

---

# Els orígens de l'Escola Lavínia<sup>1</sup>

## The origins of the Lavínia School

---

Montserrat Camps Mundó i Carme Sala Sureda

Mestres i formadores de professorat.

A/e: [salasureda@gmail.com](mailto:salasureda@gmail.com)

Data de recepció de l'article: 24 de febrer de 2019

Data d'acceptació de l'article: 20 de maig de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.135

### Resum

El desig i la necessitat d'alliberar l'escola de les rèmores del franquisme, als anys setanta, va mobilitzar pares i mestres a emprendre reptes importants per a retornar-li els valors i les pràctiques democràtiques que havien estat vetats. L'Escola Lavínia del barri de les Corts n'és un testimoni. Era una escola laica, oberta, creativa, integradora, participativa i on tot es feia en català. La col·laboració dels pares, el treball en equip dels mestres i la bona disponibilitat d'amics i de professionals externs (del teatre, pintors, negocis, museus) van fer possible convertir una utopia en una realitat de benestar per aprendre, compartir i fer bones amistats entre els alumnes, que després de cinquanta anys encara són ben presents.

Hi havia una gran curiositat i voluntat d'estudi dels models pedagògics que ens van precedir i envers els que en el present ens oferien reflexió, mètodes i tècniques per consolidar el projecte d'escola. En aquest sentit, el lligam amb el moviment Freinet, Pedagogia Institucional (França) i MCE (Itàlia) en són una bona mostra.

Aquest text, una síntesi del llibre *Escola Lavínia. Els orígens d'un referent pedagògic*, pretén difondre el plantejament d'una escola en un moment històric determinat. Ajudar a veure el lligam de l'escola amb la realitat política, social i econòmica d'un període concret. Aquest recull de vida quotidiana, amb testimonis d'alumnes, mestres i pares, i les reflexions, dubtes, temptatives, encerts i desencerts, constitueix la millor definició d'aquest espai escolar com a lloc per comunicar-se, descobrir, aprendre, participar, relacionar-se i gaudir tot creant i inventant. Finalment, un aspecte clau era mantenir la ferma convicció de

---

1. Síntesi del llibre *Escola Lavínia. Els orígens d'un referent pedagògic*. L'objectiu d'aquest text és presentar dades, documents, records i sobretot vivències, maneres de fer, treballar i viure a l'Escola Lavínia i molt concretament en la seva primera dècada.

potenciar els valors d'humanitat i de democràcia en la consciència dels nostres alumnes.

#### **Paraules clau**

Educació, antifranquisme, renovació pedagògica, escola oberta, Freinet, cooperativa.

#### **Abstract**

The will and need to free the school from the bonds of the Franco regime in the 1970s prompted parents and teachers to take up the major challenges involved in restoring the values and democratic practices that had been banned until then. The Lavínia School in Barcelona's Les Corts district bears witness to this. It was an open, creative, integrating and participatory secular school where everything was done in the Catalan language. Parents' collaboration, the teamwork of teachers, and the willingness of friends and external professionals (theatre professionals, painters, businesspeople, museum experts) made it possible to turn a utopia into the reality of a favourable atmosphere for learning, sharing and establishing strong friendships among students, still evident after fifty years.

There was a great curiosity and desire to study the pedagogical models that preceded us and those that at the time offered us an opportunity for reflection, as well as methods and techniques to consolidate the school project. In this respect, the link with the Freinet institutional pedagogy movement (France) and MCE (Italy) is a good example.

This paper is a synthesis of the book *Escola Lavínia. Els orígens d'un referent pedagògic* (The Lavínia School. The origins of a pedagogical reference). It aims to disseminate the approach of a school at a specific historical moment, highlighting the ties of the school with the political, social and economic reality of the period concerned. It reflects the daily life of the school, with testimonies of students, teachers and parents, and reflections, doubts, attempts, successes and disagreements, forming the best definition of this school as a place for communication, discovery, learning, participation, and enjoyment of creation and invention. Lastly, a key aspect was to maintain the firm conviction of enhancing the values of humanity and democracy in the awareness of our students.

#### **Keywords**

Education, anti-Franco movement, pedagogical renovation, open school, Freinet, cooperative.

#### **Les bases per a una nova escola**

A partir de la memòria col·lectiva i del fons documental de l'Escola Lavínia, guardat com a tresor ben preuat (textos lliures, treballs dels alumnes, revistes d'escola i de

classe, documents fundacionals, contingut de reunions amb pares, fotografies...), es pretén donar testimoni dels primers anys de la vida de l'escola.

Després de la Guerra Civil, l'Estat espanyol va ser sotmès a una estricta dictadura dirigida pel general Francisco Franco, que va perseguir i anul·lar tots els progressos que havia fet la societat durant la Segona República. A Catalunya la repressió va ser molt dura per a qui defensava l'ús i l'ensenyament de la llengua, la cultura, la història i les tradicions catalanes. L'ensenyament oficial a Catalunya durant la dictadura es va caracteritzar per l'oblit de tots els progressos pedagògics assolits, una disciplina irracional, l'estudi dels «Principios Fundamentales del Movimiento» i la ignorància absoluta respecte a allò que feia referència al català i al país. Malgrat això, la lluita contra el feixisme va ser-hi sempre. A la dècada dels seixanta, des de diversos sectors de la societat van sorgir tot un seguit de moviments que significaven un esclat que faria rebrotar la cultura catalana: en la literatura, en la Nova Cançó, en les manifestacions ciutadanes i també en l'ensenyament. És als anys cinquanta quan apareixen les primeres escoles catalanes que posen en marxa un moviment de renovació pedagògica que va representar un alè d'esperança i de vitalitat molt valorat per la societat. Es tractava de centres que defensaven els valors pedagògics que ja havien estat presents a les escoles de la República, basats en la democràcia i la participació de tots els seus membres: pares, mestres i alumnes. El pas de les «escoles catalanes» a l'escola pública va significar un abans i un després per a tot el moviment en favor d'una nova escola pública al nostre país.

Vist amb la perspectiva de més de mig segle, podem afirmar que aquestes escoles nascudes en ple franquisme van arribar a tenir prou requesta per esdevenir l'impuls necessari per a la creació de noves escoles que seguien models conceptuals i de funcionament similars i que es van anar estenent acceleradament per tota la geografia de Catalunya.

No podem aïllar els moviments de mestres i de renovació pedagògica del marc general del país. L'expansió de la lluita antifranquista i democràtica es va començar a estendre per tot Catalunya, però sobretot a Barcelona i la seva àrea metropolitana, i agrupava des dels moviments de masses de les associacions de veïns dels barris obrers i populars, fins a l'activitat política dels nombrosos grups clandestins de totes les

tendències, passant per la lluita sindical dels emergents sindicats clandestins i per instruments d'unitat democràtica com l'Assemblea de Catalunya, els moviments estudiantils o els moviments culturals i intel·lectuals.

En aquest context s'ha de situar l'escola i el seu desafiament pedagògic, en el qual cal incloure el moviment de mestres, tant des del punt de vista polític i sindical com didàctic, que reivindicaven una escola digna per a tothom, unint-se així als grups socials més avançats de l'època que reclamaven una profunda modernització i democratització del país. Llavors van aparèixer escoles i agrupacions de mestres per construir una nova escola i per recuperar la magnífica tradició de les institucions educatives catalanes aniquilades durant l'etapa franquista. Es va imposar la necessitat de treballar conjuntament, d'intercanviar coneixements, pràctiques, reivindicacions laborals i experiències.

### **Construint l'escola del postfranquisme. Com sorgeixen aquestes escoles**

Hi ha tot un seguit d'escoles que van ser creades a la ciutat de Barcelona després de la Guerra Civil, fora del que era l'escola religiosa. Van ser iniciatives privades de gent que volia recuperar i mantenir un nivell pedagògic que les *escuelas nacionales* no estaven en disposició d'oferir, perquè el seu professorat havia estat depurat i l'adoctrinament era la base de l'ensenyament. L'escola religiosa, majoritàriament, anava de la mà del franquisme i les seves prioritats quedaven clares.

Les primeres escoles que van representar un intent d'avançar pedagògicament van ser: Isabel de Villena i Tècnic Eulàlia, 1939; Andersen, 1946; Laietània, 1953; Sant Gregori i Santa Anna, 1955; Talitha i Costa i Llobera, 1956, i Decroly, 1960. Quatre d'aquestes escoles, creades entre els anys 1955 i el 1956 (Costa i Llobera, Talitha, Sant Gregori i Santa Anna), van decidir treballar sota la tutela d'Alexandre Galí, que havia estat fundador de l'Escola Blanquerna i, com a director del centre, represaliat pel franquisme. Alexandre Galí exercia el paper d'ideòleg i ajudava a entroncar amb l'herència de l'Escola Nova Unificada de la República.

Aquestes escoles eren promogudes per grups de pares i de mestres, la majoria lligats a la petita i mitjana burgesia catalana, gent que volia un canvi polític i que no estava

disposada a dur els fills a l'Escola Nacional. Tampoc no volien el model d'escola religiosa perquè la majoria eren catòlics progressistes.

Volien una renovació de l'ensenyament i la catalanització escolar. Aquesta experiència es va delimitar en el sector privat perquè en aquells moments era impossible pensar en un canvi de l'ensenyament públic. Cada vegada més, totes aquelles escoles van anar arrelant i creixent a Barcelona i, en moltes ocasions, la demanda dels pares per inscriure-hi els fills superava l'oferta de places. A més, estaven situades a la part alta de la ciutat, a Sarrià-Sant Gervasi, i d'uns quants barris van sorgir grups de pares que volien dur els fills a una escola catalana prop de casa.

### **Comença Lavínia**

Un grup de famílies del barri de les Corts, que tenien interès per dur els fills a una escola activa i que veien molt difícil d'accedir a una de les que ja hi havia, va creure en la possibilitat de crear una nova escola al barri. Volien una escola diferent de la que ells havien tingut, una escola on els seus fills aprenguessin en català i tinguessin unes llibertats que a les escoles del moment eren impensables. També tenien clar que l'escola havia de ser aconfessional en l'aspecte religiós i pluralista en l'aspecte ideològic. Van anar a Costa i Llobera a demanar consell i d'allà van sortir tres de les quatre mestres que van començar Lavínia. Des del primer moment van tenir clar que seria una escola en règim de coeducació, en català i laica.

L'escola va començar en una petita torre del carrer les Corts, amb tres grups de nens i nenes i amb quatre mestres. Només hi van poder estar un curs, la torre era molt petita i les sol·licituds van anar creixent. Es va fer el trasllat a una torre del carrer Anglesola i allà es va poder desdoblar el grup dels grans i així el segon any ja hi havia cinc grups, tres de parvulari i dos de primària. Any rere any l'escola anava creixent, fins i tot construint uns barracons al pati, fins que aquest edifici també es va fer petit i es va aconseguir un local nou per estrenar, de lloguer però fet a mida, al carrer Fígols, que és la ubicació actual de l'escola. El setembre de 1973 va començar el curs en el nou edifici. Aquí va acabar de créixer l'escola fins a completar tot el parvulari i l'EGB (de tres a catorze anys).

L'escola va ser en un principi una societat formada per tres pares, tres pedagogs, dues mestres i una psicòloga, però amb el creixement de l'escola i l'arribada al local definitiu, es va passar a formar una cooperativa de personal de l'escola i una associació de pares, cosa que reflectia millor la realitat del funcionament del centre. Els mestres funcionàvem en equip i tot i distribuir-nos feina i responsabilitats, preníem les decisions en grup. Tots ens consideràvem mestres per a tots els alumnes i la relació amb els pares es feia a tots nivells.

L'escola des del seu inici tenia voluntat de ser un servei públic i, com a tal, el plantejament econòmic no havia d'impossibilitar que els pares interessats en el model d'escola poguessin accedir al centre. Es volia una escola de barri, a la qual tothom pogués accedir, una escola plantejada com un servei. No es pretenia ser una escola d'elit, opció que d'altres havien pres i que també iniciaven la seva activitat en aquells anys. En un primer moment es va confeccionar el pressupost conjuntament amb els pares, es va dividir entre el nombre d'alumnes i es va fixar aquella quantitat com a quota indicativa, que assenyalava el cost del servei per a cada alumne, però cadascú havia de fixar-se la quota corresponent. Josep M. Bas va ajudar a fer el primer pressupost i després, amb un comptable que ell va portar, es feien els comptes cada mes. Hi havia una comissió de pares i mestres que es reunia periòdicament per revisar els comptes i orientar les decisions que calia prendre, fer els pressupostos cada any i fer-ne el seguiment al llarg del curs.

Una característica especial de l'escola va ser l'horari. S'entrava a les 8.30 h i acabaven les classes a les 14 h. Això era perquè en un primer moment no es podia fer mitja pensió i els pares, però sobretot les mares, van veure millor aquest horari per compaginar horaris de treball i familiars. Quan es va voler fer mitja pensió, a Anglesola amb càtering i a Fígols amb cuina pròpia, no es va voler perdre l'horari i es va optar per continuar-lo fent i oferir un servei de monitors fins a les 17 h. Així qui volia recollia els nens a les dues i qui ho necessitava els podia tenir a l'escola fins a les cinc de la tarda. En aquesta estona de la tarda els alumnes podien fer deures i també tenien activitats programades pel servei de monitors amb supervisió de l'equip de mestres.

## A la recerca del nom de l'escola

S'havia de donar nom a l'escola. Havia de ser un nom especial, un nom que ajudés a definir el caràcter que es volia que tingués l'escola. Lavínia va ser el nom escollit.

En el pròleg de Joan Fuster a l'*Obra poètica* de Salvador Espriu, editat per Albertí el 1963, podem trobar: «Espriu va anomenar Konilòsia a la “vella Sepharad” de *La pell de brau*. En parlar-nos de Konilòsia, Espriu ens parla també, i més en particular, de Lavínia. Lavínia és “una gran ciutat, focus nacionalista dels lavinians, els quals constitueixen un grup a part dintre de Konilòsia. Tenen una llengua diferent i els defectes konilosians augmentats”» (Espriu, 1963).

Sepharad: una Konilòsia on Lavínia queda sumida sense pena ni glòria —o amb molta pena i poca glòria. Lavínia amb prou feines hi compta. La petita i doblement ferida Lavínia s'hi dilueix. Com si la sang —taca uniforme— li hagués esborrat les fronteres històriques i socials de poble a part...

Què són o què haurien de ser, lògicament, Konilòsia i Lavínia en el pensament de Salvador Espriu?

## Els papers de pares i mestres

Pares i mestres de forma conjunta van elaborar unes línies bàsiques sobre les quals s'anirien definint els objectius de funcionament de l'escola. Des de l'inici van quedar clares les funcions que pertocaven a cada institució. Els pares exerceixen la funció de pares i com a tals la seva participació és fonamental en aspectes de col·laboració pel bon funcionament del centre, en l'economia del centre, en participació activa i com a òrgan consultiu en aspectes de línia pedagògica.

Els mestres en són els professionals i, com a tals, els pertocuen les competències de decisió sobre mètodes, tècniques, línia pedagògica i didàctica del centre. Si existeix una bona informació i debat, com era el cas, pocs conflictes sorgeixen sobre això. Si es parteix del principi que l'educació és una acció de corresponsabilitat entre pares i mestres, els pares havien de ser membres actius de la comunitat escolar tant pel que fa als fills en concret, per cercar conjuntament maneres d'actuar, propostes d'intervenció, de suport, anàlisi de punts de vista sobre la manera de ser i de fer dels

seus fills per encaminar-los i reafirmar-los en aquells aspectes que els permeten una evolució positiva, com per intervenir en tot allò que beneficiava el funcionament de la institució.

La informació entre pares i mestres era fluida. Hi havia diferents graus de comunicació segons fessin referència a cada un dels alumnes en concret, al seguiment de les activitats de cada aula, o a la marxa general de l'escola. Les hores d'entrada i sortida eren moments privilegiats d'intercanvis puntuals. Aquesta estona servia sobretot per parlar de qüestions relacionades amb cada alumne que només requerissin un breu comentari.

Per parlar del progrés i evolució de cada alumne es feien informes d'avaluació que arribaven puntualment a les famílies. Sempre que es creia necessari es convocava als pares per parlar de cada alumne en concret, a partir dels informes, o per la sol·licitud dels pares o perquè es veia necessari des de l'equip de mestres. La relació es feia a través del mestre encarregat del grup o tutor i, si calia, es feia conjuntament amb la psicòloga.

Per a les qüestions d'organització i funcionament pedagògic hi havia documents a l'inici de cada curs en els quals es parlava de quins serien els mestres de cada grup, quin tipus d'activitats es feien a les aules (artístiques, musicals, etc.) i quines farien els alumnes segons els nivells. Es concretaven els horaris de cada cicle i tot el que ajudés els pares a situar-se davant el nou curs que començava.

Al llarg del curs s'anaven enviant circulars informatives sobre temàtiques diverses: sortides, colònies, etc., així com també sobre aspectes pràctics del funcionament de l'escola. A través de l'associació de pares es va establir un canal de diàleg entre mestres i pares per tot el que feia referència a la marxa legal i econòmica de l'escola. L'associació també servia per canalitzar les inquietuds dels pares sobre el funcionament de l'escola i per articular la seva participació.

### *Els mestres*

Els primers anys només hi havia quatre mestres, però a mesura que l'escola anava creixent s'anaven incorporant nous mestres fins que en el curs 1975-1976, quan es va



completar tota l'EGB, ja van ser un equip complet. A més dels tutors de cada curs, hi havia especialistes, sobretot en la segona etapa d'EGB. Aquests especialistes a més de donar classe les hores assignades als cursos superiors, orientaven sobre la matèria els altres grups.

A través de les vivències aportades per alguns mestres d'aquells primers cursos, es va poder veure com era el dia a dia a l'escola. El compromís de tots ells amb l'equip, la feina de preparació, la dedicació no només en hores de classe sinó també en activitats fora de l'aula i fora d'horaris establerts. En el record de tots els mestres es constata que l'experiència de Lavínia era, per a ells, innovadora i que entre tots es van viure noves experiències enriquidores professionalment i personalment. Tots valoren molt positivament la relació que s'establia amb els alumnes, la companyonia amb tots els professionals i l'entesa amb els pares dels alumnes, encara que a vegades no era fàcil.

També cal assenyalar que a l'equip hi havia una psicòloga, tot un luxe en aquells moments. La seva integració es concretava en diversos àmbits: a les reunions d'equip orientant els mestres, en els grups de mestres o individualment per tractar problemes concrets, en l'atenció individual dels alumnes, i en el treball psicòleg-mestre ajudant a afrontar situacions conflictives.

### *Els alumnes*

Per poder tenir les impressions i records dels alumnes es van fer diverses trobades amb els de les primeres promocions, es van recollir comentaris i valoracions que a través de la Xarxa anaven arribant. Es van comentar moltes anècdotes i van aflorar les vivències més coincidents, com ara: realitzar moltes activitats fora de l'escola, cosa que en aquells moments no era gaire habitual; fer natació a la piscina del pare Manyanet; anar a jugar al Miniestadi; comprar i preguntar als veïns, a les botigues, i fer el tafaner per tots els racons del barri per descobrir les novetats que apareixien (noves construccions, algun nou servei, un carrer en obres...), i anar al mercat de les Corts a comprar pulmons, cors, ronyons i intestins per dissecionar-los i fer-ne l'estudi.

Entrant en aspectes més importants sobre què i com van aprendre a l'escola, va ser realment interessant la coincidència absoluta en aquells aspectes que l'equip de mestres pretenia, en allò que treballava per fer-ho possible i els instruments didàctics

que se cercaven per aconseguir-ho. La primera intervenció, unànimement ratificada, va ser que l'escola els ensenyava a pensar i a cercar instruments per resoldre, conèixer i trobar informació. Es fomentava la capacitat de l'alumne a l'hora de buscar-ne, més que no pas el subministrament garbellat d'aquesta.

La formació no era un procés que tenia com a limitació física l'edifici de l'escola. Per contra, es donava molta importància a la feina que es feia fora dels límits estrictes de les aules i s'incorporaven les «sortides» a la dinàmica pedagògica: exposicions, sessions de cinema, treballs de camp.

Recorden que no tenien llibres de text, però que feien molt bon ús de la biblioteca. Els llibres de text que començaven a aparèixer amb continguts més innovadors formaven part de la biblioteca i eren llibres de consulta com qualsevol altre.

Van dir també que la manera d'ensenyar va ser fonamental per aprendre a transferir, és a dir, que sabien aplicar el que aprenien a resoldre situacions de la vida quotidiana. En paraules seves: «Tot tenia sentit i ho sabíem transferir i aplicar a la nostra vida». Es van escoltar frases com: «L'escola ens va ensenyar a ser creatius i a gaudir treballant». A l'escola es facilitaven les eines per parlar i conversar, per tenir ganes d'escriure i llegir, per dibuixar, fer lectures poètiques, elaborar enquestes. Algú va recordar també, potser fruit de sentir-ho als seus pares, que l'escola actuà de vincle entre els qui hi participaren i la llengua i cultura del país.

### **Els fonaments pedagògics**

L'ocasió de formar part d'un projecte en aquells moments va ser una font d'il·lusions i esperances i, alhora, d'inseguretats i temors. Però calia fer-ho i aquest esperit va impregnar els inicis. Il·lusió per poder ser un granet de sorra en la construcció d'una escola, una més, de model democràtic. Es tenia molt clar el que es volia, però també el que no es volia. El que no es volia era el que s'havia viscut en els anys anteriors. En les dècades dels quaranta i cinquanta l'escola i l'ambient del moment (sempre hi ha excepcions, molt escasses en aquell context) era tot això: l'escola dels càstigs, del rebuig als que diferien del patró dictatorial dominant, del foment de la por i el terror del pecat, del predomini de la memòria sense comprensió, del maltractament

psicològic i físic, del catecisme, la confessió, la primera comunió i els exercicis espirituals, del mes de Maria, dels dejunis i les abstinències, del «habla en castellano o en cristiano», dels uniformes i les monges sàdiques, del *Cara al sol* diari, de les burles i insults immerescuts, dels exàmens i paranys per fer-te caure, de les pel·lícules «para mayores con reparos y gravemente peligrosas», del pànic per l'infern, del dia del Domund i les boletes de plata «para las misiones», de la mantellina i el rosari.

El que es volia era ser tots plegats una mica més feliços aprenent, jugant, compartint, creant, fent bons amics i participant. La idea hi era i ben clara. Es construïa una nova escola i calia pensar, estudiar, preparar-se professionalment, aprendre a escriure en català correcte, saber fins on es podia arribar. No n'hi havia prou amb bones intencions, calia afegir al que ja se sabia els fonaments, els perquè i el com d'una nova manera de fer.

I com s'havia de fer? Doncs implicant tots els mestres i, com a escola, vinculant-se als moviments que començaven a aparèixer i que permetien descobrir maneres de fer, instruments didàctics, reflexions... I, sobretot, no estar sols. Trencar la solitud del mestre a la seva escola, a la seva aula, trencar la pràctica tan arrelada de ser «propietari definitiu» d'una aula, «la meva aula, els meus nens». Plantejar en grup les necessitats pedagògiques i sindicals per a un bon exercici de la professió. Trencar amb les programacions estereotipades per a tots els nens d'un mateix nivell, la consideració que el mestre ho sap tot i explica a qui no sap res, sense tenir en compte el bagatge de cada nen fruit de la seva vivència, del seu ambient, de les seves experiències. Trencar amb el fet d'ensenyar el mateix a tots i perseguir uns objectius iguals per a tothom, tot i saber que els resultats no serien els mateixos per a tothom. Aquesta manera de fer que donava seguretat al mestre, perquè era un pur transmissor d'una cultura estàndard, i les seves conseqüències, que eren etiquetar els alumnes en bons i dolents: els que arribaven al nivell i els que començaven el llarg calvari de repetir per aprendre i, encara pitjor, que deixaven de tenir consideració de «normalitat».

D'aquesta premissa, en deriva una conseqüència important. El canvi profund no estava en funció de renovar les aparences de l'escola, deixar fer, els centres d'interès que d'any en any podien ser els mateixos (la tardor, els animals del Zoo, l'aeroport, la família) o canviar l'estructura de la classe eliminant les tarimes, el Sant Crist i la foto de

Franco. El canvi significatiu era en l'escala de valors, fer emergir els valors democràtics: el respecte per l'individu, la formació plural d'opinions, l'esperit cívic de concòrdia, el diàleg com a forma de relació social, resoldre els conflictes per la via del consentiment i no per la violència, la lliure circulació d'idees i de creences, l'autoritat professional i no l'autoritarisme... Posar en pràctica aquests valors representava el gran repte perquè volia dir establir un nou estil de relació entre els mateixos mestres, entre els nens i els mestres, i entre els mateixos nens, i amb aquest marc relacional exercir la funció professional i social de fer créixer, acompanyar, estimular i obrir horitzons en els àmbits intel·lectual, afectiu, creatiu, físic i relacional de cada nen. En aquells moments encara no es parlava d'intel·ligències múltiples (Howard Gardner), però s'intentava potenciar aquells aspectes pels quals els nens i nenes tenien una especial predisposició i habilitat, per convidar-los a accedir a altres camps. Dominava encara (potser fins i tot continua avui) un ambient escolar i familiar que acostumava a amonestar els nens a qui els agradava molt jugar a futbol, dibuixar, fer col·leccions i intercanvi de cromos, i la frase «és que només penses en el futbol, però mai a fer deures o llegir», era ben recurrent. Hi havia una cultura de la punició en tot allò que, d'alguna manera, podia ser punt d'arrencada per a nous coneixements i activitats.

Les experiències compartides amb altres mestres i escoles van ser la guia per a l'actuació a l'escola. L'Associació de Mestres Rosa Sensat, que es feia ressò de la llarga i excel·lent tradició pedagògica del nostre país, recuperava el paper d'innovació i organització. Oferia eines per a la formació per mitjà de cursos d'hivern i d'escoles d'estiu, biblioteca, publicacions i professionals ben disposats a oferir els seus coneixements, reflexions i experiències. També donava veu als intel·lectuals que des de camps diversos (filosofia, política, sindicats...) aportaven iniciatives i pensament crític.

L'Escola Lavínia participava activament en el que es feia a Rosa Sensat, però qui va marcar l'estil propi de Lavínia va ser el Moviment Freinet i les branques que en van sorgir, com el Moviment de Pedagogia Institucional (França) i el Moviment de Cooperació Educativa (Itàlia). A Rosa Sensat s'hi trobava allò en què cadascú tenia necessitat d'aprofundir i alhora l'escola aportava el que semblava que podia servir als altres. El Moviment Freinet va formar part del compromís com a equip d'escola i va

propiciar la relació amb les quinze o vint escoles de l'entorn que en formaven part. S'experimentaven i es practicaven les tècniques perquè eren eines de gran eficàcia per propiciar aquell canvi de relacions i valors ja esmentats. Recuperar la veu dels nens i fer-la arribar per mitjà de les tècniques d'impressió a tots els seus corresponents, familiars i amics. Despertar d'aquesta manera les ganes de comunicar-se oralment i per escrit fent servir el mètode natural per aprendre a llegir i escriure. El text lliure per comunicar esdeveniments quotidians, pensaments, opinions, crítiques, sentiments i fer creacions literàries, era l'instrument que ens permetia gaudir del grup, en comú, de les experiències, vivències i preocupacions de la vida. La publicació en forma de revista permetia donar un sentit a l'escriptura com a record en el futur d'allò que havíem fet.

Formar part del Moviment Freinet donava l'impuls necessari per fer el treball de grup, en equip, tant a l'escola com en les trobades amb altres escoles que en formaven part. S'intentava seguir una bona metodologia perquè formava part d'un concepte de cooperació fonamental per combatre els valors autoritaris d'imposició i submissió.

El treball en grup no resultava fàcil a la pràctica, perquè habitar-se a aportar punts de vista i reflexió exigeix l'esforç personal de documentar-se i preparar-se les reunions, intervenir, complir uns deures en un temps determinat, controlar el propi equilibri; perquè obliga a superar i controlar tensions, reconèixer les pròpies virtuts i mancances, acceptar punts de vista diferents, argumentar i finalment treure conclusions i, consegüentment, tenir compromís d'actuació i de documentació. Els alumnes també requereixen un bon aprenentatge per realitzar treballs de grup i no caure en la pràctica tan estesa que consisteix en el fet que qui sap escriure, escriu, qui sap dibuixar, dibuixa, i qui no es veu en cor o no vol fer res, no fa res. S'ha de tenir gran cura de com i quan s'inicien aquests processos metodològics i seguir-los de prop per habitar-los des de bon principi a donar-los el veritable sentit que se'ls atribueix.

L'escola prioritzava la comunicació per mitjà de tots els llenguatges. El llenguatge oral constitueix l'eix fonamental de relació i comunicació d'afectes i de sabers. Aprendre a parlar, enraonar i dialogar formava part de la programació escolar amb la plena consciència que no n'hi havia prou de deixar parlar i expressar-se de forma espontània els nens, sinó que calia crear situacions que ho facilitessin i els estimulessin. D'aquest pòsit, forjat i compartit amb molts mestres, en deriven els postulats de la pràctica que

donen identitat laviniana. Una escola com a lloc de trobada per comunicar-se, aprendre, descobrir, relacionar-se i gaudir tot creant i inventant.

Seguint aquest procés natural amb els estímuls i la creació de situacions intencionades per part dels mestres, apareixia ben aviat l'interès per desxifrar el codi escrit que formava part del seu entorn i eren conscients dels seus valors (els llibres expliquen coses interessants, volem saber anar pel carrer i llegir els missatges que se'ns ofereixen...). Així és com aprenien naturalment a llegir i a escriure, sempre prioritant la comprensió. La imitació dels signes del llenguatge escrit i el procés de descoberta dels codis que el regulen eren apassionants.

En el camp de l'educació artística, la plàstica, la Lluïsa Jover n'era la mestra i especialista, amb curiositat i coneixements, però també autodidacta en el camp de l'ensenyament. Ella va donar una primera lliçó a l'equip: «La classe de plàstica no s'ha de confondre amb una classe de manualitats». I des de bon principi va ensenyar a l'equip que hi havia un llenguatge que permetia plantejar un problema i resoldre'l de totes les maneres possibles. Es procurava escurçar totes les distàncies entre el món de l'escola i el de fora, per conèixer el model d'art propi de l'època (art modern) i aproximar els alumnes als tresors de l'art antic i, molt d'acord amb l'esperit de l'escola, es feien moltes sortides per «veure, observar, dibuixar i escoltar». Les visites amb grups d'alumnes al taller del pintor i amic Josep Guinovart a Castelldefels eren freqüents. El Guino s'oferia a fer una classe tot un matí als alumnes de l'escola. Veure'l treballar, implicar-se en els seus projectes, interactuar amb els elements que utilitzava, les seves converses (mai infantilitzades), l'humanisme que transmetia. Tornaven a l'escola plens d'emocions i carregats d'interrogants i ganes de fer. La Lluïsa, quan calia, treballava temes de matemàtiques, geometria, ciències i el que fos, amb els mestres que ho requerien, per fer més entenedors els conceptes i problemes que es presentaven.

La Lluïsa i els alumnes de l'escola van ser iniciadors del projecte «Les escoles al museu» per l'ampli marc de coneixences que tenia la Lluïsa en aquest camp. El MNAC i la Fundació Miró van ser llocs de treball meravellosos.

El desig era que Lavínia fos una escola oberta, és a dir, que oferís un ampli ventall de possibilitats de socialització i d'aprenentatge: l'espai classe, interclasse, biblioteca, espais de joc i activitats en petit grup, laboratori, tallers...

Aquest esperit d'escola oberta portava a considerar el fora escola com a font inexhaurible d'objectes d'estudi de tota mena i a utilitzar el mètode de recerca per descobrir l'ambient antropològic, social i cultural de l'entorn. Les Corts era un barri emergent i se seguia tot el que es feia: a escala de construccions, de serveis, la història del nucli vell i les opinions personals sobre mancances i nous projectes. Encara hi havia, al costat de l'escola del carrer Anglesola, vaqueries i baixos de cases on es venien bons productes agrícoles: verdura i fruita. Amb la recerca d'ambient es pretenia ajudar l'infant a explorar el seu medi social i natural, a copsar la dinàmica de les relacions que el regulen i a actuar en conseqüència per a la seva transformació. Aquest nou aprenentatge, aquesta manera de fer, implicava mestres i alumnes.

Les vivències de les generacions de mestres i alumnes en l'època de l'obscurantisme i dictadura mai van tenir com a referent, com a punt de partida, l'estudi de la realitat immediata. La geografia i la història s'impartien i s'estudiaven des d'una perspectiva de l'ideari feixista d'uns vencedors i una cultura homogènia i centralista. Les peculiaritats culturals de les comunitats humanes concretes no existien i es potenciava, sota la bandera de «la unidad nacional», el desconeixement de la pròpia realitat. Aquest propòsit no va aconseguir en el nostre país una consciència col·lectiva de desarrelament i de renúncia a la pròpia identitat i cultura, però sí que va generar una gran ignorància en moltes branques del saber de les nostres arrels: llengua, cultura i costums. Unes quantes generacions de mestres van quedar despallats d'instruments d'interpretació del propi medi natural, físic, social i cultural.

### **Contextualitzant l'experiència Lavínia**

En aquesta dècada, del 1968 al 1978, es van fer grans esforços de recuperació de la identitat i de la manera de concebre l'escola com a lloc on les vivències, creences, diferències individuals i costums de cada alumne es posaven en comú i constituïen el punt de sortida per a tota l'acció educativa. On les experiències que els nens i nenes porten a la seva motxilla i les que l'escola proposa, són estudiades, ampliades i

systematitzades. En aquest nou escenari hi entren ciències que no formaven part dels currículums habituals com ara la sociologia, l'antropologia, la psicologia. L'estudi del medi, la investigació d'ambient, la recerca, s'alimenta del complex món de relacions que emergeixen en el seu si. Per a un adolescent, per exemple, el medi no és tan sols la família, el barri i els serveis, sinó també els seus ídols, els signes que deixa l'home en els espais, com les pintades, grafitis, els sons i les paraules, l'organització social i política, la televisió i tots els mitjans de comunicació.

En els anys seixanta i setanta arribaven pessics d'experiències pedagògiques com ara *Poema pedagógico* de Makarenko (1967), *Carta a una mestra* dels alumnes de l'escola Barbiana (1969), *Els infants de Vilna* de Léna Pougatch-Zalcman (1970), *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (1970), *Summerhill* d'A. S. Neill (1963), *La escuela ha muerto* d'Everett Reimer (1973), i d'altres, que encomanaven ganes de conèixer maneres de fer i de saber què es coïa al món.

L'objectiu que es proposava l'escola era que els alumnes i els mestres no fóssim elements passius i només coneixedors de la seva cultura, un turista en la pròpia ciutat, com deia Fiorenzo Alfieri (1980), sinó que hi hagués un compromís social i polític per tal de no crear una escissió entre el que el nen sap i aprèn i el que «viu», entre el «saber» i la «vida». Viure afegeix al saber verificació, valoració i elecció, base per aprendre a situar-se amb esperit crític davant la seva realitat i a intervenir, quan la maduresa personal ho faci possible, per aconseguir una millora col·lectiva. La llibertat, la creació d'opinió pròpia, saber prendre decisions i actuar pel bé comú els conduirà a la categoria de ciutadans amb drets i deures.

En certa manera tot això entronca amb el binomi escola i vida i, més concretament, amb tota l'aportació de John Dewey i els seus seguidors. En efecte, Dewey, afirmava el 1887 que l'educació no és l'ocasió de la transmissió de la veritat absoluta i del saber acadèmic que, d'altra banda, ja no constitueixen un punt de referència filosòfic definible, sinó una palestra en la qual s'aprèn a viure concretament, a resoldre problemes reals, a conviure amb els nostres semblants, a «ajustar» els diversos moments i aspectes de l'existència en la perspectiva del benestar i de la felicitat.



Els relats vivencials d'escoles que ja fan història han de ser una font de documentació per a la formació de futurs mestres, de la mateixa manera que en la nostra època es va recórrer a la tradició progressista de les escoles de la República, de les que van formar part de la resistència durant el període franquista i de tots els moviments avançats de l'època. Són fonts inexhauribles per a la reflexió, renovació i construcció a partir del patrimoni que tenim. Documentar el que es fa hauria de ser una pràctica habitual a la feina de mestre. S'ha fet molta cosa i no cal començar sempre de zero. Avui la mobilitat i les noves tecnologies fan possible l'accés a moltes experiències (alumnes d'Erasmus, per exemple), però tenir curiositat pel que hi ha més enllà sols ho fa possible una extensa documentació i una bona difusió. Els llibres de contingut vivencial haurien de ser àmpliament potenciats en la formació de mestres.

### **Bibliografia**

Camps, M. i Sala, C. (2018). *Escola Lavínia: Els orígens d'un referent pedagògic*. Girona: Curbet Edicions.

### **Referències bibliogràfiques que varen orientar la feina de molts mestres**

Alfieri, F. (1975). *El oficio de maestro*. Barcelona: Avance.

Alumnes de l'escola de Barbiana (1969). *Carta a una mestra*. Barcelona: Nova Terra.

Espriu, S. (1963). *Obra poètica*. Barcelona: Albertí.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Jover, Ll. i Sala, C. (1975). *Técnicas de impresión en la escuela*. Barcelona: Avance.

Makarenko, A. (1967). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.

Neill, A. S. (1963). *Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pougatch-Zalcman, L. (1971). *Els infants de Vilna*. Barcelona: Nova Terra.

Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral Editores.

### Altres referències consultades

- Alfieri, F., Colombo, M., de León, L., Giardiello, G., Papa, O. i Strata, S. (1980). *Profesión maestro: Las bases: Vol. I i II*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- BEM - Biblioteca de l'Escola Moderna. (1970-1980). Diversos títols. Barcelona: Estela i Laia.
- Bettelheim, B. (1987). *No hay padres perfectos*. Barcelona: Crítica.
- Ciari, B. (1977). *Modos de enseñar*. Barcelona: Avance.
- (1981). *Nuevas técnicas didácticas*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- Deligny, F. (1971). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Estela.
- Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.
- Freinet, E. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.
- (1978). *La trayectoria de Célestin Freinet*. Barcelona: Gedisa.
- Giardiello, G. i Chiesa, B. (1977). *Àrees de recerca a l'escola elemental*. Barcelona: Avance.
- (1976). *Instruments per a la recerca*. Barcelona: Avance.
- Illich, I. (1973). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Lodi, M. (1973). *El país errado*. Barcelona: Laia.
- (1974). *Crónica pedagógica*. Barcelona: Laia.
- (1980). *Empezar por el niño*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- Lurçat, L. (1977). *El parvulario ¿Una escuela diferente?* Barcelona: Avance.
- Michaud, G. (1972). *Análisis institucional y pedagogía*. Barcelona: Laia.
- Movimento di Cooperazione Educativa, MCE. (1979). *A la escuela con el cuerpo*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- Oury, F. i Pain, J. (1975). *Crónica de la escuela cuartel*. Barcelona: Fontanella.

Passatore, F., Destefanis, S., Fontana, A. i de Lucis, F. (1976). *Yo soy el árbol (tú el caballo)*. Barcelona: Avance.

Rodari, G. (1976). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Avance.

Tonucci, F. (1975). *La escuela como investigación*. Barcelona: Avance.

— (1977). *A los tres años se investiga*. Barcelona: Avance.

Per citar aquest article:

Camps, M. i Sureda, C. (2019). Els orígens de l'Escola Lavínia. *Revista Catalana de Pedagogia*, 16, 265-283.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>