

ESTUDIS

## Els mestres i la renovació pedagògica al País Valencià, 1886-1976\*

Per **Luis Miguel Lázaro Lorente**

Universitat de València

Els processos de renovació pedagògica al País Valencià, tant pel que fa a l'aparició com a l'evolució i consolidació històrica, han estat òbviament determinats fonamentalment per la participació activa i compromesa que hi han tingut els docents. La contribució de l'administració educativa, amb polítiques dirigides específicament a afavorir la generalització gradual dels principis de reforma i renovació de la pràctica escolar i la difusió de les teories que els informaren —facilitant, per exemple, la formació permanent d'un

\* Text de la conferència pronunciada amb motiu de l'Assemblea ordinària de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, celebrada a Barcelona el 25 de novembre de 1998. Text original en castellà. Traducció de Rosa de Ozollo García.

professorat preparat deficientment a les Escoles Normals— és, tret de l'àmbit de la inspecció i d'alguns moments de l'etapa republicana, menys determinant per la seva asistematicitat. El més destacable de tota aquesta evolució és que la participació i el compromís sorgeixen a pesar que les condicions de vida i treball professional del professorat han estat, durant dècades, les menys afavorides per propiciar processos d'innovació i millora de la pràctica escolar.

Aquests processos s'han de valorar ajustats a la influència d'un context no precisament positiu del qual són bona mostra alguns dels problemes que assenyalen a continuació. Tota iniciativa de renovació al llarg de la Restauració es produeix en el marc general d'una avara política pressupostària en educació; d'un dèficit crònic de l'oferta escolar de l'Estat i, per consegüent, d'un obvi fràs de l'escolarització; d'una, generalment, deficient infraestructura escolar i d'una deficient organització en l'ensenyament, afavorit, entre altres coses, per vaivens polítics com els que tenen lloc el 1918, quan en deu mesos passen pel Ministerio de Instrucción Pública cinc ministres: Rodés, Silvela, Alba, Romanones i Burell, i d'altres directors generals de primer ensenyament.

En relació amb el professorat, els problemes més importants eren l'escassa formació inicial i, sobretot, la ir-

ritant desconsideració sistemàtica del Ministeri en l'aspecte salarial. Tot i que els condicionants econòmics eren importants per a la labor renovadora del magisteri a l'escola, altres que afectaven les condicions de treball no ho eren menys. Cal parlar, especialment, d'una circumstància greu: l'aïllament del professorat que exerceix a les zones rurals, que afavoreix la rutina pedagògica; aquesta situació limitava, en moltes ocasions, els processos de reforma de l'escola a fenòmens quasi estrictament urbans. A pesar d'aquests seriosos condicionants de la renovació en la tasca del magisteri, el professorat no va deixar de demanar millores en la formació professional, voluntat política dels governs per resoldre els problemes educatius de l'Estat i vertaderes reformes pedagògiques que acabessin amb la rutina a l'escola.

L'aportació que els professionals de l'ensenyament valencians realitzaren al moviment de renovació pedagògica espanyola és un clar exemple d'aquesta participació i del compromís del professorat valencià en la renovació de què parlàvem al principi, i que bé poden representar-la mestres vinculats a l'escola pública com Félix Martí Alpera, autor d'abundants obres pedagògiques i llibres de text, durant molts d'anys director de les Escoles Gradua-des de Cartagena i membre destacat

de la Federación de Maestros de Levante; més tard es traslladà a Catalunya, on comença el seu camí professional en ser nomenat provisionalment Director de la Escuela Práctica aneja a la Normal de Maestros de Barcelona; més tard fou director dels Grups Escolars «Baixeras» i «Pere Vila», en els quals implantà el mètode de projectes i fou un dels mestres espanyols assistents al VI Congreso Internacional de la «Liga de Educación Nueva», celebrat a Niça el 1932. Àngel Llorca, que treballà durant els primers anys com a docent a Elx i que, després de ser becat a l'estranger i desenvolupar una meritòria labor pedagògica, va arribar a ser el director del prestigiós Grupo Escolar «Cervantes» de Madrid, vocal del Patronato de Misiones Pedagógicas el 1931 i mestre-inspector el 1933. Molt respectat professionalment, desenvolupà durant la Guerra Civil una labor molt lloable amb els infants refugiats a València. O José Ballester y Gozalvo, fill del també mestre Vicente Ballester y Fandos, vocal el 1931, com Rodolfo Llopis, del Patronato de Misiones Pedagógicas que presidia Manuel B. Cossío i que ocupà la Dirección General de Primera Enseñanza el 1936. El mateix lloc que havia ocupat Llopis durant l'abril de 1931 fins a l'abril de 1933, i Rafael Altamira entre 1911 i 1913, que havia estat ja secretari del

Museo Pedagógico Nacional de Madrid de 1888 a 1897. Sense oblidar el paper jugat per Rodolfo Tomás y Samper en la introducció i consolidació de l'orientació professional a Espanya durant els anys vint. En l'àmbit del País Valencià, és ben destacable, en el període previ a la Guerra Civil, la tasca de mestres —per esmentar-ne tan sols uns quants— com Ricardo Vilar Negre, Natividad Rodríguez, José Martínez Martí, Carles Salvador o Enric Soler i Godes, i d'inspectors com Federico Ortega i Isaac Faro de Vega.

Amb un caràcter forçosament aproximatiu, voldríem ara presentar —des del nostre parer— les fites més significatives en el procés d'evolució històrica de la renovació pedagògica al País Valencià durant gairebé un segle; dedicant, això sí, més espai a l'època que permet de prendre un major distanciament en l'anàlisi, el primer mig segle. L'elecció de les dates que emmarquen la nostra aproximació històrica, per a un període tan ampli de temps, ve justificada per la selecció de dos moments importants i significatius. El 1886 se celebra al País Valencià el primer Congreso Pedagógico amb repercussió nacional i el 1976 es du a terme la que durant anys és una instància fonamental per aglutinar els processos de renovació pedagògica, la Primera Escola d'Estiu del País Valencià.

## 1. Els congressos i les assemblees pedagògics

En els primers anys de la Restauració, un dels camins privilegiats per articular la dinàmica de renovació del quefer escolar és el de la celebració de congressos i assemblees pedagògics. L'assistència del professorat valencià sempre hi és molt nombrosa. La celebració, el 1882, del Primer Congreso Pedagógico Nacional a Madrid és evident que influeix en la generalització per tot l'Estat d'aquest tipus de reunions professionals i la seva acceptació entre el professorat. Els congressos i les assemblees pedagògics foren, ja que responien a l'aspiració repetidament assenyalada a través de la premsa professional, un dels fòrums privilegiats perquè els mestres completesin la seva formació i poguessin estar al corrent dels distints plantejaments i solucions proposades per als problemes de l'ensenyament.

I ho foren a pesar de la denúncia freqüent del divorci que hi havia, en moltes ocasions, entre els que els mestres denominaven els «pedagogs teòrics» i la seva reflexió sobre els problemes educatius, i ells mateixos i la seva pràctica docent habitual. Vet aquí un exemple significatiu d'aquesta actitud. Sobretot, perquè els primers, de vegades, denunciant que el professorat no

es trobava a l'altura del que se li podia exigir professionalment, provocaven la lògica irritació dels mateixos mestres, maltractats. Eren uns professionals molt conscients dels condicionants que determinen el procés de formació permanent com a mestres. I aquest context estava fonamentalment limitat per la mesquina política salarial que patia el magisteri. Com escriu el mestre valencià García Collado: «¿Cómo van, pues, a poder comprar libros modernos, suscribirse a revistas pedagógicas y asistir a las asambleas y congresos de enseñanza para seguir el actual movimiento pedagógico...?».

A l'inici de la Restauració, les inquietuds de perfeccionament professional del professorat valencià amb la voluntat d'introduir millores reals en la pràctica educativa trobaren, doncs, en la realització de congressos i assemblees pedagògics, un acceptable canvi per a la realització de les seves aspiracions. A València se celebraren diverses reunions professionals d'aquestes característiques: el 1886, 1859, 1902 i 1909. A la primera ja es planteja la denúncia de la insuficiència dels continguts pedagògics que els mestres reben a les Escoles Normals: «De pedagogía, sólo nos dan cuatro nociones y unas cuantas reglas que no llegamos a comprender, y que, por lo mismo, al

ponerlas en práctica en la primera escuela que dirigimos, y sin tener en cuenta las circunstancias en que las aplicamos, nos dan resultados negativos.» I aquest fou un dels principals arguments a favor de la realització dels congressos: utilitzar-los com a via complementària de formació permanent del professorat. Els congressos pedagògics celebrats durant les primeres dècades de la Restauració a València foren l'escenari en el qual es debateren els principals problemes educatius del país. Les preocupacions manifestades en els congressos ens donen el pols del que, en cada moment, més inquieta professionalment tant el professorat com la societat per a la qual treballa. Les temàtiques tractades en els congressos celebrats a València ho posen clarament de manifest i, a més, amb una inqüestionable lògica interna en l'evolució de la problemàtica tractada.

Aquesta coherència comença en el congrés de 1886. La preocupació central fou la defensa de la «il·lustració popular», que no era altra cosa que reclamar la vertadera generalització de l'ensenyament primari establert per la llei Moyano de 1857, incompleta sistemàticament i, de manera molt especial, pel que fa a l'ensenyament de les dones, tema que tractaren específicament les mestres assistents. En línia

amb aquesta voluntat genèrica, hi ha la reclamació de l'ampliació del període d'escolaritat obligatòria fins als dotze anys. Temàtica continuada el 1895 en estudiar el paper que per a això podia jugar un millorament de les relacions entre l'escola i la família. Apareix també ja el 1886 la gran preocupació per la inadequada formació del professorat, sobretot en el vessant pedagògic i, en conseqüència, comença a demanar-se la reforma de les Escoles Normals, reiterada el 1895, 1902 i 1909. El 1895 torna a aparèixer la preocupació higienista mostrada el 1886 i, en ambdós casos, es reclama la introducció a l'escola de la gimnàstica i dels passeigs i les excursions escolars. L'educació física fou també el 1902 un dels temes centrals a debat. La reclamació d'una major adaptació dels continguts dels programes a les necessitats de la societat, plantejada el 1886, tingué continuació en el debat que es dedicà el 1895 a les «condiciones de la escritura para los usos de la vida moderna», pretensió ben ajustada a les expectatives que la societat tenia en relació amb els objectius educatius que havia de tenir l'educació en aquest nivell, principalment si considerem que la funció central de les escoles d'ensenyament primari gairebé la constituïa facilitar l'aprenentatge de la lectoescriptura. Les preocupacions per les reformes curri-

culars i per la millora dels mètodes d'ensenyament continuen el 1902 amb la discussió de la necessitat d'introduir a les escoles els treballs manuals i, el 1909, de manera global, en discutir el tema dels continguts del primer ensenyament. En tots els congressos, fos centralment o marginalment, no deixà de tractar-se el tema de la necessària «dignificación del magisterio», qüestió que passava per la millora de les condicions de treball, però sobretot per un augment de sous que millorés la penosa vida que tenien uns professionals tan injustament tractats en l'àmbit salarial. La reforma de la Inspecció escolar, una peça clau en tot procés de millora de l'ensenyament, no deixà tampoc de ser tractada el 1886 i el 1902.

Molt clarament, el 1902, es tractaren els problemes de la qualitat de l'educació —en la mesura que qualche cosa s'anava avançant en el procés escolaritzador; s'exigia una ja inexcusable implicació de l'Estat en la seva solució, tenint en compte els mitjans de què disposava, arbitrànt un vertader pla de construccions escolars que satisfés no tan sols les necessitats higièniques, sinó també la vertadera escolarització obligatòria, greument compromesa pel gradual creixement de la població escolar i un insuficient nombre d'escoles per acollir-la. Tot això sense perdre de

vista que aquest procés s'havia de dur a terme ajustat a unes pautes que garantisser la qualitat de l'ensenyament, i es reclamava per a això, entre moltes altres coses, la graduació de l'ensenyament i la disminució de les *ratios* alumnes-professor. L'assemblea considerà «de urgente necesidad la reglamentación en España de la escola graduada», únic camí segur per aconseguir «la educación integral de la infancia». Per a això, plantegen a més com a obligatori els passeigs, les visites, les excursions i colònies escolars, l'establiment de cantines, biblioteques i museus escolars, i es reclama que «la enseñanza sea activa, eminentemente práctica e intuitiva en lo posible. Se prohibirá el uso de libros de texto, a excepción de los de lectura, en los tres primeros grados». Es demana la substitució dels registres de matrícula convencionals per altres de naturalesa antropomètrica amb els quals es pogués seguir el procés de maduració de l'alumnat. Per últim, el professorat valencià demana també que «en substitución de los actuales exámenes, se celebrarán exposiciones y fiestas escolares a las que deberán asociarse las familias».

L'enriquiment personal i professional que per al professorat suposava la participació en aquests fòrums pedagògics, creiem que resulta poc qüestionable, en especial si considerem l'aïlla-

ment i la indiferència social en què vivien i treballaven els mestres d'una Espanya majoritàriament rural i la precarietat de l'associacionisme professional. No obstant això, no foren els congressos i les assemblees pedagògics els únics camins per satisfer les expectatives de perfeccionament professional, ni els únics mitjans que tenien a disposició per debatre amb altres col·legues i professionals de l'ensenyament les preocupacions pels problemes educatius del país i pels propis de la pràctica escolar diària.

## **2. Les conferències pedagògiques i els cursos de perfeccionament**

La iniciativa oficial, tot i que era escassa i poc organitzada, també pretenia d'incidir de manera més sistemàtica en la renovació de la pràctica pedagògica, entesa com a estudi i reflexió sobre els problemes que la condicionen i els mitjans que, generalitzats, podrien transformar-la en un sentit positiu. Un dels primers mitjans utilitzats per a això foren les Conferències pedagògiques que la Llei de 16 de juliol de 1887 preveia en l'article 2n en atribuir al Ministeri de Foment el fet de procurar que «durante el tiempo destinado a vacación se celebren en cada provincia conferencias y reuniones encaminadas

a favorecer la cultura general y profesional de maestros y maestras», amb caràcter voluntari per desenvolupar «materias de ciencias o de letras, cuyos elementos comprenda el programa de la primera enseñanza elemental y superior, sobre puntos referentes a las doctrinas generales de educación, métodos y procedimientos de enseñanza, y sobre su aplicación práctica en las escuelas».

Aquest model tingué des del començament fortes limitacions i no aconseguí una excessiva adhesió del professorat valencià. D'ací la seva limitada incidència inicial i la seva progressiva decadència; hi va haver anys que les conferències no se celebraren per manca material de mestres assistents. Les metres hi acudien encara en menor proporció. Des dels inicis, la participació en els col·loquis posteriors a l'exposició dels temes és exigua. La poca acceptació ve motivada, entre altres coses, per l'actitud crítica del professorat davant un sistema que qualificaven de poc eficaç a l'hora d'aconseguir els objectius que perseguia, ja que el millorament intel·lectual que suposen s'exerceix sobre una col·lectivitat aïllada i assetjada per la indiferència social. A més, davant la voluntat de participació dels mestres en l'exposició i el debat dels temes proposats anualment, va anar disminuint el nom-

bre de conferenciants i la participació; la celebració es mantenia només gràcies a la voluntat d'uns quants inspectors i professors de la Normal amb assistència d'escassos mestres. També caldria afegir com a causes desencadenants del fracàs: el fet que les conferències se celebressin en el període de vacances del professorat i la manca de recursos econòmics del mestre rural per traslladar-se a la capital on se celebraven.

Malgrat tot, les conferències foren encara a començament del segle XX el camí privilegiat per l'administració educativa per afavorir els processos de formació permanent del professorat i la difusió d'innovacions i possibles reformes en el terreny educatiu. Això no obstant, la preocupació que senten molts mestres valencians per renovar i millorar la seva formació cultural i professional, i la seva pràctica pedagògica, no acaba de trobar una adequada articulació concreta i sòlida a través d'aquesta via. El Ministeri d'Instrucció Pública fou el que, influït per homes propers a la Institución Libre de Enseñanza, reorientà gradualment la seva política en aquest camp. A més de crear, el 1909, la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio per atorgar una formació pedagògica de caràcter universitari, mecanisme complementari de formació en aquest àmbit, però

forçosament limitat pel nombre de professors als quals beneficiava, s'implantaren els viatges d'ampliació d'estudis a l'estranger. Quan el 1907 es crea la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, es consolida aquest tipus d'activitats de formació, encara que el professorat en queda virtualment al marge. El 1910, amb la reorganització de la Junta i la modificació del seu primer Reglament de 1907, quan es preveu ja com a beneficiari, entre altres, «al personal docente de los establecimientos de enseñanza dependientes del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes», es crea la possibilitat que el professorat accedeixi a aquest canal de formació, que fou un dels camins privilegiats d'introducció del pensament pedagògic europeu per a la difusió a les escoles.

En total, foren 188 els mestres, professors i inspectors que al llarg dels anys accediren als beneficis d'aquesta via. Entre els pensionats valencians, figuren personatges ben coneguts: Rodolfo Llopis, que visità diverses institucions decrolynianes belgues, la Universitat del Treball de Charleroi o l'Institut Rousseau de Ginebra. També a aquest institut es desplaça Fèlix Martí Alpera, que visità igualment diverses escoles primàries i escoles agrícoles de Brussel·les, assistí a cursos del Bu-



reau International d'Education i viatjà al Museu Pedagògic de París, a l'Escola Normal de Saint Claud i a altres centres educatius. Rodolfo Tomás y Samper es desplaçà al Laboratori Alfred Binet. Ricardo Vilar Negre visità diversos centres de França i Bèlgica per estudiar la didàctica de la llengua. L'inspector de Castelló Isaac Faro de Vega en el seu viatge estudià l'organització de diverses escoles i institucions culturals de França, Bèlgica i Suïssa.

Sota la responsabilitat directa de Rafael Altamira al capdavant de la Direcció General de Primera Ensenyança, s'inicia un clar intent de consolidar, de manera més sistemàtica, una política de formació permanent del professorat que substituís l'erràtica orientació aplicada en aquest terreny, una vegada quasi definitivament esgotades les virtualitats formatives que, en un moment donat, podien tenir les conferències pedagògiques establertes el 1887. Els «Cursos de Perfeccionamiento y ampliación de estudios para maestros y maestras de Primera Ensenyança Oficial», plantejats pel març de 1913, són la més clara actuació en aquest sentit, i que vénen a complementar la possibilitat molt més limitada dels viatges d'ampliació d'estudis. El Ministeri, partint de la consideració genèrica que un dels seus principals deures és el de «proporcionar al Ma-

gisterio primario oficial los medios necesarios para ampliar su cultura, completando la obra que realizan las Escuelas Normales», estableix «la organización de cursillos» a títol d'«ensayos», que corresponien «al manifiesto deseo de perfeccionarse, que ahora, más que nunca, revela nuestro Magisterio primario». L'objectiu d'allò que es disposa a la Reial Ordre «no es otro que el de estimular a los maestros estudiosos, ofreciéndoles oportunidad de rehacer sus lecturas, de visitar nuestros Museos de arte y científicos, y de conversar con los profesores que se designen sobre cuestiones referentes a la enseñanza». El contingut dels cursos s'ajustaria al desenvolupament de lliçons sobre «Metodología de las diferentes asignaturas del programa escolar y cuestiones generales de enseñanza»; «Estudios de cultura general científica y artística, y visitas a los museos, colecciones, bibliotecas, centros docentes, etc.». I també, «Clases prácticas acerca de las principales materias del programa escolar e iniciación en los métodos de dibujo, canto y juegos en las Escuelas». I per últim, «Lecturas y trabajos sobre obras fundamentales de Pedagogía, Ciencia y Literatura».

Com a activitat complementària —a més de possibles excursions—, es preveia que el professorat pogués ser admès a les classes dels centres d'en-

senyament superior d'aquelles localitats que organitzessin aquests cursos. El nombre de mestres que podien ser admesos en els cursos de perfeccionament s'establia en 20. I, a la fi, se satisfieia una antiga petició plantejada pel professorat per a aquestes situacions: es pagava una indemnització pel viatge en tren i cinc pessetes per cada dia d'estada oficial dels cursetistes a la localitat on se celebrés el curs. Aquestes quantitats, més les destinades al pagament del professorat que impartís la classe, havien de sortir dels pressuposts del Ministeri, que tindrien una partida específica per als cursos de perfeccionament. Les limitacions principals són també el no gaire ampli nombre de mestres (homes i dones) que hi podien assistir i el fet de dependre de consignacions pressupostàries anuals en un Ministeri caracteritzat per un pressupost anual molt ajustat. En qualsevol cas, aquest era el model més habitual de formació permanent promogut per la iniciativa pública fins a la proclamació de la Segona República.

El Curso de Verano que s'organitza el 1918 a València, 17-24 de juliol, amb la protecció de la Delegación Regia de Primera Enseñanza i el suport de l'Asociación Provincial de Maestros Nacionales, s'inscriu en l'esfera d'aquest tipus de cursos de perfeccionament que, aquest mateix any, també es duen

a terme a Madrid i a Oviedo. Descentralització d'activitats, cursos de durada temporal més reduïda, i cada vegada més conferències de temàtica educativa, són les pautes que, juntament amb els cursets de perfeccionament, s'acaben imposant. La Inspección de Primera Enseñanza, juntament amb les associacions professionals del magisteri, continuen sent en aquest terreny els elements clau en la dinamització dels processos de renovació pedagògica.

### **3. Les associacions professionals del magisteri i la renovació pedagògica**

L'exemple més notori de la inqüestionable implicació dels mestres en les activitats de millora de la formació professional vinculada a la renovació de la pràctica escolar, al marge de la valuosa participació en conferències i congressos pedagògics i en cursos de perfeccionament de tot tipus, el constitueix les activitats promogudes, en aquest camp, per les mateixes associacions professionals del magisteri. Hi ha, a més, la circumstància que, en aquest aspecte, les organitzacions valencianes tingueren un paper d'avantguarda. En efecte, la Federación de Maestros Nacionales de Levante, vinculada a l'Asociación Nacional del Magisterio Prima-

rio, tenia per costum associar les reunions orgàniques amb assemblees pedagògiques, amb una durada de dos o tres dies, a les ciutats on celebraven els encontres. Aquests actes, els organitzaven, successivament, les associacions membres de la federació: Albacete, Alacant, Castelló, Múrcia i València. Els temes centrals de les assemblees eren de caràcter pedagògic i, a més de conferències, es preparaven ponències centrades en aspectes de la pràctica escolar, la metodologia i l'organització escolar. Les ponències, les redactaven un o més mestres d'entre els associats de la província. Prendrem tres exemples d'assemblea organitzada per la Federación de Maestros Nacionales de Levante, un per cada una de les províncies del País Valencià, per conèixer el tipus de preocupacions professionals que revelen les temàtiques tractades.

En primer lloc, el «Congresillo de Pedagogía» de València, realitzat el mes de maig de 1924. Les conclusions més significatives que aprovaren els assembleistes foren les següents: es va insistir, com ja es feia a València des que es plantejà per primera vegada a l'assemblea, en el fet que el model a l'hora de dur a terme la construcció de noves escoles no podia ser altre que el de les escoles graduades i el límit màxim d'alumnes per aula no podia passar de 50, al mateix temps que es

reclamava major inversió estatal en les dotacions de material per a aquestes escoles. També cal destacar el suport unànime de l'assemblea a una proposta que demanava categoria universitària per als estudis de Magisteri, una petició que tenia des de feia ja uns anys un enorme grau de consens.

La segona reunió que volem ressenyar és el «Cursillo-Asamblea» que, organitzat per la federació, se celebrà a Alacant, el mes de desembre de 1926. Aquí, les ponències presentades s'ajustaren als temes següents: «La escuela y la orientación profesional», a càrrec de Ramón Navarro Vives; «Orientaciones pedagógicas», presentada per José Xandri, que era director de l'escola graduada Príncipe de Asturias, de Madrid; i «Escuelas activas. Métodos Ferrière, Cousinet, Decroly, etc.», tema tractat per Alejandro Pérez Moya. De tot el que es proposà en aquesta ocasió, el més destacable és la ponència de Navarro Vives, la reclamació per a l'escola d'un paper important en l'àmbit de l'orientació professional de l'alumnat. I, molt especialment, la insistència manifestada per Pérez Moya que el professorat conegués les noves teories pedagògiques i les corresponents metodologies didàctiques, i que les apliqués a les escoles com a veritable instrument per a una real innovació pedagògica de la pràctica escolar.

Per últim, la tercera de les reunions a què volíem fer referència és a l'assemblea que tingué lloc a Castelló, el mes de desembre de 1932, l'acte de clausura de la qual va ser presidit pel Director General de Primera Enseñanza, Rodolfo Llopi. Els temes tractats en aquesta ocasió a les ponències ens mostren, sens dubte, que el context politicoeducatiu ha canviat notablement respecte de les dues convocatòries anteriors: Vegem-ho: «La escuela atractiva», encarregada a Isaac Faro de la Vega; «Organización de Escuelas Graduadas sobre la base de la coeducación de forma que las actividades diferenciales de los sexos puedan ejercitarse cumplidamente», que desenvolupà Joaquín Ramírez Sarriá; «El bilingüismo. Problemas que plantea en las escuelas de la región levantina», tractat per Carles Salvador; «Educación y Psicoanálisis», exposat per Rafael Balaguer, i «Misiones pedagógicas. Organización de un plan de Misiones pedagógicas en la región levantina. Lugares adecuados», tema que fou encarregat a Arturo González. Cal assenyalar el tens enfrontament que en aquesta assemblea es produí a propòsit del tema del bilingüisme presentat per Carles Salvador, mestre de Benasal, per encàrrec dels seus companys de Castelló. Salvador defensà, entre altres coses, l'exigència d'una

escola monolingüe valenciana a la zona catalanoparlant del País Valencià. Les seves propostes enutjaren una bona part dels mestres assistents que, cridant «Viva España!» —contestat pels mestres valencianistes amb un «Visca València lliure!»—, impediren que Salvador continués amb l'ús de la paraula en valencià. A més, després d'una agra discussió, les conclusions originals de Salvador varen ser canviades.

#### 4. La recepció en el País Valencià de l'ideari pedagògic de l'Escola Nova

La que probablement sigui la primera i primerenca referència escrita a la doctora Montessori a València no és gaire positiva. De fet, reflecteix una vertadera manca de coneixement dels autèntics plantejaments de la pedagogia italiana, ja que, ni més ni menys, s'equipara el triomf de l'anarquia amb la implantació de la seva teoria pedagògica. El publicista catòlic Juan Antón de los Mases creu, el 1915, que «si se extendieran a la sociedad las prácticas pedagógicas de Maria Montessori, veríase la posibilidad de esto que parecen sueños». Fa referència a la consecució de l'igualatarisme, la supressió de l'autoritat i l'abolició de l'explotació de l'home per l'home. Malgrat aquests

començaments, i encara que amb un cert retard respecte de Catalunya i Mallorca, és cert que el mètode analític de Maria Montessori per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura gaudi de reconegut predicament en les escoles públiques i privades de pàrvuls valencianes. El seu programa d'activitats d'exercici i educació dels sentits com a fase prèvia a allò que ella denominava «l'explosió de la lectura i l'escriptura», amb la utilització dels materials de desenvolupament que, generalment, confeccionaven les mateixes parvulistes, va ser una pràctica de notable difusió per tota la geografia del País Valencià, facilitada per la celebració de jornades específiques dedicades al mètode Montessori, com les lliçons teoricopràctiques que imparteix la inspectora de Barcelona Leonor Serrano a Castelló el 1923.

El mateix succeí amb els mètodes de pedagogs com Ovide Decroly. Els seus plantejaments d'ensenyament globalitzat entorn dels denominats Centres d'Interès per interrelacionar l'ensenyament de les ciències amb la geografia, la història, el llenguatge o les matemàtiques al voltant d'unitats temàtiques pròximes als interessos dels escolars com la família, l'escola, etc., són regularment reclamats —a Castelló el 1923 per l'inspector de València Federico Ortega i a València

el 1926 pel mestre Alejandro Pérez Moya— per ser aplicats a l'escola i també a moltes altres escoles valencianes.

També amb Célestin Freinet, ja que les seves teories pedagògiques, introduïdes a Espanya el 1929 per Jesús Sanz, aleshores professor de l'Escola Normal de Lleida, i divulgades en tot el país per l'inspector d'ensenyament Herminio Almendros, veuen reforçada la difusió quan el mateix Freinet, convidat per Sanz i Almendros, impartí dues conferències a l'Escola d'Estiu de Barcelona de 1933. El curs 1933-34 es constitueix a Barcelona la «Cooperativa de la Tècnica de Freinet». Entre els accionistes de la Cooperativa, el mes de juny de 1935, figura el mestre de Siete Aguas, J. A. de Lacárcel. Entre març i juny d'aquest mateix any, es publiquen revistes escolars associades a les tècniques Freinet a les escoles de Canet lo Roig —*Iberia* era el nom de l'editada en aquesta localitat del Baix Maestrat— i Vinaròs. També a Alzamora hi havia una escola pública associada a les tècniques Freinet. Amb tot i això, l'experiència més coneguda d'introducció de les tècniques Freinet al País Valencià és la que du a terme Enric Soler Godes a l'escola de Sant Joan de Moró, que havia conegut les tècniques Freinet quan assistí a Barcelona a

l'Escola d'Estiu de 1932, en companyia de Carles Salvador. El mes de juny de 1936, apareix el primer número de *Sembra*, la revista de l'escola de Moró.

La difusió i la consolidació de l'ideari de l'Escola Nova es veieren afavorides per la creació, el 1929, del Grupo de Valencia de la «Liga Internacional de Educación Nueva», que pel desembre d'aquest mateix any organitza un curset d'Educació Nova, en el qual intervenen els mestres Victoriano Sánchez, Vicente López i Ricardo Vilar, els doctors Valencia, Negro i Pérez Feliu, i l'inspector Enrique Marzo. En aquestes mateixes dates, el tema de l'«escola activa» centra també importants conclusions en la reunió pedagògica celebrada pels mestres de la Federación de Levante. En aquesta oportunitat es preconitza una educació basada en l'impuls vital de l'infant, un impuls que cal aprofitar i desenvolupar, s'ha d'adaptar, diuen en conseqüència, als particulars i diferents interessos i necessitats dels alumnes. A l'assemblea professional, fins i tot s'arriba a reclamar que a cada província hauria d'existir un establiment escolar on, amb plena autonomia tècnica, es poguessin assajar els mètodes d'aquest tipus d'escola, i s'indica com a més apropiat fer-lo a l'escola pràctica annexa a la Normal.

És un procés desenvolupat en paral·lel a la consolidació i desenvolupament de moltes experiències escolars pràctiques de caire innovador, en especial la tasca de renovació pedagògica que algunes institucions educatives desenvolupen durant aquests anys, com l'«Escuela Moderna» de València, des de 1906; el «Colegio Modelo» de l'«Asociación Valenciana de Caridad», el 1910; les «Escuelas de la Liga de Enseñanza», d'orientació laicista, a Cullera el 1909, o la progressiva generalització de les «Colonias Escolares». També cal ressenyar el jardí-escuela «Altamira», creat a Alacant el 1931, que seguia el model de les denominades «escoles bosc», sobre la transformació d'unes antigues escoles municipals adossades a uns jardins. El seu impulsor i primer director Ricardo Vilar, més tard pensionat a l'estranger, procurà desenvolupar mètodes de pedagogia activa vinculats al coneixement del medi. I per suposat, el sorgiment durant aquests anys de la reivindicació d'una «escola valenciana», en defensa de la qual treballaven Tomás i Martí, l'«Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana», Carles Salvador i la seva tasca pionera a l'escola de Benasal, Enric Soler Godes a Sant Joan de Moró, Serafi Salort a Culla, Francesc Boix a Castellfort, Frederic Olucha a Morella i Antonio Porcar a Canet lo Roig.

## 5. La consolidació de la renovació pedagògica en el període republicà

El País Valencià no fou aliè a tota l'efervescència cultural que, en bon grau, caracteritza el període històric de la Segona República a gran part de l'Estat espanyol. No és aquest el moment de descriure les fites fonamentals que perfilen la situació educativa i cultural d'aquest moment de la nostra història, basta assenyalar que en el terreny de l'educació prosperaren iniciatives i realitzacions de singular importància. Caracteritzades, totes, per una decidida voluntat de reforma de l'obsolet sistema educatiu espanyol, incapaç de garantir el dret de tots els ciutadans a l'educació i obstaculitzador de la implantació d'una mínima qualitat de l'ensenyament, com reclamaven els grups socials i professionals que aposten per una autèntica renovació de la pràctica pedagògica. Amb ganes, en suma, d'acabar amb aquesta situació de divorci entre el magisteri i les iniciatives governamentals en matèria educativa que denuncia Carmen Conde en 1931: «La rutina del Estado nada nuevo exige a la profesión. Como no sean los mismos maestros —que lo son, a Dios Gracias, en gran cantidad, que crece cada día— quienes, quitándose de su reposo, de su dinero, de su tranquilidad, se preocupen de intro-

ducir reformas y afinar procedimientos, el Estado no sale de su paso de toruga en todo lo que se refiere a la vida culta y progresiva.»

Durant l'etapa republicana, tots els plantejaments de renovació pedagògica encarnats pel moviment de l'Escola Nova gaudeixen entre el professorat del País Valencià d'una notable acceptació, com ja hem assenyalat abans. A la seva difusió i acceptació, entre els professionals de l'ensenyament, hi contribueix sens dubte la tasca empresa en aquest sentit per la *Revista de Pedagogía*, creada el 1921 per Lorenzo Luzuriaga, i la seva labor editorial a través de les «Publicaciones de la Revista de Pedagogía». Encara més, la labor diària de la Inspecció de Primera Enseñanza i l'organització de cursos específics de formació del professorat en les noves metodologies pedagògiques, i els Centros de Col·laboración Pedagógica creats en aquesta època. També, naturalment, la mateixa tasca de les organitzacions professionals del magisteri. La formació permanent del professorat continua essent, bàsicament, la punta de llança de tot aquest moviment. En pura lògica, mal podia reformar-se la institució escolar si els elements clau per fer-ho, els ensenyants, no actualitzaven la seva preparació cultural i professional i assumien la necessitat de procedir a

aquesta renovació pedagògica. En aquesta línia, s'inscriu l'actuació de diversos col·lectius professionals valencians, orientats, finalment, vers un mateix objectiu comú, tot i que presentava concepcions ideològiques, en algun moment, contraposades.

L'ambient d'intensa preocupació per la innovació pedagògica que anima l'etapa republicana està materialitzat a València en experiències com la «Escuela Cossío», promoguda per José Navarro Alcácer, que respon al model marcat per Giner i Cossío a la Institución Libre madrilenya, i posa al servei d'una educació integral un treball innovador del professorat, interessat en l'educació estètica, el treball manual, els jocs, les excursions, i defensor del laïcisme, la coeducació, l'ensenyament actiu, etc. O l'«Instituto-Escuela», en la línia de l'establert a Madrid el 1918, que obrí les portes durant el curs 1932-33, amb un ideari i praxi dirigits a realitzar una profunda innovació a les aules i a l'exercici i capacitació professional del professorat, un treball centrat en l'activisme, l'observació, l'«escola unificada», la pràctica coeducativa, les activitats extraescolars. La renovació a l'Escola Normal de la capital valenciana, en què un grup de professors i professores inauguren noves perspectives formatives en Pedagogia, des d'un esperit

marcadament institucionista: Angelina Carnicer, Julio Cosín, María Villén, Concha Tarazaga, etc. També la tasca que fan, per exemple, l'Asociación Profesional de Estudiantes de Magisterio, emmarcada en la Federación de Estudiantes Universitarios (FUE) local, que té com a activitats, entre altres, l'organització de cursos de perfeccionament per a estudiants i mestres en exercici. La Casa del Maestro, que prepara conferències, certàmens, cursos, etc., per a mestres. O, fins i tot, la Universidad Popular Valencianista, que organitza el 1934 algun curs de pedagogia.

El Seminario de Pedagogía, que s'organitza en el si de la Facultat de Filosofia i Lletres de València —sota la iniciativa del catedràtic Francisco Alcayde i Vilar com a president i el mestre Antonio Gardó com a secretari—, és una de les experiències més interessants en el terreny de la renovació a través de la millora de la formació del professorat en exercici, mitjançant la celebració de cursos, conferències, seminaris, etc. A partir de l'any 1934 vertebrà tot un conjunt d'idees i actuacions destinat a renovar la teoria i la pràctica educativa del magisteri i a impulsar els estudis i les activitats pedagògiques.

El Seminario reivindicà l'existència a València d'uns estudis pedagògics



universitaris. Ja el mes de gener de 1934 havia convocat una reunió als qui desitjaven tenir aquí una facultat de pedagogia; s'esperava una assistència molt nombrosa de mestres, ja que «para su propio beneficio debe crearse, con doble aspecto moral y material. El moral consiste en satisfacer sus deseos de perfeccionamiento, y el material en posibilitar su acceso a los cargos más destacados de su carrera». Es pretén continuar les passes del que s'ha fet en la mateixa direcció a Madrid i Barcelona. També, el mes de gener de 1936, en inaugurar el curs del seminari, Alcayde glossa les finalitats que es proposa aquesta agrupació, i destaca estimular els mestres i aconseguir per a València la facultat de pedagogia. Això no obstant, en començar, l'octubre de 1936, el Seminario de Pedagogía una nova etapa —queda sota la direcció de l'Asociación Profesional de Estudiantes del Magisterio (FUE)— el vell objectiu de dotar València amb una facultat de pedagogia continua pendent. Malgrat això, els nous gestors assumeixen l'objectiu amb renovada intensitat. A aquest propòsit, hom recorda que a tots els congressos de la Unión Federal de Estudiantes Hispanos (UFEH), el 1931 i 1932 a Madrid, 1933 a València i 1934 a Sevilla, s'ha aprovat en les conclusions la petició de crear a València aquesta facul-

tat, «en la que todos los maestros de verdadero valor encontrasen cabida y objetivo para sus deseos». Per pura desídia, burocràcia i altres raons no especificades, mai no s'havia aconseguit aquest objectiu i això, segons apunta la FUE, no precisament per manca de base, ja que a les classes del Seminari el 1935 assistiren 350 alumnes que es reafirmaren en la mateixa petició.

Els estudiants de magisteri agrupats a la FUE que s'han fet càrrec del Seminari es mostren disposats a fer les passes necessàries per aconseguir-ho, convençuts que l'ensenyament ha d'acoblar-se al mateix ritme de transformació que segueix la vida social del país, amb un objectiu clar: «que sólo tenga acceso al recinto universitario la verdadera capacidad, la verdadera inteligencia.» Segons aquest plantejament, s'imposa l'accés del mestre a la universitat; mentrestant, el sentit que ha de tenir el Seminario de Pedagogía és servir de «medio de enlace entre la Escuela Normal y la Universidad». A pesar de tot, la FUE vol justificar el presumible caràcter «extemporanio» que pogués revestir la demanda de creació d'una facultat de pedagogia en plena Guerra Civil, i és la primera que assumeix aquest possible caràcter, però amb les necessàries matisacions: «Es cierto: lo pensamos; pero no es menos

cierto, y así lo creemos nosotros, que al mismo tiempo que el presente es guerra, también es revolución y que si la guerra mira al presente, la revolución ha de mirar al mañana, sirviéndole de base al presente, y mirando a este futuro hay que obrar.»

Tot això resulta coherent amb la tasca que la FUE creu que han de desenvolupar els elements que no es troben al front de batalla, ja que són ells els que tenen l'obligació d'organitzar les coses de la rereguarda perquè «al volver el camarada que supo defendernos de unas hordas salvajes, se encuentre con un porvenir creado y estructurado sobre una moral noble y sana». En qualsevol cas, i tenint en compte la greu situació del moment, el «fin remoto» del seminari és la creació de la facultat de pedagogia «en la cual se ha de diluir él». No creuen que en plena Guerra Civil pugui desenvolupar-se la tasca pròpia del seminari, perquè en aquests moments «pedir a la inteligencia una reconcentración, un aislamiento es cosa menos que imposible». Això no obstant, es marquen uns objectius immediats ajustats a la nova situació creada, com a exemple: «[...] orientación social para aquellos maestros descentrados de este movimiento que no ven claramente el cambio que la escuela ha de sufrir; campañas en pro de una más justa educación

de los que mañana han de administrar nuestro triunfo; adentrarnos en cada hogar y hacer ver a los padres la responsabilidad que pesa sobre ellos en la forja de los espíritus de la revolución [...]»

Ja iniciada la Guerra Civil, no era, probablement, el moment més oportú perquè el Seminario de Pedagogía desenvolupés a satisfacció les seves tasques. Altres eren les preocupacions i prioritats que tenia el país. Per les mateixes dates de publicació de la crida de la FUE-Seminario de Pedagogía, assistim a l'aparició en premsa d'una intensa campanya d'«emulación en el reclutamiento antifascista» que contagia la generalitat dels col·lectius socio-professionals i politicosindicals de tota la zona republicana. El magisteri no escapa a aquesta dinàmica política. Les tasques de renovació pedagògica i de perfeccionament del professorat queden relegades a un segon terme, tot i que no són abandonades totalment. A València, pren la iniciativa d'allistament del professorat la fracció marxista de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), que agrupa entorn de dos-cents ensenyants, i es decideix per unanimitat l'allistament de tots els que tenen entre vint i trenta anys.

La nova conjuntura creada no és, sens dubte, la més adequada per apro-

fundir i estabilitzar les tasques que, en ordre a una interna renovació pedagògica de l'aparell educatiu, podia emprendre i desenvolupar el Seminario de Pedagogía. L'agreuiment de la situació bèl·lica en els diferents fronts mobilitza les energies del bàndol republicà i, si bé no acaben, en absolut, les activitats relacionades amb el tema que ens ocupa, es realitzen de manera una mica aïllada i sense la necessària continuïtat. Malgrat tot això, no deixa d'estar en la ment dels professionals de l'ensenyament compromesos amb un canvi progressista de l'escola la constant preocupació per la renovació de l'ensenyament, fins i tot en moments tan delicats com aquests. Prova immillorable del que diem és la ponència preparada sobre el segon punt de l'ordre del dia «Necesidad de incrementar el trabajo profesional y medios para conseguirlo», per a una reunió de la Comisión Ejecutiva de la FETE el 1937, que ara tenia instal·lada la seu central a València. Aquí s'establí que l'acció del sindicat en el front cultural s'havia de centrar almenys sobre tres activitats: la lluita contra l'analfabetisme, l'increment del treball escolar i el perfeccionament pedagògic del professorat. És ara aquest darrer punt el que ens interessa. El punt de partida és l'anàlisi del context en el qual es desenvolupa en aquest moment el tre-

ball escolar. En el document es considera que «la revolución que está viviendo España impone a la escuela graves tareas para las que no siempre está suficientemente preparado el maestro. De un lado, no todos saben lo que hay que hacer en estos momentos en la escuela; y de otro, son muchos los que ignoran cómo hay que hacer las cosas que deben hacerse. Es decir, problemas de contenido y técnica». Davant d'aquesta situació, continua la ponència, «La F.E.T.E. ha de tener más interés que nadie en que sus afiliados respondan profesionalmente a las exigencias del país». Per afrontar aquest compromís tant polític com professional i, independentment de les mesures que el Ministeri pogués establir en aquesta mateixa direcció, es planteja que la FETE emprengui les tasques següents:

«1º Fomentar las reuniones de trabajadores de la enseñanza para discutir exclusivamente temas profesionales.

»2º Fomentar la existencia de escuelas de ensayo donde, con las máximas garantías de seriedad, puedan aplicarse las nuevas concepciones pedagógicas por audaces que sean, y ofrecerlas como ejemplo y experiencia.

»3º Preparar bibliotecas o, por lo menos, listas de libros que ofrecer

a nuestros compañeros en relación a lo siguiente: a) Biblioteca de cultura general; b) Biblioteca de cultura profesional; c) Biblioteca de cultura politicosocial.

»4° Preparar sesiones de cine que recojan aspectos de la vida pedagógica nacional y extranjera.

»5° Ofrecer especialistas en párvulos, guarderías y en técnicas modernas de enseñanza.

»6° Las secciones de la F.E.T.E. procurarán que en sus locales sindicales exista lugar destinado a exhibir los libros que integren las bibliotecas-tipo y cuanto material pedagógico pueda interesar a los maestros.

»7° La F.E.T.E. organizará equipos que, provistos de todos los medios necesarios, se ofrecerán a las secciones para celebrar sesiones de información y perfeccionamiento pedagógico.»

## 6. Franquisme i renovació pedagògica

En acabar la Guerra Civil, totes les experiències de renovació pedagògica, que havien florit sota l'empara del suport decidit tant del poder com per iniciativa del mateix professorat, acabaren brusquement el seu desenvolupament. L'epíleg a aquesta guerra és

prou conegut. En el terreny educatiu, i a grans trets, la caracterització de la política duta a terme pel franquisme pot ser definida com un fer *tabula rasa* de totes les valuoses iniciatives empreses durant el primer terç del segle XX i consolidades en l'època republicana. Es remodela l'aparell escolar a distints nivells i instàncies, de dalt a baix, adaptant-lo a un projecte sociopolític autoritari i clerical. Per dècades, la reflexió entorn del món educatiu se centra en problemes tan diversos com peregrins que, per qualificar-los ràpidament i clara, han de ser inscrits en el que es defineix com a nacionalcatolicisme. L'esperit de les bases de la nova escola espanyola està ben reflectit a la circular de 5 de març de 1938, amb les instruccions del Jefe del Servicio Nacional de Educación Primaria, Romualdo de Toledo, i que no són més que: l'educació religiosa, l'educació patriòtica i l'educació cívica en l'exaltació dels valors del Movimiento Nacional. El mateix Romualdo de Toledo deixa molt clar quina és la clau de la construcció del nou pensament pedagògic espanyol i, en conseqüència, l'orientació que el Ministeri sostindria en aquest terreny de la renovació pedagògica: acabar amb tota la labor de les tres dècades anteriors i espanyolitzar i cristianitzar la pedagogia. En el seu discurs a la sessió d'obertura del «Cur-

so de orientacions nacionals de la ensenyanza primaria», preparat per al magisteri a Pamplona durant tot el mes de juny de 1938, podem llegir-ho:

«Ha sido costumbre en estos últimos tiempos, a través de instituciones culturales regidas por el Ministerio de Instrucción Pública o ajenas a él, buscar en la ciencia pedagógica todo lo exótico, todo lo extraño, todo lo extranjero. Y así, en estos últimos años oíamos hablar de Décroly, oíamos hablar de Pestalozzi, olvidando que tenemos en España en el siglo XVI los mayores pedagogos españoles y los educadores más realistas. [...] dilapidar sumas cuantiosas del presupuesto español, agotar créditos para viajes al extranjero, sin conocer ni practicar la pedagogía de las escuelas del Ave María de nuestro Padre Manjón [Ovación], y llenar las bibliotecas escolares con una literatura enteca y enfermiza, sin que a la cabeza de la biblioteca de todo maestro español figure el admirable libro de *El maestro mirando hacia dentro* [Ovación], esto, señores, es un pecado que en España no volverá a repetirse.»

Per a l'Església espanyola, de nou amb un paper preminent en el terreny de l'educació —per boca d'En-

rique Herrera Oria— està també molt clar: «El principal problema que debe resolver el Ministerio de Educación Nacional es el de la vuelta real y eficiente a nuestra Escuela tradicional, profundamente religiosa.» Conseqüentment, la preocupació per una mínima qualitat de l'ensenyament, o per una constant renovació pedagògica, tant teòrica com metodològica de caràcter progressista, és un fet totalment absent del panorama escolar durant anys. El ferri control ideològic del professorat no afavoreix l'aparició d'experiències renovadores en el terreny de la pràctica. La simple formulació teòrica de plantejaments que apunten en aquesta línia no troba camins adequats. Les iniciatives oficials són escasses; constitueixen la primera manifestació d'una certa voluntat de modernització de l'aparell escolar la creació, el 1958, del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, una de les missions del qual consistia en l'orientació dels Centros de Colaboración Pedagógica. Caldrà esperar a la dècada dels setanta perquè tota una valuosa labor, subterrània i aïllada en molts casos, desenvolupada per bastants mestres (homes i dones) aflori de manera semiclandestina a través d'institucions com Rosa Sensat, que reuneixen els ensenyants realment interessats en la

renovació de la pràctica escolar, assu-meixen com a pas previ la necessitat de millorar i perfeccionar la seva formació fora dels camins habituals, amb continguts i objectius alternatius, i amb l'horitzó últim de contribuir amb això, en alguna mesura, a la transformació de la societat en la qual es desenvolupa la seva tasca professional.

És a Catalunya on tot aquest moviment inicia la marxa. Alexandre Galí reuneix, entorn de 1957, joves mestres que aviat organitzen cursets d'expressió, dinàmica i altres activitats generadores d'una notable inquietud pedagògica, ben distinta del monolitisme oficial que en aquest camp impera. Aquests plantejaments, a principi de la dècada dels seixanta, cristal·litzen en la creació d'una sèrie d'escoles privades subjectes a un pla d'educació renovador en la metodologia i alternatiu en l'orientació global, que s'acosten a la trentena a tot Catalunya. Les activitats de Marta Mata, plasmades finalment en la creació de Rosa Sensat el 1965, concebut com un centre de formació de mestres, mantenen el to d'aquest moviment. La celebració de la Primera Escola d'Estiu el 1966 ho consolida definitivament; allà es creen les bases per a la coordinació de totes aquestes escoles privades alternatives, i s'afirma l'esperit pedagògic que els dona vida.

Al País Valencià, el moviment de renovació pedagògica continua unes pautes molt semblants. Trobem iniciatives més o menys aïllades de col·lectius de mestres que posen en marxa, a la dècada dels setanta, escoles privades compromeses amb la recuperació d'una escola valenciana innovadora com «La Tramontana» en el Vedat; la «Nostra Escola Comarcal» i les Carolines» de Picassent; «La Masia» de Museros; «La Gavina» de Picanya; el «Rotgle» de Castelló i «Aire Lliure» a Alacant. A més, els grups valencians preocupats per la renovació estan en contacte amb els catalans, assisteixen a les seves Escoles d'Estiu des que se celebra la primera i fan arribar, a poc a poc, a un major nombre de mestres tots els plantejaments renovadors en matèria d'educació. I ho fan a través d'una notable tasca d'organització de xerrades, cursets i seminaris-*stages* de tot tipus que tendeixen a la introducció de noves metodologies en l'ensenyament en tots els nivells; treball, aquest, que no es planteja desvinculat de l'esforç per afavorir plataformes de reflexió crítica davant la realitat educativa que dibuixa el procés de reformes que suposa l'aplicació de la Llei general d'educació el 1979.

En aquest terreny, hi té un paper molt destacat el Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia, que empara

legalment el treball de molts educadors antifranquistes professionalment vinculats als ensenyaments mitjans. En aquesta línia, cal parlar de la labor pionera del Seminario de Pedagogía que —lligat al Colegio i sorgit com a grup informal el curs 1965-66— s'acaba consolidant i essent durant anys un referent punter per als processos de renovació crítica al País Valencià, al mateix temps que vehicle d'entrada dels nous plantejaments europeus, en especial francesos, en matèria de reflexió i innovació sobre l'ensenyament en general, i en particular a l'àrea de les didàctiques específiques. La publicació, tot i que efímera, del *Boletín de Pedagogía Escuela 75* per part del Seminario contribueix encara més a afiançar-ne les activitats i la influència.

Sens dubte, una de les manifestacions més clares de la projecció social i professional del treball realitzat pels ensenyants vinculats al Colegio, el constitueix l'elaboració del document «Alternativa para la enseñanza en el País Valenciano», molt semblant, pel que fa a plantejaments i propostes, a l'aprovat pel Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid. El de València té una gestació plural en un procés en el qual intervenen no tan sols el Seminario de Pedagogía i altres comissions del col·legi, sinó també col·lectius com els PNN de la Universi-

tat o els mestres vinculats als corrents freinetistes organitzats i altres sectors del magisteri. Partint, en la seva anàlisi, de l'evident fracàs de la reforma educativa afavorida per la Ley General de Educación, en el document es defensa la consideració de l'ensenyament com un servei públic fonamental de responsabilitat de l'Estat, que ha de garantir la total escolarització obligatòria —des del preescolar fins als setze anys— i gratuïta, i s'ha de desenvolupar amb les adequades infraestructures. L'ensenyament, concebut a més com a formació permanent, s'ha d'estructurar sobre un cicle únic homogeni que acabi amb les barreres selectives, al mateix temps que garanteixi l'adequada capacitació professional i la continuïtat dels estudis per als treballadors. I això, en una escola laica que asseguri l'absència de tot monopoli ideològic i la llibertat d'ensenyament en el respecte a totes les creences. L'accés a l'ensenyament superior s'hauria de democratitzar, ser obert en l'estructura i potenciar la política d'investigació.

Els pressupòsits pedagògics que hi ha sota les propostes es vertebren sobre els postulats següents: una concepció dinàmica de la personalitat que estableix com a aspecte fonamental en la lluita per la democratització de l'ensenyament la lluita contra el fracàs escolar i la desaparició de tota casta de se-

lectivitat classista, al temps que propugna per a l'escola un paper clau en l'atenuació de les diferències degudes a l'origen sociocultural; un ensenyament actiu basat en el treball col·lectiu a la classe; una formació polivalent, integral i que eviti tota especialització prematura; un procés d'ensenyament-aprenentatge desenvolupat a l'aula pel professor sobre la base del «directivismo democrático» que sigui síntesi superadora de l'autoritarisme i del *laissez faire*. Per últim, es defensa la gestió democràtica de l'ensenyament com a escola de formació cívica dels alumnes.

Pel que fa a la necessària adaptació de l'ensenyament a la realitat nacional del País Valencià, el document defensa com a principi general la ineludible normalització lingüística en tots els terrenys, basada en la cooficialitat de les dues llengües. Es reclama l'ensenyament «en el idioma del País Valenciano», amb introducció del castellà com a segona llengua, o viceversa, a tots els nivells del sistema educatiu. Inclusió en els currículums de la realitat històrica, social, política i cultural valenciana, valoritzant la cultura i les necessitats de desenvolupament del País. Finalment, s'assumeix la declaració de la Reunión Nacional de Representantes de los Colegios de Distrito Universitario de juny de 1974 a Madrid, en la qual es reclamava la «exis-

tència de medios de participación e instrumentos colectivos de defensa» com a garantia de satisfacció de les reivindicacions dels ensenyants. En conseqüència, s'exigeix: la llibertat de reunió i associació i el dret a la vaga; constitució d'un sindicat únic de docents en el marc d'un sindicat general de treballadors i la supressió de les sancions per criteris polítics, ideològics o sindicals.

Posteriorment, apareix el camí que, de manera més duradora, acaba per aglutinar totes les iniciatives de formació fins aquest moment disperses: l'Escola d'Estiu. Això no obstant, ho fa amb molt de retard en el temps respecte de les de Barcelona i Mallorca. Entre altres raons perquè, d'una banda, el treball del Colegio de Doctores y Licenciados complia en aquest terreny un paper molt destacat i, de l'altra, perquè col·lectius freinetistes valencians molt actius en el camp de la renovació, fidels assistents a l'Escola d'Estiu de Barcelona, entenien que era preferible la realització de trobades d'intercanvi d'experiències entre els ensenyants al desenvolupament d'activitats formatives a través de cursos. Aquests col·lectius, agrupats a l'Associació de la Correspondència i la Impremta a l'Escola, anys més tard modifiquen la seva posició donant el seu suport a la celebració de l'Escola d'Estiu.



Després d'un primer intent avortat pel govern civil l'any anterior, pel juliol de 1976 se celebrà a la fi la Primera Escola d'Estiu del País Valencià amb gran èxit d'assistència, entorn del miler d'ensenyants. Un mes abans se celebrava la Primera Setmana de l'ensenyament al País Valencià, organitzada per la Junta General del Colegio de Doctores y Licenciados, com a continuació del debat iniciat entorn del document «Els ensenyants davant la Reforma Democràtica de l'Ensenyament» i centrat concretament en els temes de l'escola privada, la gestió democràtica de l'ensenyament, el sindicat d'ensenyants i l'ensenyament i l'Estatut d'autonomia del País Valencià. Les entitats organitzadores foren en els primers anys les següents: Associació de la Correspondència i la Impremta a l'Escola, Agrupació d'Ensenyants de Formació Professional, Col·legi de Doctors i Llicenciats, Institut de Renovació Pedagògica i Secretaria de l'Ensenyament de l'Idioma.

Les raons que feien desitjable la realització d'iniciatives com l'Escola d'Estiu, per a una de les entitats organitzadores —el Colegio de Doctores y Licenciados— eren ben clares. En primer lloc, la nul·la formació pedagògica del professorat d'ensenyaments mitjans en el seu pas per la Universitat els situa en el que qualificaven com

una situació de desemparament «a la hora de encontrar y poner en práctica una metodología que haga eficaz su tarea». Amb unes precàries condicions laborals i materials en el seu treball que dificulten el manteniment de la posada al dia dels seus coneixements. I, en aquest moment, agreujada per la imposició d'uns nous plans d'estudi elaborats sense la seva participació i implantats sense una adequada orientació metodològica. En segon lloc, perquè davant aquestes necessitats formatives del professorat de BUP i COU, la resposta de l'Administració —a través dels ICE— és gairebé inexistent, i consideren que l'oferta posada a disposició del professorat d'EGB és molt ineficaç perquè és essencialment tecnocràtica. Per últim, consideren que l'Escola d'Estiu podia constituir el marc més adequat per desenvolupar la reflexió, discussió i cerca de solucions als problemes que tenia plantejats el sistema educatiu i ells com a ensenyants.

En essència, el conjunt d'arguments ara recollits eren compartits per totes les entitats organitzadores en considerar que els objectius que hauria d'aconseguir l'Escola d'Estiu eren: la formació professional dels ensenyants, la recerca de noves tècniques i mètodes pedagògics i l'elaboració d'una política educativa pròpia, adequada a la realitat social i nacional del

País Valencià. En coherència amb aquests plantejaments, es postulà des de l'Escola d'Estiu un model educatiu gestionat i controlat democràticament —semblant al plantejat pels col·legis de doctors i llicenciats— establert sobre la base d'una escola pública, gratuïta, estructurada sobre un cicle únic, coeducativa, laica, ideològicament plural i arrelada a la realitat valenciana. De fet, la defensa d'una Escola Pública, popular i valenciana, fou sempre el marc de referència invocat a l'hora de vertebrar totes les activitats teòricopràctiques de l'Escola d'Estiu.

L'estructura de l'Escola d'Estiu del País Valencià es plantejà en una doble perspectiva que es mantingué a les primeres edicions; d'una banda, els cursos, bé de tipus general bé dirigits al professorat d'un determinat nivell educatiu, i, de l'altra, tot un ampli i molt variat tipus d'activitats socioculturals. Els cursos se centraven en qüestions de pedagogia general i didàctiques específiques; perfeccionament de coneixements; sessions de treball, taules rodones, etc., sobre problemes educatius; cursos monogràfics sobre els aspectes socioeconòmics, historicogeogràfics i socioligüístics del País Valencià. Les activitats complementàries —conferències, taules rodones, recitals, concerts, etc.— foren durant els primers anys, i tenint en

compte el clima politicosocial de la transició, molt importants.

Ja des del començament, tots els col·lectius que promovien la celebració de l'Escola d'Estiu defensaven la vinculació al projecte de les comarques del País Valencià; la consolidació d'estructures estables de coordinació dels esforços dels ensenyants en la seva tasca de transformació de la realitat educativa; la continuació durant tot el curs acadèmic dels treballs dels diversos grups i col·lectius ja establerts, desenvolupant grups de discussió i debat, sobretot en l'àmbit comarcal; i el suport de l'Administració a aquestes iniciatives de formació i innovació de les quals l'Escola d'Estiu constitueix el paradigma. Amb els anys, s'assoleixen i consoliden uns quants d'aquests objectius. Per exemple, el 1985, la X Escola d'Estiu se celebrava amb una estructura comarcal descentralitzada a Elx, Castelló, Sogorb (Alt Palància), Oliva (Marina-Safor) i El Saler-València (L'Horta). I el treball continuat al llarg de tot el curs dels grups de reflexió, articulats en seminaris temàtics, constitueix amb el temps una peça central en la programació anual de l'Escola d'Estiu.

Per últim, la confluència amb altres moviments socials i professionals es veié afavorida i potenciada una vegada consolidat en els anys 80 al País Valencià el Movimiento de Renova-

ció Pedagógica, com a entitat social i professional autònoma. Els MRP són una instància independent i crítica que, com a resultat d'amplis processos de reflexió i debat, fa sentir entre els ensenyants les seves posicions i exigències davant els successius processos de reforma dels sistema educatiu empresos per una Administració amb la qual, durant aquests darrers anys, han mantingut una posició de

crítica severa i vigilant, sense excloure'n col·laboracions concretes de mutu interès. Són, sens dubte, els hereus d'aquest magisteri organitzat i preocupat per instaurar processos de reforma escolar, en una perspectiva innovadora en el camp educatiu i transformadora en el camp social que, a partir dels anys vint, comencen a projectar socialment la seva tasca en el País Valencià.