

TEMA MONOGRÀFIC

«L'escola que volem la concebem
democràtica». Escoles democràtiques
valencianes durant la transició
*«The school we want we conceive it
as democratic». Valencian democratic
schools during the transition*

M. del Carmen Agulló Díaz

m.carmen.agullo@uv.es

Universitat de València (Espanya)

Data de recepció de l'original: octubre de 2014

Data d'acceptació: desembre de 2014

RESUM

Les primeres experiències de democràcia de les escoles de terres valencianes durant la transició es dugueren a terme en centres de titularitat privada, en cooperatives d'ensenyament, que, per la seua identitat pròpia, facilitaren una organització assembleària i l'adaptació del currículum al medi social i cultural. De manera simultània, els estils democràtics i la valencianització dels projectes educatius s'aplicaren gradualment en la xarxa pública. Les assemblees, les comissions mixtes, la direcció col·legiada, els consells de centre i la introducció del valencià com a llengua vehicular i d'ensenyament foren algunes de les pràctiques utilitzades. En aquest projecte de nova escola democràtica i valenciana, el protagonisme va recaure en la participació activa de la comunitat educativa, com a reflex de la força dels col·lectius socials, i es basava en les propostes formulades pels moviments de renovació pedagògica, en especial de l'ACIES (movi-

ment Freinet) i el Seminario de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados de Ciencias y Letras de València.

PARAULES CLAU: transició democràtica, cooperatives d'ensenyament, ACIES, moviments de renovació pedagògica, escoles democràtiques, participació i autoorganització.

ABSTRACT

The first experiences of democracy that developed during the transition in Valencian schools were held in private centres, including teaching cooperatives, which, by its own identity, facilitated an assembly's organisation and the adaptation of the curriculum to the social and cultural environment. Simultaneously, the democratic styles and the valencianisation of the educational projects were gradually implemented in the public network. Assemblies, joint committees, the collegiate direction, centre advices, the introduction of Valencian as a vehicular and teaching language would be some of the practices used. In this project of new democratic and Valencian school, the leading role went to the active participation of the entire educational community, reflecting the strength of social groups, in which the proposals formulated from educational reform movements, particularly of ACIES (Freinet movement), and Pedagogy Seminar College of Doctors and Graduates of Arts and Sciences of Valencia.

KEY WORKS: Democratic Transition, cooperative educational, ACIES, pedagogical renewal movements, democratic schools, participation, self-organisation.

RESUMEN

Las primeras experiencias de democracia que se desarrollaron durante la transición en las escuelas valencianas se llevaron a cabo en centros de titularidad privada, en cooperativas de enseñanza, que, por su propia identidad, facilitaban una organización asamblearia y la adaptación del currículo al medio social y cultural. De manera simultánea, los estilos democráticos y la valencianización de los proyectos educativos se fueron aplicando gradualmente en la red pública. Las asambleas, las comisiones mixtas, la dirección colegiada, los consejos de centro y la introducción del valenciano como lengua vehicular y de enseñanza fueron algunas de las prácticas utilizadas. En este proyecto de nueva escuela democrática y valenciana, el protagonismo recayó en la par-

ticipación activa de toda la comunidad educativa, reflejo de la fuerza de los colectivos sociales, y se basaba en las propuestas formuladas por los movimientos de renovación pedagógica, en especial de ACIES (movimiento Freinet) y el Seminario de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados de Ciencias y Letras de Valencia.

PALABRAS CLAVE: transición democrática, cooperativas de enseñanza, ACIES, movimientos de renovación pedagógica, escuelas democráticas, participación y autoorganización.

A CHON García-Sala, *in memoriam*

I. INTRODUCCIÓ

La dictadura franquista va arrancar de soca-rel les experiències de participació i gestió democràtica que, en època republicana, havien tingut la seua expressió en terres valencianes. Les repúbliques escolars, l'assemblarisme de Ferrer i Guàrdia i de Freinet, la pràctica activa de la democràcia propugnada per Dewey i els consells locals d'ensenyament primari foren condemnats i des-terrats de les aules.

Trenta anys després, a la darrereria dels anys seixanta, sorgiren, en els sectors renovadors, propostes alternatives a la tecnocràcia oficial que recuperaven la tradició democràtica. Tant l'ACIES valenciana¹ com el Seminario de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados de Ciencias y Letras de Valencia² dissenyaren un nou model, dirigit a reemplaçar el franquista, que defenia unes

¹ L'ACIES (Asociación para la Correspondencia y la Imprenta en la Escuela) valenciana té els seus orígens en la Secció de Pedagogia de Lo Rat Penat. Un dels seus membres, el mestre Ferran Zurriaga, assistí a un camp de treball del Servei Internacional a França i contactà amb els mestres de l'Institut Cooperatiu de l'Escola Moderna, per dur les tècniques Freinet al grup valencià. Alguns membres de la Secció assistirien a la primera Escola d'Estiu a Barcelona (1966), organitzada per l'Escola de Mestres Rosa Sensat, i a la 1^a Trobada Peninsular de Mestres Freinetians (Santander, 1966). Quan, per discrepàncies ideològiques abandonaren Lo Rat Penat, formaren, junt altres grups, l'ACIES (1974), moviment de renovació pedagògica que, sense deixar d'actuar al País Valencià, permetia difondre en tot l'Estat idees sobre la construcció d'un altre model d'escola pública.

² El Seminario comença treballant, de manera informal, el curs 1965-66 en constituir-se com a comissió d'estudis pedagògics del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados del DU de València. El curs 1966-67 es forma un grup que pren com a centre del seu debat la reforma global de l'ensenyament, tot basant-se en l'estudi del Pla Langevin-Wallon. Estableixen relacions amb els grups francesos d'educació activa i reivindiquen un ensenyament actiu i pràctic, centrant-se en l'estudi de la motivació, els estils d'aprenentatge i la democratització de l'ensenyament. LÁZARO LORENTE, Luis M. «El Seminari de Pedagogia del Col·legi de Llicenciats de València: la lluita per

escoles públiques, valencianes, laiques, actives i coeducatives, un dels pilars fonamentals de les quals fou la democràcia. A l'ACIES es concretaven algunes d'aquestes pràctiques: «La Escuela que queremos la concebimos democrática. Estructura que se establecerá partiendo de las asambleas, celebradas a nivel de alumnos, padres y profesores. El órgano de gestión y coordinación del centro debe ser el Consejo Escolar, que estará formado por los delegados elegidos a tal efecto por las asambleas y serán revocables en todo momento por las mismas. Las asambleas delegarán en comisiones para realizar las tareas que las mismas determinen, acabando su función cuando las realicen. [...] No aceptamos la actual función del director, siendo a extinguir. Su única misión, mientras tanto, será firmar los papeles administrativos».³

El Seminari de Pedagogia relacionava gestió democràtica de centre i de la societat: «La gestión democrática en la clase está ligada al problema de la gestión democrática a escala de equipo de profesores y de la dirección del centro de estudios. A su vez, éste está ligado al problema de la gestión democrática de la sociedad. [...] La autogestión pedagógica no puede llevar por sí sola a la autogestión de la sociedad; ahora bien, las dificultades encontradas muestran la necesidad de un cambio social democrático como condición imprescindible para la educación democrática exigida por el desarrollo social».⁴

Aquesta alternativa trobà ressò i un espai de difusió a les Escoles d'Estiu.⁵ La «gestió democràtica» fou un dels temes de debat en la primera de València (1976), en què van incloure, en les conclusions finals, la necessitat d'apropar el poder a la ciutadania, exigència que abastava des de l'autonomia per al País Valencià fins a la participació directa dels membres de la comunitat en la gestió escolar «de tots els ciutadans en l'escola, que, com a servei públic de les classes populars, està finançada amb fons públics». L'assemblea es considerava l'organisme decisor, i calia crear-ne de mestres, xiquets, pares, personal no docent, i de tot el centre.⁶

la democratització de l'educació i la utopia pedagògica, 1966-1976», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona], núm. 7 (2004), pàg. 301-330.

³ III Congrés, Salamanca, 1976. Disponible a: <http://www.mcep.es/index.php?module=congresos&page=3>.

⁴ SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DEL COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS DEL D.U. DE VALENCIA. *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Avance, 1975, pàg. 122.

⁵ SANSANO ESTRADERA, Albert. *L'escola que volem (25 anys de l'Escola d'Estiu del País Valencià a l'Horta)*. València: Tàndem Edicions, 2003.

⁶ *Conclusions de la 1a Escola d'Estiu del País Valencià*, València, 3i4, 1977, pàg. 31-36.

La doble lluita per la democratització de les escoles i pel seu arrelament al medi s'emmarcava dins el programa més ampli de lluita social defensat per l'oposició antifranquista, que atorgava un paper predominant a la participació de tota la ciutadania en la presa de decisions. Aquesta confluència d'interessos duria al fet que la triple exigència de «Llibertat, amnistia i estatut d'autonomia», aglutinadora d'intenses lluites obreres, veïnals i polítiques als anys setanta, omplí els carrers valencians amb una gran manifestació, la del 9 d'octubre de 1977, on es trobaren mestres, alumnes i pares i mares que estaven duent a terme experiències democràtiques a les escoles.

Les successives eleccions generals (1977, 1979 i 1982), la promulgació de la Constitució (1978), la formació dels ajuntaments democràtics (1979 i 1983) i la configuració d'un estat de les autonomies suposaren uns canvis polítics que repercutiren en el pla educatiu, per la qual cosa se sancionaren tot un seguit de lleis que facilitarien la democratització de l'ensenyament i permetrien noves experiències renovadores i la consolidació de les existents.⁷

De manera simultània, els diferents estaments de la comunitat educativa defensaren l'ampliació dels drets d'associació i participació, donant-se suport mútuament. Les mobilitzacions de mestres a partir de 1972, i en especial de 1976, superaven les reivindicacions corporatives atès que oferien les d'una democratització de la societat i de l'escola: «por un gobierno democrático: control democrático de los centros por parte de enseñantes, padres y alumnos; reconocimiento del derecho a la enseñanza en lengua materna; participación en la planificación de la política educativa por parte de todos los sectores implicados».⁸ El moviment de mestres també criticaria la reglamentació restrictiva sobre el paper de les associacions d'alumnat (1982) i, alhora, donaria suport a la lluita per eliminar les traves legals que dificultaven la participació de pares i mares en els òrgans col·legiats.⁹

⁷ MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro. «Democracia i política educativa espanyola, 1975-1985», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona], núm. 18 (juliol-desembre 2011).

⁸ CARBONELL, JAUME. «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* [Madrid], (número extraordinario, Ley General de Educación), 1992, pàg. 243.

⁹ Com l'exigència de superar el 20% del cens total dels pares perquè poguera fer-se efectiva la seua representació: «Desaparece el 20%», *Allioli*, núm. 6, pàg. 18, a Monroig, Vicent. «La participació del moviment assembleari de mestres (STEPV) en la construcció del sistema educatiu valencià (1982-1995)», Mayordomo, Alejandro; Agulló, M. del Carmen; Pérez, Agustina. (eds.) *Mestres d'escola*. Gandia: CEIC Alfons el Vell, Universitat de València, 2014.

Per la seua part els moviments de renovació pedagògica (MRP) i el ministre Maravall es trobaren a Salamanca el 1983, en una reunió que marcaria el punt culminant de la bona relació entre Administració i innovació educativa.¹⁰ Dissortadament començarien a distanciar-se a partir de l'aprovació de la Llei orgànica del dret a l'educació (LODE, 1985), que establia els diferents òrgans per garantir la participació de tots els sectors involucrats en el procés educatiu i que comportà la institucionalització de la democràcia, perquè oficialitzà les formes d'exercir-la, cosa que comportà aspectes positius i negatius.

L'aplicació de la LODE a l'àmbit territorial del País Valencià es regulà mitjançant un decret de la Generalitat Valenciana. Però els seus processos d'aprovació i aplicació tingueren fortes crítiques, atès que es considerava que la Conselleria no propiciava una participació real, ni generava entusiasme entre els sectors que havien de donar vida als nous òrgans, ni complia les expectatives que s'hi havien dipositat, sinó que, fins i tot, retallava algunes de les experiències vigents aleshores. Ens aproparem a aquestes experiències a les pàgines següents.

2. APRENDRE EN LLIBERTAT: EL DIFÍCIL CAMÍ DE LA TRAMUNTANA A LA MASIA¹¹

A València, les pràctiques democràtiques a l'escola es recuperarien l'any 1968 amb La Tramuntana, escola pionera nascuda sota el paraigua pedagògic de la Secció de Pedagogia de Lo Rat Penat, que es perllongà en el temps com a Mistral - La Masia.

La Tramuntana fou un projecte de caràcter privat que recollia la inquietud que hi havia en el si del nacionalisme per fundar una escola alternativa a la franquista: valenciana, democràtica, activa, creadora de consciència cívica i que serviria de model per a altres centres.¹²

Un conjunt de persones li donaren suport econòmic (Vicent Ventura, Joaquín Maldonado Almenar, Joan Fuster, Fundació Huguet de Castelló, Adolf

¹⁰ HERNÁNDEZ DÍAZ, José M. «La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona], núm. 18 (juliol-desembre 2011).

¹¹ Aquest apartat i el següent poden ampliar-se consultant: AGULLÓ DÍAZ, M. *del Carmen*; PAYA RICO, Andrés. *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica i social (1968-1976)*. València: Universitat de València, 2012.

¹² SORIANO BESSÓ, Josep Maria. «Ferran Zurriaga, pedagog», *Pels camins del retrobament*. Barcelona: Ed. Pòrtic, 1974, pàg. 60.

Pizcueta i Enric Tàrrega). Altres, a més, hi matricularen els seus fills i filles.¹³ Es tractava d'un grup de professionals liberals, amb consciència nacional, un alt grau de compromís civicipolític (afiliats a partits clandestins, des de la democràcia cristiana a l'esquerra del PCE) i, alguns, practicants d'un cristianisme conciliar. Serien membres del que anomenem la intel·liguència, és a dir, la que nodria les escoles catalanes renovadores en el franquisme.¹⁴

El 9 de setembre de 1968, La Tramuntana inicia el seu camí en un xalet llogat al Vedat de Torrent, sota el règim de societat anònima. Es tracta d'un col·lectiu format per vint xiquets i xiquetes, de dos a catorze anys, i els mestres Enric Alcorissa, Adela Costa i Carme Mira,¹⁵ que treballen junts per tal de «crear una autèntica escola, que responga a les característiques culturals del nostre poble amb un esperit nou d'ensenyança que afavorisca la desclosa progressiva de les aptituds individuals de l'infant».

Per aconseguir aquest objectiu es fixen uns principis marc, en els quals es percep la influència de Freinet, Ferrer i Guàrdia, Summerhill i Barbiana: «1. Tindre en compte l'esclat progressiu de l'infant; 2. Fer de l'escola una comunitat i fomentar la col·laboració dels infants amb la societat; 3. Introduir l'escola en la vida: el medi natural de l'infant, la llengua viva, la seua pròpia cultura deu d'ésser el punt de partida de la seua educació; 4. Ser una escola de treball: unir a les activitats manuals els treballs de l'esperit acostant l'infant, per mitjà de l'observació i de la seua pròpia activitat al treball, considerat com a creació de valors materials; 5. Reemplaçar la disciplina exterior per una disciplina interior lliurement consentida; 6. Els mestres treballaran en equip considerant-se l'escola com una comunitat de treball; 7. En la mesura que ho permeti la legislació escolar es realitzaran assaigs de coeducació».¹⁶

Democràcia volia dir no-autoritarisme i l'assemblea es convertí en l'eix de l'activitat escolar, perquè era l'òrgan de presa de decisions en la doble vessant normativa i curricular. Aquesta opció impossibilitava l'existència de programes fixos, formalitzadors dels continguts de cada matèria, i implicava treballar

¹³ Vicent Diego i Conxa Romero, Josep Lluís Blasco i Adela Costa, Ferran Zurriaga i Pepa Llidó, Presentación Sáez i Manolo Sanmartín, Josep Vicent Marquès i Cèlia Amorós, César Sainz i Lourdes Paris, Pepe Galán, Valerià Miralles, Manuel Girona, Doro Balaguer, Emèrit Bono, Ernest Lluch, etc.

¹⁴ GAY, Joan; QUITLLET, Rosa; PASCUA, Àngels. *Societat catalana i reforma escolar. La continuïtat d'una institució*. Barcelona: Laia, 1973, pàg. 87.

¹⁵ No els van permetre constituir-se com a cooperativa. Tots tres eren membres de la Secció de Pedagogia de Lo Rat Penat. En anys successius s'hi incorporaren Teresa Morant, Roser Martínez, Conxa Romero, Vicenta Carrión i M. Victòria Navarro, Merxe Banyuls com a ajudant i Presentación Sáez, psicòloga.

¹⁶ *Un projecte. Escola Experimental «Tramuntana»*. València: Imp. Ferma, 1968.

amb una metodologia activa i sense llibres de text, cosa que facilitava la creació de materials de producció pròpia, reproduïts mitjançant la coca de gelatina.

Cada matí, per començar el dia, es reunien alumnes i mestres per triar les activitats que calia dur a terme, repartides entre hores de treball, d'esplai i de menjador. La veu de l'alumnat gaudia de tanta importància com la dels docents i el fet que l'assemblea fos sobirana implicava que tothom havia d'assistir a les activitats aprovades i que ningú podia decidir absentar-se'n de manera individual. Entre les activitats plantejades hi havia eixides per conèixer la realitat social del barri, tenir cura d'animals, cultivar l'hort per apropar-se al medi natural, treballar plastilina o fang, pintar, fer matemàtiques, preparar una representació teatral, etc. El temps d'esplai era lliure i era el moment adient per pujar als arbres o jugar amb sorra.

Les assemblees eren utilitzades, així mateix, per articular la comunicació dels pares i mares amb els mestres, perquè s'afegien a les reunions informals diàries.

També era laica, coeducativa i valenciana. S'hi emprava en exclusiva el valencià com a llengua vehicular i per a l'ensenyament-aprenentatge de totes les matèries.

La Tramuntana fou una escola on s'aprenia la llibertat i en llibertat. En paraules d'Enric Alcorissa, «era una bogeria; el que volíem era que foren felïços. Era un assaig, una fantasia. Vivíem un somni».¹⁷

I com a somni que era, només durà fins a 1973. El seu tancament fou producte de la no-resolució d'un conjunt de problemes de caràcter pedagògic (difícil equilibri entre autonomia, mètodes de treball i adquisició de coneixements), financer (despeses massa elevades per una quantitat molt reduïda de pares que pagaven d'acord amb les seues possibilitats) i polític (discrepàncies partidistes).

El mateix any 1973, en una línia de continuïtat, intentant mantenir viva l'experiència, sorgeix Mistral¹⁸ com a cooperativa de pares i mares, perquè no era possible la cooperativa mixta. Els organismes sobirans eren l'Assemblea General de Socis i el Consell Rector¹⁹ i s'acceptava que l'equip docent, sense formar part de la cooperativa, dissenyés el projecte pedagògic per tal de desen-

¹⁷ AGULLÓ DÍAZ, M. del Carmen; PAYÀ RICO, Andrés. *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica i social (1968-1976)*. València: Universitat València, 2012, pàg. 61.

¹⁸ En català cal dir Mestral i no Mistral, nom del vent en castellà, però aquesta fou la denominació aprovada pels pares i mares, i amb la que es va inscriure la cooperativa.

¹⁹ Un mestre formava part del Consell Rector, encara que legalment no li corresponia perquè no n'era soci.

volupar una escola activa, amb el valencià com llengua vehicular i curricular, arrelada a la terra i on el xiquet seria el protagonista i no un subjecte passiu.

Continuaren el projecte alguns mestres de La Tramuntana²⁰ i, a causa del creixement de l'alumnat i l'augment de cursos, se n'hagueren d'incorporar d'altres. Això va comportar la separació d'espais entre parvulari (Masies de Montcada) i EGB (Manises), mantenir la participació dels tres sectors en el disseny conjunt d'activitats lúdiques i acadèmiques i les reunions entre pares i mestres per al seguiment de l'alumnat.

Persistiren els trets de laïcisme, coeducació i metodologia activa. La principal diferència amb La Tramuntana radicava en la manera com l'alumnat practicava la democràcia assembleària. Si bé es mantenien les assemblees d'aula i d'escola, es feia per tractar assumptes de convivència, i se suprimiren les diàries, que decidien les activitats. Malgrat tot, es mantingué un alt grau de participació de l'alumnat en la presa de decisions sobre el disseny curricular, atès que el treball s'estructurava mitjançant projectes o centres d'interès.

A l'escola Mistral s'intenten resoldre els problemes detectats a La Tramuntana: els financers, homogeneïtzant les quotes i fent-les efectives tots els mesos; els pedagògics, formalitzant el currículum amb programació prèvia, més atenció a les matèries instrumentals i combinant l'augment del temps d'estada a l'aula amb les eixides per estudiar de manera activa, pràctica i experimental. Les diferències polítiques, però, unides a les personals, serien les que durien a interrompre la seua trajectòria l'any 1975.

Mesos després es tornà a reiniciar el camí, aquesta vegada amb La Masia, cooperativa de treball associat de mestres. N'eren membres Enric Alcorissa, Adela Costa, Teresa Morant, Vicenta Carrión, Xelo Zaragoza, Conxa Noguera, Encarna Alemany i Lola Tormo, equip docent que intentà adaptar el projecte educatiu de La Tramuntana als nous temps, sense perdre l'essència de l'original: «com a Escola Valenciana el seu projecte pretén contribuir a la formació de la consciència de poble. En aquest sentit es defineix com a coeducativa, experimental, científica i laica. El seu treball se centra en la formació de persones amb criteri i opinió pròpia. És respectuosa amb les diferències individuals i exigent amb la igualtat de drets. És democràtica amb una organització i uns mètodes participatius en tots els nivells de la vida escolar. Està compromesa amb el respecte al medi ambient i amb l'educació mediambiental consegüent».

²⁰ Enric Alcorissa, Adela Costa, Teresa Morant, Xelo Zaragoza, Conxa Romero, M. Victòria Navarro, Merxe Banyuls, amb el suport de la psicòloga Presentació Sáez.

Els mecanismes democràtics es concretaven en els organismes preceptius de màxima decisió i en l'assemblea per resoldre conflictes d'alumnes.²¹

El 1983 es produí el trasllat definitiu a Museros, on es construí un nou edifici.²² Allí perviu, a hores d'ara, el projecte iniciat el 1968.

Per Enric Alcorissa, mestre de La Tramuntana – Mistral – La Masia, a La Masia actual es conserva de La Tramuntana el principi bàsic de concedir més importància al fet de formar persones que al fet d'omplir caps, però s'ha perdut el poder de l'alumnat pel que fa a decidir quan i què vol aprendre, un fet que possibilitava aconseguir l'objectiu de la felicitat en llibertat.²³

3. LES COOPERATIVES D'ENSENYAMENT COM A ALTERNATIVA EN EL SISTEMA OFICIAL

La trajectòria de La Tramuntana - Mistral facilità a la comunitat educativa una mirada reflexiva i crítica sobre les possibilitats i els límits de la posada en pràctica de les teories pedagògiques renovadores. Una de les seues protagonistes, Conxa Romero,²⁴ afirma que fou «un espai de reflexió contínua entre teoria i pràctica, on Summerhill o el text lliure de Freinet passaren de ser opcions teòriques a posar-se en pràctica, amb el necessari reajustament per a poder comprovar fins on es podia arribar».²⁵

En els temps immediatament anteriors i posteriors a la mort del dictador, sorgiren altres escoles que s'organitzaren en règim de cooperativa –de pares i mares o de mestres–, perquè entenien que era la manera més adient de possibilitar la democràcia. És el cas de La Nostra Escola Comarcal (1973); l'Escola Nova (1973), l'Escola Gavina (1975) i Les Carolines (1976). Totes eren escoles infantils que incorporaren, de manera progressiva, els cursos d'EGB, fet que va

²¹ L'assemblea de socis i el consell rector eren els òrgans de decisió superiors i obligatoris en tota cooperativa. Com que tots els mestres no n'eren socis, es creà el Claustre d'etapa i el general, on tenien veu i vot aquells que no eren cooperativistes. Els mestres s'hi integrarien com a cooperativistes després dels dos anys que s'establiren i de l'aprovació de l'Assemblea. En cas negatiu havien de deixar l'escola.

²² El projecte fou de l'arquitecte Gregorio Galarza, i hi participaren mestres i pares en la seua concreció.

²³ AGULLÓ DÍAZ, M. del Carmen; PAYÀ RICO, Andrés. *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica i social (1968-1976)*. València: Universitat València, 2012, pàg. 66.

²⁴ Era mestra de l'ACIES i havia participat en La Tramuntana com a mare. Compaginà la seua estada a Mistral com a mare i mestra amb la creació de La Nostra Escola Comarcal, de la qual fou mestra i directora.

²⁵ AGULLÓ DÍAZ, M. del Carmen; PAYÀ RICO, Andrés. *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica i social (1968-1976)*. València: Universitat València, 2012, pàg. 63.

permetre que s'organitzaren en aules unitàries i que facilitava una metodologia activa i flexible.²⁶

La condició de privadesa comporta autonomia per triar equip docent i alumnat i possibilita un disseny i una execució de projectes educatius col·lectius, de tot el centre; la de cooperativa implica poder practicar les formes democràtiques implícites en la mateixa estructura, que obliga a la presa de decisions de manera assembleària, mitjançant l'organització de l'Assemblea General de Socis i la Junta Rectora / Consell Rector.²⁷ Intentarem, ara, apropar-nos al seu origen i a les seues maneres peculiars de practicar la democràcia.

3.1. La Nostra Escola Comarcal: la funció social del cooperativisme

A principis dels anys setanta, un grup de persones implicades en l'àmbit professional, polític i social en la transformació educativa i social hagueren de decidir com escolaritzar els seus fills i, com que estaven insatisfetes amb l'oferta que hi havia, es plantejaren la creació d'una escola alternativa. El nucli inicial, format per professionals diversos i residents a la comarca de l'Horta, es caracteritzà per la militància en la JARC,²⁸ els lligams amb l'ACIES, l'Associació de Mestres Rosa Sensat i les ikastoles, i el fet de ser impulsors de projectes basats en el model del cooperativisme humanista d'Arrasate, que creava establiments docents perquè considerava necessari que la vessant educativa inclogués l'economicista.

A partir de 1971 el grup pioner²⁹ començà el procés de constitució d'una cooperativa d'ensenyament de pares i mares i, l'11 de juliol de 1972, s'aprovaren els estatuts de la cooperativa de consum o d'usuaris La Nostra Escola Comarcal.

La seva inclinació pel cooperativisme va ser determinada pel fet de poder compaginar la viabilitat econòmica amb l'autonomia per prendre decisions

²⁶ La grandària va presentar dificultats formals perquè una escola no es podia legalitzar si no s'hi impartien tots els cursos d'EGB. El problema es resolgué de manera alegal, matriculant l'alumnat en una escola pública que, de manera fictícia, els considerava alumnes propis.

²⁷ L'Assemblea General és l'organisme superior de màxima capacitat decisòria. Està format per tots els socis. Elegeix la Junta Rectora o el Consell Rector i està formada pel president, el secretari i els caps de comissions, ja que és l'organisme que té més poder decisor entre les assemblees.

²⁸ Juventud Agrícola y Rural Católica, moviment apostòlic especialitzat d'Acció Catòlica que els havia format en una metodologia de treball crítica i els havia inculcat una vocació comarcal i un compromís solidari amb el territori. Vegeu: PÉREZ SILVESTRE, Òscar. *Una veu en el camp valencià, aproximació a la història de la JARC (1957-1981)*. València: Saó, 1998.

²⁹ Conxa Romero i Vicent Diego, Rosa Raga i Josep M. Soriano, Vicent Ferrer i Conxa Simó, Pura Soriano i Albert Taberner, Aldino Fernández i M. Dolors Puig, Lluís Valero i Adelina Fuertes, Pura Raga, Emili Tortosa, Jaume Sobrevela, Paco Labiós, Pep Sanchis, Lola Ausina, Paco Pons i Francisco Sanchis.

de caràcter pedagògic i organitzatiu. I, per donar una solució comuna i consensuada a tots els aspectes del projecte, se succeïren les reunions i els debats. Finalment, el 6 d'octubre de 1973, cinquanta xiquetes i xiquets de dos a sis anys iniciaren a Villa Carmen (Catarroja), en companyia dels mestres Conxa Romero i Benet Baeza³⁰ i les ajudantes M. Neus Álvarez i Rosarín Martínez, una nova experiència educativa definida per «la enseñanza en libertad, democrática, bilingüe y abierta a toda experiencia beneficiosa para el niño. Cuida de la personalidad infantil y procura al niño en un ambiente sano, el máximo de posibilidades para su desarrollo. En ella los padres tenemos la máxima intervención y responsabilidad».³¹

La gestió i el funcionament democràtic de l'escola, implícit en el model cooperatiu, obligà a articular la participació dels socis, pares i mares, en l'assemblea general i la Junta Rectora. S'hi afegiren les comissions de treball, organismes de participació directa dels socis en el funcionament diari i en la recerca de la línia pedagògica, que es convertirien en l'autèntic element vertebrador, però sense poder de decisió.

Tres comissions eren fixes i indispensables: l'organitzativa (formada per un representant de cada poble, encarregada de garantir la participació directa i de publicar *El Full del Divendres*),³² l'econòmica (encarregada de les finances),³³ i la pedagògica, que implicava els socis³⁴ en la recerca de la línia pedagògica, mitjançant una metodologia activa, per facilitar el debat i consens: «es plantejava el tema en la comissió; es passava un qüestionari o punts de reflexió a tots els socis; es buscaven ponents per tractar-lo; es debatia després de l'exposició; es votava, si calia; s'intentaven resumir les conclusions en un document de l'escola».³⁵ A aquesta comissió s'hi incorporaren més tard els mestres, perquè consideraren imprescindible la seua participació en el projecte pedagògic, encara que no tingueren protagonisme a l'hora de la presa de decisions econòmiques o de gestió. A més, s'aconseguia que educació familiar i l'escola esti-

³⁰ S'hi incorporaren Albertina Chesa, Isabel Mingo, Pili Gómez, Honorat Resurrecció i Marisa Puigcerver.

³¹ *Full Informatiu*, maig de 1974, pàg. 3.

³² Editat en ciclostil, sense periodicitat fixa, tenia com a objectiu la difusió d'informació entre tots els socis i es completava amb articles o textos pedagògics que havia seleccionat la Comissió.

³³ Destaca la creació del fons de compensació: els socis aportaven una quantitat més o menys alta depenent dels ingressos. No va tenir continuïtat.

³⁴ Eren totes dones: Fina Ferriols, Rosarín Martínez, Dori Cuadrado, Conxa Romero, Pura Raga, Carmen Diego, Amparo Vendrell, Lola Usina, Pili Gómez i Rosa Raga.

³⁵ RAGA, ROSA. *Els inicis de l'escola*, exemplar mecanografiat. 10è aniversari de La Nostra Escola Comarcal, 1983.

gueren en concordança, atès que eren dos àmbits educatius complementaris i en constant comunicació.

La tasca de les comissions fixes es completava amb la de les comissions de poble, formades pels socis de cada municipi, encarregades del debat dels problemes concrets de cada localitat. Amb l'aparició successiva de les necessitats, se'n crearen més: d'obres,³⁶ de jardineria, de personal i de contractació o de menjador. L'adopció d'aquesta estructura dinàmica facilità una participació directa i més completa perquè permetia assistir en diverses comissions, estretint els lligams entre pares, mestres i alumnes.

L'assemblea, basada en el diàleg i el debat, permetia la participació de l'alumnat i afavoria l'autodisciplina i l'autoregulació. S'utilitzava la tècnica freinetista de «propose, felicite i critique», i les decisions hi eren vinculants. Seguia el model d'assemblea de classe, de cicle, d'etapes i general.

L'assemblea general se celebrava cada divendres. Hi participaven totes les persones de la comunitat educativa que ho desitjaren. Era l'òrgan sobirà en relació amb les normes de convivència i l'organització d'activitats: «tothom que visqué aquells anys recordarà el significat carismàtic que tenia la paraula "divendres". El matí es dedicava, sense presses, abans de començar el dia, a l'assemblea general. Hi acudien, voluntàriament, totes les persones que ho desitjaven: les xiquetes i els xiquets, els/les mestres, les cuineres, i es discutia i criticava, es prenen decisions sobre disciplina i sobre l'organització d'activitats. La resta de la setmana, davant qualsevol fet conflictiu ens remetíem sempre a allò que havia decidit l'assemblea».³⁷

Les relacions entre pares/mares i professorat s'articulaven de tres maneres: mitjançant una reunió mensual per seguir de manera conjunta el projecte educatiu i el procés evolutiu de cada alumne; a través de l'organització d'activitats conjuntes (festes com la de La Primavera, eixides extraescolars i acampades), i afavorint la seua entrada dins de l'aula, per tal d'explicar a l'alumnat el treball de la persona convidada.

La valencianització s'entenia des del fet comarcal. La comarca es convertia en un centre d'interès significatiu, perquè articulava i permetia l'aprenentatge de continguts del medi natural, social i cultural, implicant l'alumnat i fent-li

³⁶ Es va implicar en el procés de compra de terrenys i construcció del nou edifici. Els plànols eren de l'arquitecte Toni Ferrer, de Coinser, equip cooperatiu que duqué a terme les gestions burocràtiques. L'escola ideal es dissenyaria entre tots, decidint la ubicació, els espais, l'estructura de l'espai interior i exterior.

³⁷ PARDO, Vicent. «La Nostra Escola Comarcal». *Vint anys d'Escola Comarcal: 1973-1993*. Picassent: La Nostra Escola Comarcal, 1993, pàg. 24.

créixer el sentiment de pertànyer a un poble, una comarca, un país. L'Horta, a més, és valencianoparlant i la introducció del valencià fou un dels objectius de l'escola. Seguint el model de les escoles catalanes, es va optar pel model bilingüe valencià-castellà, fins a 1975 quan s'aprovà que l'ensenyament i la documentació de l'escola es fera en valencià.

La coeducació³⁸ i l'aconfessionalitat són signes d'identitat del centre, igual que la metodologia activa i experimental, basada en Montessori (educació dels sentits, lectoescriptura),³⁹ Freinet i Neill. Cal afegir-hi les influències de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, de les pràctiques de les ikastoles i de les escoles catalanes.

La Nostra Escola Comarcal ha estat una autèntica escola de pares, un espai on els membres de la comunitat educativa practiquen la cultura democràtica i la solidaritat.

3.2. *L'Escola Gavina: l'estima pel nostre país*

El model de cooperativa d'ensenyament seria, d'igual manera, l'elegit per l'Escola Gavina. Es tracta d'una escola creada el 1975 per un grup de docents, animats per Rosa Serrano, que volien potenciar la presa de consciència de pertànyer al País Valencià mitjançant una metodologia activa, la utilització del valencià i de fórmules democràtiques: «Saber que per a ser valencians calia recuperar la llengua compartida amb catalans i baleàrics fou el primer pas. Després venia també la pedagogia... En aquells anys setanta, les experiències pedagògiques que reivindicaven l'arrelament i que sembraven les primeres llavors identitàries encara eren unes poques escoles cooperatives».⁴⁰

Els estrets lligams existents entre Rosa Serrano i l'Associació de Mestres Rosa Sensat, a través de Marta Mata, i el coneixement de les propostes teòriques i pràctiques de les escoles renovadores catalanes, en què confluïa innovació pedagògica i identitat nacional, la durien a intentar seguir el seu model i obrir una escola compromesa amb la realitat lingüística i cultural del País Valencià.

³⁸ La coeducació inclouïa el tractament de la sexualitat a l'escola i a casa.

³⁹ No s'utilitzaven llibres de text. S'adaptaven materials de Catalunya (*Poc a poc*) i llibres de lectura valencians (*Véles i vents*, *Un món per a infants*). Estaven suscrits a *Camacuc*, *Serra d'Or* i *Cavall Fort* i crearen materials propis amb coca de gelatina, vietnamita i ciclostil.

⁴⁰ SERRANO, Rosa. «La llengua, els llibres i la construcció de la consciència nacional», FURIÓ, Antoni; MUÑOZ, Gustau; VICIANO, Pau (eds.). *País Valencià, segle XXI. Noves reflexions crítiques*. València: Universitat de València [Quaderns d'Orientació Valencianista], 2009, pàg. 60-61.

Rosa Serrano formà un equip de mestres plural i intergeneracional,⁴¹ que conformà una cooperativa de mestres; adoptà la figura jurídica de cooperativa de treball associat⁴² i el nom d'Escola Gavina, i obrí les portes de l'escola infantil⁴³ el setembre del 1975, en un xalet en la Pinadeta del Cel (l'Eliana).

Els alumnes eren cinquanta xiquets i xiquetes entre un i cinc anys.⁴⁴ Els pares i mares pertanyien a l'ampli ventall de la classe mitjana –eren funcionaris, ensenyants, sanitaris...–, gaudien d'una formació alta –havien fet batxillerat, eren universitaris, mestres... Políticament eren nacionalistes (dins un ventall ideològic que anava des de la democràcia cristiana fins al PSPV) i compartien el projecte educatiu de l'equip de mestres,⁴⁵ amb l'objectiu de proporcionar una formació integral i «fer de l'escola un medi educatiu ric, que estimes els xiquets i xiquetes a desenvolupar totes les seues capacitats personals, socials i intel·lectuals».⁴⁶

Alumnes i docents es relacionaven seguint un patró de no-autoritarisme, en què l'assemblea era l'òrgan bàsic de presa de decisions, des de l'aula a tot el centre. Hi tenien veu i vot des de menuts. Debatien i aprovaven les normes de convivència i tota mena de tasques organitzatives, de joc, d'aprenentatge, etc.

La participació activa dels pares i mares es concretà en les reunions freqüents per intercanviar informació; l'assistència a una escola de pares, que comprenia cursos (de llengua, pedagogia...), conferències (sobre sexualitat, contra els joguets bèl·lics i sexistes) i activitats pràctiques (exposicions de materials didàctics, recomanació i compra de llibres en valencià), i la seua incorporació a les eixides i a les primeres colònies. Un seguit de complicitats que facilitaren una relació estreta i càlida, de manera que tots els membres de la comunitat educativa s'implicaren i sentiren l'escola com a pròpia.

⁴¹ En formaven part Vicent Calixte, Llorenç Giménez, Teresa Hermoso, Mario Máñez, Empar Sena i Geno Icardo. Albert Sansano i Flora Sanz, del grup precursor, optaren per treballar a la pública. El curs 1977-78 Teresa i Mario deixaren l'escola i hi entraren tres mestres noves, Júlia Gómez, Teresa Raga i Fina Masgrau, que encara hi continuen en l'actualitat.

⁴² L'aposta pel model cooperatiu es degué a la insistència de Marta Mata en els avantatges que suposava per la seua organització democràtica i participativa, i el foment dels valors del treball en equip amb esperit cooperatiu. El fet d'estar constituïda pels mestres garantia conservar el projecte pedagògic original.

⁴³ De l'Eliana passaren a Benimàmet. El trasllat definitiu fou a Picanya, on construïren l'edifici nou.

⁴⁴ El curs 1977-78 Teresa i Mario deixaren l'escola i hi entraren tres mestres noves, Júlia Gómez, Teresa Raga i Fina Masgrau, que encara hi continuen en l'actualitat.

⁴⁵ Pagaven una quota mensual, perquè no eren socis de la cooperativa. A vegades, ampliaven, de manera voluntària, les aportacions econòmiques obligatòries.

⁴⁶ Programa de l'Escola Gavina. Disponible a: <http://www.escolagavina.com>

El valencià hi fou la llengua vehicular i d'ensenyament-aprenentatge.⁴⁷ Encara que en els primers anys no tenien llibres per practicar-la i adaptaren els catalans, també van utilitzar els primers llibres valencians⁴⁸ i produïren fitxes de creació pròpia (en la coca de gelatina). Amb els anys realitzaren una gran aportació en redactar i publicar *Gavina 1* i *Gavina 2*, llibres de fitxes per a l'alumnat i guies didàctiques per als mestres, que seguien un mètode globalitzat d'ensenyament i que s'han convertit ara en un referent imprescindible.

Coeducativa⁴⁹ i activa, potencia la creativitat i la capacitat d'expressar-se i manifestar-se a través dels diferents llenguatges: oral i escrit, plàstic, simbòlic, musical i corporal. Està molt influenciada per l'Associació de Mestres Rosa Sensat, autèntic model d'inspiració i font d'aprenentatge. La seua pedagogia pot considerar-se eclèctica, atès que fa convergir aportacions de Freinet, Decroly, Montessori, Vigotsky i Wallon.

L'Escola Gavina té com a senyal d'identitat la defensa de la llengua i cultura del país i l'arrelament al medi. Junt amb La Masia i la Comarcal, ocupen un paper principal entre els mestres fundadors d'un projecte d'escola cooperativa que «van bastint una manera de fer l'ensenyament més participatiu a partir de la realitat pròpia dels xiquets al si del país que començava a reivindicar uns drets encara febles».⁵⁰

3.3. *Les Carolines a la recerca de la felicitat*

Una tercera experiència és la de Les Carolines (1977), escola cooperativa de mestres, els orígens de la qual es remunten a 1971, quan Chon García-Sala va fundar un parvulari-guarderia laboral per a xiquets de dos a sis anys, a Benimàmet, al barri de Las Carolinas.⁵¹ El centre es transformaria en una escoleta infantil, el Parvulario Las Carolinas (1975), on es practicava una metodologia

⁴⁷ Amb els primers alumnes es practicà la immersió, de manera natural i intuïtiva.

⁴⁸ *A poc a poc i Lletra per lletra*. Entre els valencians, *Veles i vents* i *El llibre de Pau*.

⁴⁹ Fou pionera perquè va avançar més enllà de la mera escola mixta introduint tallers de coeducació i educació sexual. Hi influí molt Teresa Hermoso, que estava relacionada amb el moviment feminista a través d'Olga Quiñones, professora de Magisteri que coneixia les propostes de diversos països per tal de coeducar.

⁵⁰ <http://www.escolagavina.com>.

⁵¹ GARCÍA-SALA, CHON; BENET, Maluy. *Un passeig sentimental per l'escola Les Carolines*. València: edició de les autores, 1998. Preocupada per l'educació, va assistir al I Cursillo Práctico-Intensivo de Formación del Profesorado de Preescolar y EGB - Escuela Activa (juny 1972) al col·legi Ausiàs March de Picassent, impartit per M. Antònia Canals, de l'escola Ton i Guida de Barcelona, i Maluy Benet, mestra de l'Ausiàs March.

activa, seguidora de les escoles renovadores catalanes i dels principis de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

L'any 1977 es plantegen ampliar-la a escola d'EGB,⁵² i constituir una cooperativa mixta, de mestres, pares i mares. Com que els pares no acceptaren l'oferta, es fundà la cooperativa de mestres de treball associat⁵³ Les Carolines, definida com a integral, social, moderna, científica, laica, pluralista i coeducativa. La cooperativa inicià, el setembre de 1977, la seua trajectòria com escola, impartint educació maternal, preescolar i primer d'EGB. L'equip docent estava format per Alicia i Chon García- Sala, Maluy Benet, M. Elena Nonnast i Rosa Mari Javaloyes.⁵⁴

En un primer moment, el grup de mestres es repartia totes les tasques: docents, organitzatives i de coordinació. El seu creixement implicà no poder conservar la mateixa estructura de treball, i es creà la figura de la coordinadora,⁵⁵ que exercia les funcions de connectar escola i món exterior; continuava la tasca de col·laboració amb els MRP; coordinava les activitats pedagògiques de l'escola, i es feia càrrec cada vesprada d'una classe, de manera que els mestres pogueren tenir temps lliure per entrevistar-se amb els pares, tasca prioritària per mantenir l'esperit càlid de l'escola.

Els pares i mares de l'alumnat exercien professions liberals (com a sanitaris, advocats, arquitectes i artistes), posseïen una formació universitària i residien a València ciutat. La seua ideologia política era d'esquerres: alguns militaven en partits (com el PCE i partits d'esquerra), altres en associacions de veïns dels barris i altres eren sindicalistes. Tots eren persones compromeses amb el canvi social i, en conseqüència, s'implicaren en el funcionament de l'escola, encara que no formaren part de la cooperativa.

L'escola s'organitzà en comissions de composició mixta (formades per docents i pares i mares) d'economia, pedagogia, de festes, d'autobús, de sexualitat, de beques, de menjador..., les quals funcionaven de manera autònoma i facilitaren que els pares s'involucraren en les controvèrsies pedagògiques. Cal

⁵² L'alumnat en deixar el parvulari per cursar l'EGB en una altra escola ha de saber llegir. Això els fa trencar la seua línia pedagògica, plantejant-se la creació d'una escola autogestionada pels pares, alumnes i docents.

⁵³ Calien disset treballadors per formar-la. Només eren set mestres. Alguns pares entraren a formar-ne part per poder legalitzar-la i es donaren de baixa, en els anys següents, a mesura que s'hi incorporaven mestres nous.

⁵⁴ En els cursos següents s'hi incorporaren Conxa Franco, Mapi Vilar, Pilar Franco, Encarna Serrano, Abelardo Barberà i Daniel Natanson.

⁵⁵ El grup va demanar assessorament a Olga Quiñones, que els aconsellà de crear la coordinadora.

remarcar un moment puntual de compromís i treball conjunt: la construcció del nou edifici, a Picassent (1981), obra de Sandro Pons i Carles Salvadores, arquitectes i pares d'alumnes, perquè entre tots participaren en la creació d'una escola «a mida», en què decidien des dels colors fins al funcionament dels serveis complementaris (menjador, biblioteca i poliesportiu).

La manera d'articular la participació de l'alumnat fou objecte de debat, i es va arribar a l'acord que calien unes normes mínimes, elaborades de manera participativa i aprovades en assemblees que funcionarien a dos nivells: de classe i en general. L'alumnat, des dels quatre anys, es reunia en assemblea de classe un dia a la setmana per aprovar les normes bàsiques de convivència. L'augment d'edat implicava més responsabilitat. A cada classe hi havia un representant que es reunia amb Chon, la coordinadora, una vegada a la setmana per tractar temes generals de l'escola i que després els duia a l'aula. En l'assemblea general s'aproven les normes mínimes de caràcter general.

L'opció lingüística fou el bilingüisme, en què es partí del castellà i s'introduí el valencià. Sols una minoria de pares era valencianoparlant. Una part important dels alumnes tenia el pare o la mare valencianoparlant i l'altre castellanoparlant. La majoria tenia els dos progenitors castellanoparlants. Pensaven que, després d'un temps d'afirmació de la llengua materna, si el xiquet treballava en les dues llengües, tindria moltes més facilitats per a tot.

La seua metodologia, global i activa, és fruit de la influència de les escoles catalanes, vinculades a l'Associació de Mestres Rosa Sensat, i dels mestres freinetistes, de l'ACIES.⁵⁶ El seu objectiu prioritari era aconseguir el desenvolupament integral de la persona i una harmonia sentimental i afectiva, dins d'una visió holística. Es potenciava la creativitat, les capacitats artístiques, l'educació física i l'equilibri personal mitjançant un correcte desenvolupament psicològic i afectiu. S'intentà que la vida a l'escola fos una prolongació de la que es vivia en l'àmbit familiar, i els educadors oferien una dedicació afectuosa i individualitzada, que encara es manté en l'actualitat.

3.4. *Una vida breu i intensa: l'Escola Nova d'Alzira*⁵⁷

A les cooperatives d'ensenyament valencianes cal afegir-n'hi una de quarta, d'origen i funcionament peculiar, força representatiu de les inquietuds i els

⁵⁶ Maluy Benet era membre de l'ACIES.

⁵⁷ Agraïm a Vicent Esteve el testimoni que ens ha permès reconstruir l'experiència d'Alzira.

moviments de la transició: l'Escola Nova, ubicada al barri de Caputxins d'Alzira, una escola cooperativa de la qual tres capellans foren l'ànima.

L'origen d'aquesta escola es remunta a l'arribada a Alzira, el 1972, de tres frares caputxins, Vicent Peris, José M. Reilló i Xavier Cantera, procedents de Colòmbia on havien treballat seguint les propostes de la pedagogia de l'alliberament de Paulo Freire. Compromesos amb la transformació del barri, donaren suport a la creació, al local parroquial, d'una escola infantil, que tenia la finalitat de donar servei a les dones treballadores, les quals formaren la cooperativa de treball associat La Encarnación. Fou inaugurada el 1973, i el 1976 es transformà en la cooperativa de consum l'Escola Nova i continuà com una escola completa. S'amplià amb cursos de preescolar i els primers cursos d'EGB. S'ubicà en un hort molt pròxim al nucli urbà, seguint un projecte global d'escola crítica, activa, no autoritària i valenciana. L'assemblea general, la junta directiva i les comissions de treball formaren el seu caràcter d'escola autogestionada. L'any 1978 s'hi uní la cooperativa Els Mestres,⁵⁸ però la «pantana» d'octubre de 1982 comportarà una sèrie de problemes financers que la conduïren al tancament el 1984.

L'Escola Nova fou, per tant, una cooperativa de pares i mares, que nasqué lligada a la lluita i vertebració veïnal d'un barri, Caputxins. Hi tingueren una presència destacada els capellans de la parròquia del mateix nom en un moment d'efervescència democràtica en què una part de l'Església, la més popular, tingué el seu paper.

4. DEMOCRÀCIA I ESCOLA PÚBLICA: CONSTRUCCIÓ DES DE BAIX

Mario Lodi afirmava: «En el medio educativo hace falta una práctica continua de democracia efectiva». Democratitzar l'escola implica, per tant, una participació efectiva de tota la comunitat educativa en l'àmbit de la gestió i, de manera simultània, el seu apropament al medi i als seus habitants. Aquest ideal guià, malgrat tots els entrebancs, les escoles públiques valencianes. En aquestes és evident l'influx del freinetisme, fàcil de veure si comparem les seues pràctiques educatives amb les propostes aprovades en el IV congrés de l'ACIES (Granada, 1977):

⁵⁸ Entre els mestres cooperativistes hi havia Vicent Peris, Edelmira Martí, Encarna Llopis, Norbert Blasco, Josefa Jarque i Vicent Esteve, que, amb el seu testimoni, ens ha permès reconstruir l'experiència.

«1. A NIVEL DE CENTRO.

- »La Asamblea General de Padres, Alumnos y Profesores debe ser el órgano máximo de decisión del Centro; delegando su poder, por motivos de operatividad en el Consejo Escolar convirtiéndose este en un órgano de Gestión, sin contradecir nunca las decisiones tomadas en la Asamblea.
- »El Consejo Escolar, a su vez, funcionará para las tareas que se determinen, a través de la formación de Comisiones (Económica, Pedagógica, etc.) en las que estarán representados los tres sectores. Las funciones de las comisiones cesarán cuando las tareas finalicen.
- »Los miembros del consejo escolar deberán ser elegidos por las Asambleas respectivas de Padres, Profesores o Alumnos. Sus nombramientos serán revocables en cualquier momento si así lo decide la Asamblea.
- »No aceptamos los cargos Unipersonales con poder dentro del centro.
- »La Dirección pedagógica del Centro debe ser desempeñada en grupo.

»2. A NIVEL ADMINISTRATIVO.

- »Los maestros deben estar obligados a rendir cuentas de su tarea Educativa al Consejo Escolar, precediendo a esto la creación de una línea pedagógica trazada en el centro y revisada por el consejo escolar y de acuerdo con la igualdad entre los sexos, la cooperación, la libertad, etc.

»3. A NIVEL PEDAGÓGICO.

- »Es de imprescindible importancia el funcionamiento por equipos pedagógicos en la escuela.
- »Defendemos el nivel de Ciclo y las agrupaciones libres en torno a la edad de los alumnos.
- »Debe facilitarse la relación de los miembros de la clase mediante la Asamblea».

L'assemblea, organisme de govern de tots; la cooperació entre docents dins i fóra dels límits del centre; la participació de tota la comunitat educativa en el disseny i les pràctiques curriculars, i l'obertura de l'escola al territori es plasmarien a través de diferents fórmules en els CP Orba (Alfajar), Sara Fernández (barri de Sant Marcel·lí, València); Jaume I (Paiporta); Cronista Chabret (Sagunt), i Blasco Ibáñez (barri de la Malva-rosa, València). Foren intents diferents de fer realitat l'escola oberta i propera, ideal educatiu explicat pels mestres del CP Cronista Chabret, de Sagunt, per a qui els pilars sobre els quals calia construir l'escola eren la democràcia, l'alumne, la cooperació, la

llengua i el medi: «Sabíem que ho podíem aconseguir a partir de la capacitat de l'alumne (observació i comentari de la diversitat de models i de la valoració de l'expressió lliure) i de la capacitat investigadora del grup classe (recollida d'informació del medi, ampliació d'informació, ordenació i propostes interpretatives a la llum de la ciència). El coneixement de la realitat immediata ens permetria comparar-lo amb altres d'arreu del món. El concepte de tècnica Freinet era fonamentalment i concretament el text lliure (amb l'explotació del text, la impressió i la difusió) perquè emprava el valencià com a instrument per a estudiar el medi».⁵⁹

Altres escoles valencianes (Ausiàs March, de Picanya; Lluís Vives, d'Ontinyent; Jaume I, d'Alfagar, i El Castell, d'Almoines)⁶⁰ desenvoluparen algunes d'aquestes pràctiques. Cal dir que diversos factors dificultaren la concreció als centres públics d'unes experiències de caràcter tan global com les practicades a les escoles cooperatives. El control exercit per l'Administració franquista, en especial, mitjançant la inspecció, fou un dels entrebancs més importants, però cal reconèixer la persistència d'actituds antidemocràtiques entre professorat i pares i mares d'alumnes, reticents, per ideologia —«alguns d'ells sentien tonades d'antics tambors», que diria Raimon—⁶¹ rutina, o comoditat, a acceptar noves fórmules de treball.⁶²

Només a manera de pinzellades soltes, exposarem algunes de les pràctiques trobades. Som conscients que, afortunadament, van ser molts més que els que ací descrivim les escoles, els mestres i els moviments socials que es van comprometre en el doble objectiu de democratitzar escola i societat. Serveixin les pàgines següents com a esborrany d'una tasca a penes enllestida de recuperació de la seua memòria.

⁵⁹ CIVERA GÓMEZ, Manuel. *Francesca Gimeno i Giner. La trajectòria pedagògica d'una vida*. Reus: Ediciones del Migdia, CB, 2013.

⁶⁰ A les comarques del sud, a l'escola de Batoi, a Alcoi, hi hagué assemblees de delegats el 1983 (informació facilitada per Vicent Romans) i a Elx hi hagué escoles amb direcció col·legiada i una gran participació de les famílies com els CP Vicente Blasco Ibáñez, Cervantes, San Crispín, Jaume I i Jaime Balmes. Al CP Festa d'Elx hi va haver una gran participació de les famílies, del tipus d'un consell escolar quan encara no hi ha via regulació sobre aquesta qüestió. I al CP La Condomina d'Alacant, els anys setanta, feien «claustres oberts». Informació facilitada per Tudi Torró.

⁶¹ Testimoni de Pilar Tormo, 2014.

⁶² Roser Santolària recorda que abans del començament de curs a Bonrepòs i Mirambell va anunciar a l'AMPA i al director que no utilitzaria llibres de text (en aquell temps era l'AMPA qui feia la venda de llibres a les famílies directament de les distribuïdores): «Era la primera vegada que pares i mestres s'enfrontaven amb una professora que no usava llibres de text i vaig haver de defensar la meua llibertat per ensenyar. Vaig haver d'explicar tot el que anava a fer».

4.1. *L'assemblea, organisme de govern de tots*

En la València dels anys seixanta, alguns mestres aplicaven les tècniques de Freinet a les aules. Això comportava introduir una metodologia activa, l'arrelament al medi i l'exercici de l'assemblea.

Roser Santolària, membre de l'ACIES, recorda que va treballar de manera democràtica en totes les seues escoles. Al CP Gregori Maians de Mislata (1967-1975) ho féu amb alumnat de setè i vuitè curs d'EGB, fent «una classe oberta, cooperativa, creativa i crítica amb l'aplicació d'un conjunt de tècniques pròpies de la pedagogia Freinet. Les activitats eren proposades, acordades i valorades en assemblea». Igual ocorregué en la seua experiència a l'escola Sara Fernández, al barri de Sant Marcel·lí, a València, on treballà durant quatre anys (1975-1979) amb els mateixos alumnes, des de cinquè a vuitè curs: «a la classe, l'organització era assembleària, les tècniques Freinet eren la nostra metodologia. Hi destacaven les matemàtiques, amb la confecció de materials que possibilitaven la participació de l'alumnat i de la seua tria». També a Bonrepòs i Mirambell (1983-1988) «vaig agafar els infants a primer i els vaig deixar a cinquè. L'organització cooperativa de la classe és, com sempre, pròpia de la pedagogia Freinet [...] assemblees, tallers, impremta, text lliure, correspondència, càlcul viu, estudi del medi, eixides i excursions, i teatre».⁶³

Hi hagué aules democràtiques a les escoles de Toixa, Aiello de Rugat, Beniarjó i Benimodo, allí on treballava un mestre de l'ACIES. És el cas de Ferran Zurriaga, Carme Miquel, Roger Pons, Ismael Blasco, Pilar Calatayud, Joan Cogollos i Enric Ramiro. Si l'escola era menuda, podia reunir tot l'alumnat, però, quan la quantitat d'alumnes era elevada i no era possible, es constituïen els consells d'alumnes formats per delegats de cada classe, elegits en cada una. Entre les escoles que promogueren un consell escolar de l'alumnat es troben l'Ausiàs March de Picanya (1982-1983) i Sara Fernández, de València.

L'assemblearisme es podia estendre a l'estament de pares-mares. Al CP Orba d'Alfagar, la necessitat d'escoltar-los va fer que es creara una assemblea de pares/mares delegats d'aula, «una forma d'incorporar a l'organització del centre la vida més dinàmica, més propera i menys burocratitzada que representaven les reunions d'aula que mostraven interès per incorporar-se al parer del centre».⁶⁴

⁶³ Testimoni de Roser Santolària, 2014.

⁶⁴ Testimoni de Pilar Tormo, 2014.

El mateix mecanisme podia decidir aspectes curriculars, com la llengua d'ensenyament. Al CP El Castell, d'Almoines, l'assemblea de pares i mares de tot el centre donà suport a la proposta de l'equip docent d'introduir el programa d'ensenyament en valencià. Per la seua part, al CP Lluís Vives, d'Ontinyent, s'organitzaren assemblees amb pares i mares per fer-los conscients que era positiu l'ensenyament en la llengua materna.

Es tractava d'obrir els claustres, de proporcionar veu a tots els estaments de la comunitat escolar. Una fórmula que havia estat proposada per la primera escola d'estiu: «per anar creant a les escoles l'organisme de govern de tots, se'ns ocorre que els mestres que fem assemblees de classe defenguem el dret que els xiquets vagen al claustre de professors per a exposar els seus punts de vista. També els pares que es reuneixen cal que porten al claustre les seues propostes i exigències. Així el claustre aniria deixant de ser tancat i poderós».⁶⁵

Les dificultats de la pràctica assembleària en contextos més amplis dugueren a la creació de diferents òrgans de govern, necessaris per a la gestió, la planificació i el control democràtic del centre. Al CP Vicente Blasco Ibáñez, a la Malva-rosa de València, es creà el Consell Escolar, que va ser el protagonista de la vida escolar. Amb el suport de l'AMPA, molt combativa (hi havia sindicalistes de Ford, portuaris, ferroviaris i treballadors del tèxtil), es van elegir Albert Sansano com a director i Eladia Boils com a cap d'estudis.⁶⁶ L'equip directiu obrí l'escola al barri, democratitzà la informació i donà pas a una experiència de col·laboració amb les famílies i els mestres d'altres escoles. També el CP Cronista Chabret, de Sagunt, començà, el curs 1981-82, un projecte molt complet de democratització, quan va ser nomenat director Manuel Civera i el claustre va decidir establir la direcció col·legiada, que es concretà en l'entrega dels complements administratius al compte del Claustre,⁶⁷ l'establiment d'un torn rotatiu en les responsabilitats didàctiques i l'elaboració del projecte pedagògic d'una escola arrelada al medi físic i cultural. El claustre⁶⁸ assumiria

⁶⁵ *Conclusions de la 1a Escola d'Estiu del País Valencià*, 1977, pàg. 34.

⁶⁶ L'AMPA havia provocat l'eixida d'una gran part del professorat (incloent-hi l'equip directiu) i va ser substituït per un equip docent format per Eladia Boils (MCEP), Antonio Castillo (CCOO) i Albert Sansano (Escola d'Estiu). Tots vivien al barri de la Malva-rosa, ens coneixien i s'organitzaren per entrar a l'equip directiu i canviar l'escola.

⁶⁷ El director renunciava al complement que cobrava i ingressava els diners en un compte que estava a disposició del claustre per sufragar les festes didàctiques, els desplaçaments amb bus, ajudes especials a l'alumnat, compra i construcció de material, d'una fotocopiadora, etc. CIVERA GÓMEZ, Manuel. *Francesca Gimeno i Giner. La trajectòria pedagògica d'una vida*. Reus: Ediciones del Migdia, CB, 2013.

⁶⁸ Claustre format per Enrique Aliaga, Enrique Ariño, Miquel Carceller, Manuel Civera, Francisca Gimeno, Adoración Gómez, Tomàs Lahuerta, Amparo Palanca, Eugenia Pérez i Carme Tabernero

la responsabilitat de portar endavant les diferents funcions, serveis i espais que oferia el centre. Poc després aprovarien la creació del Consell Directiu del Centre i en designarien els membres per ordre alfabètic de la llista de la plantilla.⁶⁹

L'any 1985, la LODE creà els consells escolars, amb representació de tots els estaments, com a organismes de presa de decisions. Però no satisfeu els anhels expressats d'una participació integral, perquè refusà, entre altres coses, la proposta de poder continuar utilitzant les assemblees i els claustres oberts als centres on ja existien.

4.2. *La cooperació entre docents més enllà dels límits del centre*

El tret singular que caracteritzaria les pràctiques democràtiques dels mestres en la transició fou, sens dubte, el de la cooperació. Cooperar significa trencar límits burocràtics, jeràrquics i d'assignatures, formant equips pedagògics, per tal de treballar de manera conjunta i renovar l'ensenyament. Una ruptura que duu a crear organismes que superen l'àmbit del mateix centre, formar col·lectius de mestres que agrupen docents de diferents centres, de la mateixa població o de diferents poblacions, per tal de discutir de manera conjunta l'adaptació del currículum a les seues condicions peculiars.

L'equip pedagògic fou la manera d'agrupar-se més utilitzada pels docents que se sentien vinculats i compartien experiències i maneres de fer. Segons el testimoni de Pilar Tormo (2014), al CP Orba, la intenció era «introduir la prioritat del sentit d'equip pedagògic, amb un projecte compartit, com a facilitador del treball docent i que en reforçar la relació entre mestres era motor d'impuls de treball i confiança, donava alè, fortalesa i impuls al risc d'experimentar noves iniciatives escolars. No va ser fàcil.⁷⁰ S'obrí un període de vincles, relacions, complicitats i experiències educatives que dinamitzaren la pràctica escolar. A la segona etapa d'EGB, s'impulsaren els àmbits d'experiència enfront de la verticalitat de les assignatures. Això permetia prioritzar la relació amb l'alumnat per damunt de l'especialització en la matèria, així com els equips docents de nivell que enfortiren els seus vincles de pertinença a un equip».

⁶⁹ CIVERA GÓMEZ, Manuel. *Francesca Gimeno i Giner. La trajectòria pedagògica d'una vida*. Reus: Edicions del Migdia, CB, 2013.

⁷⁰ «El centre havia renovat, entre els anys 1981 i 1982, més del 90 % del Claustre, i s'hi incorporaren mestres joves i, allora, amb experiència educativa que trobaren la necessitat de fer i crear Comunitat Escolar. De manera que, l'any 1985, s'obrí una etapa de creació-invençió de maneres de fer escola que donava sentit a l'intercanvi, la divergència, el fer i renovar la realitat escolar que teníem endavant». Testimoni de Pilar Tormo, 2014.

Al CP Ausiàs March, de Picanya, el gener de 1982, es crearen els primers departaments per tal de potenciar la coordinació entre els docents, programar els objectius, els nivells i les tècniques a emprar, prestar suport al professorat, impulsar la coordinació, millorar la metodologia o impulsar processos que contribuïren a la millora de la qualitat de l'ensenyament.⁷¹

Els equips docents superaren el límit del centre. Acolliren mestres de distints col·legis (el col·lectiu Balarma a Ontinyent, el Grup Murbítar, a Sagunt) i diferents poblacions, i convertiren la comarca en territori de referència per establir lligams.

Els grups d'una mateixa població solien centrar-se en l'elaboració de materials que permeteren, de manera simultània, la introducció del valencià i l'estudi del medi més proper (el poble i la comarca). Els col·lectius comarcals eren grups de reflexió i debat que organitzaven activitats dirigides a la formació del magisteri (trobades, escoles d'estiu, escoles de la tardor...). Entre aquests hi ha el Col·lectiu de Mestres de la Safor (1977), el Col·lectiu d'Ensenyants de la Ribera (CODERI, 1978) i el Col·lectiu de Mestres de la Costera (1978).

Una altra manera de treballar de manera cooperativa era establint relacions amb els col·lectius de renovació pedagògica. A l'escola Sara Fernández més de la meitat dels membres participaven en grups de treball del MCEP-PV (Moviment Cooperatiu d'Escola Popular del País Valencià), i la difusió del material de matemàtiques, elaborat pel grup d'ACIES, els ajudà a contactar amb altres mestres que s'apuntaven a aquesta pràctica i es trobaven a les escoles d'estiu de València:⁷² «La correspondència i el treball entre mestres responia a un anhel democratitzador i renovador de l'escola. Allí va ser la primera vegada que el col·lectiu de mestres vam fer assemblees i vam triar els nostres portaveus que ens representarien en l'assemblea de docents. Allí amb la renúncia al llibre de text i a les permanències es va promoure una discussió interessant entre els mestres i també entre les famílies».⁷³ Per la seua part, l'escola Blasco Ibáñez es convertí en el centre de reunió del MRP de València, ja que s'hi celebraren les jornades del MRP, del MCEP, etc.⁷⁴

⁷¹ RAMOS, Alfred (coord.). *L'escola que hem viscut. Vint-i-cinc anys del CP Ausiàs March*. Picanya: Ajuntament de Picanya, 2005, pàg. 31.

⁷² Les escoles d'estiu es convertiren en l'espai obligat de trobada dels mestres renovadors i el 1984 el MRP Escola d'Estiu del País Valencià es constituí com a associació.

⁷³ Testimoni de Roser Santolària, 2014.

⁷⁴ SANSANO ESTRADERA, Albert. *L'escola que volem (25 anys de l'Escola d'Estiu del País Valencià a l'Horta)*. València: Tàndem Edicions, 2003.

4.3. Aprendre la democràcia: currículum i participació de la comunitat educativa

La democratització de l'escola anava molt més enllà de la gestió del centre. La participació de tota la comunitat educativa en l'elaboració del projecte de centre i en la presa de decisions sobre els continguts i la metodologia suposava un nivell de compromís i treball conjunt que trencava separacions de caràcter jeràrquic per raons administratives o d'autoritat.

Mentre els docents s'organitzaren en equips per tal de treballar el currículum de manera activa, experimental i global, trencant la rigidesa d'assignatures i nivells, i els pares i mares s'associaren en les AMPES (en aquell moment APES), en alguns centres, equips docents i associacions de pares i mares constituïren comissions mixtes de treball, a les quals s'uní l'alumnat. D'aquesta manera, es crearen autèntiques comunitats escolars.

La creació d'aquests col·lectius mixts permetia exercir una autèntica llibertat pedagògica en cada centre, perquè tothom participava en l'elaboració i el desenvolupament posterior dels plans de centre, els projectes, els tallers i les activitats globals.

Les comissions mixtes de treball es crearen al CP Jaume I de Païporta, entre els cursos 1979 i 1982, on començaren a treballar plegats un grup de mestres entusiastes i un conjunt de mares i pares desitjosos de millorar un centre que escolaritzava alumnat molt divers i difícil.⁷⁵ Per la seua part, al CP Ausiàs March de Picanya, el curs 1982-83 es posaren els fonaments, mitjançant el diàleg i la creativitat de la comunitat escolar, dels diversos projectes educatius i de les accions que motivaren i transformaren l'escola. Així, nasqueren la Setmana Ecològica, la Setmana Esportiva, els Jocs Esportius Escolars, el club d'escacs, els tallers de segona etapa i el cineclub, com a activitats més destacades.

El CP Lluís Vives d'Ontinyent participaria, com un dels col·legis experimentals, en la reforma de l'EGB, modificant tota la seua metodologia i treballant per projectes. Els mestres elaboraren blocs temàtics de totes les àrees i cursos, centrats en els nuclis d'interès de l'alumne. A partir d'aquests nuclis s'organitzaven les activitats del centre. D'aquesta manera, es possibilità un ensenyament individualitzat i actiu, amb fitxes de seguiment individual que permetien a cada alumne l'autoavaluació del treball. Els llibres de text se substituïren pels de consulta, el col·lectiu Balarma elaborà materials comple-

⁷⁵ En el Claustre de Professors hi havia Sento Marco, Carles Pascual i Domingo, Empar Aloy, Teresa Pitxer, Empar Blasco, Joan Tormo, Andrés Molero, Josep Vicent Fayos i Amparo Bolufer.

mentaris per treballar en valencià, i es dugueren a la pràctica eixides fora del centre per facilitar un coneixement directe del medi i un contacte directe entre escola i societat.

A l'escola Cronista Chabret, organitzaren les Activitats Complementàries, encara que, en paraules dels mateixos protagonistes, es tracta d'una denominació impròpia «perquè eren activitats globalitzadores de l'àmbit del centre i part importantíssima del projecte pedagògic en què la didàctica es converteix en creació i símbol de l'escola i de la societat que volíem». Al currículum s'inclouia la programació de les festes didàctiques, activitats de dins de centre que implicaven tota la comunitat educativa. Amb la denominació *Festa*, se celebraven les de la Tardor, l'Hivern, Sant Antoni, el Dijous de Berenar, Carnestoltes, el Llibre, la Primavera, l'Estiu... Eren autèntics centres d'interès o projectes que permetien treballar de manera globalitzadora i que «han dotat el centre d'un estil propi i ha creat complicitats i desafiaments en l'alumnat i en el professorat».⁷⁶

A Bonrepòs i Mirambell l'organització democràtica del treball a classe, mitjançant assemblees, tallers, impremta, text lliure, correspondència, càlcul viu, estudi del medi, eixides i excursions, teatre..., reclamava una quantitat gran de reunions amb la família, que col·laborava de bon grat en les activitats, excursions, festes, exposicions de treballs, venda de productes de taller, etc.⁷⁷

També al centre Blasco Ibáñez la convivència amb les famílies va ser molt estreta. Es van organitzar acampades a les quals acudien pares, mares, xiquets i xiquetes. Se celebraren festes nocturnes en el gimnàs, i una fita especial va estar marcada per la festa de Carnestoltes del barri, que va significar obrir l'escola a tot el veïnat, més enllà de les famílies de l'alumnat, i l'inici del treball amb professorat d'altres escoles –l'equip docent va elaborar material alternatiu per a les festes populars, i provocaren que la festa inclogués altres centres educatius, etc.⁷⁸

I al CP Orba s'organitzava, una vegada l'any, el Mes Cultural, una trobada d'un dia a la setmana durant un mes (març o abril) que va ser la possibilitat d'obrir la paraula a noves mirades i obrir també l'horitzó educatiu: «molts mestres que ens sentíem vinculats al MRP Escola d'Estiu, coneixíem gent que eixamplava la mirada educativa, que obria noves maneres de fer i sentir

⁷⁶ CIVERA GÓMEZ, Manuel. *Francesca Gimeno i Giner. La trajectòria pedagògica d'una vida*. Reus: Edicions del Migdia, CB, 2013.

⁷⁷ Testimoni de Roser Santolària, 2014.

⁷⁸ Testimoni d'Albert Sansano, 2014.

l'educació, de la qual nosaltres apreníem, i els convidàvem a vindre a la nostra escola. En la majoria de casos la invitació era: "Has de vindre al meu centre. Han de conèixer el que dius. Pot ser important que t'escolten. Els anirà bé la teua paraula." I el pagament en la majoria de casos era: "Moltes gràcies. Per a nosaltres ha sigut important escoltar-te." Normalment l'acompanyàvem d'un ram de flors que mostrava l'agraïment. I en eixe intercanvi, fruïa una energia de la qual tots i totes ens sentíem contents. [...] També fou important la participació directa dels pares i mares, que donaren resposta a necessitats creatives molt enriquidores pedagògicament: ràdio, periòdic, matemàtiques, plàstica..., que canviaven segons les demandes i els recursos disponibles de cada curs escolar».⁷⁹

5. CONCLUSIONS

A les escoles valencianes es desenvoluparen, durant la transició, un seguit d'experiències democràtiques, malgrat el control de l'Administració franquista.

En el sector privat, es va produir un grau d'autogestió més alt perquè es podia elegir equip docent, projecte educatiu i, fins i tot, alumnat, encara que el manteniment no permetia als centres estar a l'abast de tothom i no podien rebre la qualificació de populars.

Aquestes escoles es convertiren, de manera intencionada, en centres pilot, autèntics laboratoris pedagògics on s'experimentaven els principis explicitats pels moviments de renovació pedagògica, en especial l'ACIES i el Seminario de Pedagogia del Colegio de Doctores y Licenciados de Ciencias y Letras de Valencia, les propostes dels quals conformaren una mena de guió de treball que dirigí el treball diari i l'organització i gestió de les escoles.

La democràcia al centre fou un àmbit més de treball en un programa que intentava construir una nova escola, alternativa a l'escola tradicional i tecnocràtica del franquisme. La metodologia activa, l'arrelament al medi, la formació integral i l'autogestió que implicava la participació de tots els estaments en la presa de decisions i el disseny del currículum eren els pilars on s'assentava.

Són experiències que van ser fruit d'un debat pedagògic intens, que recull, de manera destacada, les aportacions de Freinet i també de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, de l'Escola Nova (Montessori, Decroly i Dewey), de Piaget, de Carl Rogers i de Neill, que es convertí, amb la seua escola de Summer-

⁷⁹ Testimoni de Pilar Tormo, 2014.

hill, en centre del debat sobre una escola antiautoritària. S'hi incorporarien les aportacions de Lorenzo Milani (Barbiana), Mario Lodi, Gianni Rodari i Paulo Freire, referències obligades a l'hora d'encetar les reformes curriculars i de donar la paraula als silenciats.

Els estrets lligams establerts amb l'Associació de Mestres Rosa Sensat dugué a reproduir els debats que, en eixos moments, preocupaven el moviment de renovació pedagògica. Els temes del no-autoritarisme, la coeducació, el laïcisme, el bilingüisme o la immersió lingüística i la sexualitat foren debatuts a Catalunya i al País Valencià, a l'igual de les didàctiques de les diferents àrees, i formaren part d'una alternativa global a l'escola i a la societat.

La reivindicació de la democratització de les escoles comportava establir relacions amb els altres sectors que, en la transició, lluitaven per democratitzar tota la societat. La comunitat educativa es va comprometre amb les lluites per la llibertat d'associació, de reunió, de sindicació, de millora dels barris i els municipis, i d'autonomia del territori. Associacions de veïns, moviment obrer, partits polítics i sindicats hi uniren les forces en la construcció d'una societat més lliure.

La pràctica de la llibertat seria el tret diferenciador de la primera escola democràtica valenciana en el franquisme, La Tramuntana (1968), un centre privat on l'assemblearisme es desenvolupà en tota la seua extensió, demostrant tota la seua força, però també les seues deficiències. Les seues continuadores Mistral i La Masia, organitzades com a cooperatives, intentaren reproduir els seus èxits i corregir les errades.

La fórmula cooperativa, de mestres o pares i mares, fou, per la seua índole de gestió democràtica (estructura d'assemblees generals i consell directiu) l'elegera per les escoles valencianes que, en la dècada de 1970, sorgiren per construir una alternativa innovadora: La Nostra Escola Comarcal, Escola Gavina, Escola Nova, Les Carolines.

De manera paral·lela, al llarg de la transició, brotaren algunes experiències en la xarxa pública que reflectiren les diferents maneres d'entendre la democràcia i la participació i, sobretot, la diversitat de maneres de portar-la a terme, i demostraren que, malgrat les limitacions legals, podien fer-se assajos perquè el que es desitjava es convertira en realitat. Les assemblees de classe i de centre, els claustres oberts, les direccions col·legiades, les comissions mixtes de treball, la participació en la gestió i el disseny curricular, els plans de centre, el treball per projectes i l'obertura de l'escola al barri i el municipi foren algunes de les pràctiques democratitzadores, que sempre tenien com a nord conjugar autogestió i arrelament al medi.

L'any 1985 la democràcia als centres es reglamentà amb l'aprovació de la LODE, moment en què posem punt final a les nostres notes. D'aquests temps de transició recuperem l'esperit d'intentar compaginar el canvi educatiu i el social, amb el desig d'estendre la democràcia a tota la societat. I, malgrat els posteriors desenganys, tenim el record d'haver viscut unes experiències de llibertat inoblidables: «Visquérem experiències de sentit de la responsabilitat docent, com una experiència de llibertat que fa sentir que eres, al mateix temps que toques de prop l'assumpció de les conseqüències de les decisions. Aprens a ser humil, a assumir errades, a ser més reflexiva, però sobretot a recrear la vida allà on eres. L'experiència viscuda al CP Orbanó no va deixar indiferent ningú».⁸⁰

BIBLIOGRAFIA

- AGULLÓ DÍAZ, M. del Carmen; PAYÀ RICO, Andrés. *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica i social (1968-1976)*. València: Universitat València, 2012.
- AA. VV. *Carme Miquel. Una mestra del País*. València: Saó, 2004.
- AA. VV. *Antifranquismo y renovación pedagógica. El Seminario de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados del D.U. de Valencia (1966-1978)*. València: Feis CCOO, Universitat de València, 2012.
- CANALS, M. Antònia; CODINA, M. Teresa; COTS, J., DARDAR, P., MATA, Marta; ROIG, A. M. *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980). Fets i records*. Barcelona: Edicions 62 [Llibres a l'Abast], 2001.
- CARBONELL, JAUME. «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* [Madrid], (número extraordinario Ley General de Educación), 1992.
- CIVERA GÓMEZ, Manuel. *Francesca Gimeno i Giner. La trajectòria pedagògica d'una vida*. Reus: Ediciones del Migdia, CB, 2013.
- CODINA, M. Teresa. *Educar en temps difícils. Escola Talitha, 1956-1974*. Vic: Eumo, 2007.
- Conclusions de la 1a Escola d'Estiu del País Valencià*, 3i4, València, 1977.
- GARCÍA-SALA, Chon; BENET, Maluy. *Un passeig sentimental per l'escola Les Carolines*. València: edició de les autores, 1998.

⁸⁰ Testimoni de Pilar Tormo, 2014.

- GAY, Joan; QUITLLET, Rosa; PASCUA, Àngels. *Societat catalana i reforma escolar. La continuïtat d'una institució*. Barcelona: Laia, 1973.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José M. «La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona], núm. 18 (juliol-desembre 2011).
- LÁZARO LORENTE, Luis M. «El Seminari de Pedagogia del Col·legi de Llicenciats de València: la lluita per la democratització de l'educació i la utopia pedagògica, 1966-1976», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona], núm. 7 (2004).
- MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro. «Democràcia i política educativa espanyola, 1975-1985», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona], núm. 18 (juliol-desembre 2011).
- MAYORDOMO, Alejandro; AGULLÓ, M. del Carmen; GARCÍA FRASQUET, Gabriel. (eds.) *Valencià a l'escola. Memòria i testimoni*. Gandia: CEIC Alfons el Vell, Universitat de València, 2007.
- MAYORDOMO, Alejandro; AGULLÓ, M. del Carmen; GARCÍA FRASQUET, Gabriel. (eds.) *La renovació pedagògica*. Gandia: CEIC Alfons el Vell, Universitat de València, 2009.
- MONROIG, Vicent. «La participació del moviment assembleari de mestres (STEPV) en la construcció del sistema educatiu valencià (1982-1995)», MAYORDOMO, Alejandro; AGULLÓ, M. del Carmen; PÉREZ, Agustina. (eds.) *Mestres d'escola*. Gandia: CEIC Alfons el Vell, Universitat de València, 2014.
- PARDO, Vicent. *La Nostra Escola Comarcal. Vint anys d'Escola Comarcal: 1973-1993*. Picassent: La Nostra Escola Comarcal, 1993.
- PÉREZ SILVESTRE, Òscar. *Una veu en el camp valencià, aproximació a la història de la JARC (1957-1981)*. València: Saó, 1998.
- RAGA, Rosa. *Els inicis de l'escola, exemplar mecanografiat. 10è aniversari de La Nostra Escola Comarcal*, 1983.
- RAMOS, Alfred (coord.). *L'escola que hem viscut. Vint-i-cinc anys del CP Ausiàs March*. Picanya: Ajuntament de Picanya, 2005.
- SANSANO ESTRADERA, Albert. *L'escola que volem (25 anys de l'Escola d'Estiu del País Valencià a l'Horta)*. València: Tàndem Edicions, 2003.
- SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DEL COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS DEL D.U. DE VALENCIA. *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Avance, 1975.
- SERRANO, Rosa. «La llengua, els llibres i la construcció de la consciència nacional», FURIÓ, Antoni; MUÑOZ, Gustau; VICIANO, Pau (eds.). *País Valencià, segle XXI*.

Noves reflexions crítiques. València: Universitat de València [Quaderns d'Orientació Valencianista], 2009.

SORIANO BESSÓ, Josep Maria. «Ferran Zurriaga, pedagog», *Pels camins del retrobament*. Barcelona: Ed. Pòrtic, 1974.

Un projecte. Escola Experimental «Tramuntana». València: Imp. Fermar, 1968.

ALTRES FONTS DE CONSULTA

A més de la documentació de les publicacions esmentades anteriorment, ens hem servit de les notes aportades per Roser Santolària, Pilar Tormo, Albert Sansano i Sento Marco. Junt amb aquestes, els testimonis i les col·laboracions de Ferran Zurriaga, Carme Miquel, Batiste Malonda, Vicent Esteve, Tudi Torró, Alfred Ramos, Vicent Moreno, Josep Gregori i Vicent Romans ens han permès reconstruir aquestes experiències. A totes i a tots, us expressem el nostre agraïment més sincer.