentido positivo «dirección del profesor con ideales democráticos». Eran conscientes de la necesidad de formar al alumnado en un entorno en el que se sintiera libre y a la vez seguro para afrontar el cambio que se avecinaba. Sin embargo, la frustración no se hizo de esperar, sobre todo, en los centros de Enseñanza Media y que se manifestó de una forma más contundente tras aprobación de la LGE de 1970 y con el salto de la EGB al BUP o FP. Una ley que no vino precedida de herramientas, formación ni condiciones adecuadas, teniendo en cuenta el punto de partida: pocos centros de Enseñanza Media, profesorado sin formación específica, la Inspección Educativa afín al régimen, etc.

Hemos nombrado las *Escoles d'Estiu* por ser encuentros entre profesorado progresista y, sobre todo, en defensa de la lengua valenciana, convirtiéndose en un movimiento, cuya finalidad era dar apoyo, formación y respaldo a los profesionales dedicados a la docencia y cubrir las carencias pedagógicas que se venían arrastrando. Sin embargo, el propósito de las *Escoles d'Estiu* no era considerada como una alternativa al SP, teniendo en cuenta su carácter temporal y breve, puesto que se realizaba únicamente en periodo estival, mientras que el trabajo del SP era un trabajo permanente, durante todo el curso, incluidos los meses de verano. Esto se debe a que, durante la dictadura franquista, se buscaba crear una sociedad

homogénea. Así, las *Escoles d'Estiu* a diferencia del SP, surgieron como una forma de resistencia a esta imposición cultural.

El SP organizaba los *stages* y *ministages*, encuentros asamblearios de los grupos de trabajo, con un programa central elaborado al principio de curso con todos los miembros. Debemos resaltar que estas estancias tuvieron una gran influencia pedagógica y social en la práctica docente de todos los miembros que formaron parte del Seminario de Pedagogía del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, constatable por la difusión adquirida por los MRP en Valencia. Posteriormente a su realización, mediante las diferentes encuestas que realizaban a los asistentes, evaluaban para modificar o mejorar aquellos aspectos necesarios. Estas evaluaciones se hacen evidentes tras la revisión del material en el archivo ya que son diferentes los modelos de evaluación empleados y elaborados por el mismo grupo y, además, debemos incidir en los numerosos cuestionarios que vemos dirigido según sea alumnado o profesorado.

Gracias a centros como el IES Juan de Garay pudieron promover la participación del profesorado sin distinción de categorías, alumnado y familias. Todo ello visible en las actividades de diferente índole que realizaban para llegar a un número mayor de personas que se interesaran y mantuvieran el mismo entusiasmo que el profesorado que apostaba por un tipo de educación, más allá de la educación formal o meramente institucional. De hecho hemos visto cómo surgen diferentes alternativas como el *Grupo Cero*, en el área de Matemáticas, el Equipo Hoz, en el área de Plástica o el *Club Boira*. En este último, gracias a la participación de miembros del SP de Valencia, una vez más, consiguen poner en práctica fuera del ámbito formal una educación basada en el respeto, en contacto con la naturaleza y con principios basados en la Escuela Nueva.

Es llamativo ver la influencia que tuvo entre las adolescentes que comenzaron formando parte del club como jugadoras y acabaron siendo también formadoras y monitoras para transmitir un aprendizaje basado en el civismo a los niños y niñas del barrio. A partir de una práctica deportiva, se extendió hasta crear un núcleo fuera del ámbito del balonmano para realizar actividades como eran

juegos en grupo, reuniones, debates, acampadas o estancias para formar a los y las adolescentes que asistían a ellas, siempre con fines pedagógicos. Se puede decir que el club llegó a tener «vida» una vez traspasó los muros del instituto y pudieron trabajar de manera conjunta con la finalidad de empoderar a las personas y transformar su entorno.

La autogestión fue otro elemento que no fue fácil de asimilar por parte de todo el profesorado. Se debía tener asumido que se debía delegar, ya que no todo se podía realizar asambleariamente, sino que debía haber un eslabón para la toma de decisiones y otro para la realización. Esta fue una cuestión que estuvo muy presente en el SP de Valencia: decidir y delegar. El que se sentaba como representante, tenía la responsabilidad de aprobar o rechazar las cuestiones a debatir, por tanto, esto exigía también tener confianza en la persona elegida.

Podemos considerar bajo un prisma de cambio en los movimientos surgidos en Valencia, al SP de Valencia como uno de los grupos que aplicó gran parte de la teoría formativa en su práctica docente y, sin embargo, uno de los grupos sobre los que menos se ha escrito en el ámbito de la pedagogía. La presencia y el recorrido del SP de Valencia son una muestra clara, y gracias a la abundancia del material preservado y que fue posteriormente trabajado y clasificado por Guillermo Gil Vázquez, pudimos estudiar un periodo significativo en la historia de España, que incluyó la *Ley General de Educación* y algunos años después, la ratificación de la Constitución de 1978. Esto supuso un paso muy importante para normalizar la diversidad cultural existente y paliar los conflictos creados por la intransigencia del franquismo.

Al mismo tiempo que se producen los cambios políticos de la transición, se crearon escuelas a partir de los pactos de la Moncloa, hecho que supuso un impulso importante para la enseñanza pública y su extensión. El SP encontró a merced de las corrientes internacionales el abandono de la clase autoritaria, introducción de la utilización de grupos y la participación de los alumnos en la gestión de los centros y la materia. Tras estos comienzos, comienzan a plantearlo y proyectarlo como fue el caso del Instituto Juan de Garay.

Podemos considerar que el Seminario de Pedagogía de Valencia ha tenido una gran relevancia en la lucha por una educación más democrática, participativa e igualitaria, así como en la defensa de la lengua y cultura valenciana. La labor desarrollada por los miembros del Seminario fue fundamental para la elaboración de propuestas y estrategias pedagógicas que tuvieron una influencia significativa en la educación durante la transición democrática. Además, la documentación y material conservado en una fuente valiosa para el estudio de la Historia de la Educación en España, en particular durante la transición a la democracia, y concretamente para el territorio valenciano.

Acentuaremos la importancia de la documentación depositada en el archivo que ha permitido conocer con detalle la evolución de las ideas y el trabajo de las personas que lo llevaron a cabo y que ha resultado esencial para comprender el recorrido del Seminario. Independientemente de su inclinación política o ideológica, no se puede cuestionar la dedicación que había detrás de cada miembro que formaba parte del grupo y la implicación con cada una de las actividades propuestas por y para mejorar la educación. Por último, con la llegada de la democracia, su actividad fue en decrecimiento, pero cada uno de los miembros siguieron desarrollando su labor desde diferentes instituciones y cargos desde los centros educativos, el ICE, la inspección educativa o medios de comunicación. Es por ello que no podemos obviar que su constante trabajo, aunque ignorado y poco reconocido, fue una tarea constante digno de elogiar y, que, en cierta medida, tuvo repercusión en la motivación y búsqueda de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje en la práctica educativa. Trabajo que se hizo en su momento ante una situación de desorientación máxima y que, sin embargo, responde a problemas que tenemos en la actualidad. Vivir y convivir en una sociedad democrática supone responsabilidad, criterio, unido al espíritu crítico, cualidades que deben desarrollarse desde la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abierta, E. M. (1978). *El momento actual de la enseñanza: declaraciones últimas de partidos políticos, centrales sindicales y otros colectivos*. Misión Abierta.
- Águila, R. D., y Montoro, R. (1984). *El discurso político de la transición española*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Agulló, M.C. (2010). La voz y la palabra de los tesoros vivos fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. *Educatio Siglo XXI*, 8(2), 157-178.
- (2015). L'escola que volem la concebem democrática. Escoles democràtiques valencianes durant la transició. *Educació i Historia: Revista d'Història de l'Educació*, 25, 117-148.
 - (2022). La darrera lliçó dels Mestres valencians»: una proposta formativa de pedagogia en la memòria per a l'alumnat de magisteri. *Temps d'Educació*, 62, 69-84.
- Agulló, M. C. y Payá, A. (2012). *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica (1968-1976)*, València, Universitat de València.
- Alcaraz, M. Ochoa, J. y Isabel, F. (2004). La Llei d'ús i ensenyament del valencià, en via morta. *Revista de Llengua i Dret*, (41).
- Alfageme, M. B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio siglo XXI*, 25, 209-226.
- Aliaga, L. I. (2013). Cuarenta años después ¿La escuela ha muerto? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 8(1), 96-106.
- Almarcha, A. (1978). Bibliografía sobre sociología de la educación en España. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas* (2), 115-150.
- Almeida, R., y Almeida, M. I. (2016). Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária. *Educação e Pesquisa*, 43, 499-514.
- Alsina, R. (1987). Estrategia de desarrollo en España 1964-1975: planes y realidad. *Cuadernos de Economía*, 15, 337-370.
- Aparecida, V y Días, A.C. (2012). Apontamentos sobre a pedagogia progressista de Georges Snyders. *Revista dos Alunos de Pedagogia Faculdades Network-2012*, 34.

- Arboleda, L.M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Pública*, 26(1), 69-77.
- Arco, M. A. D. (2006). «Morir de hambre»: autarquía, escasez y enfermedad en la España del primer franquismo. *Pasado y memoria*, 5, 241-258.
- Arévalo, Á. M. (2011). Carmen González Martínez y Encarna Nicolás Marín (eds.), Procesos de construcción de la democracia en España y Chile. *Ayer*, 79 (2010); Javier Muñoz Soro (presentación), Los intelectuales en la Transición. *Ayer*, 81 (2011). *Historiografías: revista de historia y teoría*, (2), 110-115.
- Azcona, J. M. (2015). Tratamiento político de la emigración exterior española en el tardofranquismo (1974-1977). *Estudios internacionales (Santiago)*, 47(182), 9-35.
- Aznar i Soler, M. (1978). Redreçament i ruptura de la cultura valenciana (1927-1936). *Marges, Els: revista de llengua i literatura*, 23-58.
- Baldaqú-Escandell, J.M. (2020). La Llei d'ús i ensenyament del valencià i la configuració del sistema educatiu plurilingüe valencià. *Caplletra*, 68, 149-176.
- Barreiro, C. (2018). La ACNdeP y su papel político en el primer franquismo. *Hispania sacra*, 70(142), 681-689.
- Barreiro, H. (1985). Presencia de la política educativa europea en la obra primera de Lorenzo Luzuriaga (1913-1921). *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 4, 183-191.
- Barrera, C. (2012). El Opus Dei y la prensa en el tardofranquismo. *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, (28), 139-165.
- Beltrán Llavador, F. (1992). La reforma del currículo. *Revista de Educación, extra*, 193-290.
- (2011). Didáctica y organización escolar en la transición democrática española. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 61-80.
- Beltrán Núñez, I. y González Pacheco, O. (1998). Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. *Cadernos de Pesquisa*, (105), 92-109.
- Benito, A.E., y Escolano, A., (2002). La educación en España: bases para una política educativa. (Vol. 12). Ministerio de Educación.
- Bertini, D. (1955). La pedagogia di Makarenko. *Belfagor*, 10(4), 405-447.

- Berzal, E. (2016). El impacto del Concilio Vaticano II en los movimientos seculares de Acción Católica. *Gerónimo de Uztariz*, (32), 89-108.
- Best, F. (1981). *L'éducation nouvelle en France*. En Mialaret, G; Vial, J (dirs). *Histoire mondiale d'éducation*. Vol. 4. De 1945 à nos jours. Paris : Presses Universitaires de France, p. 118-120.
- Biota, I., y Zabaleta, I. (2018). La renovación pedagógica al servicio de la escuela pública vasca: el colectivo Adarra. En Dávila, P. el profesorado y la renovación pedagógica en el País Vasco, 85-128.
- Blanco Nozal, G. (1981). Los grandes pedagogos: John Dewey. *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (86), 16-17.
- Blanco, J. (2012). La Juventud Obrera Católica y la política: entre la lealtad peronista y la identidad católica. *Prohistoria*, (17), 101-128.
- Blasco, R. (1994). Carles Salvador i la infraestructura cultural valencianista. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, (16), 83-92.
- Boix i Guilló, A. (2002). El Moviment de Renovació Pedagògica Escola d'Estiu de les Terres del Sud del PV o el pensament crític d'elaboració col·lectiva des de la pràctica educativa. *Rella, La*, 223-234.
- Bordat, D. (1976) *Les Cemea, qu'est-ce que c'est?: Textes* (Vol. 7) Paris: F. Maspero, 9.
- Boscà, V. y Cigues, T. (2016, 14 de junio). Entrevista a Inmaculada Cerdà i Carmen Miquel, noves acadèmiques de la llengua. *Saó Edicions*, <https://revistasao.cat/entrevista-a-immaculada-cerda-i-carme-miquel-noves-academiques-de-la-llengua/>.
- Brotons, V. (1996). La formación permanente en català del professorat del País Valencià. (Del reciclatge del ICE al Pla de Formació Lingüístico-tècnica del Professorat No Universitari). *Temps d'Educació*, 16, 247-258.
- Brotons, V y Torró , T. (2002). *Valencià a l'escola, escola valenciana*. Tardor. *Revista de l'institut alicantí de Cultura Juan gil Albert*, 47, 94-115.
- Buil, A. S. (2015). En los márgenes de la Transición. Revistas, discursos y proyectos políticos. In *La transición española: Nuevos enfoques para un viejo debate*, 187-209.
- Caciagli, M. (1986). Elecciones y partidos en la transición española. *Centro de Investigaciones Sociológicas, Col. Monografías*, (89).

- Cadena Ser Sociedad y Feminismo. (4 de marzo de 2018). Elisa Sanchis, María Elena Simón y Margarita Ramón-Borja, ganadoras de la XX edición de los Premios Isabel Ferrer.Valencia. https://cadenaser.com/emisora/2018/03/04/radio_valencia/1520178503_619621.html
- Cahiers pédagogiques. (2013). *Changer l'école pour changer la société, changer la société pour changer l'école*. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/categorie/le--cercle-de-recherche-et-daction-pedagogiques/page/2>
- Calle, R. (1972). El gasto público en el contexto del III Plan de Desarrollo. *Arbor*, 81(314), 169.
- Calvo, M. A. (1979). Reseña de: Viver Pi-Sunyer, Garles. El personal político de Franco (1936-1945). Barcelona: Vicens-Vives, 1978. *Revista de Derecho Político*, (4), 302-303.
- Calvo-Sotelo, M. C. (2011). Los pactos de la Moncloa: acuerdos políticos frente a la crisis. *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, (26), 81-110.
- Camprubí, L. (2017). Los científicos e ingenieros de Franco. *Investigación y ciencia*.
- Carballo, S. (1977). Enseñanza centrada en el alumno. *Revista Educación*, 101-104.
- Carrasco, C. (1968). La enseñanza media: reunión de la OCDE en París, diciembre 1967. *Revista de educación*.
- Castellà Surribas, S.J. (2017). Del concordat de 1953 als actuals acords concordataris: Una lectura des del Dret Internacional. *Estudis sobre conflictes socials*, 221.
- Castellanos, C. (2020). Les entitats que lluiten per la llengua catalana (VI). *Llengua Nacional*, (111), 48-48.
- Castillejo Brull, J. L. (1982). Los ICEs y la formación del profesorado. *Revista de educación*, (269), 43-54.
- Castiñeiras, M. (2002). La teoría pedagógica de John Dewey. *Revista de filosofía y teoría política*.
- Cerdá, J. (2010). Los archivos, un lugar para descubrir. Experiencias de dinamización cultural. En III Jornadas «Archivando» La Difusión de los Archivos, León, España, celebrado el 11 y 12 de noviembre.

- Chaput, M. C., y Serrano, J. P. (Eds.). (2015). *La transición española: nuevos enfoques para un viejo debate*.
- Chirveches, J. (2014). Procesos a Cantorianos tras la Guerra Civil de 1936-39: Las seis mujeres encausadas. *Tiempo y sociedad*, (14), 34-60.
- Climent, J. D. (2007). L'herència lingüística de la Renaixença valenciana. *Anuari Verdaguer*, 449-482.
- Colom, A. J. (2011). Ideologia i educació en el procés articulador entre el franquisme i la democràcia. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 13-36.
- Colom, A. J., y Santandreu, M. A. (1990). Aportaciones inéditas a la ruptura del movimiento Freinet. *Educación y sociedad*, 10, 35-36.
- Connac, S. (2010). Freinet, Profit, Oury, Collot: quelles différences?. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 45(1), 53-68.
- Corrales, D., Galindo, A., Escobar, M. A., Palomo, L., y Magariño, M. J. (2000). El debate sobre la organización, las funciones y la eficiencia de enfermería en atención primaria: a propósito de un estudio cualitativo. *Atención Primaria*, 25(4), 214-219.
- Cotarelo, R., y Tezanos, J. F. (1989). *La transición democrática española*. Madrid: Editorial Sistema.
- Cousinet, R. (1962). Qué es enseñar. *Archivos de Ciencias de la Educación*.
- Dávila, I. A., Barret, C., y Vidal, C. Q. (2011). «La atracción del archivo»:Actividades educativas en español en los Archives nationales. *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, (6), 9-23.
- de Luis Martín, F. (2016). El exilio de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza en México (1939-1949). *Tzintzun. Revista de estudios históricos*, (63), 207-241.
- de Santiago-Guervós, J. (1990). *El léxico político de la transición española* (Doctoral dissertation, Universidad de Salamanca).
- Decreto 902/1969 de 9 de mayo, por la que se aprueba el Texto Refundido de la Ley del II Plan de Desarrollo Económico y Social. *Boletín Oficial del Estado*, 124, sec. I, Disposiciones generales, 7991 a 7998. A07991-07998.pdf (boe.es)

- del Campo, S. (1965). Educación y desarrollo económico: el caso de España. *Revista española de la opinión pública*, (2), 9-20.
- del Pozo, M. M., y Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista Brasileira de História de Educação*, 12(3), 15-44.
- del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2020). Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo. *Foro de Educación*, v. 18, n. 2, julio-diciembre 2020, 127-148.
- Díaz Barriga, A. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. Méjico: UNAM.
- Díaz Rodríguez, M. D. R. (2009). Los archivos y la Archivística a través de la historia. *Bibliotecas. Anales de investigación*, (5), 45-52.
- Díaz Sanz, B., y Sardá, J. M. F. (2002). *Política y políticos valencianos: 25 años: 1975-2000*. Gules.
- Didik, K. (2010) Membangun Karakter Melalui Pembentukan. *Daftar Isi*, 53. Vol.1 (1), 53-78.
- Domínguez Martínez, J. M. D. (2018). La crisis económica de los años 70 y los Pactos de la Moncloa. *eXtoikos*, (20), 19-21, 20.
- Dorado, R., y Varela, I. (1989). Estrategias políticas durante la Transición. In *La transición democrática española* Sistema, 251-274.
- Dubreucq-Choprix, F., y Fortuny, M. (1988). La escuela Decroly de Bruselas. *Cuadernos de pedagogía*, 163, 13-18.
- El Diario de la Educación. (28 de noviembre de 2018). Allioli, cuatro décadas pasando revista a la educación valenciana.
- Escartí, V. J. y Estrela, J. E. (2007). Sobre l'Any Constantí Llombart (País Valencià, 2005). *Anuari Verdaguer*, 435-448.
- Escola Valenciana: Federació d'associacions. (2013). XI Nit d'Escola Valenciana. <https://escolavalenciana.org/web/nit-descola-valenciana/xi-nit-descola-valenciana/>
- Escudero Alday, R. (2011). Diccionario de memoria histórica. *Conceptos contra el olvido*. Madrid: Catarata.

- Espejo, R. (2011). Pedagogía, vocación y comunidad: en torno a las ideas pedagógicas de Paul Goodman. In *ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona*.
- Esteban Frades, S.(2009). Una revisión necesaria para entender el presente: políticas favorecedoras de la educación cívica en la España contemporánea. *Avances en Supervisión Educativa*, (10).
- Factores humanos y Sociales (1964). *Anexo al Plan de Desarrollo Económico y Social*. (1964-1967) presidencia del Gobierno. Madrid, 46, 552.
- Fernández Soria, J.M. (1999). Estado y educación en la España del siglo XX. In *La Educación en España a examen (1898-1998): jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho*, 205-242. Ministerio de Educación y Cultura.
- (2005). Presentación. Influencias europeas en la política educativa española del siglo XX (presencias y ausencias, temas para la investigación histórico-educativa), 24-37.
- Fernández Soria, J. M., y Agulló Díaz, M. D. C. (1997). La depuración franquista del magisterio primario. *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, 16, 315-350.
- Ferrer i Gironès, F. (1987). La persecución política de la lengua catalana. *Catalònia*, 6-7.
- Florencio, R. N. (2005). La percepción exterior de España durante el franquismo. *Historia Contemporánea*, (30).
- Fons, J. L., y Pujol, J. (1971). Nuevos medios y técnicas para la enseñanza superior: II. La enseñanza programada. *Revista Española de Pedagogía*, 415-432.
- Foschi, R. (2020). *Maria Montessori*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Fuentes, M. (2017). Freinet abans de Freinet: el rebuig de la guerra i la perspectiva revolucionària. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 17-40.
- Fuertes Muñoz, C (2016). El avance de las actitudes críticas entre el profesorado durante el tardofranquismo: el caso valenciano. *Rúbrica Contemporánea*, 5 (10), 137-155.
- Galbis, M.D. (1972) ¿Cómo entender el directivismo pedagógico?», *Boletín interno del Seminario de Pedagogía*, 2º trimestre, 27.

- Gamboa Graus, M. E. (2019). La Zona de Desarrollo Próximo como base de la Pedagogía Desarrolladora. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(4), 33-50.
- García García, E. (1991). Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Didáctica (lengua y literatura)*, 3, 25-45.
- García San Miguel, L. (1981). *Teoría de la Transición: un análisis del modelo español, 1973-1978*. Madrid: Editora Nacional.
- García-Vega, L. y García-Vega Redondo, L. (2005). Conducta y conciencia: origen histórico de dos alternativas contrapuestas en los comienzos de la psicología científica. *Universitas psychologica*, 4(3), 385-391.
- Geffard, P. (2008). *Une évocation de la pédagogie institutionnelle en Schlemminger*, G. (2008) en *De Célestin Freinet aux pédagogies institutionnelles*. Paris: Université de Paris 8 / I.E.D, 44-50.
- Gil Linares, G. (2016). *La pedagogía Freinet en España durante el tardofranquismo y la transición: ¿un desafío a la represión franquista?* CIMIE, Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Sevilla del 30 de junio al 1 de julio de 2016.
- Gil Vázquez, G.; Gómez Villar, R.; Pérez Herranz, M. y Sánchez Durá, D. (2012). *Antifranquismo y renovación pedagógica*. El Seminario de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados del DU Valencia (1966-1978). Valencia: Fundación de Estudios e Iniciativas Sociolaborales-CCOO PV.
- Gil, D., Furió Más, C., y Gavidia Catalán, V. (1998). El profesorado y la reforma educativa en España. *Investigación en la Escuela*, 36, 49-64.
- Gómez Martínez, R. G. (2010). *Constitución y fuerza militar (1808-1978)*. Universidad de Granada.
- González-Delgado, M., y Groves, T. (2017). La enseñanza programada, la UNESCO y los intentos por modificar el currículum en la España desarrollista (1962-1974). *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 73-100.
- (2021). La Unesco y la Ley General de Educación: La influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo. *Historia y Memoria de la Educación*, (14), 209-252.
- González-Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*.

- Gonzalo Calzada, J. (2004). *La técnica de las frases incompletas: Revisión, usos y aplicaciones en procesos de orientación vocacional*. http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/042_ttedm2c2/material/fichas/tecnica_de_las_frases_incompletas.pdf
- Gracia, J. (1995). La educación en la perspectiva de la escuela. *La educación*, 3(11).
- Groves, T. (2016). Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983). *Tendencias pedagógicas*.
- Hameline, D. (1994). Adolphe Ferrière. *Quinze péda Quinze péda Quinze pédagogues: leur influence aujourd'hui*. Paris: Armand Colin, 181-195.
- Herbert, E., y Ferry, G. (1967). *Pedagogía y Psicología de los grupos*. Nova Terra.
- Hernández Beltrán, J. C. (2002). Educar en tiempos de transición: significación educativa de los Pactos de la Moncloa. *Aula*, 14, 143-154.
- Hernández Díaz, J. M. (2014). Asociacionismo y sindicalismo docente durante la transición en España (1970-1983). *Sumario analítico*, 135.
- Hernández Díaz, J. M. y Hernández Huerta, J. L. (2009). La represión franquista de los maestros freinetianos. *Aula*, 15, 201-227.
- Hernández Sánchez. (2011) *La opinión pública en el tardofranquismo*. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Hosotte, A. (1972). Lobrot (Michel). Les effets de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 18(1), 67-69.
- Iguelmo, J. (2012). Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica. *Social and Education History*, 1(1), 28-57.
- Instrumento de Ratificación del Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre asuntos económicos, firmado en Ciudad del Vaticano el 3 de enero de 1979. *Boletín Oficial del Estado*, 300, 15 de diciembre de 1979. [https://www.boe.es/eli/es/ai/1979/01/03/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/1979/01/03/(2))
- Jarque, A. (1994). Estados Unidos ante el caso español en la ONU, 1945- 1950. *Revista española de estudios norteamericanos*, 7, 157-174.
- Jorge, D. (2017). Contra Franco en Naciones Unidas: México, altavoz de la República Española. *Tzintzun. Revista de estudios históricos*, (66), 267-294.

- Joyeux, A. (2010). L'enfant auteur de ses apprentissages. *Spirale*, (1), 33-36.
- Knoll, M. (2018). Two Roads to Culture: John Dewey und Georg Kerschensteiner im Streit um die Berufs- und Allgemeinbildung. *John Dewey als Pädagoge*, 271-291.
- La educación en España. Bases para una política educativa. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica, 1969. Ministerio de educación y ciencia. (1969). La educación en España. Bases para una política educativa. Ministerio de educación y ciencia.
- Labrador, C. (1999). Adolfo Ferriere y la escuela activa. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (242), 36-29.
- Lara Martínez, L. (2008). Carrero Blanco, escritor. Bases ideológicas del pensamiento del almirante. In I Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea de la Asociación de Historia Contemporánea: Zaragoza, 26, 27 y 28 de septiembre de 2007, p. 8. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Las Provincias. (1975) Actualidad. Escritos del Colegio de Doctores y Licenciados y de la ACVU de Filosofía y Letras sobre la polémica ¿catalán o valenciano? Publicación el 18 de abril de 1975, 14.
- Lavilla, L. (2013). Dinámica del grupo clase. *Revista de Clasehistoria*, 366 (5), 6.
- Lavín, A. R. P. (2012). El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Vol. 4). Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Lázaro Flores, E. (1970). Historia de las contrucciones escolares en España. *Revista de Educación*.
- Lázaro, L.M. (1995). *Prensa racionalista y educación en España (1901-1932)* (Vol. 19). Publicaciones de la Universitat de València.
- (2001). Els mestres i la renovació pedagògica al País Valencià, 1886- 1976. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 161-187.
 - (2005). El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València: la lluita per la democratització de l'educació i la utopia pedagògica, 1966-1976. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 294-330.
 - (2005). Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983. En E. Candias Martins, (coordinador), Vº Encontro Ibérico de História da Educação.V Encuentro Ibérico de Historia de la Educación. *Renovação Pedagógica. Renovación Pedagógica* (347-394). Coimbra/Castelo Branco: Alma Azul.

- (2008). El impulso crítico a la renovación pedagógica: de finales del franquismo a la transición a la democracia. En A. Mayordomo Pérez; C. Agulló Díaz, y G. García Frasset (Coordinadores), *Canviar l'escola, canviar la societat. La renovació pedagògica valenciana al segle XX*. IV Jornades d'Història de l'Educació Valenciana (65-126). Gandía: CEIC Alfons el Vell/ Universitat de València.
- (2022). La renovación pedagógica francesa de los años sesenta del siglo XX como referente para la española en el tardofranquismo. In *Liber Amicorum: Homenaje al Profesor José María Hernández Díaz* (309-315). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lázaro, L. M.; Martínez, A., y Mayordomo, A. (2011). Perspectiva histórica de la innovación educativa en España. Ministerio de Educación Estudio sobre la innovación educativa en España, 59-334.
- Leite M.T., Araújo, L. y de Oliveira, V.M. (2013) Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos. *Revista Profissão Docente*, 13(29), 114-118.
- León, A. E. (2001). Trabajando con la memoria: exilio y fuente oral. *Historia y comunicación social*, (6), 265-279.
- Levante-EMT Alzira. (30 de mayo de 2019). Homenaje a la maestra y activista de Cullera Elvira Mondragón. *Levante. El Mercantil valenciano*. <https://www.levante-emv.com/ribera/2019/05/30/homenaje-maestra-activista-cullera-elvira-13990125.html>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (1970). *Boletín Oficial del Estado*, 187, sec. I de 6 de agosto de 1970, 12525 a 12546. BOE.es - BOE-A-1970-852 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley 194/1963, de 28 de diciembre, por la que se aprueba el Plan de Desarrollo Económico y Social para el periodo 1964/1967 y se dictan normas relativas a su ejecución. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 30 de diciembre de 1963, 18190 a 18198. A18190-18198.pdf (boe.es)
- Ley 1977, de 30 de abril, Instrumento de Ratificación de España del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, hecho en Nueva York el 19 de diciembre de 1966. *Boletín Oficial del Estado*, 103, sec. I. Disposiciones generales, 9343a 9347. A09343-09347.pdf (boe.es)

- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Boletín Oficial de Estado, 199, 18 de julio de 1945. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1945/199/A00385-00416.pdf>
- Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad española. Boletín Oficial de Estado, 212, 31 de julio de 1943. [https://www.boe.es/eli/es/l/1943/07/29/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/l/1943/07/29/(1))
- Lobo, C. (2007). La depuración de la educación española durante el franquismo (1936-1975). Institucionalización de una represión. *Foro de educación*, 5(9), 203-228.
- Lobrot, M. (1998). El placer, condición del aprendizaje. *Praxis educativa*, 3(3), 33-40.
- Lomov, B. (1989). Psicología Soviética. Su historia y su situación actual. *Política y sociedad*, 2, 99-115.
- López Martín, R. (2002). Una escuela de todos y para todos. Las prácticas escolares en la transición democrática. *Historia de la Educación*, 21.
- López Zapico, M. A. (2010). *El tardofranquismo contemplado a través del periódico The New York Times*, Gijón, CICEES.
- López-Chaves, P. (2016). Los intelectuales católicos en el franquismo. Editorial Universidad de Granada, 37
- Lorz, I. (2009). *Anton Semionovich Makárenko. Génesis de un Creador Genuino*. Mérida: Universidad de los Andes. Escuela de Educación.
- Los Pactos, D.L.M (1977). Madrid 8-27 de octubre de 1977. Texto completo del acuerdo económico y del acuerdo político. Presidencia del Gobierno, Colección Informe, Madrid.
- Lupita, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Luque, A., Benitez Falocchi, A., Martinez, S. R., Fatelevich, M., Peralta, D., Bugallo, S. y Laurino, J. S. (2022). El valor del área del sí mismo en el test frases incompletas de Joseph M. Sacks. In XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIX Jornadas de Investigación, XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional, IV Encuentro de Musicoterapia (UBA, 23 AL 25 de noviembre 2022).

- Lusa, G. (2008). Depuración y autarquía (1939-1940). Documentos de la Escuela de Ingenieros Industriales de Barcelona, (18), 3-61.
- Maglio, N., Fatelevich, M., Luque, A. E., Biasella, R., y Melillo, O. (2010). Frases incompletas de J. Sacks y S. Levy: relación materna. In II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Makarenko, A. (1932). Experiencias de la metodología laboral en una colonia infantil de trabajo. En Kumarin, V. (1977). *La colectividad y la educación en la teoría pedagógica de A. Makarenko*. Moscú: Progreso.
- Marañón, T. (2015). De la fruta madura a la manzana podrida: el laberinto de la Transición española. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Maravall, J. M. (1984). La reforma de la enseñanza. Barcelona: Editorial Laia.
- Marín Ibañez, R. (1976). *Los ideales de la escuela nueva*. *Revista de educación*, 242, 23-42.
- Martín de Santa Olalla, P. (2000). La transición democrática de la Iglesia católica española. *Estudios Eclesiásticos. Revista de investigación e información teológica y canónica*, 75(295), 723-729.
- Martín Fuertes, J. A. (2000). La evolución de la Archivística como disciplina en España (1975-2000). In *Teoría, historia y metodología de las Ciencias de la Documentación: (1975-2000)*, 75-86. Departamento de Biblioteconomía y Documentación.
- Martin, L., Mirieu, P., Jacques, P. (2002). *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*. Champ Social Editions.
- Martínez Bonafé, Àngels. (2003). Vivir la democracia en la escuela. Una manera de formular los problemas del aula y del centro. *Tabanque*, 17, 111-132.
- (2016). Els Moviments de Renovació Pedagògica: construir la democràcia des de les aules. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 27, 83-105.
- Martínez Bonafé, J. (1988). Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 13-18.
- (2021). Los Movimientos de Renovación Pedagógica en España: de la Ley General de Educación hasta nuestros días. (pp. 85-108). En Feu, J., Besalú, X. y Palaudàrias, J. M. (2021). *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*.

- Martínez Roda, F. M. (2000). *Historia de Lo Rat Penat*. Lo Rat Penat: Valencia.
- Marugán, M. (2012). Diccionario de memoria histórica: conceptos contra el olvido. Catarata. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 2, 234-238.
- Mateos, A., y Soto, Á. (1997). *El final del franquismo, 1959-1975: la transformación de la sociedad española*.
- Mayordomo, A. (2007): «L'Escola, la llengua i el redreçament cultural i civic dels valencians. Una perspectiva històrica», en Alejandro Mayordomo, Ma Carmen Agulló Díaz i Gabriel García Frasquet (coods.): *Valencià a l'escola. Memòria i testimoni*. III Jornades d'Història de l'Educació valenciana, Oliva, CEIC Alfons el Vell i Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, Universitat de València, pp. 19-70.
- Mejor, F. (2018). Louis Legrand, fundador de la investigación en ciencias pedagógicas en el Instituto pedagógico nacional (Instituto Pedagógico Nacional) de Francia. *Les Sciences de l'éducation-pour l'ère nouvelle*, 51, 2, 13-23.
- Méndez, G. L. (2017). *Culpables por la literatura: imaginación política y contracultura en la transición española (1968-1986)* (Vol. 1). Ediciones Akal.
- Mendoza, A.; Acevedo, D. y Tejada, C. N. (2016). Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales (TFEAM) en la Enseñanza y Aprendizaje del Concepto de Valencia Química. *Formación universitaria*, 9(1), 71-76.
- Meseguer, L. B. (1994). La poètica de Carles Salvador i la generació de 1930. Caplletra. *Revista Internacional de Filologia*, (16), 127-150.
- Millas, J. (22 de junio de 1976). Primera escuela de verano del País Valenciano. *El País*. Primera escuela de verano del País Valenciano | Cultura | EL PAÍS (elpais.com)
- Ministerio de Educación Nacional-OCDE (1963). *Las necesidades de educación y el desarrollo económico y social de España*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- Minkova, E. (2014). Ascenso y descenso del proyecto de la psicología rusa a principios del siglo XX. *Persona*, (17), 123-138.
- Miquel, C. (1973). El Idioma i expressió a la meua classe. *Boletín interno del Seminario de Pedagogía*, 1er trimestre, 36.
- Miralles, R (2004). Elvira Mondragón. Una maestra jubilada en activo. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 42-47.

- Molla, G. (2017). Els models narratius a 'Lo rat penat'. 'Calendari llemosí' (1874-1885). In Actes del Dissetè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes: Universitat de València, 7-10 de juliol de 2015, 391-401. Associació Internacional de Llengua i Literatura Catalanes.
- Mondragón, E. (1972). Una actividad libre: el teatro en la escuela, *Boletín interno del Seminario de Pedagogía*, 4º trimestre, p. 30.
- (1973). La práctica de la creación colectiva. *Boletín interno del Seminario de Pedagogía*, 1er trimestre, p. 30.
- Montero, F. (2005). *Origen y evolución de la Acción Católica Española. Clericalismo y asociacionismo católico en España: de la Restauración a la Transición*, 133-141.
- (2007). *Del Movimiento católico a la Acción Católica. Continuidad y cambio, 1900-1930. La secularización conflictiva: España (1898-1931)*, 169-185.
- Montoro, M. D. (2016). La introducción del aprendizaje activo en las escuelas estadounidenses y alemanas de principios del siglo XX, a través de la influencia de John Dewey y Georg Kerschensteiner. In Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después: libro de actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. [Celebrado del] 28 al 30 de junio de 2016; Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, 41-42. Sociedad Española de Pedagogía.
- Moraga, F. (2016). Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964. *Historia mexicana*, 65(3), 1341-1404.
- Moreno i Moreno, J. (s.f) Constanti Llobart i els fonaments del valencianisme. Un home i una mampresa de recuperació cultural.
- Moreno, P. (1972). Sobre el número de alumnos por clase. *Boletín interno del Seminario de Pedagogía*, 1er trimestre, p. 32.
- Morente, F. (2001). La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo. *Historia y comunicación social*, (6), 187-201.
- Moscoso, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 255-267.
- Muñoz Soro, J. (2011). La transición de los intelectuales antifranquistas (1975-1982). *Ayer: Revista de Historia Contemporánea*, 81(1).

- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Navarrete, D. F. (2005). La política económica exterior del franquismo: Del aislamiento a la apertura. *Historia Contemporánea*, (30).
- Negrín, O. (2007). Los expedientes de depuración de los profesores de instituto de segunda enseñanza resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943). *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, 7.
- Núñez, C. E. (2003). *El capital humano en el primer franquismo. Autarquía y mercado negro. El fracaso económico del primer franquismo*. Barcelona, Crítica.
- Obregón, N. (2006). Quién fue María Montessori. *Contribuciones desde Coatepec*, (10), 149-171.
- Ochoa, F. (1994). John Dewey: filosofía y exigencias de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (12-13), 132-163.
- Orden de 1 de abril de 1964 por la que se concede el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a don Lope Pérez Cornes. Boletín Oficial de Estado, 96, 21 de abril de 1964. <https://www.boe.es/boe/dias/1964/04/21/pdfs/A05040-05040.pdf>
- Orella, L. (2012). la iglesia católica española ante Juan Pablo II. Aportes. *Revista de Historia Contemporánea*, 27(80), 163-183.
- Palacios, J. (1999). *La cuestión escolar*. Barcelona: Fontamara.
- Palafox, J. (2003). España y la economía internacional. La política exterior de España en el siglo xx, p. *Ayer*, nº 49, 161-184.
- Patry, D. (2020). La revue Interéducation (1968*1977): coopération et débats au sein d'une revue militant? *Recherces & Éducatons*, p. 8. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/107>
- Payá, A. (2010). La presencia de vestigios y símbolos franquistas en el patrimonio educativo valenciano. *Cabás*, (4), 4.
- Pérez, M. (1972) «Conceptos de matemáticas de Fernández Blanco», *Boletín interno del Seminario de Pedagogía*, 2º trimestre.
- Pericacho Gómez, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días): un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista complutense de educación*.
- (2015). Colectivos, centros e iniciativas de renovación pedagógica actuales en España: señas de identidad e ideario pedagógico. *Temps d'educacio*.

- Piaton, G. (1976). Freinet y la escuela nueva. *Revista de educación*, 242, 43-50.
Portail National des Archives, 2023
- Premios Isabel Ferrer (2020). Personas Galardonadas en todas las Ediciones de los premios Isabel Ferrer. Direcció General de l'Institut Valencià de les Dones i per la Igualtat de Gènere, Generalitat Valenciana.
- Puchades, J. y Navarro, V.X. (2006). Missal Romà en llengua valenciana. Amunt el cor Lo Rat Penat: Valencia.
- Puelles, M. (1991). Educación e ideología en la España contemporánea. Barcelona: Editorial Labor.
- Puig, J. M. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, 26, 55-59.
- Quixal, J. M. (1994). L'aspecte pedagògic de Carles Salvador. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, (16), 239-248.
- Ramos i González, A. (2017). La revista Escola, òrgan del freinetisme valencià (1965-1969). *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 125-150.
- Ramos Zamora, S. (2006). Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España. *Revista complutense de educación*, 17(1), 169-182.
- Recio, J. L., Juárez, F. O. U., y Díaz-Salazar, R. (1990). *Para comprender la transición española: religión y política*. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Resolución de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación por la que se declara desierto el concurso de traslado de la cátedra de Derecho Político de la Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca. *Boletín oficial del Estado*, 169, 16 de julio de 1969.
- Riviere, A. (1988). *La psicología de Vigotsky, Aprendizaje*, Visor. 3ra. Edición, Madrid, España.
- Roche, P. y Vargas, Y. (1979). *Telles luttres, telle école. Le parti communiste et l'école (1945-1978)*. Paris: La Découverte.
- Rodríguez Jiménez, J. L. (2008). La división de la clase política en el tardofranquismo. En *Crisis, dictaduras y democracia*. Actas del I Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo (2006).

- Rodríguez López, L. (2014). Cambio de paradigma educativo: del maestro autoritario a la autogestión del alumnado. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, II, 152-162.
- (2000). La delimitación de la Archivística como ciencia. Primer Congreso Universitario de Ciencias de la Documentación. *La delimitación de la Archivística como ciencia*, 379-388.
- Rodríguez, J. (2021). Virtualidad y Desescolarización. *Revista Nómada*, 1(1), 1-29.
- Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Kairós.
- Rojas, G.P. (1998). La sustitución de las ordenanzas laborales. Anales de la Facultad de Derecho. Universidad de la Laguna, 15.
- Romero González, J. R. (2006). *Espanya inacabada* (14).
- Rubio Muñoz, F. J. (2019). La visibilidad de lo cotidiano. Didáctica, Historia y fuentes documentales para el estudio de la vida universitaria en la Salamanca moderna. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, (10), 373-392.
- Ruiz de Azúa, E. (2000). Un primer balance de la educación en España en el siglo XX. *Cuadernos de historia contemporánea*, 22, 159-182.
- Saint-Luc, F. (2011). *De la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation coopérative: le cas des formateurs d'enseignants au sein du Mouvement international de l'Ecole Moderne* (Doctoral dissertation, Aix-Marseille 1).
- Salvador, S. (1994). Carles Salvador i Gimeno: l'home i l'obra. *Caplletra*, 16, 249-260.
- Sánchez Navarro, Á. J. (1998). *La transición española en sus documentos*. Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales.
- Sánchez-Redondo Morcillo, C. (1999). Normas legales reguladoras de la aprobación de libros escolares de Enseñanza Primaria durante el franquismo. El papel del CEDODEP y del Consejo Nacional de Educación.
- Sanchis, E. (1972). El sentido de unas reformas. *Boletín interno del Seminario de Pedagogía*, 1er trimestre, 1972, 10.
- (1973) Los CEMEA. Boletín interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, 73.
- Santerini, M. (2013). Grandes de la educación: María Montessori. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (349).

- Savoye, A. (2010). *L'éducation nouvelle en France, de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation, 1944-1970*, En Ohayon, A.; Ottavi, D., Savoye, A. (dirs.). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et esdevenir*. Berne: Peter Lang, 2004, 235-270.
- Saz Campos, I. (2009). La dictadura franquista. En Hermosilla (coordinador), *La ciudad de Valencia: historia, geografía y arte de la ciudad de Valencia*, 487-506.
- Seage, J. (1969). El 'libro blanco' de la educación. *Boletín de la Comisión Española de la UNESCO*, 5, 29-35.
- Sebastián, A., Ballesteros, B., y Sánchez, M. (1998). *Técnicas de estudio*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Segers, J. A. (1985). *En torno a Decroly* (Vol. 2). Ministerio de Educación y Ciencia. Laussane: Editorial Delachaux y Niestle.
- Seminario de Pedagogía (1967). Análisis del Movimiento Pedagógico. Surgimiento y desarrollo de nuestro Seminario de Pedagogía. *Boletín interior del Seminario de Pedagogía*. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, 6.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de educación*, 330, 35-57.
- Silva, M. (2007). La Juventud de Acción Católica Española: la revista La Flecha (1932-1936). *Anuario de Historia de la Iglesia*, (16), 453-457.
- Soëtard, M. (2013). Célestine Freinet (1896-1966). *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (354), 44-48.
- Soler Godes, E. (1960). Els primers periòdics valencians. Conferència pronunciada amb motiu de la clausura dels cursos de llengua i literatura valencina de «lo rat penat» el 19 de juny de 1960. Valencia: Universitat Jaume I.
- Soler Mata, J. (2008). La psicología de l'adolescència. L'adolescència i l'escola activa. *Temps d'Educació*, 251-266.
- (2011). El novelista que amaba la educación. Las trazas de Lev Tolstói en la pedagogía contemporánea. *Lev Tolstói en el mundo contemporáneo*, 73.
- (2016). La Escuela Activa de Adolphe Ferrière en la Pedagogía Española e Iberoamericana. *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*, 225, 69.

- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2020). Las acciones mentales y el problema de las etapas de su formación: siguiendo a Galperin y Talizina. *Obucheniye*, 4(1), 59.
- Solozábal, J. J. (1972). Informe sociológico sobre la situación social de España 1970. Síntesis del Informe Sociológico sobre la situación social de España. FOESSA. *Revista Internacional de Sociología*, 30(1), 212.
- Soto Carmona, A (1998). La transición a la democracia. España 1975-1982. Madrid: Alianza Editorial.
- Soto, M. (2009). Desarrollo de las habilidades sociales en el aula. *Revista Digital. Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-9.
- SP de Valencia (1974). Anteproyecto de Principios del Seminario como contribución a una alternativa democrática para la enseñanza. Valencia.
- Tena, A. (1966). Reforma de la enseñanza primaria: Ley 169-1965, de 21 de diciembre de 1965. *Revista de educación*.
- Terrón Bañuelos, A. (1999). Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del magisterio español. Sarmiento Anuario galego de historia de la educación, 3, 157-182.
- Tezanos, J. F., Cotarelo, R. G., y de Blas Guerrero, A. (1993). *La transición democrática española*. Editorial Sistema.
- Tiana, A. (1992). La Ley General de Educación, veinte años después: elementos para una revisión. *Revista de educación*.
- (2008). Plan Langevin-Wallon. *Transatlántica de educación*, (5), 65-72. Tiana, - (2010). En Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en España de los siglos XIX y XX.
- (2013). El Recurso al Debate Público en los Procesos de Reforma Educativa: Análisis de la Experiencia Española (1969-2012). *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(1), 19-41.
- Tovar, D. (2019). La democracia es llegar al consenso, es gestionar el disenso (Entrevista a Mercedes Madrid Navarro). *Diario Avisos*.
- Trillo, F. (1982). Introducción a la escuela nueva. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (92-91), 16-17.

- Valbuena Canet, C. (2018). Georg Kerschensteiner y la escuela de trabajo: su introducción en España en el primer tercio del siglo XX a través de la figura de Lorenzo Luzuriaga. *Foro de Educación* 16(25), 69-94.
- Valiente, C. (2016). Luchar por participar: la protesta feminista en la Iglesia Católica durante el franquismo. Pasado y Memoria. *Revista de Historia Contemporánea*, (15), 203-226.
- Vega Gil, L. (1997). La reforma educativa en España (1970-1990). *Educación en revista*, (13), 101-132.
- Vela, M. (1973). Reseña sobre la educación por el movimiento en la edad escolar de Jean Le Boulch», *Boletín interno del Seminario de Pedagogía*, 3er trimestre, 30.
- Vela, V. (1972). A propósito de la teoría del aprendizaje. *Boletín interno del Seminario de Pedagogía*, 2º trimestre, 5.
- Vennin, L. (2017). *Historiciser les pratiques pédagogiques d'éducation Populaire. Agora débats/jeunesses*, 76, 65-78.
- Vieira, A. (1994). A psicología de Vigotski: resgatando la historia de una contribuição actual. *Revista de ciencias humanas*, 12, 16, 7-9.
- Vieira, R. y Soares, Z.M. (2013). Galperin no ensino de ciências: uma sequência didática enfocando a puberdade. *AMazônica*, 11(2), 324-341.
- Vila, I., y Domènec, P. S. (2000). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. *El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI*, 2017, 228.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons Historia.
- Viñao, A. (2011). El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio. Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales, (15), 141-148.
- (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educación en Revista*, 19-35.
- Viñao, A. (2019). Política educativa, escolarización y construcciones escolares en España (1869-1970). *Artigrama: Revista del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza*, (34), 25-45.

- (2020). En Faci Lucia, F., Lorente Lorente, Á., y Cuadrado Méndez, F.
- J. (2020). Entrevista a D. Antonio Viñao Frago, historiador de la educación, a los 50 años de la LGE y 30 de la LOGSE. *Avances en supervisión educativa*.
- Wilhelmi, G. (2016). *Romper el consenso*. Siglo XXI de España Editores.
- Yarza de los Ríos, A. y Rodríguez Rave, L. M. (2005). *Ovidio Decroly: Educación de los sentidos y del cuerpo del niño anormal*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Zambrano, A. (2009). La pedagogía en Phillipe Meirieu: tres momentos y educabilidad. *Educere*, 13(44), 215-226.
- Zaratiegui, J. M. (2014). *El europeísmo como arma de oposición al franquismo (1956-1962)*.
- Zorrilla, E., Mazzitelli, C., Calle-Restrepo, A., Angulo-Delgado, F., y Soto-Lombana, C. A. (2022). Representaciones sociales sobre las prácticas de laboratorio: implicaciones epistemológicas y prácticas para la formación inicial de docentes. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (52), 101-116.
- Zuluaga, O. L., Molina, A., Velásquez, L., y Osorio Vega, D. B. (1994). *La pedagogía de John Dewey*.
- Zurriaga, F. (2007). País, llengua i renovació pedagògica al Tardofranquisme. En Alejandro Mayordomo, Ma Carmen Agulló Díaz i Gabriel García Frasquet (coods.). *Valencià a l'escola. Memòria i testimoni. III Jornades d'Història de l'Educació valenciana*, Oliva, CEIC Alfons el Vell i Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, Universitat de València, 249-257.
- (2017). Parlem de la formació permanente de l'ofici de mestre i de les idees del Moviment Freinet. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 29, 201-218.

**Documentación consultada en el *Arxiu Històric Sindical* José Luis Borbolla
facilitada por Guillermo Gil Vazquez (AJLB GGV):**

AJLB GGV 84-90)
AJLB GGV (D86/230)
AJLB GGV (37/13)
AJLB GGV (36/02) mm2
AJLB GGV (36/03)
AJLB GGV (36/3)
AJLB GGV (36/04)
AJLB GGV (36-04) G1
AJLB GGV 37/6
AJLB GGV 4.1. (37/04) D65)
AJLB GGV 4.1.1/10
AJLB GGV 4.1.1 (37/04)
AJLB GGV 4.1.1 (36/04) g04
AJLB GGV 4.1.1 (37/14) D2
AJLB GGV 4.1.1(37/01) D4
AJLB GGV 4.1.1 (36/02)
AJLB GGV 4.1.1 (37/01) D5
AJLB GGV 4.1.1 (37/04)
AJLB GGV 4.1.1 (37/13) D1
AJLB GGV 4.1.1 (37/13) D1
AJLB GGV 4.1.1 (37/04) D2)
AJLB GGV 4.1.1 (37/13) D2

- AJLB GGV 4.1.1 (37/04)
AJLB GGV 4.1.1
AJLB GGV 37 4.1.1. D4
AJLB GGV (37.4.1.1. D2/D4) 37.05
AJLB GGV (37.4.1.1. D2/D4) 37.05
AJLB GGV (37/05. D.16)
AJLB GGV (01/01)
AJLB GGV (36/02) m1
AJLB GGV (36/02) m2
AJLB GGV (36/02) m2
AJLB GGV (36/02) m2
AJLB GGV 3.3 46/14
AJLB GGV 3.3 (46/14)
AJLB GGV 3.4 (49/39)
AJLB GGV 4.3
AJLB GGV (07/06)4.6
AJLB GGV (40/1-9)
AJLB GGV 4.6 (07/09)
Gil, D. AJLB GGV (36/02) m2
Mestre, M. AJLB GGV 4.1.1 (36/02)
Tomás, F. AJLB GGV (36/02) m2

ANEXOS

Anexos 1. Tú también puedes decir lo que piensas

TU TAMBIEN PUEDES DECIR LO QUE PIENSAS
REFLEXIONA Y SE SINCERO/

CURSO// EDAD

SEXO // CENTRO

• Por qué estudias bachiller (señala una respuesta)

porque tus padres quieren porque estudian tus amigos
porque quieres tu porque no tienes otra cosa que hacer

• Por qué estudias en el Instituto (señala dos razones)

porque estás más cerca porque es más barato
porque los profesores son mejores porque puedes hacer lo que quie-
porque estudian aquí tus amigos res.

• Por qué estudias en el Colegio (señala dos razones)

porque está más cerca porque a tus padres les gusta
porque los profesores son mejores porque te gusta a tí
porque estudian aquí tus amigos porque te pueden dar mejor forma-
ción.

Qué te gusta más de tu Instituto o Colegio (subraya o apunta dos cosas)

Instalaciones deportivas Teatro
Cine Canciones
Música Charlas
.....

De todo lo que estudias qué te gusta más (subraya o apunta dos)

Lengua y Literatura Idioma moderno
Historia, Geografía Latín, Griego
Matemáticas, Física y Química Dibujo, T. manuales
Ciencias Naturales Formación religiosa, form. política
.....

DI POR QUE

De todo lo que estudias qué te gusta menos (apunta dos)

.....

DI POR QUE

De todo lo que estudias qué encuentras más fácil (apunta dos)

.....

DI POR QUE ...E.....

Estudias de memoria? (señala una respuesta)

sí no casi nunca

(2)

Se usan los libros de texto en clase? (señala una)

en casi todas las asignaturas en casi ninguna

Encuentras divertido aprender? (señala una)

en casi todas las clases en casi ninguna
en todas las clases en ninguna

DI POR QUE

En casi todas las clases (señala una)

el profesor explica y pregunta el profesor pregunta sin explicar
el profesor explica pero no pregunta

En cuántas clases trabajáis en grupo?

en algunas en ninguna
en casi ninguna ¿te gusta?

Te gustaría que todas las clases estuvieran organizadas en grupos?

si no

¿Qué asignaturas de las que estás aprendiendo crees que te servirán después? (escoge tres)

.....

DI PARA QUE, si lo sabes

¿Qué asignaturas de las que estás estudiando no te servirán para nada?

.....

DI POR QUE NO TE SERVIRAN

Te gusta escuchar a los profesores? (señala una respuesta)

a casi todos a casi ninguno a ninguno

Cómo te gusta más trabajar en clase? (señala una respuesta)

repetiendo la lección tú solo en silencio
saliendo a la pizarra por escrito
preguntando entre los grupos haciendo competiciones y concursos

Que es lo que más te molesta del trabajo en las clases (señala una)

la explicación del profesor los ejercicios
que el profesor no pregunte

Si te ponen deberes para casa (señala las respuestas diciendo si o no)
 te gustan te parecen necesarias

¿Te gustaría que se comentaran en clase noticias de actualidad?
 Si no

DI POR QUE

¿Te parecen buenos tus profesores? (escoge una)
 casi todos casi ninguno ninguno

DI POR QUE

Te parecen justos tus profesores? (escoge una)
 casi todos casi ninguno ninguno

DI POR QUE

¿Tienes confianza para preguntar a tus profesores cosas que no sean
 de clase? (escoge una)
 con casi todos con casi ninguno con ninguno ...

¿Las clases se te hacen largas?
 con casi todos los profesores con casi ninguno.... con ningun

¿Entiendes las explicaciones de los profesores?
 las de casi todos las de casi ninguno las de ninguno

¿Estudias más cuando el profesor es simpático?
 si no

Si el profesor te riñe (pon una cruz)
 estudias más estudias menos.....

¿Se interesan los profesores por vuestra manera de ser, vuestros -
 gustos, aficiones, etc.?
 casi todos casi ninguno ninguno

Te gustaría que tus profesores fueran amigos tuyos?
 casi todos casi ninguno ninguno

.. ¿Crees que los profesores dan demasiada importancia a las notas?
si no

DI POR QUE

.. ¿Crees que los profesores son justos calificando?
casi todos casi ninguno

DI POR QUE

.. ¿Crees que las notas son necesarias para ayudarte a trabajar más?
si no

DI POR QUE

.. Casi todos tus profesores cuentan más para las notas (señala una o
puesta)
Las preguntas en clase los exámenes
Los trabajos o ejercicios las manías

.. ¿Te parece que los profesores os preguntan, examinan, corrigen vue
tros trabajos, etc. lo suficiente?
si no

.. ¿Crees que estudiarías aunque no hubiera notas?
si no

DI POR QUE

.. ¿Por qué copias en algunos exámenes?
.....

.. ¿Cómo te gustaría que estuvieran organizadas las clases de la asignatura que más te gusta?
.....

.. Explica, si puedes, cómo organizarías tú una clase que harías, que explicarías, cómo lo harías para aprender más, para pasarlo mejor (usa todo el papel y todo el tiempo que necesites)

Anexos 2. Encuesta al alumnado sobre el profesorado

ENCUESTA A LOS ALUMNOS

(A)

No hace falta que firmes la encuesta: lo importante es tu opinión.

1- El profesor consulta contigo: a la hora de:

- dar las normas de conducta en clase. si - no.
- programar el trabajo si - no.
- calificar. si - no.

(tacha lo que no sea)

2- ¿Como lo hace normalmente?

3- ¿COMO te gustaria que lo hiciera?

4- Piensa en los profesores que te dan clase y teniendo en cuenta a la mayoría de ellos ¿que es para ti el profesor?.

- ¿Como te gustaria que fuera?

5- ¿Estas satisfecho con la enseñanza que has recibido? (Pon una cruz al lado de la linea que corresponde a lo que piensas)

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

6- ¿Como te gustaria que fuera?

Anexos 3. Encuesta sobre la gestión democrática para cumplimentar el alumnado

ENCUESTA SOBRE GESTIÓN DEMOCRÁTICA Nº 1 (para alumnos)

OBJETIVOS: 1) Llevar a los alumnos a una reflexión sobre la forma concreta en que se desarrolla su vida en clase.
2) Extraer la relación profesor-alumno y el grado de participación del alumno en la clase.

DESARROLLO: Las respuestas del alumno serán lo que se realice en la mayoría de sus clases. Pon una X dentro del recuadro que corresponda.

1.- La forma de trabajo en clase es:

- a) El profesor explica, pregunta y encarga el trabajo para el día siguiente.
- b) El trabajo se realiza por medio de fichas individuales que el profesor revisa.
- c) Se trabaja en grupos sobre la tarea propuesta por el profesor.
- d) Los alumnos trabajan en clase como quieren, sin orientación previa del profesor.
- e) Otras formas de trabajo.

¿Cuál de estas formas de trabajo te parece mejor?

2.- El profesor para exámenes o ejercicios:

- Cada semana...
- Cada mes...
- Cada trimestre...
- A final de año...

¿Que prefieres tú?.....

b) Antes de hacer un examen o un ejercicio, el profesor pide la opinión a los alumnos y discute con ellos la forma de llevarlo a cabo.....

c) Aparte de los exámenes y ejercicios periódicos, ¿se tiene en cuenta el trabajo diario realizado por cada alumno?

d) La evaluación de los resultados obtenidos:

- La realiza solo el profesor
- La realiza el profesor juntamente con los alumnos.....
- La realizan los alumnos solamente.
- Otras formas de evaluación del trabajo
- ¿Que tipo de evaluación te gusta más?

3.- ¿Se establece algún plan de trabajo para la asignatura?:

- El profesor explica cada día la lección.
- El profesor comunica a los alumnos lo que se va a tratar en la clase:
 - Cada semana.
 - Cada mes
 - Cada trimestre
 - Cada evaluación
- El profesor presenta un programa de trabajo inicial con posibilidad de modificación por toda la clase.
- Los alumnos desde el principio establecen un programa de trabajo.

4.- Participación en las responsabilidades de la clase:

- Tenéis delegado de Curso..... Quien lo ha elegido.....
- En caso afirmativo, ¿Cuales son sus funciones?.....
- Tenéis consejo de Curso..... Quien lo ha elegido.....
- En caso afirmativo ¿Cuales son sus funciones ?

5.- Dentro del trabajo de la clase tu participación debe ser:

- mayor.
- menor
- igual

6.- Colaboras en el trabajo con tus compañeros:

- en la clase.....
- fuera de la clase.....

7.- ¿Que' es para tí el profesor en la clase?

8.- ¿Qué crees que deb. ser?

9.- ¿ Estás satisfecho de la enseñanza recibida hasta ahora?

- Sí, totalmente.

- No del todo

- De ninguna manera

10.- ¿Cómo crees que debería ser?

Anexos 4. Encuesta sobre la gestión democrática para cumplimentar el profesorado

SEMINARIO DE PEDAGOGIA-SUBGRUPO GESTION DEMOCRATICA DE LA CLASE
Encuesta nº 2(para profesores).-

OBJETIVO: Conocer la realidad actual en cuanto a la colaboración de los alumnos, con el profesor o equipo de profesores, en la marcha del curso escolar, y de éstos con la dirección del centro.

En cada pregunta, poner una X en el recuadro correspondiente.

1/ ¿Colaboran de alguna manera tus alumnos en la programación del contenido de las asignaturas?

SI NO

En caso afirmativo, ¿cómo?:

a) El profesor presenta un programa de trabajo inicial y posteriormente se revisa entre todos.....

b) Los alumnos desde el principio establecen un programa de trabajo

2/ ¿Qué forma de participación tienen tus alumnos en el desarrollo habitual de la clase?

3/ En cuanto a la evaluación:

-Se realiza sólo el profesor.....

-La realiza el profesor juntamente con los alumnos.....

-La realizan los alumnos solamente.....

-Otras formas de evaluación del trabajo:

b) ¿Pones en práctica algún sistema que promueva progresivamente la autoevaluación?

SI NO

En caso afirmativo, ¿cuál?

4/¿Revisas con tus alumnos la marcha de la clase...

-Nunca.....

-Alguna vez.....

-Periódicamente.....

5/¿Exista algún órgano representativo de los alumnos para compartir contigo la gestión educativa?

SI NO

b)En caso afirmativo, ¿qué funciones desempeña?

6/En cuanto a nivel de Centro, ¿Hay algún tipo de co-gestión democrática entre el profesorado y la dirección?

SI NO

b)En caso afirmativo, ¿qué misión desempeña y qué eficacia tiene?

7/Observaciones que juzgues oportunas

Anexos 5. Test de frases incompletas

FACULTAD DE MEDICINA DE VALENCIA
CÁTEDRA DE PSIQUIATRÍA

Departamento Psicología Clínica de
Adultos

TES DE FRASES INCOMPLETAS (SACS y LEVY)

Nombre:

Edad:

- 1.- Siento que mi padre raras veces...
- 2.- Cuando las circunstancias están contra mí...
- 3.- Yo siempre quise...
- 4.- Si fuese el encargado...
- 5.- El futuro me parece...
- 6.- Mis superiores...
- 7.- Sé que es una estupidez, pero tengo miedo de...
- 8.- Pienso que un amigo verdadero...
- 9.- Cuando era niño...
- 10.- Mi idea sobre la mujer perfecta...
- 11.- Comparada con la mayoría de las familias, la mía...
- 12.- En el trabajo me desenvuelvo mejor...
- 13.- Mi madre...
- 14.- Daría cualquier cosa para olvidarme de las veces que yo...
- 15.- Si mi padre, por lo menos...
- 16.- Creo que tengo capacidad para...
- 17.- Podría ser perfectamente feliz si...
- 18.- Si alguien trabaja para mí...
- 19.- Me comparo...
- 20.- En la Escuela, mis profesores...
- 21.- Gran parte de mis amigos no saben que tengo miedo de...
- 22.- No me gustan las personas que...
- 23.- Mi idea sobre el hombre perfecto...
- 24.- Cuando era más joven...
- 25.- Pienso que la mayoría de las mujeres...
- 26.- Mi familia trata como...

-
- 27.- Aquellos con quienes trabajo son...
 - 28.- Mi madre y yo...
 - 29.- Mi mayor error fue...
 - 30.- Quisiera que mi padre...
 - 31.- Mi mayor debilidad es...
 - 32.- Pienso que la mayoría de los jóvenes...
 - 33.- Mi mayor ambición en la vida...
 - 34.- Las personas que no trabajan para mí...
 - 35.- Algún día yo...
 - 36.- Cuando veo a mi jefe llegar...
 - 37.- Si fuera posible me gustaría perder el miedo de...
 - 38.- Las personas que más quiero...
 - 39.- Si pudiera volver a mi infancia...
 - 40.- Creo que la mayoría de las mujeres...
 - 41.-La mayoría de las familias que conozco...
 - 42.-No me gusta trabajar con personas...
 - 43.-Pienso que la mayoría de las madres...
 - 44.-Pienso que mi padre es...
 - 45.-Cuando la suerte nos adversa...
 - 46.-Cuando era más joven, me sentía culpable por...
 - 47.-Lo que más odio en la vida...
 - 48.-dando órdenes a los otros yo...
 - 49.-Cuando sea más viejo...
 - 50.- las personas que considero mis superiores...
 - 51.-Creo que la mayoría de los hombres...
 - 52.- Mis temores algunas veces me obligan...
 - 53.- Cuando estoy cerca de mis amigos...
 - 54.- Mi recuerdo más íntimo de la infancia...
 - 55.- lo que menos me gusta de las mujeres...
 - 56.- Cuando yo era niño, mi familia....
 - 57.- Las personas que trabajan conmigo generalmente....
 - 58.-Quiero a mi madre, pero...
 - 59.-La peor acción que cometí...
 - 60.- Lo que menos me gusta de los hombres...

Anexos 6. Cuestionario dirigido por la UNESCO a los Ministerios de Instrucción pública de distintos países

CUESTIONARIO DIRIGIDO POR LA UNESCO A LOS MINISTERIOS DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE DISTINTOS PAISES.--

A) OBJETIVOS DEL ESTUDIO DEL MEDIO EN LA ESCUELA:

- 1.- ¿Asegurar la participación activa de los alumnos en la enseñanza por la observación y experimentación?
- 2.- ¿Iniciar el trabajo intelectual: entronamiento a la observación, incitación a la reflexión, comparación, análisis, síntesis y búsqueda?
- 3.- ¿Facilitar a los alumnos la adaptación al medio ambiente?
- 4.- ¿Acercar el medio escolar y familiar?
- 5.- ¿Contribuir finalmente al mejoramiento de las condiciones de vida: alojamiento, higiene, alimentación?
- 6.- ¿Favorecer el trabajo en común y permitir una primera educación social?
- 7.- ¿Iniciarlos en los fenómenos de la vida social y económica propias del mundo contemporáneo?
- 8.- ¿Contribuir a la orientación escolar?
- 9.- ¿Favorecer la comprensión internacional?

B) SITUACION DEL ESTUDIO DEL MEDIO EN LA ESCUELA:

- 1.- ¿El estudio del medio es por si mismo objeto de una disciplina aparte o esta incluido dentro de otras enseñanzas o actividades dentro de la vida escolar?
- 2.- Si es objeto de una disciplina aparte:
 - a) ¿Cómo se llamaría esta disciplina?
 - b) ¿Sería obligatoria?
 - c) ¿A qué edades y clases escolares (pre-escolar, Primaria y Secundaria estaría destinada?
 - d) ¿Cuántas horas ocuparía en el horario semanal?
- 3.- Si por el contrario se le considera incluido dentro de otras disciplinas ¿Cuáles serían estas?:
 - a) ¿Estaría incluido en las asignaturas?
 - b) ¿Como actividades complementarias (museos, monumentos, clubs escolares,)?
- 4.- ¿Cuáles son las relaciones de la escuela con los movimientos juveniles en lo que concierne al estudio del medio?

C) PLANES DE ESTUDIOS Y PROGRAMAS:

- 1.- ¿ Los programas y planes de estudio han tenido en consideración el estudio del medio o contienen indicaciones relativas al mismo?
- 2.- ¿Los temas de estudio estan previstos en el programa o dejados a elección de los maestros? ¿Han tenido en cuenta las proposiciones de los alumnos?

CUESTIONARIO DE LA UNESCO

CONT. 2

D) METODOS Y TECNICAS:

- 1.- ¿Existen instrucciones oficiales que den los métodos y técnicas a emplear para el estudio del medio? ¿Cuales son los métodos y las técnicas más generalmente empleadas?
- 2.- ¿Las instrucciones oficiales recomiendan actividades destinadas a completar la enseñanza escolar?:
- 3.-
 - a) ¿Observación directa del medio por medio de clases al aire libre o paseos escolares?
 - b) ¿Jardín escolar y pequeña cria de ganado?
 - c) ¿Visitas de fábricas o instalaciones públicas?
 - d) ¿Visitas a monumentos históricos y museos?
 - e) ¿Encuestas, colecciones, búsqueda de documentos, exposiciones.....?
- 3.- ¿De qué manera los enseñantes hacen conocer a sus alumnos un medio natural diferente del suyo?
 - a) El campo, el mar, la montaña a los niños de la ciudad
 - b) La vida urbana e industrial para niños de medios rurales.
- 4.- ¿En qué medida las nuevas técnicas de enseñanza son empleadas para el estudio del medio: enseñanza programada, técnicas audio-visuales, cine, radio, T.V.?
- 5.- ¿Cuales son los procedimientos utilizados por los enseñantes para que el estudio del medio sirva para acercar la escuela a la vida?
- 6.- ¿La correspondencia interescolar con los compañeros de otras regiones o países es utilizada por el estudio del medio?
- 7.- ¿Los niños tienen fácil acceso a bibliotecas (públicas, de escuela)?

E) PERSONAL ENSEÑANTE:

- 1.- ¿A lo largo de sus estudios, los futuros enseñantes han prestado atención a la importancia del estudio del medio? ¿Reciben con este fin una formación especial?
- 2.- ¿Por qué medios los enseñantes reciben las informaciones y el material necesario para facilitar su tarea en lo que concierne al estudio del medio?
- 3.- ¿Hay algún lugar especial para el estudio del medio en el perfeccionamiento de los enseñantes: stages, cursos de verano, seminarios..?

Anexos 7. Ejemplo de preparación de un cursillo de verano

PREPARACION CURSILLO VERANO - 1970.

Reunion 24-5-70

9.98
 4.1.1.
 78/01

ORDEN DEL DIA

- 1º Clarificación de los objetivos que nos proponemos
- 2º Diferentes tareas que comporta
- 3º Circular informativa - Trámites administrativos
- 4º Próxima reunión -

- Guillermo expuso la necesidad de crear una estructura para el equipo organizador. Director, Secretario, etc. con el fin de evitar el espontaneísmo

- La idea se rechazó porque no se veían claros los funciones que se iban a desarrollar. Se decidió que sobre la estructura se seguirían haciendo decisiones sobre el particular, según las necesidades.

- Para la primera reunión se nombra un secretario.

- Objetivos del "stage":

- 1º No es necesario proponer a los cursillistas los objetivos que nos proponíamos
- 2º Que los "cursillistas" retrocedan los principios de la pedagogía activa con aspiración científica.
- 3º Al final ante las necesidades de clarificación de los cursillistas se exponerán los objetivos.
- 4º Los fines/deseos son:
 - a) Intencionado a la conducción de grupos
 - b) Toda actividad es una situación de aprendizaje
 - c) El crecimiento de la relación profesor-alumno sus raíces en el marco de una concepción pedagógica
 - d) Concepción dinámica de la personalidad del sujeto, en contra de la pedagogía de los "dones"
 - e) El directivismo burocrático

Otro aspecto sobre el funcionamiento del stage:

- a) Equilibrio general en todas las actividades
- b) Dar la posibilidad de que los cursillistas puedan en un momento dado, descargar al "stage" un problema

Anexos 8. Ejemplo de hoja informativa sobre un *stage*

(13)

COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFIA Y LETRAS Y
EN CIENCIAS DEL D.U. DE VALENCIA. SEMINARIO DE PEDAGOGIA.

Cursillo de Pedagogia Activa

FECHA: del 22 de agosto a las 18 horas
al 28 d agosto a las 16 horas.

LUGAR: Colegio Universitario de Castellón

Fin del cursillo: Iniciación a los métodos activos de enseñanza par-
tiendo de situaciones concretas de aprendizaje a-
fin de llegar a una práctica pedagógica con aspi-
ración científica.

Ello comporta:

- A) Actividades concretas de aprendizaje (Estudio del medio, en-
señanza programada, documentación, etc.).
- B) Entrenamiento a la conducción y participación en grupos de
trabajo.
- C) Sesiones de información-discusión.
- D) Actividad s de expresión.

Todas estas actividades tendrán carácter de una investigación en co-
mún, tanto en lo que se refiere al trabajo en grupo como al contenido
de las tareas.

Partiendo de una evaluación de estas, pretendemos llegar a
establecer colectivamente las bases de una práctica pedagógica pro-
gresiva.

Informaciones complementarias:

Localización del C. Universitario: Frente al Km. 72 de la carretera ge-
neral Valencia-Barcelona. El empalme que conduce al C. Universitario
está a la izquierda, viniendo a Valencia, unos 6 Kms. despues de pa-
sar Castellón. Hay carteles indicadores. A los que llegen en tren, se
les recogerá en la estación de Castellón, entre las 5 y las 7 de la
tarde del día 22.

- Traer equipo deportivo (zapatillas, pantalón de deporte ba-
ñador . . .)
- Se recomienda la lectura del libro "Psicología y Pedagogia
de grupos", publicado en Edit. Nova Terra, Col. Navidad.
- Se recuerda que el cursillo se realizará en riguroso régi-
men de internado.
- El precio del Cursillo es de 1.200 pesetas de las cuales -
deben abonarse 300 al enviar la hoja de inscripción adjunta.
El resto se abonará a la llegada al Cursillo.
- El plazo de inscripción terminará el día 10 de julio próxi-
mo.
- El pago de las 300 pesetas debe hacerse por giro postal o
personalmente al Colegio Oficial de Licenciados calle Na-
ve, 2

Doc 8

Valencia 6 de agosto de 1970

Querido colega:

Perdona que ~~ix~~ irrumpamos en tu merecido descanso veraniego, para recordarte que te esperamos el día 22 de agosto de 4 a 7 de la tarde en el Colegio Universitario de Castellon, para comenzar el Cursillo de Pedagogia que organiza el Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia.

Como recordaras, por nuestra anterior circular, el montante de los gastos de habitación, comida y manutención es de 1200 pesetas, de las que has adelantado una cantidad, el resto lo podrás abonar durante el Cursillo.

Saludos,

El equipo organizador.

Anexos 9. Ejemplo de horario de un *stage* de 1970

COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFIA Y LETRAS Y
EN CIENCIAS DEL D.U. DE VALENCIA. SEMINARIO DE PEDAGOGIA.

Cursillo de Pedagogia Activa

FECHA: del 22 de agosto a las 18 horas
al 28 d agosto a las 16 horas.

LUGAR: Colegio Universitario de Castellón

Fines delcursillo: Iniciación a los métodos activos de enseñanza par-
tiendo de situaciones concretas de aprendizaje a-
fin de llegar a una práctica pedagógica con aspi-
ración científica.

Ello comporta:

- A) Actividades concretas de aprendizaje (Estudio del medio, en-
señanza programada, documentación, etc.).
- B) Entrenamiento a la conducción y participación en grupos de
trabajo.
- C) Sesiones de información-discusión.
- D) Actividad s de expresión.

Todas estas actividades tendrán carácter de una investigación en co-
mún, tanto en lo que se refiere al trabajo en grupo como al contenido
de las tareas.

Partiendo de una evaluación de estas, pretendemos llegar a
establecer colectivamente las bases de una práctica pedagógica pro-
gresiva.

Informaciones complementarias:

Localización del C.Universitario: Frente al Km. 72 de la carretera ge-
neral Valencia-Barcelona. El empalme que conduce al C.Universitario
está a la izquierda, viniendo a Valencia, unos 6 Kms. despues de pa-
sar Castellón. Hay carteles indicadores. A los que llegen en tren, se
los recogerá en la estación de Castellón, entre las 5 y las 7 de la
tarde del día 22.

- Traer equipo deportivo (zapatillas, pantalón de deporte ba-
ñador . . .)
- Se recomienda la lectura del libro "Psicología y Pedagogia
de grupos", publicado en Edit. Nova Terra, Col. Navidad.
- Se recuerda que el cursillo se realizará en riguroso régi-
men de internado.
- El precio del Cursillo es de 1.200 pesetas de las cuales -
deben abonarse 300 al enviar la hoja de inscripción adjunta.
El resto se abonará a la llegada al Cursillo.
- El plazo de inscripción terminará el día 10 de julio próxi-
mo.
- El pago de las 300 pesetas debe hacerse por giro postal o
personalmente al Colegio Oficial de Licenciados calle Na-
ve, 2

HORARIO DIA 27

16-27'30.- Llegada de los participantes.

Durante este tiempo, pueden visitarse los lugares, trabajar en la Biblioteca o utilizar la piscina y pistas de juego.

19'30.- Ejercicio de presentación de los participantes y planteamiento general del stage. Esta actividad tendrá lugar en la Biblioteca.

21.- Cena.

Para cualquier necesidad material, dirigios a Migucl Mestre.

El arreglo de las camas es tarea de cada uno de los participantes.

El establecimiento dispone de máquinas de distribución de tabaco, helados, refrescos y café.

Las cartas que quieran enviarse, se depositarán en portería.

La dirección del Colegio Universitario es:

Colegio Universitario de Castellón

Apartado 224.- CASTELLON.

Teléfono 216296.

- B E N V I N G U T S -

- HORARIO DIA 23 -

- 7'30 horas.- Desayuno
- 8 " .- Presentación de la jornada y elección de las actividades de la mañana:- *Ejercicios de situación corporal*
- Documentación
 - Información
 - Enseñanza programada
 - Estudio de un medio humano nuevo
 - La encuesta, como utilización del método científico al estudio de un problema concreto.
- 8'15 - 10.- Actividades.
- 10 - 10'15. Refrigerio
- 10'15 -12'15. Entrenamiento a la conducción de grupos, que se desarrollará en la Biblioteca.
- 12'15-13'15.-Baño.
- 13'15.- Comida y tiempo libre.
- 15.- Lectura en la Biblioteca.
- 16⁺ 17'30.- Actividades de expresión (Reunión previa en la Biblioteca).
- 17'30-17'40. Refrigerio
- 17'40 - 18.- Sanciones
- 18 - 18'30.- Evaluación de la jornada.
- 18'30.- Reposo activo.
- 20'15.- Cena
- 21'30.- Velada colectiva.

HORARIO DIA 24

8' 15.- Continuación de las actividades.

10'15.- Entrenamiento a la conducción de grupos, en los mismos lugares de ayer.

Tema: " Cómo organizar la clase para que la comunicación y el clima permitan que el profesor pueda conocer una situación semejante a la del caso de ayer y actuar sobre ella".

13'15.- Comida

15.- Lectura

16.- Actividades de expresión en los mismos lugares de ayer

18'15-19.- Evaluación de la jornada en grupos de tres a cuatro.

20'15.- Cena

21'30.- Velada colectiva.

QUE TENGAMOS UNA JORNADA FELIZ. AMEN!

Anexos 10. Resultados de los datos recogidos en la evaluación del *stage* de 1970

HOJAS DE EVALUACION

24- agosto de 1970

Rigidez en la organización y dirigismo :

- Canciones programadas e interrupción de canciones espontaneas
- Evaluación individual programada (no tiene sentido)
- Lectura programada (no tiene sentido)
- No se consulta con todo el grupo a la hora de decidir : a la noche los juegos ¿ por qué ?
- Pedimos una mayor elasticidad en los horarios y poder continuar las discusiones siempre que exista un interes.
- Falta una explicación inicial del por qué de todas las actividades y un programa general que conduce a una falta de motivación e interes.

Evaluación jornada 24 (esta linea no cuenta , eh?)

- 1) en la planificación del trabajo existe un dirigismo total. No existe una participación activa por parte de los alumnos .
- 2) desinterés del grupo ante las proposiciones impuestas
- 3) falta de información sobre los objetivos del stage
- 4) falta de preparación y e información en los alumnos . Se acepta la falsa equivalencia : Pedagogía activa = Pedagogía de grupos. Sentimos que se nos impone una técnica, ¿ no existen otras ?
- 5) El dialogo en los grupos es practicamente imposible por la disparidad de niveles existentes
- 6) En mentalidades en cuanto a lo que deben de ser los objetivos del stage.

- 1º Se nota mayor cohesión respecto al día anterior
- 2º Exposición mas clara del tema correspondiente de tema de conducción de grupos
- 3º Desorientación respecto a los textos fundamentales que se deben leer .
- 4º Ignorancia de la teoria de grupos
- 5º Necesidad de clases -tipo- de las distintas disciplinas.

HORARIO : Muy buena distribución del horario, pero ha faltado tiempo, encuesta , conocimiento de un medio nuevo y humano y en algunos grupos en la discusión del tema .

TRABAJO : Todos participan en la realización de la tarea, pero no así en las discusiones y comentarios. En algunos grupos se ve cierta indisciplina no respetando a quién esta en el uso de la palabra.

CONTENIDO : nos gusta , pero lamentamos no poder intervenir en todas las actividades .

ORGANIZACION : Seria conveniente un poco mas de libertad para asistir a ciertas actividades : canciones, gimnasia, lectura etc...

FRUROS : El vivir antes que los alumnos las situaciones que queremos crear en ellos .

SUGERENCIAS : Hacer una rotación entre expresión plástica actividad oral y actividad corporal . Canciones de otras regiones

Organización: Muy buena.

Grado de participación de los componentes del stage: Buena, con posibilidades de mejorar.

Clima: Falta de integración progresiva de los elementos del grupo "Stage".

Espíritu de trabajo: Excelente en todas las actividades.

A) Plano Intelectual:

I.- Aún teniendo en cuenta que sólo se quiere suscitar un interés general, nos quedamos en el plano de la sensibilización.

II.-

Plano de vivencia del trabajo en grupos.-

El agotamiento, el cansancio físico producido por la profusión de actividad impide la elucidación y la conciencia de lo positivo de nuestras vivencias.....

.....y además.....excesiva rigidez por lo que respecta al horario en el que el comportamiento es demasiado directivo.

Programación: Adecuada. Se ocha de monos una información más concreta sobre resultados que se pueden esperar de la aplicación de la dinámica de grupos.

Ejecución: En la distribución de actividades, pra algunos, no hubo libertad de elección. En los demás puntos se encuentra satisfactoria.

Sugerencia: ¿Por qué no hay también galletas saladas en los refrigerios? ¿Podría haber juegos más tranquilos para que se pueda escoger.

Anexos 11. Modelo de inscripción

HOJA DE INSCRIPCIÓN AL CURSILLO DE PEDAGOGIA ACTIVA

..... desea participar en
Nombre y apellidos
el Cursillo de Pedagogia Activa que se celebrará del 22 al 28 de Agosto
en Castellón. A tal efecto envia 300 pts. en concepto de anticipo, las-
cuales le serán devueltas, caso de no poder ser atendida su solicitud.

Llegaré a Castellón:
En tren hora.....
Con medios propios

Anexos 12. Tabla de observación

TABLA OBSERVACION ¿Quién habla a quien? ←

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	Total
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												

TABLA DE OBSERVACION (BALES - simplificada)

Observación de un grupo centrado sobre el trabajo
 - Organización y contenido respecto a la producción del trabajo

TIEMPO	0	5	10	15	20	25	30	35	40 minutos
DA									
IDEAS									
SUGERENCIAS									
Opiniones		opinión	opinión	opinión	opinión	opinión	opinión	opinión	opinión
Información									
PIDE									
Ideas									
Opiniones									
Información									

Reflexión sobre el tema

Anexos 13. Hoja a cumplimentar de evaluación por el equipo organizador del SP

EVALUACION
=====

Los objetivos que el equipo organizador se había propuesto eran:

- a) Llevar a un planteamiento explícito de la necesidad de que el profesorado, cualquiera que sea su nivel o disciplina contribuya a la formación cívica de los alumnos.
- b) Clarificación colectiva de lo que entendemos por dicha formación cívica: contenidos, forma de realizarla,...
- c) Estudiar más concretamente uno de los factores de esta formación: el análisis de la realidad no incluida, o deformada, en los programas actuales, a través de algunas técnicas posibles a utilizar en clase.
- d) Elaborar un programa mínimo de acción, en este dominio, para el resto del curso.

PREGUNTAS:

- 1) ¿Crees adecuados estos objetivos a la actual etapa del Seminario?
- 2) ¿En qué medida se han alcanzado?
- 3) Crítica de la organización general del ministage
- 4) Crítica de las sesiones
- 5) Otras sugerencias

Anexos 14. Programa electoral

PROGRAMA ELECTORAL**INTRODUCCIÓ**

El proper mes de febrer es realitzaran les eleccions per tal de renovar la major part de la Junta de Govern del Col·legi. En conseqüència, és el nostre deure com a candidats presentar als electors, de la manera més clara possible, quina és, al nostre entendre, l'actual problemàtica del Col·legi, derivada de les seues relacions amb l'entorn social, i quines són les coordenades cap a les quals ens anem a moure.

En quant a la problemàtica de l'ensenyament, és clar per a tots que es desenvolupa en un clima cabòtic progressiu, degut, en essència, a la manca de resposta d'un sistema no democràtic, burocratitzat i centralista i desfasat respecte a una societat que vol aconseguir un marc democràtic. Seria exhaustiu procedir a l'enumeració de les múltiples deficiències observades actualment dins del camp de l'ensenyament en els seus diversos dominis (estatals i privats) i nivells (E.G.B., Batxillerat i Universitat); no obstant això, serveixen com exemples: la baixa qualitat de l'ensenyament, l'excés horari de treball dels ensenyants, l'absència d'un ensenyament preescolar al servei públic, la manca d'estabilitat de la majoria dels ensenyants, la falta d'un control democràtic de les subvencions a l'ensenyament privat, l'augment de l'aturada de llicenciats, etc. Tot això agreujat per les condicions polítiques, econòmiques i socials del mitjà en el qual s'insereix.

És en aquests moments crucials quan el Col·legi, la història recent del qual assumeix amb totes les seues conseqüències aquesta candidatura, deu complir el paper rellevant que li correspon, potenciant al màxim la vida democràtica al seu si i establint les oportunes connexions amb tots els organismes que coadjuven a promocionar el País Valencià autònom que tots desitgem.

Ens presentem a l'elecció per defensar, en la mesura de les nostres possibilitats, el programa que tot seguit exposem:

I) DEFENSA DE LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT

Entenem que defensar la qualitat de l'ensenyament suposa:

- La disminució del nombre d'alumnes per aula, perquè l'ensenyament si no és un fet comunicatiu i participatiu s'anul·la a si mateix com a tal procés educatiu.
- L'exigència de les suficients condicions materials que permeten que l'alumnat i el professorat troben en l'horari de treball i d'estudi tots els mitjans necessaris per a realitzar-hi dignament l'ures funcions.
- El reconeixement autèntic del treball real que implica la labor docent. Les hores de dedicació a l'estudi que el professor realitza fora de les hores lectives deuen de ser tingudes en compte com a part integrant de la seua jornada laboral. Aquesta labor, per tal que siga efectiva, no deu de ser una tasca aïllada del professor, sinó que aquest deu de tenir al seu abast: cursos de formació permanent, seminaris, etc.
- La col·laboració en la necessària renovació pedagògica de l'escola i en tots els intents que es realitzen en aquest sentit: per exemple, l'Escola d'Estiu, etc.

III) MILLORA DE LES CONDICIONS DE TREBALL I RECOONEIXEMENT DELS DRETS SINDICALS DELS ENSENYANTS

- Perquè pensem que un professor necessita, per a impartir un ensenyament de qualitat, dedicar un gran nombre d'hores a la seua formació, demanem:
 - L'homogeneïtzació de l'horari de tots els professors, tant de l'ensenyament mitjà estatal com del privat, en 15 hores lectives setmanals.
- L'estabilitat en la col·locació per a tots els ensenyants. Mentre que tot el professorat no contemple la seua labor professional des d'una perspectiva d'estabilitat, ningú podrà, des de cap angle, exigir qualitat de l'ensenyament.
- L'equiparació del professorat de l'ensenyament privat amb el de l'ensenyament estatal.
- El dret per a tot ensenyant a un lloc de treball.
- L'obertura d'una negociació pública entre els legítims representants dels diversos estaments i sectors del professorat amb l'Estat, per a arribar a solucions democràtiques sobre les formes d'accés a l'ensenyament i als cossos, en el camí cap a una superació de les diferències professionals innecessàries.
- El reconeixement per a tots els professionals de l'ensenyament, així com per a la resta de la societat, dels legítims drets d'associació sindical. Desitgem, així mateix, que la voluntat unitària presidisca el procés d'organització sindical de tots els sectors de l'ensenyament.

III) L'ENSENYAMENT COM A SERVEI PÚBLIC

Creiem que per tal que l'ensenyament compleixca les seues funcions com a servei públic deu de reunir els següents aspectes:

- Escolarització total fins als 16 anys.
- Gratuitat durant tot aquest període.
- Que siga gestionat democràticament.
- Que l'escola promoga en els individus el respecte pels valors democràtics i el respecte cap a les llibertats públiques.
- Que els mitjans públics que l'Estat destina a l'ensenyament siguin controlats i gestionats per tots els protagonistes de la vida escolar.

En la nostra societat, l'existència d'una important escola privada fa que la transformació de tota l'escola actual en un autèntic servei públic no siga tasca fàcil.

Creiem que per a debatre aquest problema és condició indispensable l'existència d'un marc totalment democràtic en el qual s'expressen les diferents posicions que existeixen sobre el problema. En qualsevol cas, pensem que l'escola deu d'estar al servei dels interessos majoritaris de la societat i mai no al servei d'interessos minoritaris.

IV) ENSENYAMENT DEMOCRÀTIC EN UN PAÍS VALENCIÀ AUTÒNOM

- No és possible un ensenyament democràtic al País Valencià sense una autonomia d'aquest País per a regular el seu propi sistema d'ensenyament. La planificació d'aquest ensenyament deura de ser regulada en el marc jurídic d'un estatut d'autonomia.
- Sota l'oficialitat de la nostra llengua, junt amb la del castellà en tots els nivells, assegurará la seua total normalització com a llengua de cultura i d'ús.
- Tots els ensenyants, en tots els nivells de l'ensenyament, devem de fer un esforç per a lligar als continguts escolars amb la realitat socio-econòmica i cultural del nostre País.

V) UN COL·LEGI OBERT A LES INQUIETUDS CIVIQUES

- En aquesta línia pensem seguir el camí que, des de fa anys, ve realitzant el nostre Col·legi, donant la nostra opinió i fent que els col·legiats opinen sobre assumptes d'interés general.
- Impulsant la col·laboració amb altres institucions públiques valencianes.
- Garantint la vida democràtica dins del Col·legi, de manera que qualsevol grup de col·legiats siga quina siga la seua ideologia, pugua desenvolupar el seu treball.
- Afavorint la discussió i el contacte entre tots els estaments de l'ensenyament.
- Volem escometre la descentralització col·legial, de manera que València, Castelló de la Plana i Alacant treballen estretament units.
- Promoure, en definitiva, la vida col·legial per a què cobreixca aspectes culturals, d'informació, de discussió i de suport.

Anexos 15. Cuestionario de evaluación

SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DEL COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS

CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA CLASE VIVIDA

- 1º Estructura de la clase: papel de los alumnos y profesor.

- 2º) Motivaciones y eficacia de las clases

- 3º) Control del funcionamiento de la clase por parte del profesor.

- 4º) Preparación de la clase.

- 5º) Posibilidades de aplicación del método o interés del mismo en nuestras clases.



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA