

TREBALLS EN HONOR DE JORDI MONÉS I PUJOL-BUSQUETS

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

Luis Miguel Lázaro Lorente¹

Universitat de València

RESUM

Al llarg dels anys seixanta del segle xx es produirà una transformació molt significativa en les funcions habituals dels col·legis oficials de doctors i llicenciats. En els anys finals del franquisme els col·legis tindran una presència social i política fonamental, en especial pel que fa a la lluita per aconseguir un sistema educatiu democràtic en una societat que també ho fóra. Estos organismes professionals acullen en els anys setanta algunes de les iniciatives més fructíferes de renovació pedagògica que es plantegen en el país, i donen als grups de docents que les sustenten —en un context autoritari i repressor, d'absència de llibertats civils i polítiques— cobertura legal, mitjans i suport institucional. El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València entre 1966-1976 és un excel·lent exemple de tot això. Un col·lectiu, reduït però compromès, de docents d'ensenyança primària i secundària que inicia el seu camí en el curs escolar 1965-1966 i que es constitueix en Comissió d'Estudis Pedagògics, i que, al llarg d'una dècada fonamental, tindrà un paper d'indubtable importància en la lluita per l'extensió en el País Valencià de la renovació pedagògica i la difusió dels mètodes i plantejaments de l'escola activa, d'un credo pedagògic en gran manera clarament deutor del pensament d'Henri Wallon. Dues fites d'enorme importància i significació en eixa tasca seran l'elaboració, discussió i difusió d'*Una alternativa* per a l'ensenyança en el País Valencià en 1975 i la posada en marxa l'any següent de la I Escola d'Estiu del País Valencià.

1. Per motius de programació aliens a la voluntat de l'autor, aquest treball no es va poder publicar en el número 5 (2001-2002) de la revista *Educació i Història*, que incloïa un monogràfic dedicat a l'estudi de l'obra de Jordi Monés i la seva contribució a la renovació de la historiografia educativa.

PARAULES CLAU: història de l'educació, franquisme, transició democràtica, professorat, renovació pedagògica, educació secundària, País Valencià.

ABSTRACT

During the 1960s a very significant transformation will take place in the usual functions of the Doctors' and Graduates' Associations. In the last years of Franco Regime, the Doctors' and Graduates' Associations had a social and political presence that will become essential in the fight for achieving a democratic educational system in a democratic society. During the seventies, these official organisations provided some of the most productive initiatives of pedagogical renovation in the country, giving the teachers who sustain them—in the authoritarian and repressive context of the moment and the absence of civil and political liberties—legal coverage, resources and institutional support. The *Seminari de Pedagogia* of the Valencian Doctors' and Graduates' Association is an excellent example of it. A small but compromised group of primary and secondary education teachers that constituted in 1965-1966 a Commission of Pedagogical Studies, and that throughout a decade will play a fundamental role in the fight for the expansion of Pedagogical Renovation to the Valencian Country and the diffusion of the methods and approaches of the Progressive School, a pedagogical creed clearly debtor of Henri Wallon's thought. Two milestones of enormous importance and significance in this task will be the elaboration, discussion and diffusion of an *Alternativa (Alternative)* for teaching in the Valencian Country in 1975 and the start, in the next year, of the First Summer School of the Valencian Country.

La meua primera aproximació acadèmica al món de la història de l'educació em va permetre conèixer, gràcies a Jaume Carbonell, fa ja més d'un quart de segle, a Jordi Monés.² Era l'encontre entre un joveçà acabat de llicenciar que iniciava el seu recorregut com a investigador i el d'un estudiós que ja tenia una sòlida trajectòria de treball sense que per això deixés d'acollir-me, immerescudament, com un igual. Eixe és un traç que sempre ha caracteritzat Monés: la seua entranyable i càlida generositat personal i intel·lectual. Una *rara avis* que ha exercit un magisteri indubtable al marge de les vies acadèmiques institucionals però no per això amb menor incidència i profunditat. La seua ascendència intel·lectual sobre un bon nombre d'especialistes en història de l'educació, i no sols de l'àmbit català, es basa, al meu entendre, en tres eixos fonamentals. D'una banda, en el rigor metodològic, la coherència i l'enfocament crític amb què afronta els temes de

2. Em referisc al llibre col·lectiu sobre Ferrer i Guardia de Pere SOLÀ, Jordi MONÉS i Luis Miguel LAZARO, *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria: Elementos para un debate*, amb una introducció de Jaume Carbonell, Barcelona, Icaria, 1977.

què s'ha ocupat. De l'altra, en la seua fina perspicàcia a l'hora de seleccionar aquells assumptes que són en veritat rellevants per a la comprensió de la realitat historicoeducativa. I, finalment, en la seua capacitat d'anticipació, pionera si es vol, en el tractament de temes que han obert línies de reflexió i investigació fonamentals per la seua indubtable rellevància. De la seua àmplia aportació bibliogràfica, que no citaré ara, molts dels seus treballs exemplifiquen eixes apreciacions, però els seus llibres sobre el franquisme i l'escola, la renovació pedagògica o la llengua a l'escola,³ crec que són un excel·lent exemple de totes eixes virtuts ara assenyalades que definixen el seu treball com a investigador de la història de l'educació. És precisament eixe magisteri el que fa ja alguns anys em va posar en la senda de l'aproximació a la història de la renovació pedagògica en el País Valencià en què s'inscriu el text que, com a homenatge personal a Jordi Monés, presente ara ací.⁴

1. Els col·legis oficials de doctors i llicenciats i la renovació pedagògica, 1970-1976

Els col·legis oficials de doctors i llicenciats en filosofia i lletres i en ciències tenen la seua primera regulació en la Reial ordre del 26 de desembre de 1906, que en determina el règim interior, que s'ha d'establir en cada un dels districtes universitaris amb seu en les seues capitals. Durant molt de temps no tenen més projecció social que la que li pot proporcionar la seua funció corporativa. Al llarg dels anys seixanta del segle xx es produirà una transformació molt significativa en les seues funcions habituals. Els seus protagonistes troben les causes del canvi funcional de la seua orientació en el fet que la «tendencia a la proletarización de las profesiones liberales, más efectiva en la enseñanza que en cualquier otro sector, ha alterado radicalmente la fisonomía y funciones de estos colegios profesionales: ya no son los guardianes de trasnochados privilegios de clase —aunque algunos sigan siéndolo—». En eixe moment passen a ser considerats «los dinamizadores de una nueva conciencia. Células democráticas en el yermo panorama asociativo del país, se han convertido en una de las fuerzas más considerables de cara a una transformación de la sociedad española».⁵ Una dinàmica ben visible a partir de

3. *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, La Magrana, 1977; *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions 62, 1981; *La llengua a l'escola*, Barcelona, Barcanova, 1984.

4. Treball que completa un altre treball previ, *Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983*, que està en premsa, i que forma part del projecte *La renovació pedagògica, 1952-1980*, que coordina Jordi Monés per a l'Institut d'Estudis Catalans.

5. «Introducción», *La enseñanza en España*, Madrid, Alberto Corazón, 1975, p. 11.

l'any 1966 a causa de la «creciente asalariación y de la masiva incorporación de promociones de jóvenes profesionales»,⁶ i que en els últims anys del franquisme generarà no pocs fregaments i problemes entre el Sindicato Nacional de Enseñanza i alguns col·legis.⁷ De fet, la situació d'una ensenyança secundària en creixement constant en eixa dècada, que obliga a un reclutament ampli i accelerat de professorat per al nivell, és la que, precisament, està en la base del canvi gradual que experimentaran estes agrupacions professionals.

En els anys finals del franquisme els col·legis tindran una presència social i política fonamental, en especial pel que fa a la lluita per aconseguir un sistema educatiu democràtic en una societat que també ho fóra. En l'Avantprojecte d'Estatut que el Consell Nacional de Col·legis aprova entre el 5 i el 7 de març de 1970, amb les modificacions que més endavant la Llei de col·legis professionals del 13 de febrer de 1974 els planteja introduir, en l'article 47 estableix que serà atribució del Consell Nacional de Col·legis la promoció de «la mejor preparación científica y pedagógica de los colegiados», coherentment amb la demanda expressada en la reunió nacional de representants dels col·legis celebrada els dies 30 de novembre i 1 i 2 de desembre de 1972, a Madrid, en la qual demanen «que se creen en todos los colegios de doctores y licenciados comisiones pedagógicas que estudien los problemas, métodos y nuevas experiencias de la enseñanza».⁸

Estos organismes professionals acullen en els anys setanta algunes de les iniciatives més fructíferes de renovació pedagògica que es plantegen en el país, i donen als grups de docents que les sustenten cobertura legal, mitjans i suport institucional, perquè en un context autoritari i repressor, d'absència de llibertats civils i polítiques, eren de difícil randa propostes alternatives que fixaven com a objectiu últim l'èxit d'una verdadera democratització de l'educació. D'esta manera, es torna inevitable la recerca d'espais institucionals a l'abric de la repressió que permeten el debat, la reflexió i el treball en la perspectiva d'una verdadera renovació pedagògica. Els col·legis proporcionaran eixa cobertura desitjada. I ho faran, entre altres raons, esperonats així mateix pel clima de debat que la reforma educativa genera. L'editorial de l'extra de *Cuadernos para el Diálogo*, dedicat en 1973 a l'ensenyança bàsica i secundària en el país, constata que «en un contexto oficial de rutina, parálisis e inmovilismo, el mundo de la educación bulle, de algún modo está vivo y parece experimentar un fuerte proceso de cambio»; entre altres

6. Blanca SERRA, «Los colegios profesionales hoy», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 1 (gener 1975), p. 45, i entrevista a Daniel Gil (València, 4 d'agost del 2003).

7. Luis GÓMEZ LLORENTE, «La ordenanza laboral. Tensiones entre los colegios de licenciados y el sindicato», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 1 (gener 1975), p. 47-48.

8. «Carta a la opinión pública», *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados (C/1973)*, p. 28.

coses, perquè «una de las consecuencias más patentes de la presente reforma es precisamente haber provocado de manera consciente y abierta esa agitación de ideas».⁹ Un clima de debat que es veurà àmpliament afavorit no només pel fet que la preocupació de les classes mitjanes per l'educació la porta al primer pla social durant els últims anys del franquisme, sinó també per una presència editorial cada cop més gran de la temàtica educativa.¹⁰

De manera especial, doncs, a partir del debat que genera el plantejament de la reforma del sistema educatiu del país, els col·legis es mostren molt preocupats per la realitat socioeducativa en la qual es desenvolupen els seus col·legiats. En els anys setanta, l'interès es fixa en l'aplicació i desenvolupament d'una Llei general d'educació que rebutgen perquè «se ha elaborado a nuestras espaldas y sin recoger las reivindicaciones que en múltiples ocasiones hemos formulado como cuerpo de profesores». Una reforma educativa ja plantejada per la Llei que, fins i tot admetent que disposa d'elements positius com la unificació de cicles o mètodes més actius d'ensenyança, consideren inviable en eixe moment perquè «no se ha llevado a la práctica la reforma económica y social que su aplicación exigía: escolarización de toda la población; enseñanza gratuita y obligatoria a todos los niveles; la escolarización actual es deficiente en cuanto al número de alumnos y profesores; falta la solución a los problemas más acuciantes del profesorado: in-

9. «Presentación: ¿Una reforma a la deriva?», *Cuadernos para el Diálogo*, núm. extra xxxiv (abril 1973), p. 4.

10. Nuria SALÓ, «Nota sobre Freinet», *Cuadernos para el Diálogo* (setembre 1972), p. 36. En tota esta nova situació editorial té un paper important la constitució en 1970 de Distribucions d'Enllaç. Una menció especial mereix el treball de suport a la renovació pedagògica que suposa l'obra de les editorials Nova Terra, Estela, Fontanella, Laia o Avance. En moltes d'eixes iniciatives editorials destaquen dos personatges clau: Alfonso Carlos Comín i Ignasi Riera; aquest últim era un bon coneixedor dels corrents de renovació pedagògica i des d'Estela i, més tard, a Laia té un paper clau en la seua difusió, en particular del freinetisme (conversació oberta amb Jordi Monés i Jaume Carbonell a l'Institut d'Estudis Catalans, Barcelona, 15 de juliol del 2003). És la inexistència, en el franquisme, per raons òbvies, de vies normalitzades per a la penetració i difusió de teories pedagògiques alternatives d'orientació crítica a través del que en democràcia hauria de ser la seua via natural, les seccions de pedagogia i les escoles normals, el que realça el paper fonamental que, al meu entendre, té la tasca editora, ja que propicia un efecte necessàriament multiplicador de la mirada crítica cap a l'educació i de la construcció de la renovació pedagògica entre els mestres i professors en exercici i els estudiants de magisteri. Crec que un bon exemple d'eixa anormalitat el proporciona el cas dels mestres freinetistes espanyols d'eixa etapa. Uns mestres que entren en contacte amb Freinet i les seues teories a través dels viatges a França —un mètode molt cervantí: el viatge i la lectura per a aprendre molt. Uns docents que quan comencen a coordinar-se a la meitat de la dècada dels seixanta desconeixen encara l'existència d'experiències freinetistes en els anys trenta no sols en el País Valencià o Catalunya, en una excel·lent demostració de l'efectivitat amb què el règim franquista esborra tota empremta de la renovació pedagògica del primer terç del segle xx espanyol, en especial de l'etapa republicana.

estabilidad en el empleo, salarios insuficientes, jornada lectiva excesiva, etc.».¹¹ A més, entenen que la reforma educativa mampresa està lluny de respondre a les verdaderes necessitats que la societat espanyola pot tindre a llarg termini. Al contrari, allò que s'ha plantejat és «una reforma educativa de corto alcance, que lo único que pretende es satisfacer unas necesidades técnicas de educación de grado medio, de acuerdo con la conveniencia de los intereses del vigente sistema económico».¹² Per als col·legis, la Llei conté elements que proven eixa consideració, com ara l'incompliment de la gratuïtat i obligatorietat legalment previstes, o la doble titulació en finalitzar l'EGB, que planteja una selecció primerenca que condiciona l'estudiant a una edat inapropiada i que, en concret, minva les possibilitats reals d'accedir al batxillerat unificat i polivalent i a la universitat, ja que, com que eixe batxillerat no és gratuït i el sistema de beques és inoperant, hi ha una selectivitat econòmica clara. A més, l'altra via que queda, la formació professional, queda desprestigiada, ja que d'altra banda no hi ha accés directe entre els tres cicles previstos, i la formació està «orientada a una mano de obra según la conveniencia empresarial». Així mateix, una proposta que és jutjada positiva com és l'avaluació contínua resulta irreal i inviabile per la ràtio tan alta que es té, l'excessiva jornada laboral del professorat i la carència de mitjans pedagògics

11. «Carta a la opinió pública», *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados (C/1973)*, p. 28-29. Carta del 2 de desembre «A los padres y a la opinión pública», a conseqüència de la reunió nacional citada.

12. «Carta a la opinió pública», *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados (C/1973)*, p. 28-29. Semblant apreciació sosté una figura rellevant del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Madrid com és Gómez Llorente. Per ell, la LGE «constituye la instrumentación de los medios adecuados para servir la mano de obra más cualificada que requiere una economía a la altura del Tercer Plan de Desarrollo» (Luis GÓMEZ LORENTE, «Educar ¿para qué?», *Cuadernos para el Diálogo*, núm. extra XXXIV [abril 1973], p. 14-16). Efectivament, el III Pla de Desenvolupament és un reflex fidel d'eixa orientació: «El interés central de la educación surge con el nuevo enfoque que supone el considerar la educación como inversión y no como consumo. Pasa, así, a primer plano la potenciación cultural de la sociedad como conjunto» (COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL, *III Plan de Desarrollo Económico y Social*, Madrid, Imprenta del Boletín Oficial del Estado, 1971, p. 35). L'objectiu del Ministeri amb la reforma era clar. Per al ministre Villar Palasí és un bon auguri que el 1970 siga el que les Nacions Unides tenen declarat com a «Año Internacional de la Educación» i coincidisca amb la imminent promulgació de la Llei general d'educació. En plena harmonia amb les orientacions que els organismes internacionals assumixen per a la planificació educativa que guie el desenvolupament creixent i l'expansió de l'oferta educativa a tot el món, Villar no deixa d'assenyalar que la «primera y verdadera riqueza de un país es su capital humano; si no se valoriza sistemáticamente este capital no hay posibilidad de desarrollo económico, social y cultural. [...] La primera preocupación de un país que quiere prosperar debe ser, por tanto, sus escuelas, institutos y universidades; la inversión primordial, la más rentable es la inversión en educación» (José Luis VILLAR PALASÍ, «España y el año internacional de la educación», *Vida Escolar* [març 1970], p. 34).

per a desenvolupar una ensenyança activa. Finalment, denunciem la no-obligatorietat i gratuïtat de l'ensenyança preescolar a pesar de ser clau en les futures oportunitats escolars.¹³

L'acció engegada des dels col·legis no se cenyix només a la crítica de la LGE. En el seu si es constitueixen grups actius de reflexió i treball de professors de diferents ideologies —comunistes, socialistes, cristianomarxistes, independents—, però amb un denominador comú antifrancista, que tracten d'assentar les bases per a una verdadera renovació pedagògica de l'ensenyança. Tant perquè, fins i tot de manera molt limitada, intenten en les seues aules escometre el desenvolupament de pràctiques pedagògiques actives i no autoritàries i participatives, reflexionant i investigant cooperativament amb els seus col·legues, com perquè amb eixa tasca van definint un marc alternatiu en què assentar a mitjà termini les certeses i els principis que havien de guiar una reforma democràtica de l'ensenyança a Espanya. Un excel·lent exemple d'això és el Seminari de Pedagogia de València.

13. «Carta a la opinió pública», *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía: Colegio Oficial de Doctores y Licenciados (C/1973)*, p. 29-30. Sobre la situació de l'ensenyança a Espanya en eixe moment, les seues claus contextuals i les crítiques a les limitacions de la LGE resulta útil la lectura d'estos treballs: *La enseñanza en España*, París, Librairie du Globe i Colección Ebro, 1970, p. 19-121; COL·LECTIU D'EDUCACIÓ, «La EGB en España», a *La enseñanza en España*, París, Librairie du Globe, 1970, p. 89-223; Alfonso PÉREZ PEÑASCO, «Educación (síntesis)», a *FOESSA: Síntesis actualizada del III Informe FOESSA*, Madrid, Euramérica, 1978, p. 67-148; José Luís ROMERO i Amando de MIGUEL, «La educación en España y su evolución», *La Educación en España: Anales de Moral Social y Económica*, núm. 24, Madrid, Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos, 1970, p. 3-61. L'anàlisi de la LGE com a resposta als canvis estructurals que provoca el desenvolupament i els interessos econòmics de la fracció *europista* o *desarrollista* hegemònica de la burgesia a Ignacio FERNÁNDEZ DE CASTRO, «Reforma educativa y desarrollo capitalista: Informe crítico de la Ley de Educación», *Cuadernos para el Diálogo [Madrid]* (1973), p. 15-103. En eixa línia vegeu també V. BOZAL i L. PARAMIO, «Sistema educativo/Sistema de clase», *Zona Abierta*, núm. 2 (1974-1975), p. 15-64. Una anàlisi crítica dels supòsits que alimenten la reforma introduïda amb la LGE, com a substitució del més pur nacionalcatolicisme, per a, amb l'estructura de classes dels seixanta, atendre la demanda de noves funcions de reclutament, selecció, legitimació, inculcació i reproducció del sistema educatiu a les quals la Llei respon introduint els principis d'igualtat d'oportunitats, la selecció segons les aptituds escolars, una certa participació, modernització i democratització del sistema, a Carlos LERENA ALESÓN, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1976, part quarta, en especial els epígrafs I i II, p. 253-304. Una altra anàlisi no menys interessant des d'un punt de vista historicoeducatiu de la ideologia escolar de la tecnocràcia i de la LGE i el seu context a Jordi MONÉS, *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 74-143. Una aproximació que busca desentranyar el significat del substrat tecnocràtic comunament atribuït a la LGE a Manuel de PUELLES BENÍTEZ, «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación*, núm. extraordinari, *La Ley General de Educación veinte años después* (1992), p. 13-29.

2. El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València, 1966-1976

El Seminari de Pedagogia valencià inicia el seu camí en el curs escolar 1965-1966, i es constitueix en la Comissió d'Estudis Pedagògics del Col·legi. Manca d'estructura i treballa de manera informal sense un programa definit de manera explícita. El nucli de la seua tasca se centra en el debat sobre els problemes educatius en reunions obertes fetes quinzenalment. El context educatiu en què apareix és ben problemàtic. En eixe curs escolar, De Miguel calcula que existixen a Espanya «1.001.929 niños desprovistos de enseñanza regular en edades de seis a trece años per la qual cosa «no parece muy exagerado afirmar que el déficit del millón de niños sin enseñanza regular es algo que se viene arrastrando desde hace un siglo».¹⁴ Sens dubte, el fracàs de l'escolarització obligatòria encara a eixes altures és un dels problemes més seriosos que el règim franquista té plantejats en el terreny de l'educació; no és, no obstant això, l'únic. L'ensenyança primària es troba en un pèssim estat des de la perspectiva de la qualitat en infraestructures, materials, i actualització de la preparació estrictament professional dels docents. La uniformització pedagògica i ideològica nacionalcatòlica cobrix l'acció educativa com a referent central quasi fins a finals de la dècada dels cinquanta. El sistema està anquilosat. El classisme de l'educació secundària i la superior és molt acusat, a to amb una societat no democràtica. I això a pesar que en la dècada dels seixanta i començaments del setanta els nivells que tenen més creixement dels efectius escolaritzats se situen en el batxillerat i l'ensenyança superior.¹⁵

14. José Luis ROMERO i Amando de MIGUEL, «La educación en España y a su evolución», *La Educación...*, núm. 24 (1970), Madrid, Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos, p. 19. Eixa xifra plana decisivament a l'hora de plantejar la reforma del sistema educatiu, que s'entén com un problema d'atenció prioritària. Enfront de polítiques de concertació amb la privada, també des del SEU es pren posició: «Una cosa es satisfacer el derecho a elegir centro y otra cosa es el simple derecho a poseer centro, sea de la clase que fuere [...] antes de satisfacer el derecho a elegir centro es preciso satisfacer el derecho a poseer centro, y en este sentido un millón de jóvenes entre seis y catorce años no se encuentran aún escolarizados. Por ello en un orden de prioridades, parece lógico y concluyente el que se satisfaga el derecho a escolarizar a esos jóvenes antes de satisfacer el derecho a elegir centro de entre los que ya se encuentran escolarizados.» Així doncs, «no debe hacerse realidad la gratuidad de la enseñanza cerca de los jóvenes ya escolarizados si ésta exige la asunción por el Estado de los costos de la enseñanza privada. El Estado de lo que tiene que preocuparse en principio, es de extender la enseñanza creando aulas para los jóvenes no escolarizados», suggeriments que formula la Delegación Nacional Comisaría pel SEU al llibre *La educación en España: Bases para una política educativa*, separata del *Boletín Centro de Documentación*, Madrid, Rivadeneira, 1969, p. 4.

15. El preuniversitari és un filtre molt fort i el batxillerat és la fi dels estudis de molts joves abans d'incorporar-se al mercat de treball. Joan Eugeni SÁNCHEZ, «Evolución de las fuerzas productivas en España», epíleg a Rosana EMMA i Marco ROSTAN, *Educación y mercado de trabajo*, Barcelona, Nova Terra, 1974,

En el curs 1966-1967, fracassat un primer intent del Seminari de crear grups de treball sobre assignatures concretes, acaba cohesionant-se un equip de professors que estudia i discuteix els problemes generals de l'ensenyança. Per això, pren com a eix de debat entorn d'una «reforma global de l'ensenyança» l'estudi del Pla Langevin-Wallon, al mateix temps que realitza una enquesta entre professors i estudiants sobre les seues preferències en educació. Activitat que propicia una certa projecció exterior que servix per a atraure nous membres al Seminari una vegada el Col·legi publique els resultats de l'enquesta. Eixe mateix curs inicia l'acostament del Seminari a agrupacions d'educadors francesos, ja que quatre membres del grup de València assistixen a un *stage* sobre mètodes actius —un dels seus referents de treball en els anys següents—, organitzat pels responsables de *Cahiers Pédagogiques* i el Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP). Activitats i contactes que els professors valencians mantenen a França en nous *stages* en el curs següent; i s'inicia així una relació regular amb la gent del Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement (GEMAE) i dels Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA), que més endavant col·laboraran en els *stages* del Seminari de Pedagogia i que estan en l'arrel de les seues principals posicions teòriques com a tal grup d'educadors amb voluntat de transformar la realitat educativa. En eixe mateix curs escolar, el Seminari prepara un «informe-llamamiento» dirigit als llicenciats, en què es declaren «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.)».¹⁶ En els cursos 1968-1969 i 1969-1970, la dinàmica de funcionament i activitats és semblant a la descrita fins ara. L'agost de 1970 se celebra el primer *stage* sobre mètodes actius per al treball a l'aula organitzat pel Seminari amb l'ajuda de membres del GEMAE i a la qual assistixen mig centenar de professors.¹⁷

A partir del curs 1970-1971 els membres del Seminari assagen una manera nova d'organització per a desenvolupar el seu treball de reflexió i autoformació.

p. 155, i Amando de MIGUEL, «Planificación de los recursos humanos en España: bases sociológicas», *Planificación educativa*, Barcelona, Nova Terra, 1975, p. 97-101.

16. Daniel GIL i Paco HERNÁNDEZ, «Análisis del movimiento pedagógico. III, Surgimiento y desarrollo de nuestro Seminario de Pedagogía», *Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1974), p. 6.

17. Daniel GIL i Paco HERNÁNDEZ, «Análisis del movimiento pedagógico. III, Surgimiento y desarrollo de nuestro Seminario de Pedagogía», *Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1974), p. 7; «Actividades del Seminario de Pedagogía para el presente curso» i «Editorial. Algunos principios que guían nuestra acción», *Revista del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, núm. 1 (novembre 1970), p. 8. S'havia anunciat un sext dedicat a «Técnicas pedagógicas modernas y participación del alumno».

Vistos els problemes del treball dels grups autònoms centrats en temes de formació i discussió concrets, sense la convenient relació amb els membres dels altres grups, exceptuat el cas dels coordinadors de grup, i considerant que les sessions de treball quinzenals afavorien una inevitable discontinuïtat en l'assistència, es decanten per posar en marxa el *ministage* o «fin de semana pedagógico», equivalent a un trimestre de sessions quinzenals, que implicava un nombre més gran de persones en la seua preparació. En eixe curs se'n van celebrar cinc dedicats a la psicologia evolutiva, no sols sobre el fet de conèixer l'evolució psicològica del xiquet sinó també la influència de l'ensenyança en el seu desenvolupament psíquic; un segon es va ocupar del treball en grups en relació amb l'organització de les classes, debatent al voltant dels tres models, autoritari, *laissez-faire* i democràtic; el tercer se centra en els problemes de l'avaluació globalment considerada; el quart va estudiar la motivació, tant des del punt de vista de la seua relació amb la família com amb la pròpia escola, i el quint i últim es va dedicar a plantejar «una alternativa global en materia de educación, concretada en un ciclo único de enseñanza», i va estudiar les relacions escola-societat i va debatre continguts i metodologia de treball docent en eixe cicle únic.¹⁸ En els cursos següents es continua una dinàmica de treball semblant i s'alterna la continuïtat dels *ministages* amb l'estructura de treball autònom per grups centrat ara en un tema comú i amb un equip de coordinació. A partir del curs 1971-1972 es crea un grup que treballa en les publicacions del Seminari derivades dels resultats dels *ministages* i un altre grup dedicat a les tasques de sensibilització. A més dels *ministages*, la realització de *stages* durant els estius, de set dies de duració en règim d'internat, serà també la fórmula de treball habitual del Seminari projectada sobre unes desenes de docents compromesos amb la renovació i la lluita per la utopia pedagògica. L'organització del primer d'eixos *stages* va ser a càrrec dels col·legues francesos amb qui es mantenia una relació fluida i regular; els següents van ser ja responsabilitat dels professors valencians.

El treball del *Seminari* es realitza en un context també poc propici per a la renovació pedagògica, que té, a la força, un caràcter minoritari, molt localitzada geogràficament i desenvolupada més en l'esfera de l'educació privada que en la de la pública.¹⁹ Dins de l'àmbit oficial perviu monolíticament l'estructura franquista creada per a potenciar la innovació educativa a través del Centro de Documenta-

18. Daniel Gil i Paco HERNÁNDEZ, «Análisis del movimiento pedagógico. III...», *Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1974), p. 7-8.

19. Jordi MONÉS i PUJOL-BUSQUETS, *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 246-247; Jaume CARBONELL, «De la Ley General de Educación a la Alternativa de Escuela Pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza», *Revista de Educación*, núm. extraordinari (1992), p. 248-249.

ció i Orientació Didàctica de la Ensenyament Primari, creat a l'abril de 1958.²⁰ Per Agustín Escolano, este tipus d'iniciatives són una clara mostra de voluntat modernitzadora del sistema en el llinar del pas de l'autarquia al període tecnocràtic del règim franquista.²¹ No obstant això, l'anàlisi de les aportacions que, en la perspectiva d'una verdadera innovació, realment suposen estes creacions, com ha assenyalat Mayordomo,²² està encara per fer, però atenent al pesat bolic que imposen les limitacions estructurals del sistema educatiu franquista no crec que siga molt aventurat presumir que, a la força, van ser d'abast limitat. En qualsevol cas, el que resulta evident és la persistència d'una certa voluntat modernitzadora del règim franquista també durant els anys seixanta. No obstant això, els seus plantejaments i realitzacions no suposaran —fins i tot en la seua vessant més avançada— cap renúncia als principis ideològics essencials que sustenten el règim autoritari sorgit de la Guerra Civil. El caire tecnocràtic, en el context dels successius plans de desenvolupament, que introdueix l'arribada dels ministres de l'Opus Dei al Govern, no farà sinó incrementar-se al llarg de la dècada dels seixanta, i es mantindran intents limitats d'impulsar la innovació educativa. Així, el febrer de 1964, es promulga el nou Reglament dels «centros de colaboración pedagógica» per a do-

20. «Noticario», *Vida Escolar*, núm. 1 (octubre 1958), p. 47. Es manté la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, creada per l'Ordre del 14 de març de 1952, i es considera que el Centro de Orientación Didáctica, creat per l'Ordre ministerial del 27 de desembre de 1954, quede reservat en exclusiva a l'ensenyament secundari i que la primària tinga un específic «dedicado al estudio de los problemas didácticos y organizativos de este grado de la docencia y a la elaboración y difusión de normas técnicas que impulsen el avance de la educación primaria en beneficio de la formación de las nuevas generaciones» («Noticario. España», *Vida Escolar*, núm. 2 [novembre 1958], p. 46).

21. Agustín ESCOLANO BENTO, «Los comienzos de la modernización pedagógica del franquismo (1951-1964)», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 192 (1992), p. 300. Actualització que, de totes maneres, qüestiona molt poc de l'essencialitat nacionalcatòlica que impregna el sistema educatiu del règim. Paradoxa que també es dona, per exemple, a Itàlia, on «las mismas escasas iniciativas llevadas a la puesta al día de los maestros las asumen y las llevan a cabo esta burocracia u organismos que, como los centros didácticos, se crearon como sostén ideológico-pedagógico del fascismo y actualmente sirven de sostén ideológico de la democracia cristiana por medio de un personal perteneciente todo él a aquella parte de las corrientes católicas que menos se aparta de las concepciones tradicionales de la Iglesia en materia de educación» (Giorgio BINI, «El autoritarismo en la escuela obligatoria», a Alberto ALBERTI, Giorgio BINI, Lucio del CORNÒ i Gabriele Giannantoni, *El autoritarismo en la escuela*, pròleg de Mario Alighiero Manacorda, Barcelona, Fontanella, 1970, p. 165). Quan el setembre de 1970, just l'any següent de l'edició italiana d'Editori Riuniti, els mestres espanyols poden llegir la duríssima crítica de Bini a l'escola italiana dels anys seixanta, difícilment aconseguiran evitar pensar en l'inevitable paral·lisme històric que, fins i tot amb protagonistes de distint signe polític, es desprèn de la valoració de la seua pròpia realitat escolar.

22. Alejandro MAYORDOMO PÉREZ, «Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)», a Agustín ESCOLANO i Rogério FERNANDES (ed.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Alfonso Henriques, 1997, p. 163.

nar suport al treball del magisteri a favor de la millora de l'escola primària, o en el context de la reforma legislativa de l'ensenyança primària en 1965 es crea el Servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica i el Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional.²³

Òbviament, la posada en marxa de la reforma educativa en 1970 concentra un esforç organitzatiu important per a donar-li suport en la perspectiva de la innovació. Abans fins i tot de la promulgació de la LGE, el Ministeri d'Educació ha creat l'instrument de suport tècnic a eixa reforma pel que fa a l'adequació de la qualificació professional del professorat a les noves exigències que la Llei planteja. El Decret del 24 de juliol de 1969 crearà els instituts de ciències de l'educació en el si de les universitats però vinculats directament al Ministeri fins a 1983. La formació pedagògica prèvia del futur professorat de secundària, la formació en exercici de tot el professorat, la investigació educativa i l'assessorament tècnic conformen els seus objectius essencials.²⁴ Pel ministre Villar Palasí, la renovació és un dels eixos essencials de la reforma que planteja. Al seu parer, és necessari «renovar profundamente los métodos pedagógicos, hacer una escuela más activa, más viva, más real, más agradable, y asegurar la oportunidad de una educación permanente a lo largo de la vida de cada uno». No s'enganya el ministre sobre alguns dels obstacles «reales» que la reforma trobarà: «Un ministro puede dar paso a la renovación, pero no puede, desde su despacho, hacer que el cambio sea efectivo. [...] En todo caso no puede cambiar los hábitos y las actitudes.»²⁵ En eixe terreny es troben algunes de les claus del malmetement de la reforma en la perspectiva de la innovació. Viñao considera que el fracàs del BUP «no se debió o se debe sólo a

23. Aniceto ORGAZ RODILLA, «Los centros de colaboración pedagógica: inicios de renovación en la escuela del franquismo», *Etnohistoria de la Escuela* (Burgos, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos) (2003), p. 247-252; Alejandro MAYORDOMO PÉREZ, «Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)», a Agustín ESCOLANO i Rogério FERNANDES (ed.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Alfonso Henriques, 1997, p. 165.

24. La resposta a l'exigència d'actualització del professorat vindrà a través de la realització d'una sèrie de cursets que regulen sengles ordres del 17 de juny del 1972 i, sobretot, del 4 de maig de 1973 per a especialització en primera i segona etapes de la EGB i en tècniques directives, amb l'objectiu de «proporcionarles un cierto grado de especialización en técnicas pedagógicas y en las distintas áreas y disciplinas del plan de estudios», recordant als mestres la Direcció General d'Ordenació Educativa l'article 104 d de la LGE en el sentit que un dels seus deures fonamentals és «asegurar de manera permanente su propio perfeccionamiento científico y pedagógico» («Cursillos de especialización del profesorado de EGB», *Vida Escolar*, núm. 153-154 [novembre-desembre 1973], p. 4 i p. 10). Un dels objectius del curset d'«Especialización en técnicas directivas» és precisament «Capacitar a los cursillistas para promover, dentro del Centro, la innovación y la calidad de la educación impartida» («Especialización en técnicas directivas», *Vida Escolar*, núm. 153-154 [novembre-desembre 1973], p. 83).

25. José Luis VILLAR PALASÍ, «España y el año internacional...», *Vida Escolar* (març 1970), p. 34.

problemas financieros, errores en el proceso de aplicación o dificultades derivadas de la necesaria reestructuración de la red escolar y del no menos necesario reajuste de profesores, sino, al menos en parte, a la oposición existente entre los objetivos de ambas reformas y la cultura escolar o tradiciones y mentalidad dominantes en este nivel educativo».²⁶ En el cas de la primària, el sistema de fitxes, l'avaluació contínua, l'ensenyança en equip o les agrupacions flexibles són fantasies, ja que «la escuela graduada había adquirido en España, hacia 1970, tal fuerza como modelo organizativo, que había generado su propia cultura —ideas, mentalidades, teorías, principios, estrategias, pautas, hábitos, rituales y prácticas— impregnando el ambiente escolar, familiar y social».²⁷

La veritat és que l'aplicació de les noves directrius de la reforma impulsada per la Llei general d'educació confronta els mestres amb unes exigències de treball suplementàries —«planificar en equipo, programar contenidos y actividades, seleccionar material adecuado, confeccionar material de trabajo (fichas, etc.), evaluar las realizaciones, preparar actividades de recuperación, ejercer la tutoría, etc.»— de les quals recelen. Tot això no pot fer-se en les cinc hores de classe amb els alumnes. La seua conclusió és clara: «el llevar a la práctica una educación del tipo de la propuesta en las directrices pedagógicas de la reforma supone tales implicaciones que desbordan la capacidad de hacer del profesorado», perquè fins i tot disposant de les dos hores diàries més de treball sense alumnes, òbviament remunerades, que reclamen, continuaria faltant a les escoles personal administratiu per a atendre la creixent burocratització pedagògica que la reforma implica, i personal que «íntimamente vinculado al profesorado, pudiera dedicarse a tareas que lleven mucho tiempo, tales como aplicación de test, realización de entrevistas, etc., que hicieran real la evaluación».²⁸

A més de la influència negativa d'eixes cultures professionals a què es referix Viñao, el fracàs de la reforma educativa en la perspectiva de la innovació educativa té a veure, i molt, amb el context en què s'inscriu. El Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València identifica els problemes educatius següents: «Excesivo número de alumnos en clase, falta de material adecuado, problema de la coeducación, inestabilidad en el trabajo, variabilidad de asignaturas a impartir por el profesorado, falta de formación pedagógica del profesorado, falta de colaboración y coordinación, programas extensos e inadecuados, etc.»²⁹ Per la seua banda, els

26. Antonio VIÑAO, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002, p. 107.

27. Antonio VIÑAO, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002, p. 58.

28. «Córdoba. Centro de colaboración pedagógica provincial», *Vida Escolar*, núm. 133-134 (novembre-desembre 1971), p. 17-18.

29. «Psicología evolutiva. Ministage Castellón XII-1970. Conclusiones de la sesión cuarta», *Boletín del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, núm. 2 (febrer 1971), p. 20.

mestres freinetistes reunits en la seua III Trobada Peninsular a Oviedo en 1971, per a acabar amb la saturació en les aules —qualificada per Freinet com a «sabotaje a la función educativa»—,³⁰ reivindiquen com ell vint-i-cinc alumnes com a màxim per classe i el reconeixement del dret dels mestres a disposar de l'adequat suport en els seus esforços per modernitzar els mètodes pedagògics.³¹ L'escepticisme dels docents, atenent les condicions en què es desenvolupa l'ensenyança, és una actitud molt arrelada entre el professorat, ja que allò positiu, des del punt de vista pedagògic, que pugua tindre la reforma és inviable perquè «los docentes sabemos que esos objetivos no se pueden llevar a cabo debido al excesivo número de alumnos, la irracionalidad y arcaísmo de los programas, a la carencia de medios técnicos adecuados, a la inadecuada formación pedagógica recibida por el profesorado, a la incongruencia entre esos propósitos y los valores dominantes en el medio ambiente, e incluso por la penosa condición laboral de los enseñantes».³² Context negatiu immune al pas del temps. En la percepció dels mestres catalans, encara que és fàcil presumir que és una visió generalitzada a tot l'Estat, la millora qualitativa de la pràctica pedagògica en una perspectiva renovadora està totalment limitada per les dificultats materials que afronten en aules sobrecarregades i amb falta de mitjans.³³ Així mateix, els professors valencians enquadrats en el Col·lectiu d'Educació, coincidint en la denúncia de tots eixos problemes i obstacles, emfatitzen el llast que per a qualsevol compromís amb la innovació educativa suposa la pèssima formació rebuda a les escoles normals.³⁴

30. Célestin FREINET i R. SALENGROS, *Modernizar la escuela*, Barcelona, Laia, 1972, p. 46.

31. Per Freinet, i pels mestres espanyols que segueixen el seu ideari, el conjunt de coses que impedeixen el triomf de la «renovació escolar» i contra les quals els mestres han de lluitar són: «la sobrecarga de las clases» que en Aix-en-Provence a finals dels cinquanta ja havien plantejat un màxim de vint-i-cinc alumnes per classe; «los locales escolares», «la escuela cuartel» amb moltes unitats, que dificulta el treball en les tècniques que defèn; «la miseria técnica de las clases» que només fa possible el treball escolàstic; «la renovación de los métodos» i la preparació dels mestres en les noves tècniques de treball en l'aula, i «la reconsideración de programas y exámenes; la modernización de las condiciones de trabajo de los educadores» («La situación de la escuela en el contexto científico y social del mundo contemporáneo», a Célestin FREINET, *Las enfermedades escolares*, Barcelona, Laia, 1972, p. 24).

32. Lluís GÓMEZ LLORENTE, «Educar ¿para qué?», *Cuadernos para el Diálogo*, núm. extra xxxiv (abril 1973), p. 14-16. Amb anterioritat, des del Partit Comunista d'Espanya, s'havien mostrat absolutament desconfiats sobre la possibilitat d'innovació, atès que les condicions estructurals del sistema ho impedeixen: escasses inversions en educació, ràtio elevada que dificulta els mètodes actius i no-disponibilitat de temps per al perfeccionament del professor, que, a més, veu negada la seua participació real en la gestió de l'ensenyança (*La enseñanza en España*, París, Librairie du Globe, 1970, p. 141).

33. Josep M. MASJUAN i CODINA, «Los maestros de Cataluña», a *Planificación educativa*. Treballs presentats en el III Congrés de la Formació el novembre de 1974, Barcelona, Nova Terra, 1975, p. 170.

34. COL·LECTIU D'EDUCACIÓ, «La EGB en España», a *La enseñanza en España*, París, Librairie du Globe, 1970, p. 222-223.

D'altra banda, els mecanismes i les instàncies institucionals de caràcter oficial dissenyats per al suport a la innovació, segons el parer dels seus usuaris, no sols són escassos, a més són ineficaços. Els mestres estan interessats sobretot per les qüestions pràctiques que els ajuden a afrontar el dia a dia.³⁵ En concret, la capacitat en didàctiques especials és l'àmbit formatiu que més interès desperta entre el professorat en exercici, tant de primària com de secundària, quan és «invitado» a l'actualització, perquè «teme que las posibles vaguedades del psicopedagogo o del generalista lleguen a exasperarle, pero sin embargo, espera encontrar en aquello respuesta a una parte al menos de los interrogantes de su quehacer en el aula». La denúncia explícita de les limitacions de la formació pedagògica del professorat, sobretot del d'educació secundària, és freqüent. Per a sectors significatius del professorat d'eixe nivell més preocupat per la seua pràctica professional s'obre pas com a proposta de formació la «investigación operativa». Indagació desenvolupada pels propis docents que participen en una dinàmica de seminari permanent que, al seu torn, exigeix un replantejament de la funció habitual dels «institutos de ciencias de la educación», en què estos passen de ser «un órgano de instrucción, réplica de la docencia *ex cathedra*» a «un centro de trabajo al servicio de los intereses del profesorado donde todos los cuerpos docentes *participan por igual*».³⁶

No obstant això, a pesar que, segons passen els anys d'aplicació de la LGE, l'exigència d'eficiència als ICE es considera bàsica en l'èxit de la reforma per poder disposar d'un professorat adequadament preparat,³⁷ l'acompliment de la seua tasca serà valorat de manera desigual. Mentre que per a alguns «los ICEs acabaron por consagrar una forma degenerada de cualificación que dio en llamarse “cursillismo”»,³⁸ per a qualificats analistes de la realitat historicoeducativa espanyola i,

35. En l'enquesta que la revista *Vida Escolar* planteja als seus lectors en 1974 sobre «Quins temes hauria de tractar amb preferència?», les respostes donen estos resultats: la didàctica de les matèries, 18,3 %; «los de índole práctica», 15,0 %; «organización escolar», 15,0 %; «programación, evaluación, recuperación», 12,5 %; «tecnología educativa actual», 10,8 %, i «psicología escolar», 2,5 % («*Vida Escolar* vista por sus lectores», *Vida Escolar*, núm. 158 [abril 1974], p. 65).

36. «Investigación operativa» (editorial), *La Educación Hoy*, núm. 8 (setembre 1973), p. 314.

37. Alfonso PÉREZ PEÑASCO, *Educación (síntesis)*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 115.

38. FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR, «El curriculum de la educación primaria en la frontera de la transición política», a Javier PANIAGUA i Angel SAN MARTÍN (ed.), *Diez años de educación en España (1978-1988): Anales del Centro de Alzira de la UNED*, vol. 5, Alzira, Diputació de València, 1989, p. 238. Una visió molt positiva de la labor dels ICE, ben contrària a eixe judici, pot veure's en esta mateixa obra ara citada: Tomás ESCUDERO ESCORZA i Agustín UBIETO ARTETA, «Los institutos de ciencias de la educación y el MEC: unas relaciones controvertidas», p. 115-149. Villar Palasí, en una entrevista el 1980 sobre la LGE, es mostra d'acord a assenyalar la incapacitat de la majoria dels ICE per a proveir la formació i el reciclatge del professorat que tenien com a objectiu («Entrevista. Villar Palasí. Diez años después», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 65 [maig 1980], p. 25).

particularment, de la catalana, com Jordi Monés, la valoració global que pot fer-se de la labor dels ICE a Catalunya és positiva.³⁹ Entenc que la clau per a la comprensió d'anàlisis tan oposades està en la gran disparitat observable en la tasca d'uns ICE forçosament ben diferents d'uns altres que actuen en universitats molt diverses, amb contextos socioeconomicopolítics també molt dispars. En qualsevol cas, hi haurà en la labor de la majoria dels ICE un abans i un després del novembre de 1975.

2.1. Els plantejaments pedagògics del Seminari de Pedagogia, 1970-1975

La influència francesa en el Seminari és molt evident, en especial del GEMAE, que en 1970 es fusiona amb el Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) –secció francesa des de 1921 de la Lliga Internacional de l'Educació Nova, a la presidència de la qual accedix Henri Wallon en 1946.⁴⁰ El març de 1968, en el seu *Bulletin*, definixen els seus objectius. Es proposen com a fi «llevar a la pràctica, en la enseñanza, una pedagogía democrática y científica», reconeixen com a seus tots els principis del Pla Langevin-Wallon, i assumixen les propostes essencials de la pedagogia activa. Rebutgen, no obstant això, tot «pedagogisme»: «Juzgamos que sería ilusorio considerar la pedagogía en sí misma como remedio a todos los males que sufre actualmente la educación nacional. Estamos convencidos de que la generalización de lo que nosotros queremos no podrá ser obtenida más que en

39. Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 142-143.

40. Si clar és eixe component de la influència pedagògica externa, no ho és menys el vector freinetista materialitzat en la pertinença al Seminari de Pedagogia de destacats representants d'eixe moviment en l'Estat espanyol, responsables de la seua difusió nacional a través dels cursos que membres del col·lectiu valencià impartixen en l'Escola d'Estiu de Barcelona des de 1967, del seu treball editor en la publicació de la «Biblioteca de l'Escola Moderna» de l'editorial Laia i del procés d'organització legal que culmina el mes de maig de 1974 quan el Ministeri de Governació inscriu l'ACIES, l'Associació Espanyola per la Correspondència Escolar i la Impremta a l'Escola, com a estructura legal d'organització i coordinació del moviment freinetista espanyol. Els dies 3 i 4 de gener 1975 se celebra a València el Congrés constituent de l'ACIES amb la participació d'educadors de tot Espanya (entrevista a Ferrán Zurriaga, València, 14 de juliol del 2003). D'altra banda, un freinetisme francès ben diferenciat de l'italià del Movimento di Cooperazione Educativa. Francesco Tonucci xifra les diferències ja amb el mateix Freinet perquè «el movimiento italiano tuvo desde el comienzo una mayor politización que el movimiento Freinet francés». De fet, «Siempre ha sido un grupo minoritario y fuertemente perseguido por la autoridad escolar». La deriva radical cap a compromisos polítics forts amb la classe treballadora en els conflictius anys 1968 i 1969 genera escissions. En els setanta es recupera l'enfocament professional i pedagògic. Francesco TONUCCI, *Por una escuela alternativa*. G[rup] R[ecerca] E[ducativa] C[Catalunya], Barcelona, Graó, 1978, p. 2-3.

el marco de la democratización del conjunto de la vida de nuestro país y de su sistema de educación.» Es consideren militants que integren «su acción pedagógica en su acción sindical y política, que les parece primordial»; i estan convençuts que «no hay experiencia pedagógica seria sin formación de los que la hacen».⁴¹

Els valencians, quan apareix el novembre de 1970 el primer número del seu *Boletín-Revista* entenen que «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». Rebutgen qualsevol vinculació amb pedagogies abstractes desvinculades de la pràctica concreta i real que anima mètodes i tècniques de treball pedagògic. Se situen així «frente al inmovilismo que, considerando la enseñanza como superestructura, supone que nada se puede hacer mientras las estructuras del país no cambien», i pensen que «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».⁴² Es mostren «partidarios de una democratización de la enseñanza», encara que no consideren que «se haya logrado ésta cuando se haya llegado a la escolarización total. Esto es condición necesaria, pero no suficiente». Al contrari, estimen que «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».⁴³ Igualment, rebutgen el «pedagogisme» fruit de plantejaments tecnocràtics que aïlla els problemes pedagògics del context; no obstant això, com a estratègia, «cuando el pedagogismo es una actitud inicial y no un deliberado intento de aislar los problemas pedagógicos, sería equivocado combatirlo». Del que es tracta és d'«ayudar a establecer las necesarias conexiones, a situar la problemática pedagógica en el debido contexto y, a partir de aquí, hacer ver la necesidad de alternativas más amplias que impliquen un replanteamiento de los objetivos mismos de la educación en una perspectiva de cambios sociales profundos».⁴⁴

41. E. S., «La formación del profesorado. El GEMAE (I)», *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados (C/1973)*, p. 35.

42. «Editorial. Algunos principios que guían nuestra acción», *Revista del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, núm. 1 (novembre 1970), p. 2.

43. «Editorial. Algunos principios que guían nuestra acción», *Revista del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, núm. 1 (novembre 1970), p. 3.

44. Daniel Gil i Paco HERNÁNDEZ, «Análisis del movimiento pedagógico. (Continuación)», *Seminario de Pedagogía* (juny 1974), p. 14. També SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DE VALENCIA, *Por una reforma democrática de la enseñanza*, Barcelona, Avance, 1975, p. 25.

El pensament d'Henri Wallon, durant molts anys president de la Société Française de Pédagogie, i la seua acció d'home compromès amb la solució dels problemes pedagògics en la lluita per una societat democràtica per la ferma convicció que els problemes de l'escola no poden solucionar-se al marge dels de la societat, pel seu enfocament marxista i per la seua utilització del materialisme dialèctic també en la investigació educativa, constitueixen una font d'inspiració per a l'elaboració de la línia pedagògica del Seminari de Pedagogia de València. No és casual que comencen les seues activitats estudiant el no aplicat Pla Langevin-Wallon (1944-1947) de reforma de l'ensenyança, que els pareix «referencia obligada de todo intento de alternativa democrática en este dominio».⁴⁵ D'aquest, n'assumixen la convicció de la necessitat d'orientar científicament l'acció educativa i, per tant, la necessitat que els docents es preparin de manera adequada i en el seu exercici per a seguir amb eixe procés de formació que els permeta dependre de l'experiència sense caure en rutines; també, amb claredat, la seua concepció dinàmica de la personalitat i la seua oposició tant a l'autoritarisme com al *laissez-faire*; igualment, principis pedagògics derivats de les seues teories com la importància del grup, l'educació de l'esperit crític i l'afermament de la no-neutralitat de la pedagogia, de l'arrelament i condicionament de l'escola per la societat que l'acull i, per tant, el necessari compromís social dels docents.⁴⁶

La ferma defensa d'una concepció dinàmica del desenvolupament de la personalitat és, en efecte, una de les peces centrals del seu ser pedagògic com a grup. Les lectures de Wallon, Merani i Zazzo els servixen de base: «Es a la luz de ésta concepción del desarrollo, de las posibilidades de todo individuo, como nuestra tarea educativa adquiere todo su sentido, oponiéndonos a cualquier concepción inatista que traería como consecuencia una pedagogía de los “dones” de los talentos, y que al servir de base a planteamientos educativos discriminatorios, estaría

45. A. D. D., «Un educador. Henri Wallon (1879-1962)», *Seminario de Pedagogía*, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, maig de 1974, p. 17. De fet, una de les primeres tasques pràctiques dels membres del Seminari va ser repartir-se entre ells els capítols del llibre que PUF edita a París en 1964 sobre l'obra de Wallon i el Pla per a traduir-los i més tard traure una edició «artesanal» ciclostilada (entrevista a Daniel Gil, València, 7 d'agost del 2003).

46. A. D. D., «Un educador. Henri Wallon (1879-1962)», *Seminario de Pedagogía*, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, maig de 1974, p. 16-21. A l'obra de Wallon, a més de poder-s'hi accedir a través d'alguns textos editats en 1964 i 1969 per Presses Universitaires Françaises, s'hi podia accedir també per les edicions de Lautaro, a Buenos Aires, en 1964, *Los orígenes del carácter en el niño* i, en 1965, *Los estadios en la psicología del niño: Del acto al pensamiento*, i *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Sempre a Buenos Aires, Psique edita en 1965 *La evolución psicológica del niño*; l'editorial Proteo, en eixe mateix any, *Fundamentos dialécticos de la psicología*, i esta mateixa editorial, en 1968, *El dibujo del personaje por el niño* i *Psicología de la adolescencia*.

en contradicció amb la concepció mateixa de la educació».47 Al seu parer, cal considerar que «el niño es ante todo un ser en transformación. Es pues necesario que el profesor rechace (y las familias de los niños también) el encasillamiento de listos-torpes que frena la evolución del alumno y por la misma razón se oponga a la utilización de *test* como medida discriminatoria y orientadora».48 La influència del medi, de l'origen social, és un referent central en les seues concepcions pedagògiques. La lectura de l'obra d'Henri Salvat *L'intelligence: mythes et réalités* (1969) no dria un bon muntó de discussions i debats per eixos anys. Així les coses, «una enseñanza verdaderamente democrática tiene que ser la que las haga desaparecer [les diferències intel·lectuals dels alumnes degudes a l'origen social]. Para ello tenemos que plantearnos el papel de la escuela en la sociedad, el contenido de la enseñanza, su método y tecnología así como el papel que desempeña el profesor que ha de impartirla». Des de la seua concepció dinàmica de la personalitat, cal acabar amb les «evidencias de sentido común» que propicien entre els docents la creença en els «dones», enfront d'una defensa de l'origen sociocultural de la intel·ligència humana. Per ells, eixos prejudis pedagògics estan en l'origen de les actituds acrítiques i immobilistes de bona part del professorat enfront del problema del fracàs escolar.49

Una de les derivacions més evidents d'eixa influència és també la debatuda qüestió en el Seminari de la posició que cal prendre tant enfront del rebutjable autoritarisme com del no menys inconvenient no-directivisme encarnat per les teories de Rogers que són rebutjades. El punt intermedi, l'alternativa a aqueixos dos corrents està en el «directivismo democrático», que patenten com a aportació pedagògica substancial enfront d'eixos dos enfocaments i pràctiques que consideren «al alumno como un individuo aislado de su medio, cuyo mayor o menor talento es debido a su naturaleza». Al contrari, insistixen en una concepció dinàmica de la personalitat que possibilita que «el profesor directivo-democrático conciba la enseñanza como una acción que tiende a suplir los fallos del medio y que no la considere como un desarrollo de las capacidades *naturales* del niño ni, por tanto, como un proceso de selección natural. Se trata de una auténtica promoción del hombre por el hombre: contribuir a desarrollar lo que el alumno tiene y ponerle en con-

47. «Psicología evolutiva. Ministage Castellón XII-1970», *Boletín del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, núm. 2 (febrer 1971), p. 2.

48. «Psicología evolutiva. Ministage Castellón XII-1970. Conclusiones de la sesión cuarta», *Boletín del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, núm. 2 (febrer 1971), p. 19.

49. «Introducción», *Boletín del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, núm. 4 (1971), p. 1; «Editorial. Contra la evidencia» i Miguel MESTRE, «Inteligencia: herencia y medio», *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados* (D/1973), p. 3-4 i 5-9.

diciones de adquirir lo que le falta».⁵⁰ Els mestres freinetistes del Seminari s'inclinen, no obstant això, per un paper menys intervencionista del docent.⁵¹

El tercer eix central dels seus plantejaments que vull comentar és el cicle únic d'ensenyança, al que correspon un cos únic d'educadors. Per ells, la necessària democratització de l'ensenyança implica «la participación de todos los enseñantes, en condiciones de igualdad, ya sea en el aspecto pedagógico (definido como trabajo en equipo) ya en la gestión de los centros o en la gestión de la enseñanza en general». La democratització és vista com a requisit indispensable per a portar a la pràctica el cicle únic d'ensenyança que reclamen, la qual cosa, al seu torn, exigeix «un cuerpo único de enseñantes, porque de lo contrario sería imposible llevar una gestión democrática a la enseñanza si dentro del mismo cuerpo de profesores no existiera tal democracia y se dieran discriminaciones y privilegios».⁵² Consideren que el cicle únic d'ensenyança és possible perquè tant des del punt de vista de la psicologia com del de la sociologia «no existe ningún dato que permita justificar diferencias biológicas en la inteligencia de los individuos, por lo tanto todos tienen posibilidad de igual desarrollo». És, a més, urgent, perquè «una sociedad democrática y técnicamente avanzada exige de sus componentes una capacitación cada día más elevada. Por lo tanto debe intentarse un desarrollo al máximo de todos los individuos». Un dels principals obstacles per a aconseguir eixe objectiu és «la insuficiente preparación de todo el profesorado y los distintos niveles de formación establecidos, sin justificación pedagógica alguna». Són, doncs, partidaris d'un cos únic d'educadors amb formació de rang universitari. Una reivindicació

50. Miguel MESTRE, «En torno al directivismo-democrático», *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados (C/1973)*, p. 6.

51. Entrevista a Ferrán Zurriaga, València, 14 de juliol del 2003. El punt de partida per a la seua anàlisi, en el qual coincidixen amb altres grups renovadors, és l'existència en el país d'una educació no democràtica, tant perquè no garantix l'accés universal a l'escola, com perquè és essencialment autoritària, i, a més, nega l'ús de la llengua pròpia i el coneixement de la cultura de què és vehicle. Per a Avanzini, «Autoritarismo intelectual y autoritarismo disciplinario son las dos trabas que molestan más a la modernización pedagógica», entenent el primer com la imposició d'uns mètodes d'ensenyança molt allunyats dels interessos del xiquet, que respon amb passivitat, fins i tot amb resistència, forçant la resposta coercitiva del mestre que el condueix al segon tipus d'autoritarisme (Guy AVANZINI, «Prólogo», a Cèlestin FREINET, *Las enfermedades escolares*, Barcelona, Laia, 1972, p. 8). Però no és només un assumpte de modernització de l'acció pedagògica. En una perspectiva que aprofundix eixe enfocament hi ha la lògica sintonia amb la Invariant núm. 27, «La democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas» (Cèlestin FREINET, *Las invariantes pedagógicas: Guía práctica de la escuela moderna*. Barcelona, Laia, 1972, p. 64-65).

52. «Papel del profesor», *Boletín del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, núm. 4 (1971), 33-34. També Elisa SANCHÍS, «El sentido de unas reformas», *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados (D/1973)*, p. 10-12.

clarament induïda pel grup de mestres freinetistes integrats en el Seminari i que, com a moviment, en la ja citada Trobada Peninsular celebrada a Oviedo en 1971, defèn una escola única amb un cos únic d'educadors formats a la universitat i el mateix salari.⁵³

3. Els col·legis oficials de doctors i llicenciats i les alternatives democràtiques per a l'educació

La conflictivitat en l'ensenyança és creixent en els anys finals del franquisme i les lluites dels educadors no cessaran de plantejar-se des de distintes plataformes. En el curs 1973-1974, els mestres veuen com es reduïxen els seus llocs de treball, ja que se suprimeixen unitats de preescolar per a absorbir l'increment de població escolar per la implantació de l'EGB, i pel fet que no es respecta a primària els límits de ràtio a les aules, que sobrepassen de bon tros els quaranta alumnes. A més, el lent increment del nombre de llocs escolars agreuja la desocupació docent de les noves promocions sorgides de les escoles de formació del professorat, i això que només menys de la meitat dels estudiants que comencen els estudis de magisteri els acaben.⁵⁴ Per la seua banda, els professors de secundària, llicenciats, es veuen afectats per les retallades a causa de la desaparició dels cursos de batxillerat elemental en els instituts, que eren, precisament, els més nombrosos; en els centres privats, eixos cursos es reconvertixen en segona etapa d'EGB i els llicenciats són substituïts per mestres, que cobren un salari més baix.⁵⁵ En estos dos casos, així mateix, hi ha el problema d'una inestabilitat derivada, en el cas dels contractats estatals, de la naturalesa administrativa dels seus contractes anuals de

53. Entrevista a Ferrán Zurriaga, València, 14 de juliol del 2003. Un relat detallat de l'evolució i les posicions del moviment freinetista a Espanya des del curs 1964-1965 es pot veure a Ferrán ZURRIAGA, «La segunda época de la experiencia Freinet en España», *La escuela moderna en España, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, Madrid, Zero-ZYX, 1979, p. 76-112.

54. José Luis ROMERO i Amando de MIGUEL, *La educación en España: Anales de Moral Social y Económica* 24, Madrid, Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos, 1970, p. 58.

55. Els problemes per la reducció de llocs de treball tenen conseqüències negatives en la tasca de renovació pedagògica perquè «no sólo absorbían la mayor parte de las energías "extra-escolares" de los enseñantes, sino que provocaron la natural pérdida de perspectivas y desinterés por el perfeccionamiento de una actividad cuya continuidad pasaba a ser más que dudosa (y en ocasiones se veía interrumpida por no explicitadas razones de tipo académico)». De fet, els membres del Seminari denuncien en eixe moment un evident «reflux pedagògic» causat per la progressiva aplicació de la Llei general d'educació que genera inestabilitat. Daniel Gil i Paco HERNÁNDEZ, «Análisis del movimiento pedagógico. III, Surgimiento y desarrollo de nuestro Seminario de Pedagogía», *Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1974), p. 11.

rescissió lliure, i en el dels professors de privada, de la seua subjecció a una ordenança laboral anacrònica que els manté absolutament inermes en matèria de contractació i acomiadament. A tot això havia d'afegir-se la qüestió salarial. Remuneracions insuficients tant per a mestres com per al professorat de secundària, amb una gran bretxa entre el salari dels uns i els altres i amb unes diferències ofensives entre els salaris dels funcionaris i la resta de figures contractades.⁵⁶ No obstant això, el problema retributiu és, òbviament, només una part dels problemes. Com escriu llavors Vázquez Montalbán: «El problema de la educación en España salió a las calles por las puertas de la Universidad y ahora implica a todos los grados de la enseñanza.» El conflicte del mes de febrer per la discriminació en el coeficient d'acord amb el qual els mestres havien de percebre un romanent de l'any anterior porta a una sèrie d'aturs, que «se convierten en el movimiento abstencionista más importante registrado en este sector laboral desde la guerra civil». En el moviment de protesta afloren reivindicacions de clar significat polític: es reclama que «a igual labor, igual seguridad y sueldo», i que s'equiparin numeraris, contractats, interins i privats; la participació en la gestió de les escoles; la participació en l'elaboració dels continguts, la metodologia i l'aplicació dels programes; la constitució d'organismes col·legials representatius com els dels metges o advocats; la disminució de la ràtio alumnes/professor; l'aplicació real de la gratuïtat de l'ensenyança, i la supressió dels controls extraacadèmics.⁵⁷

El curs 1974-1975 es manté la conflictivitat. Per a l'esquerra comunista eixe moment marca «la incorporación de los enseñantes a la lucha que desde hace tiempo lleva emprendida la clase obrera y otros sectores de la población contra el capital y la dictadura, negadora de las más elementales reivindicaciones y derechos».⁵⁸ Amb ritme i context propis, igual succeeix en el cas valencià: «Durante estos últimos años se ha venido produciendo la incorporación de nuevos sectores de asalariados a la lucha de clases contra el capitalismo. [...] En el frente de la enseñanza y, particularmente, en el País Valenciano, esta incorporación ha sido tardía y se ha dado de forma disgregada y desigual.»⁵⁹ Les organitzacions leninistes, compromeses en la lluita per la construcció del moviment de masses com a instrument de lluita contra el franquisme, per al desenvolupament de les lluites del mo-

56. Antonio IBORRA, «Escuelas para rabiar», *Cambio* 16, núm. 98 (1 octubre 1973), p. 12-14; «Situación actual de la enseñanza en España», *Boletín Interno de la Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela Normal*, (novembre 1973), p. 4; Pilar SAINZ, «La enseñanza privada», *Cuadernos para el Diálogo*, núm. extra XXXIV (abril 1973), p. 32-38; «El «enfrentamiento» entre maestros y licenciados», *Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1974), p. 22-24.

57. Manuel VÁZQUEZ MONTALBÁN, «La crisis de la enseñanza», *Triunfo*, núm. 566 (4 agost 1973), p. 17.

58. «Balance», *Balance (enseñantes)* (juliol 1975), p. 1.

59. «Introducción», *Escuela en lucha [Plataforma de enseñantes anticapitalistas]*, núm. 3 (octubre 1975), p. 2.

viment d'educadors, plantegen als seus militants la penetració en organitzacions legals, com les associacions de veïns⁶⁰ i les associacions d'antics alumnes de magisteri,⁶¹ i en el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats, on denunciaren l'acció del PCE perquè estableix un «control revisionista» que impedeix la seua instrumentalització com a peça del moviment de masses.⁶²

60. La confluència d'interessos entre lluites d'educadors, moviments de renovació pedagògica i lluites veïnals en barris infradotats educativament serà molt fructífera en les grans ciutats del país, i contribuirà a l'èxit de les alternatives (Ignacio FERNÁNDEZ DE CASTRO, *Barrios en lucha*, Madrid, Elías Querejeta, 1976; Ramón FLECHA, Catalina LLORET i José Miguel GARCÍA, *Transformemos la escuela*, Barcelona, Vicente Álvarez, 1977, p. 73-81; Jaume CARBONELL, «De la Ley General de Educación a la Alternativa...», *Revista de Educación*, núm. extraordinari [1992], p. 245-248). El moviment veïnal a través de les associacions corresponents conflueix amb els docents en les seues preocupacions per l'estat de l'ensenyança més enllà del seu reflex retòric en els seus Estatuts. Per exemple, l'Associació de Veïns de la Malva-rosa, en l'article 2 fixa els seus objectius: «e) Cooperar al buen funcionamiento de las instituciones educativas y recreativas de la barriada, promoviendo y elevando el nivel cultural de todos los vecinos, a cuyos efectos podrán cursar las oportunas propuestas, reclamaciones o informaciones a los organismos competentes», «j) Fomentar la creación de guarderías, escuelas y centros de Formación profesional previos los correspondientes permisos del Ministerio de Educación» i «k) Colaborar con los profesores y maestros para la buena marcha de las escuelas y de los centros de formación» (*Estatutos de la Asociación de Vecinos de la Malvarosa*, València, c. 1971, text policopiat). El Col·legi de Doctors i Llicenciats té un «Gabinete de Información sobre Problemática de la Enseñanza en los Barrios». En ciutats com Madrid, Barcelona o València, penetra el moviment pel PCE/PSUC, el PTE, l'ORT i altres grups d'extrema esquerra, la seua actuació es projecta en la lluita per un canvi en educació articulada sobre quatre referents centrals: l'èxit de l'escolarització, l'aplicació de la gratuïtat, la millora de la qualitat de l'ensenyança i la seua democratització per la participació en la gestió i control de l'ensenyança.

61. L'Associació d'Antics Alumnes de l'Escola Normal de València comença a constituir-se a partir d'una comissió coordinadora que el maig de 1970 inicia les gestions orientades a la seua legalització, que es produïx just l'any següent. Eixa Comissió es constituïx en la seua primera junta directiva, que actua fins al 1974. El seu treball es limita en eixos anys a la captació de socis, la commemoració anual del Dia del Mestre, el dinar de germandat de fi de curs, la celebració d'un cursset de perfeccionament en 1973 i l'establiment al final del mandat estatutari de diverses comissions de treball professional, cultural i didàctic («Editorial», *Boletín Interno de la Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela Normal* [novembre 1973], p. 3). A partir de 1974 funcionen en grups de treball oberts: culturals, defensa de la professionalitat, *Butlletí Informatiu i Didàctic*. Gradualment es mostren cada vegada més interessats en el debat dels problemes derivats de «nuestra práctica diaria en la enseñanza». De fet, en 1974 es marquen com el seu primer objectiu «la organización de un seminario de pedagogía donde analizar, discutir y profundizar colectivamente nuestros problemas, desde las condiciones actuales de nuestras clases, a los problemas del aprendizaje, los condicionamientos sociológicos de la educación, la lucha contra el fracaso escolar, la enseñanza activa, etc.». No creuen que eixa activitat siga inapropiada en un context tan problemàtic com el que afronten d'instabilitat laboral, salaris insuficients i incertesa perquè «sería absurdo olvidar lo que constituye el contenido de nuestro trabajo diario» (ASOCIACIÓN DE ANTIGUOS ALUMNOS DE LA ESCUELA NORMAL DE VALENCIA, *Carta abierta - convocatoria*, novembre de 1974, text policopiat).

62. UNIÓN DE MARXISTAS-LLENINISTAS, *Algunas orientaciones políticas para el Frente de la Enseñanza en Valencia*, València, maig de 1975, p. 3, document policopiat.

Encara que tampoc no falten els problemes interns entre els membres del Seminari derivats del «radicalismo verbal de algunos planteamientos», el treball de renovació pedagògica es manté i és estimulat per la labor d'altres grups semblants que estan actius en 1974 a Barcelona, Madrid, Alacant, Múrcia o Màlaga. No obstant això, les tasques de perfeccionament professional, de formació pedagògica, de col·laboració en grups de renovació es ressenten d'eixe panorama de conflictes i lluites del moviment d'educadors. Cada vegada més, bàsicament per eixa creixent conflictivitat de l'ensenyança i per la impossibilitat de la seua resolució en el marc polític que l'acull, els esforços es presenten en un pla més global que force una solució política de signe democràtic per a remeiar el conjunt de problemes que patix l'ensenyança a Espanya. La victòria el desembre de 1973 de plataformes progressistes en bona part dels col·legis potencia la discussió i el debat enfront de la paralizació burocràtica de la majoria de les directrius provincials fins eixe moment. El seu empenyiment i compromís generaran un procés de treball de reflexió que, finalment, donarà a llum l'Alternativa Democràtica en el terreny de l'ensenyança en confluència amb altres grups i institucions que al llarg de 1975 i 1976⁶³ presenten documents plantejant un marc alternatiu per a l'educació a Espanya.

La reunió nacional de representants dels col·legis de districte universitari que se celebra a Madrid els dies 27 i 28 de juny de 1974, a la qual assistixen representacions de Barcelona, Còrdova, Granada, La Laguna, Madrid, Màlaga, Múrcia, Oviedo, Salamanca, Santander, Santiago, Sevilla, València, Valladolid i Saragossa, suposa una fita pel document que generen. El punt de partida de la seua reflexió és que «la enseñanza en España se encuentra hoy en uno de sus momentos más críticos. De cómo se resuelva esta crisis, dependerá, en gran medida, el futuro desarrollo del país». Una LGE concebuda per a servir només als interessos de la

63. Ja en 1970, amb la nova LGE a punt de ser aprovada a les Corts, es planteja des del Partit Comunista la necessitat d'una «revolució de la enseñanza» com a part «de la revolució de estructuras que España necesita». En els anomenats «Principios generales para una reforma democrática» trobem allò essencial del que després seran les alternatives per a l'ensenyança. Consideren que l'educació és responsabilitat de l'Estat, i que ha de començar per garantir l'escolarització obligatòria i gratuïta fins als setze anys —preferible a prioritzar la preescolar per exemple dels quatre als catorze anys—, creant els centres estatals que es necessiten i dotant-los amb un professorat ben format enquadrat en un cos únic d'educadors. Plantegen el control estatal de la privada. Deploren qualsevol monopoli ideològic a l'escola, sostenen la llibertat de càtedra i s'oposen que l'ensenyança de la religió es faci en l'horari de classe i compti en l'expedient acadèmic. Reclamen l'ensenyança en llengua pròpia a Catalunya, Euskadi, Galícia i garanties per a València i les Balears. Advoquen per la coeducació i l'educació sexual, per unes relacions no autoritàries professor-alumne i per la participació d'este en l'ensenyança. Estan en contra de l'especialització prematura, defenen les activitats manuals obligatòries en tota l'ensenyança i la potenciació de la gimnàstica i els esports. Finalment, proposen que l'educació especial estiga a càrrec de l'Estat (Juan Díz, «Prólogo», a *La enseñanza en España*, París, Librairie du Globe, 1970, p. 8-9, i «Principios», p. 127-152).

classe dominant, diuen, és la causa més immediata dels problemes de no concebre l'ensenyança com el servici públic fonamental que hauria de ser i de tenir un sector públic subordinat als interessos del sector privat amb la política de subvencions. Els problemes que entenen com a més greus són «la no escolarización de toda la población comprendida entre los 6 y los 14 años, la falta de gratuidad en todos los niveles y la selectividad clasista desde las edades más tempranas del niño». En conseqüència reclamen que l'Estat «cubra la totalidad de las necesidades educativas mediante la creación de centros oficiales en los que se imparte una enseñanza obligatoria y gratuita desde el nivel de preescolar hasta el acceso a la Universidad». Rebutgen la política de subvencions perquè dificulta l'èxit d'eixe objectiu, però assumixen que si es mantenen es controlen pels claustrs i els pares. A més s'oposen a la doble titulació al final de l'EGB. També reclamen la llibertat de càtedra, la participació del professorat en l'elaboració de la política educativa i en la definició dels *currícula*, la democratització dels centres i el control del pla acadèmic pels claustrs o la supressió de les traves per a la creació i el funcionament de les associacions de pares. Un capítol especial de les seues reivindicacions es dedica al tema de les llengües vernacles, on es demana l'escolarització en llengua materna des de preescolar. El document acaba exigint l'existència en el país dels drets democràtics fonamentals de «reunión, expresión, asociación, huelga y amnistía para los represaliados por motivos sociales y políticos».⁶⁴

En un altre context i amb altres referències més generals, cal igualment referir-se a les conclusions aprovades en el III Congrés de la Formació a Barcelona el novembre de 1974. Una reunió que va tenir un molt ampli suport i una gran participació en la seua organització, des dels ICE de les tres universitats catalanes, les universitats mateixes, l'ESADE, la Facultat de Teologia, l'Escola de Mestres Rosa Sensat, els membres més destacats i actius dels col·legis professionals catalans, incloent-hi el de Doctors i Llicenciats, i associacions socials i ciutadanes de distint signe.⁶⁵ Des de la denúncia del fracàs de la reforma educativa de la LGE, sobretot per la falta de participació social, es plantegen una sèrie d'opcions que servisquen com a «posible alternativa al sistema educativo actual». Així, defenen també una escola pública, aconfessional, mixta, gratuïta, amb un cicle únic, amb ensenyança en llengua materna «respetando los derechos de las minorías inmigrantes» i amb

64. «Textos, documentos, informes: Reunión Nacional de Colegios de Doctores y Licenciados. Acta», *Seminario de Pedagogía* (octubre 1974), p. 13-21. En el Seminari no tenen dubtes sobre el que significa el pronunciament: «contiene elementos integrables, sin duda, en una tal alternativa democrática para la enseñanza. Pretendemos iniciar así la necesaria recogida de materiales para la elaboración colectiva de la misma» (p. 12).

65. *Planificación educativa*, París, Librairie du Globe, 1970, p. 7-8.

participació en la gestió dels sectors afectats.⁶⁶ No falten plantejaments que, fins i tot denunciant les limitacions i contradiccions de la LGE, atenen a la deriva encara més conservadora que —orientada a la desactivació de les aportacions més progressistes de l'equip de Villar Palasí en la denominada per l'oposició «contrar-reforma educativa»— s'apodera en eixe moment del Ministeri, suggerixen que «la alternativa a la reforma educativa debe partir de advertir que la LGE, si bien permanece siempre dentro de la óptica capitalista, exigiría para su puesta en práctica reformas estructurales que la hegemonía de los sectores más retardatarios y dependientes del capital hace inviables»; accentuar les contradiccions internes i subratllar la seua impotència és l'objectiu. Així, «la exigencia de estas reivindicaciones, de estas promesas contenidas en el proyecto inicial de reforma educativa, es el camino para elaborar una alternativa a la degradación de la enseñanza, por cuanto estas reivindicaciones marcan lo que podría calificarse como programa de transición para la enseñanza».⁶⁷ No obstant això, les alternatives opten per plantejar un enfocament diferent, més pròxim a l'herència de les posicions republicanes del bienni progressista i del front popular dels anys trenta.

Amb eixe marc de referència, els col·legis continuen treballant en els mesos següents. El de Madrid aprova de manera majoritària en la seua Junta General del 26 gener de 1975 l'obertura de debats del document *Una alternativa para la enseñanza. Bases de discusión*, amb l'horitzó de finalitzar l'estudi el mes de juny i de presentar-lo a l'opinió pública a l'octubre.⁶⁸ El de València té llest a la primavera *Una alternativa para la enseñanza en el País Valenciano*.⁶⁹ Però no són només els col·legis. L'11 de febrer de 1975 se celebra a Bellaterra una Diada Universitària de la qual sorgix la *Declaració de principis. Per una universitat nova en una societat democràtica*, elaborada per l'Assemblea de Professors de la Universitat Autònoma de Barcelona.⁷⁰ El 22 de maig del mateix any la Federació d'Associacions de Veïns de Barcelona, la Federació Diocesana de Pares de Família, la Institució Rosa Sensat, l'Associació d'Antics Alumnes de la Normal i el Col·legi de Doctors i Llicenciats presenten un Do-

66. «Conclusiones del III Congreso de la Formación», *Escuela 75*, núm. 2 (setembre-octubre 1975), p. 17.

67. V. BOZAL i L. PARAMIO, «Sistema educativo / sistema de clase», a *La enseñanza en España*, París, Librairie du Globe, 1970, p. 86. Es publica mesos abans amb el mateix títol en el núm. 2 de *Zona Abierta*.

68. Juan GONZÁLEZ YUSTE, «Madrid: la asamblea del Colegio de Doctores y Licenciados por la democratización de la enseñanza», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 3 (març 1975), p. 23-24; Alfonso GARCÍA PÉREZ, «Madrid: dos alternativas para la enseñanza», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 6 (juny 1975), p. 39.

69. «Una alternativa para la enseñanza en el País Valenciano», *Escuela 75*, núm. 1 (maig 1975), p. 21-26.

70. «Declaració de Principis. Per una universitat nova en una societat democràtica», *Escuela 75*, núm. 1 (maig 1975), p. 19-21.

cument sobre la problemàtica actual de l'ensenyança.⁷¹ Finalment, la Declaració aprovada per l'Assemblea General de la x Escola d'Estiu de Barcelona l'11 de juliol, *Per una nova escola pública* com a document de treball per a posteriors discussions, és així mateix un text fonamental en el debat educatiu d'eixos moments i no sols a Catalunya.⁷² El conjunt dels pronunciaments busca definir un marc global de canvi que els porte a superar les respostes al curt termini marcat per la incessant conflictivitat i lluita en l'ensenyança. Per al Seminari de Pedagogia valencià l'escola té un paper fonamental per a «compensar las diferencias socio-culturales con que los alumnos llegan a la escuela», una tasca que cal situar en un «marco más amplio de lucha por transformar la sociedad y por la propia transformación de la escuela, de sus estructuras autoritarias, de sus objetivos y métodos, contra su desconexión de la realidad, etc.», i enquadrar «en una perspectiva de cambio, de transformación democrática de la escuela y de la sociedad».⁷³ Per la seua banda, el Col·legi de Madrid entén també que «una profunda reestructuración de la educación sólo es posible en el marco de la sociedad democrática».⁷⁴

71. «La hora de las alternativas. Barcelona: documento sobre la problemática actual de la enseñanza», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 6 (juny 1975), p. 38-39.

72. El text és a Valeriano BOZAL, *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centropress, 1977, p. 182-208. En eixa conjuntura van ser nombroses les alternatives que es van plantejar. A més de l'obra de Bozal resulta molt útil per a conèixer-les el treball de Miguel MARTÍNEZ MARTÍN, *Alternativas presentadas al sistema educativo actual: estudio comparado*, Barcelona, Seminario de Estudios Pedagógicos, Universidad de Barcelona, 1976; el de J. I. RUÍZ OLABUÉNAGA, M. MARROQUÍN i G. LAIBARRA, *Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo*, Madrid, Narcea, 1977, i l'aproximació sintètica d'Alfonso PÉREZ PEÑASCO, «La institución educativa española» [«Las alternativas educativas»], a FOESSA: *Síntesis actualizada del III Informe FOESSA*, Madrid, Euramérica, 1978, p. 138-148. Altres textos no contemplats en eixes obres, per exemple: Pamela O'MALLEY (coord.), *Anteproyecto de alternativa democrática a la enseñanza*, introducció de José Sandoval, Madrid, Cenit, 1977; Luis OTANO, *La escuela pública vasca: una alternativa a la enseñanza en Euskadi*, Bilbao, Adarra, 1978. Les propostes socialistes es poden veure a FETE, *La UGT y la enseñanza*, Madrid, Akal, 1976; Luís GÓMEZ LLORENTE, «Enseñanza y socialismo», a EQUIPO JAIME VERA, *La alternativa socialista del PSOE*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1977, p. 107-136. Posicions pròximes al PCE es troben a Fernando MARTÍNEZ PEREDA, Paloma PORTELA i Pamela O'MALLEY, *La enseñanza ante un futuro democrático*, Madrid, Ayuso, 1977, en especial la part III, p. 167-204. La posició del PTE es pot veure a Enrique PALAZUELOS i Miguel RIAZA, *Cambiar la enseñanza: un sistema educativo, democrático y científico para los pueblos de España*, Madrid, Manifiesto, 1978, p. 71-245.

73. Daniel GIL i Paco HERNÁNDEZ, «Análisis del movimiento pedagógico. II. Alcance del trabajo pedagógico (Continuación)», *Seminario de Pedagogía*, núm. 15 (juny 1974). Des de *Cuadernos de Pedagogía*, entenem que «Las alternativas para la educación y los movimientos de enseñantes y padres están, a tientas y con dificultades, diseñando un sólido proyecto de futuro. Pero sólo podrán realizarse plenamente, sin mistificaciones ni adulteraciones, en el marco de una ruptura educativa, paralela a la ruptura política general que ha de darnos las condiciones mínimas para el ejercicio real de las libertades» («La ruptura educativa [Editorial]», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 21 [setembre 1976], p. 2).

74. «Una alternativa para la enseñanza. Bases de discusión», *Escuela* 75, núm. 1 (maig 1975), p. 18.

Tots són conscients, doncs, que perquè «una renovación pedagógica pueda darse son necesarias unas condiciones sociopolíticas nuevas, con libertades democráticas. En este marco, el movimiento renovador general será impulsado colectivamente por los enseñantes conjuntamente con todas las demás fuerzas sociales».75 De fet, el revulsiu social i polític que, com a element de debat a propòsit dels problemes de l'educació a Espanya, suposen les alternatives de l'ensenyança és el resultat de l'acció conjunta de diferents col·lectius amb un objectiu comú: una escola pública de qualitat per a tots en una societat democràtica. En el moviment d'educadors les preocupacions i reivindicacions de tipus més estrictament pedagògic són quasi del tot invisibles fins a la transició, i es fixen en la petició d'equiparació salarial entre docents de l'ensenyança pública i la privada, l'exigència de l'adequada dignificació salarial, la demanda d'estabilitat per al professorat o la reclamació de contractes laborals.⁷⁶ Per al moviment de renovació pedagògica les lluites estrictament laborals dels primers no constitueixen, per descomptat, la seua preocupació central. A estos dos els unix, això sí, la seua confluència en diferents plataformes —col·legis de doctors i llicenciats, associacions d'antics alumnes de magisteri, associacions de veïns, etc.— des de les quals articulen lluites sociopolítiques de signe antifranquista que en eixe moment es traslladen amb claredat al terreny educatiu.

A Madrid, al llarg de 1975, se succeïxen els debats per a acabar definint l'*Alternativa*. Així, es discuteix en el col·legi el document *Socialización, otra alternativa para la enseñanza. Bases de discusión*, elaborat, segons O'Malley, per catòlics progressistes,⁷⁷ i el conjunt d'esmenes generades en eixos mesos. Enfront d'un model de desenvolupament de les propostes de l'*Alternativa*, el centralisme democràtic defèn un procés més autogestionari i pluralista i, en especial, es preconitza la lli-

75. «Por una nueva escuela pública», a Valeriano BOZAL, *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centropress, 1977, p. 206. Així s'havia plantejat pel PCE ja en 1970 quan es va assenyalar que «La transformación revolucionaria de la enseñanza que el país necesita sólo podrá llevarse a cabo tras el derrocamiento de la dictadura poniendo en juego las energías, la capacidad y el entusiasmo de las jóvenes generaciones que desplegarán su labor en la democracia y la libertad» (*La enseñanza en España*, París, Librairie du Globe - Colección Ebro, 1970, p. 152).

76. Luis GÓMEZ LLORENTE, «Enseñanza y socialismo», *La alternativa socialista del PSOE*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1977, p. 108. Al seu parer, «Ideológicamente el movimiento de trabajadores de la enseñanza cristaliza en la Alternativa, algunas de cuyas ideas básicas fueron apareciendo como artículos de los elementos más arraigados del movimiento de enseñantes de Madrid en diversas revistas a finales de los años sesenta». Sobre eixe moviment es pot veure Javier DOZ i Magdalena PÉREZ, «El movimiento de enseñantes en España», *Zona Abierta*, núm. 7 (1976), p. 50-66; Valeriano BOZAL, *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centropress, 1977, p. 61-88; Mariano PÉREZ GALÁN, «La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes», *Revista de Educación*, núm. extraordinari (1992), p. 311-321.

77. Paloma O'MALLEY, «La Alternativa», *Revista de Educación*, núm. extraordinari (1992), p. 332.

bertat sindical abans que la unitat sindical, a què no renunciem a mitjà termini.⁷⁸ El 31 de gener de 1976 s'aprova l'*Alternativa para la enseñanza*.⁷⁹ El debat de posicions i diferències d'enfocament a propòsit del document del Col·legi de Madrid continua els dies 27 i 28 de juny a Alcobendas amb la celebració de les Primeres Jornades d'Estudis sobre l'Ensenyança, plantejades per a debatre i aclarir els punts més polèmics del text. La ponència que presenta el col·legi aprofundix en els conceptes de *escuela pública, gestió democràtica, pluralisme ideològic* i en el procés de transició a l'escola pública.⁸⁰ Les posicions de la FERE apareixeran en eixos debats.

El conjunt de propostes alternatives troba un cos comú que les reforça en els debats, ja que busca definir un model d'escola pública que reemplace l'estatal del fracassat projecte de reforma que suposa la LGE i la privada subvencionada. Les seues demandes comunes són: escolarització obligatòria i gratuïta entre els quatre i els setze o divuit anys; cicle únic de l'ensenyança; escola pública, laica i coeducativa; ensenyança en la llengua materna; llibertat de càtedra dels educadors; control democràtic de la planificació educativa; gestió autònoma i democràtica dels centres d'ensenyança; igualtat d'oportunitats en l'accés a l'educació superior; qualitat de l'ensenyança i ajustament a les necessitats socials, i estabilitat laboral i retribucions dignes per als educadors d'un cos únic. Eixe model d'escola pública serà assumit per a la seua discussió i difusió a les escoles d'estiu a partir de 1976, i agruparà el conjunt de mestres que ja treballava per la renovació pedagògica o

78. Sobretot incidia en l'indelegible problema de la realitat de l'ensenyança privada: «es de justicia reconocer que también son privadas las realizaciones más audaces, en materia de experimentación pedagógica, de sistemas de financiación y gestión (cooperativas, sociedades anónimas, algunas filiales actuales), de arraigo en barriadas muy populares... El afirmar, sin más, que toda la enseñanza privada sirve a los ricos, nos parece una generalización abusiva, a partir de unos cuantos casos escandalosos» (J. I. RUÍZ OLABUÉNAGA, M. MARROQUÍN i G. LAIBARRA, *Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo*, Madrid, Narcea, 1977, p. 161-173).

79. El mateix dia i a la mateixa hora el pare Àngel Martínez Fuertes, president de la Unió d'Empresaris del Sindicat de l'Ensenyança, presidia a la Casa Sindical una reunió d'empresaris que aprova el document *Por una enseñanza socializada y libre en una sociedad genuinamente democrática*, en el qual es qualificava el document de l'*Alternativa* del Col·legi com a «instrumento demagógico» i «Estudio inspirado en doctrinas inadmisibles en el mundo libre». El text és a Valeriano BOZAL, *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centropress, 1977, p. 228-232. Les qüestions debatudes es poden veure en eixa obra de Valeriano BOZAL, p. 234-256. També a J. I. RUÍZ OLABUÉNAGA, M. MARROQUÍN i G. LAIBARRA, *Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo*, Madrid, Narcea, 1977, p. 189-202; «Dossier. Alternativas actuales de la enseñanza», *Teoría y Práctica*, núm. 1 (novembre 1976), p. 72-84; Mariano PÉREZ GALÁN, «Una alternativa para la enseñanza: avance y contestación», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 15 (març 1976), p. 32-33; «Polémica. Alternativas y contraalternativas», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 17 (maig 1976), p. 34-36.

80. El text de la ponència és a Valeriano BOZAL, *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centropress, 1977, p. 283-299.

estava disposat a incorporar-se en la transició a eixe tipus de tasques i que, junts, acabarien vertebrant els moviments de renovació pedagògica.⁸¹

4. Una alternativa per a l'ensenyança en el País Valencià, 1975

El Seminari de Pedagogia, en 1974, en els documents de presentació als educadors és mostrat com una eina per a la formació activa dels docents el fi de la qual és contribuir a la construcció d'una alternativa democràtica de l'ensenyança. Des del Seminari, fent-se eco de la ja citada reunió nacional de col·legis de doctors i llicenciats a Madrid el juny de 1974, es declara que «el movimiento de enseñantes ha de llegar a plasmar una ALTERNATIVA DEMOCRÁTICA [sic] (democrática no solo en sus objetivos, sino también en su elaboración) que sirva, por un lado, como guía para las reivindicaciones concretas que la actual coyuntura exige y, por otra parte, de anteproyecto para una política educativa acorde con las necesidades reales del país, es decir, como alternativa global a la actual política educativa».⁸² I a això es dediquen en 1975.

En el seu moment, fonamentalment des de la universitat, es denuncia que les alternatives manquen d'una adequada claredat conceptual i de llenguatge, que hi

81. La influència de les *alternatives* en els programes polítics de l'esquerra en els primers anys de la transició és també clara. El més important desencontre entre la mateixa esquerra comunista —la que prompte seria l'esquerra extraparlamentària— es troba en la menor o major descentralització de la gestió i planificació que estan disposats a admetre, o el seu simple rebuig a qualsevol fórmula de consecució de l'escola pública que no siga l'estatització absoluta de tota l'oferta nacionalitzant fins i tot els centres privats. Una escenificació precisa del contrast en el terreny de l'ensenyança de les apostes polítiques per la *reforma* o la *ruptura* en eixe moment inicial de la transició. Són posicions àmpliament assumides pels partits d'esquerra i clarament diferents de les que manté la dreta i l'Església. No obstant això, no hi haurà, a pesar de tot, una guerra total en el terreny de l'ensenyança entre eixes posicions polítiques o institucionals confrontades a la recerca d'un consens de mínims que es reclama en ambdós corrents apel·lant a la necessària concòrdia (teòleg i catedràtic de la Universitat Pontifícia Olegario GONZÁLEZ DE CARDIEDAL, «Un programa de concordia nacional para la enseñanza», *El País* [4 octubre 1977], p. 7). L'èxit de la «pau escolar» per mitjà del pacte és visible amb claredat en la redacció de l'article 27 de la Constitució de 1978, on els centristes cedixen en l'apartat quint reconeixent la participació dels sectors afectats en la programació general de l'ensenyança, i en el sèptim, introduint mecanismes propiciadors de la cogestió democràtica a través del control dels pares, professors i alumnes en la gestió dels centres subvencionats. Els socialistes cedixen en reconèixer la llibertat d'ensenyança en l'apartat primer, la llibertat de creació de centres en el quart i la sanció de les subvencions als centres privats en el novè. Amb això desapareix la reivindicació històrica de l'escola pública unificada i l'escola laica com a marc únic (Manuel de PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980, p. 488-489).

82. «Reunión Nacional de Colegios de Doctores y Licenciados», *Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (setembre 1974), p. 12.

ha prou conceptes clau que estan presentats de manera confusa i que s'aprecien limitacions pedagògiques per la inexistència de precisions de contingut educatiu de les propostes fetes públiques,⁸³ i s'obvia que es tracta de documents de treball, pronunciaments per al debat en una conjuntura històrica de no poca incertesa i de confrontació ideològica forta. No és, a més, generalitzable. Tant en el document *Per una nova escola pública* de la X Escola d'Estiu de Barcelona com en *Una alternativa para la enseñanza en el País Valenciano. Anteproyecto* del Col·legi de Doctors i Llicenciats de València es troba una acurada reflexió pedagògica que, certament, no veiem en el de Madrid perquè les tradicions que donen origen a uns i a uns altres són distintes. Del moviment d'educadors a Madrid, de la renovació pedagògica a Barcelona i d'ambdós a València.

A *Una alternativa* del Col·legi de València hi ha un cos pedagògic debatible però consistent, que és el resultat d'una dècada de lectures, de formació, de reflexions i de propostes de canvi en educació en una perspectiva de renovació pedagògica. Les seues tesis pedagògiques essencials, explícitament plantejades en el document, són, en primer lloc, la «concepción dinámica de la personalidad» vinculada a la lluita contra tot tipus de classisme en l'ensenyança: «La lucha contra el fracaso escolar se ha convertido en un aspecto fundamental de la lucha por una verdadera democratización de la enseñanza que no puede medirse con meras consideraciones cuantitativas.» En segon lloc, la defensa de l'escola activa: «Una enseñanza activa, realmente significativa, exige así, en nuestra opinión, todo un trabajo colectivo de investigación pedagógica y didáctica.» En tercer lloc, l'aposta per la «formación polivalente» que desenvolupe «multilateralmente todas las capacidades posibles, sin especializaciones prematuras», desenvolupament integral que atenga l'educació psicomotriu —l'expressió corporal, els jocs— i el treball manual «combatiendo la secular supeditación clasista del trabajo manual al intelectual». En quart lloc, l'aposta pel treball col·lectiu a l'aula, en grups que faciliten tant l'ensenyança activa com la participació de l'alumnat. En quint lloc, la gestió democràtica assentada en la participació dels alumnes en la gestió escolar, que, a més, servix com a element essencial d'una verdadera formació cívica anticipatòria de la seua futura inserció social com a ciutadans. Una tasca que ha de produir-se en «ausencia de monopolio ideológico» de qualsevol tipus, amb llibertat de càtedra per al professorat i respecte a totes les creences. La dimensió coeducativa és així mateix vista com a condició inexcusable del caràcter cívic d'eixa

83. Miguel MARTÍNEZ MARTÍN, *Alternativas presentadas al sistema educativo actual: estudio comparado*, Barcelona, Seminario de Estudios Pedagógicos, Universidad de Barcelona, 1976, p. 38-42; J. I. RUÍZ OLABUÉNAGA, M. MARROQUÍN i G. LAIBARRA, *Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo*, Madrid, Narcea, 1977, p. 174-175.

preparació en què no cap la discriminació de gènere. La sexta i última de les tesis pedagògiques que sustenten la seua alternativa se centra en el «directivismo democrático» que ja coneixem.⁸⁴

A *Una alternativa* valenciana entén que en el sistema educatiu que reclamen l'ensenyança és un servici públic fonamental que l'Estat ha de garantir. Amb una ensenyança gratuïta en tots els nivells i obligatòria fins als setze anys en un cicle unificat que incloga el preescolar, just perquè és la discriminació en l'accés a eixa etapa l'arrel del classisme del sistema educatiu capitalista. Demanen el dret a la capacitat professional entesa amb caràcter polítècnic com un aspecte fonamental del dret a l'educació que, entre altres coses, ha de permetre als treballadors prosseguir els seus estudis, reduint-los sense minva salarial la seua jornada laboral per a poder accedir a eixa formació. Una posició coherent amb la seua reivindicació de formació permanent al llarg de la vida en totes les modalitats possibles, formals o no, inclosa en l'horari laboral. L'ensenyança superior, no sols la universitat, «ha de ser de masas, es decir, sus alumnos han de ser reclutados en todas las clases sociales de la población y no entre minorías privilegiadas». Eixa perspectiva democratitzadora es plasma així mateix en la seua reclamació d'un sistema educatiu obert, flexible, permeable entre les diferents modalitats, cicles i graus d'ensenyança. Tot això en un context que tinga en compte la realitat del País Valencià, i que per tant implante el bilingüisme en l'ensenyança perquè avance en la normalització lingüística valenciana en tots els àmbits socials, i repercutisca en els continguts dels programes d'ensenyança la realitat històrica, social, econòmica, política i cultural del País.⁸⁵

84. SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DE VALENCIA, *Por una reforma democrática de la enseñanza*, Barcelona, Avance, 1975, p. 201-204. En esta mateixa obra es troben aproximacions completes a cada un d'eixos temes, «La concepción dinámica de la personalidad», p. 47-60 (P. Marset i Pilar Vela); «La actividad», p. 61-81 (D. Gil, Guillermo Gil i Ángeles Martínez); «La formación polivalente y global», p. 83-105 (F. Miralles); «El trabajo colectivo en clase», p. 107-115 (Guillermo Gil); «La gestión democrática», p. 117-124 (sense firma); «El directivismo democrático», p. 125-148 (Miguel Mestre i Daniel Gil).

85. SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DE VALENCIA, *Por una reforma democrática de la enseñanza*, Barcelona, Avance, 1975, p. 196-200. Les organitzacions valencianes a l'esquerra del PCE construïxen també la corresponent plataforma reivindicativa. Algunes, a més de la millora de les condicions de treball i salarials, l'estabilitat laboral, o el seu rebuig a les oposicions, plantegen que hi hagi vint-i-vuit xiquets per classe, gratuïtat absoluta de l'ensenyança, escolarització total, no a les subvencions, no a les permanències, ensenyança en la llengua materna (castellà o valencià) del xiquet, control de professors, pares i alumnes sobre l'escola, i llibertats polítiques per a la classe obrera i el poble treballador: «La defensa de nuestras reivindicaciones tiene que ir unida a la lucha por una enseñanza al servicio de la clase obrera y el pueblo trabajador» («Nuestra Plataforma Reivindicativa», *Escuela en lucha* [plataforma d'educadors anticapitalistes], núm. 3 [octubre 1975], p. 8-9). De fet, l'esquerra del PCE rebutja tota alternativa que no camine a la consecució d'«una enseñanza para el pueblo» i per a ells «la manera que tienen los revisionistas de impulsar los objetivos de la "Alternativa Democrática" [concretada en "Una alter-

Amb l'objectiu general d'aconseguir una «dignificación de la profesión de enseñante», a *Una alternativa* reclamen estabilitat laboral, salaris dignes, condicions de treball adequades que faciliten la seua actualització professional permanent que permeta superar la deficient preparació del professorat, participació real dels educadors en la planificació i la gestió de l'ensenyança, llibertat de càtedra, formació universitària completa, «incluida la capacitación pedagógica de todo el personal docente», constitució d'un cos únic d'educadors «especializado científica i pedagógicamente por niveles», a què s'arribarà de manera progressiva en un període transitori en què «se aplicará una política de promoción real del profesorado», i millora de les condicions materials en què s'impartix l'ensenyança, ràtio alumnes/professor, i material didàctic per a millorar la qualitat de l'ensenyança.⁸⁶ Reivindicacions totes que exigixen un marc que garantisca el dret de lliure reunió, la llibertat d'acció sindical per a constituir un «Sindicato único de docentes, en el marco de un Sindicato general de trabajadores», el dret de vaga i l'amnistia dels represaliats per motius socials i polítics, tal com reclamava la reunió nacional de col·legis de districte universitari del juny de 1974.⁸⁷

En el cas valencià se seguix un procés molt semblant al desenvolupat a Madrid amb la dinàmica de discussió del document de l'*Alternativa* elaborada pels respectius col·legis, de tal manera que se sotmet successivament a discussió en distints fòrums i plataformes per a avançar tant en la definició d'una posició de consens del conjunt del professorat el més àmplia possible, com en la participació d'enfo-

nativa para la enseñanza"] son perfectamente coherentes con las perspectivas de alcanzar y afianzar una democracia burguesa: no preparar un trabajo de base organizado para movilizar a las masas por sus intereses actuales, sino darle prestigio al Colegio de Licenciados para negociar una política de acuerdos entre el gobierno y los capitalistas de un lado, y los enseñantes de otro, en vez de aprovechar el colegio y otros organismos legales al máximo por las posibilidades que tienen para aprovechar el trabajo de movilizar y organizar a los enseñantes por sus objetivos unitarios) (UNIÓN DE MARXISTAS-LENINISTAS, *Algunas orientaciones políticas para el Frente de la Enseñanza en Valencia*, València, maig de 1975, p. 6, document policopiat). Un dels seus desacords centrals és que reclamen la supressió total de l'ensenyança privada. Per la seua banda, els mestres que militen en l'anarcosindicalisme de la CNT plantegen com a instrument de lluita la vaga general dels educadors per acabar amb els problemes de selectivitat, massificació, baixa qualitat, autoritarisme i falta de participació en l'ensenyança, l'educació preescolar, la desocupació de mestres i llicenciats, la inestabilitat laboral i els baixos salaris dels docents. La seua reivindicació d'autogestió de l'ensenyança i de millores en les condicions de treball dels docents «no se pide para este régimen: no puede darlo» («Hacia la huelga general de la enseñanza», *Eskuela Libre* [portaveu dels mestres llibertaris del País Valencià] [juny 1975], p. 3-5).

86. SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DE VALENCIA, *Por una reforma democrática de la enseñanza*, Barcelona, Avance, 1975, p. 206-207.

87. SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DE VALENCIA, *Por una reforma democrática de la enseñanza*, Barcelona, Avance, 1975, p. 207-208.

caments diversos i divergents sobre el paper de l'escola privada⁸⁸ —bàsicament dels grups integrats en la FERE— o de l'assumpte de la sindicació del professorat.⁸⁹ L'*Alternativa* del Col·legi de València, «elaborada teniendo en cuenta los trabajos y conclusiones del Seminario de Pedagogía, de los programas electorales de muchas juntas de colegios de licenciados, de las comisiones de trabajo de este colegio y de los acuerdos de la reunión nacional de representantes de colegios de distrito universitario, celebrada en Madrid en junio de 1974»,⁹⁰ es considera un document obert, per a treballar i discutir entre els educadors.⁹¹ Per a debatre-ho, al llarg de 1975, es creen grups de treball sectorials: ensenyança preescolar i EGB; escola pública i escola privada; BUP; formació professional; formació del professorat i problemes de l'ensenyança del valencià, que plantegen la celebració de conferències i taules redones al llarg del mes de maig. Les dedicades al tema *Llengua i societat*, tres conferències i una taula redona, amb ampli suport d'altres institucions com col·legis professionals, societats i fundacions, van ser prohibides per ordre governativa perquè del «resultado de la información practicada de la que se desprende que todas las circunstancias del momento y la naturaleza de los temas a desarrollar, aparte de otros extremos concurrentes, es aconsejable la no concesión de la autorización solicitada, por motivos de orden público». Idèntica sort va córrer una taula redona que abordaria l'«Ensenyança preescolar i general bàsica». Sí que van poder celebrar-se sengles taules redones dedicades a debatre la problemàtica del BUP i de

88. C. AZCÁRRAGA, «La enseñanza privada: una polémica abierta. Llamada a la participación». El text és el resultat del treball d'un grup de col·legiats adscrits a la FERE. Una altra posició diferent i molt crítica amb les subvencions, Felipe ZAYAS HERNANDO, «Enseñanza privada: en torno a un conflicto», *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1976), p. 8-9 i p. 10-12.

89. COMISIÓN DE INFORMACIÓN DE LA ASAMBLEA PERMANENTE DE LA COORDINADORA NACIONAL, *Informe sobre las diferentes opciones transitorias que podrían dar cobertura legal al movimiento del Profesorado de EGB de cara al objetivo último de la sindicación*, text policopiats, Madrid, 6 de març de 1976. Les opcions que es remenen com a possibilitat transitària són l'associació emparada en la Llei d'associacions de 1964, el col·legi professional, en el marc de la corresponent Llei de 1974, camí iniciat a Biscaia i Guipúscoa l'octubre de 1975 i a Pontevedra el gener de 1976, i la sindicació dels funcionaris a mitjà termini, p. 1-2.

90. «Informe ante la Junta General (30-1-76). Informe de la Junta de Gobierno», *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1976), p. 3.

91. La nova revista del *Seminari* també serví com a eina per a la difusió dels documents. L'aparició d'*Escuela 75*, en un format millorat respecte a anteriors etapes del *Boletín del Seminario de Pedagogia*, és perfectament lògica en la trajectòria del grup, sempre preocupat per la funció de difusió del debat pedagògic que les publicacions periòdiques podien proporcionar. Però, en essència, és l'intent de consolidar una revista d'educació que desbordara el limitat marc en què s'havien mogut les publicacions periòdiques prèvies. La seua legalització permetia una major difusió pel fet d'afegir els canals comercials de les llibreries i, per tant, una major efectivitat. No és casual que el primer número editat el maig de l'any 1975 tinga com a contingut central la difusió dels textos de les alternatives democràtiques en educació. La seua duració serà, no obstant això, efímera.

la formació professional.⁹² No gaire temps després serà prohibida la celebració de la I Escola d'Estiu al País Valencià, promoguda, entre d'altres, pel Col·legi de Doctors i Llicenciats i l'ACIES que s'havia de dur a terme entre el 2 i el 6 de setembre.⁹³

L'any següent, amb canvis en el Ministeri d'Educació, es continua plantejant la mateixa dinàmica de treball per a aprofundir en la discussió dels temes centrals de l'*Alternativa*. El gener de 1976 es presenta a debat a la Junta General del Col·legi el document *Los enseñantes ante la reforma democrática de la enseñanza*, redactat per la Intercomissió Col·legial. S'hi definixen com a objectius immediats per a tots els docents aconseguir avançar en tres àmbits concrets considerats com les tres condicions necessàries per a iniciar una verdadera reforma de l'ensenyança. En primer lloc, un estatut de l'educador que defenga la dignitat professional en els terrenys laboral —estabilitat, accés a l'ocupació i salaris—, professional —formació permanent, llibertat docent, gestió democràtica de la vida escolar— i sindical i polític —llibertat de sindicació, associació, reunió, expressió i vaga. En segon lloc, la gestió democràtica de l'escola tant pública com privada amb la participació dels més legitimats per a això: educadors, alumnes, pares e «instituciones sociales democráticamente constituidas». I, en tercer lloc, una gestió administrativa descentralitzada i democràtica en el País Valencià que solucione el problema de l'escolarització total amb construccions escolars ajustades a les necessitats reals del País, que adequi el currículum a la realitat social, cultural i històrica valenciana, que establisca la cooficialitat de la llengua valenciana i la introduïska en l'ensenyança com a llengua de cultura, i, finalment, l'adequació dels ICE a les necessitats escolars del País.⁹⁴

Com a conseqüència d'eixe debat, compromès el suport de la seua continuïtat per la Junta Directiva del Col·legi, es planteja la celebració del 31 de maig al 5 de juny de 1976 de la I Setmana de l'Ensenyament al País Valencià, a través de con-

92. «Informe ante la Junta General (30-I-76). Informe de la Junta de Gobierno», *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1976), p. 4.

93. Plantejada com un fòrum per a la reflexió sobre la necessària normalització lingüística, una major formació pedagògica del professorat i una comprensió com cal del context en què treballa, el coneixement de mètodes actius i l'exposició i difusió d'experiències ja desenvolupades. La pertinent autorització governativa es demana a finals de juny i el governador contesta el divendres 29 d'agost, i denega l'autorització perquè «para atender a la formación del profesorado existen las escuelas universitarias de formación del profesorado y dos institutos de ciencias de la educación a quien el art. 73-3 de la Ley General de Educación les asigna esta función» («Educación. Noticia», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 10 [octubre 1975], p. 39).

94. «Un documento para el debate. Los enseñantes ante la reforma democrática de la enseñanza», *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1976), p. 7.

ferències i taules redones amb representants de diferents col·lectius d'educadors, cívics i culturals per articular la discussió al voltant dels aspectes considerats més polèmics: l'escola privada, la gestió democràtica, el sindicat d'educadors, l'ensenyança i l'Estatut d'autonomia del País Valencià.⁹⁵ Es preveu un segon fòrum per a albergar la continuïtat del debat: la celebració, per fi, de la Primera Escola d'Estiu al País Valencià del 30 de juny al 5 de juliol. Seguint el mateix model organitzatiu que la seua òbvia referència, l'Escola d'Estiu de Barcelona, es preveu la realització de cursets de caràcter general de pedagogia i didàctiques de matèries específiques, cursets de perfeccionament de coneixements en matèria del currículum, sessions de treball i taules redones sobre la problemàtica educativa, cursos monogràfics de la realitat del País Valencià i la part corresponent a activitats culturals i ludicofestives. El col·legi es planteja la seua necessitat per raons ben precises, en primer lloc, «és un fet ben conegut que la formació pedagògica rebuda a la universitat és pràcticament nul·la, la qual cosa origina un veritable desemparament a l'hora de trobar i posar a la pràctica una metodologia que faci eficaç la nostra tasca pedagògica». En segon lloc, hi ha el problema de «mantindre al dia els nostres coneiximents, degut a les precàries condicions laborals i materials del nostre treball». Però, i en tercer lloc, hi ha també el fet d'haver de suportar uns plans d'estudi elaborats sense cap participació del professorat i impostos «sense una mínima orientació metodològica adequada». Enfront d'una situació tan negativa per al desenvolupament professional dels docents denuncien que «la resposta dels organismes oficials del MEC és ben coneguda per tothom. L'activitat dels ICE per al professorat de BUP i COU és pràcticament inexistent i els cursets que fins ara han impartit per a EGB es caracteritzen, majoritàriament, per un tecnocratism que els fa difícilment útils». La celebració de l'Escola d'Estiu és així mateix vista com «un marc adequat per a la reflexió, discussió i busca de solucions als problemes més urgents que el nostre sistema educatiu i nosaltres, com a ensenyants, tenim plantejats».⁹⁶

L'elaboració, presentació, difusió i discussió d'*Una alternativa* és una fita fonamental en la tasca i trajectòria del Seminari de Pedagogia. Paradoxalment, és també el punt d'inflexió en el seu treball i compromís amb la renovació pedagògica a causa dels canvis en el context sociopolític que l'inici de l'etapa democràtica comporta. El lent i vacil·lant, però sostingut, accés a un règim de llibertats democràtiques anirà buidant de contingut el paper que fins a la transició tenen els col·legis

95. Dolores SÁNCHEZ, «I Setmana de l'Ensenyament al País Valencià», *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1976), p. 14.

96. M. M., «Dos experiències col·lectives al País Valencià. Escola d'Estiu», *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1976), p. 13.

oficials de doctors i llicenciats, el de València inclòs, en la lluita per la democratzació de l'educació. L'acció política, a través dels partits, i la sindical, per mitjà dels corresponents sindicats, projectades en el terreny de l'educació donen ara la cobertura natural que el moviment d'educadors busca en els col·legis durant el franquisme. En 1975 i 1976 són moltes les tasques que s'han de fer una vegada presentada *Una alternativa*. El Seminari es desmobilitza en allò estrictament pedagògic per a premiar, sobretot, la faceta de militància política de bona part dels seus membres. Al mateix temps, la normalització democràtica permet el treball més autònom de renovació pedagògica sense condicions dels col·lectius d'educadors vinculats al Seminari com ara els mestres freinetistes o els diversos grups de docents constituïts i emparats per l'Escola d'Estiu del País Valencià, embrions del Moviment de Renovació Pedagògica. El fet que en la transició la FERE, per la penetració en el col·legi dels seus llicenciats, desbanque els equips directius d'esquerra, com així succeeix a Madrid i València, no és tampoc un factor irrellevant en eixa dinàmica assenyalada.⁹⁷ No obstant això, la seua extinció formal com a tal col·lectiu es produïx per la successiva creació de grups de treball centrats en el camp de les didàctiques específiques en ciències, matemàtiques, geografia i història, o francès, tasca a la qual l'ICE de la Universitat de València dóna suport pel compromís personal d'incorporar eixes tasques a les seues funcions que té el seu director Manuel Sanchis Guarner. Un nucli influent i significatiu del Seminari de Pedagogia entén que la universitat és l'àmbit natural que ha d'acollir i donar continuïtat a eixos projectes específics de renovació pedagògica vinculada a la didàctica específica.⁹⁸ És, finalment, el punt d'arrancada per a una fructífera tasca en què per espai de més d'una dècada estaran compromesos alguns dels més destacats membres del Seminari de Pedagogia de València.

97. Molt més determinant resulta la gradual incorporació a l'Administració educativa en la Conselleria d'Educació o, més endavant, en els CEP d'elements molt actius del Seminari per a treballar en el suport a la innovació educativa.

98. Entrevista a Daniel Gil (València, 4 d'agost de 2003).