

ASSAJOS I ESTUDIS

El Seminari de Pedagogia de València i els
moviments d'educació activa francesos:
la renovació pedagògica en l'Espanya
tardofranquista

*El Seminario de Pedagogía de València y los
movimientos de educación activa franceses:
la renovación pedagógica en la España
tardofranquista*

Beatriz Cercos-Chamorro
beatriz.cercos@uv.es

Luis Miguel Lázaro
Luis.lazaro@uv.es
Universitat de València

Data de recepció de l'original: 20 de setembre de 2022

Data d'acceptació: 12 de desembre de 2022

RESUM

El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats del Districte Universitari de València (Espanya) va funcionar com a grup estable entre 1965 i 1978, prenent com a referència principal els moviments de renovació pedagògica francesos:

CRAP (*Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques*), CEMEA (*Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active*) i GEMAE (*Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement*). Aquests grups van inspirar professors que, gràcies a la seua tenacitat, van poder implementar una metodologia activa a l'aula amb la intenció de transformar l'escola i la societat. En el context opressiu de la dictadura franquista, i amb una escola ancorada en valors i metodologies tradicionals, els professors cercaven «canviar l'escola que havien trobat».

PARAULES CLAU: *Seminari de Pedagogia, formació del professorat, educació activa, renovació pedagògica.*

ABSTRACT

The *Pedagogy Seminar* of the Official Association of Doctors and Graduates of the València University District (Spain) was active as a formal group between 1965 and 1978, based on the French pedagogical movements: CRAP (*Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques*), CEMEA (*Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active*) and GEMAE (*Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement*). These groups inspired teachers who, thanks to their determination, were able to implement an active methodology in the classroom with the aim of transforming schools and society. In the oppressive context of Franco's dictatorship and with a school system anchored in traditional values and methodologies, teachers sought to «change the school system they had found».

KEYWORDS: *Pedagogy Seminar, teacher training, active education, pedagogical renewal.*

RESUMEN

El *Seminario de Pedagogía* del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados del Distrito Universitario Valencia (España) funcionó como grupo estable entre 1965 y 1978, tomando como referencia los movimientos de renovación pedagógica franceses: CRAP (*Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques*), CEMEA (*Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active*) and GEMAE (*Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement*). Estos grupos sirvieron de inspiración para los docentes que, gracias a su tenacidad y compromiso, pudieron poner en práctica en las aulas una metodología activa con la intención de transformar la escuela y la sociedad.

En el opresivo contexto de la dictadura franquista, y con una escuela anclada en valores y metodologías tradicionales, los docentes buscaban «cambiar la escuela con la que se habían encontrado».

PALABRAS CLAVE: *Seminario de Pedagogía, formación de profesorado, educación activa, renovación pedagógica.*

I. ELS MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA FRANCESOS, 1960-1970¹

Els primers anys que segueixen el final de la Segona Guerra Mundial, amb l'esperança de canvi educatiu i social que prometia el plantejament del Pla Langevin-Wallon (1947) a França, és visible un cert optimisme sobre la reforma i democratització del seu sistema educatiu. Abandonada, els anys cinquanta, l'esperança que l'educació francesa poguera organitzar-se sota els principis de l'Escola Nova, en haver acabat la guerra d'Algèria, el 1962, hi va haver moviments d'aqueixa orientació pedagògica —especialment, el GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), creat el 1922, els CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active), establerts el 1937, els CRAP (Cercles de Recherche et d'Action Pédagogique), creats el 1945, i l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne), creat per Freinet el 1947— que recuperaren una intensa activitat, a la qual s'incorporaren un bon nombre de joves docents.²

Al final dels anys seixanta i començament dels setanta del segle passat, a França, estaven actius un bon nombre de grups compromesos d'una manera o una altra amb la renovació pedagògica i els principis de l'Escola Nova, el moviment Freinet i l'educació popular. A més dels que acabem d'anomenar, hi havia l'APC (Association de Pédagogie Cybernétique), creada el 1963; els GET (Groupes d'Éducation Thérapeutique), creats el 1964; el GRIP (Groupe

¹ La preparació d'aquest article ha estat possible, en bona part, gràcies a la informació que ens han proporcionat Guillermo Gil i Daniel Gil en les entrevistes que hem mantingut i a l'anàlisi de la documentació dipositada a l'Arxiu Històric Sindical José Luis Borbolla, a València (a partir d'ara, AJLB GGV).

² BEST, Francine. «L'éducation nouvelle en France». MIALARET, Gaston; VIAL, Jean (dir.). *Histoire mondiale de l'éducation*, vol. 4, «De 1945 à nos jours». París: Presses Universitaires de France, 1981, p. 118-120. Per a aquest propòsit, resulten molt clarificadores les aportacions de: GUTIÉRREZ, Laurent; BESSE, Laurent; PROST, Antoine (dir.). *Réformer l'école: L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Presses Universitaires de Grenoble, 2012.

pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques), creat el 1967 per Michel Lobrot; l'IPEM (Institut Parisien de l'École Moderne), creat el 1946, i l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'École), creada el 1948.³ Tots treballen en els àmbits formal, no formal i informal, en accions i partenariats públics i privats cada vegada més diversificats, i en un context en el qual influeixen tant els canvis operats pel Maig del 68 com les transformacions de tota mena que afectaven el món associatiu d'aqueixos anys. I, òbviament, també els debats educatius a França, de cada vegada més polititzats per la intensa ideologització de totes les qüestions pedagògiques.⁴

Una de les característiques centrals d'aquests moviments, a més de la seua gran heterogeneïtat,⁵ era l'organització i el treball en xarxes amb voluntat cooperativa per a optimitzar esforços i ampliar la difusió dels seus plantejaments i debats sociopedagògics.⁶ Aquests esforços no sempre arribaven a bon port a causa de les diferències d'idees, interessos i pràctiques dels grups reunits. És un procés d'agrupament d'aquests moviments de renovació pedagògica que, com assenyala Patry, s'inscriu just en el moment de la institucionalització de les ciències de l'educació com a nova disciplina en les universitats franceses i amb reformes escolars en marxa, en un context caracteritzat per la massificació escolar associada a un procés creixent de democratització de l'ensenyament.⁷

Els CEMEA, per exemple, formen part del GEROJEP (Groupe d'études et de rencontres des organisations de jeunesse et d'éducation populaire), actiu des de 1958 fins a 1968. El formaren sindicats, institucions i moviments —al començament, eren quaranta— compromesos amb el treball socioeducatiu amb els joves, en una França sacsejada per la guerra d'Algèria.⁸ Per descomptat,

³ AA. VV. *Els mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur, 1972.

⁴ SAVOYE, Antoine. «L'éducation nouvelle en France, de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation, 1944-1970». OHAYON, Annick; OTTAVI, Dominique; SAVOYE, Antoine (dirs.). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et esdevenir*. Berne: Peter Lang, 2004, p. 235-270. Forestier, Iann. «Mai 68 et les paradoxes de la modernisation de l'école». *Carrefours de l'éducation*, 29 (2010), p. 181-196.

⁵ VENNIN, Léo. «Historiciser les pratiques pédagogiques d'éducation populaire». *Agora débats/jeunes*, 76 (2017/2), p. 65-78.

⁶ LÁZARO, Luis Miguel. «La Renovación Pedagógica francesa de los años sesenta del siglo xx como referente para la española en el Tardofranquismo». *Liber Amicorum: Homenaje al Profesor José María Hernández Díaz*. Ediciones Universidad de Salamanca (2022), p. 309-315.

⁷ PATRY, Delphine. «La revue *Intéreducation* (1968-1977): coopération et débats au sein d'une revue militant?». *Recherches & éducations* (2020), p. 8.

<<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/107>>.

⁸ FÉDÉRATION SPORTIVE ET GYMNIQUE DU TRAVAIL. «La collaboration avec les collectivités nationales». *Sport et plein air: organe bi-mensuel d'information de la Fédération sportive et gymnique du travail*, 99

també el Comité de Liaison pour l'Éducation Nouvelle, on s'enquadren vint grups o moviments, entre els quals hi ha els CRAP, els CEMEA, el GFEN, l'ICEM, l'OCCE, les escoles Cousinet, les escoles Decroly, les Montessori i les Rudolf-Steiner, o els Eclaireurs de France.⁹ Un altre exemple de concentració de grups de renovació pedagògica entorn d'una publicació és el de la revista *Interéducation* (1968-1977), que tenia Michel Lobrot de secretari de redacció el 1968. Els sis grups que participen en la revista són: la secció parisenca del GFEN, el GRIP, l'APC, l'IPEM, l'AFL (Association Française pour la Lecture), creada el 1967, i el GERREN (Groupe d'Études et de Recherches des Rééducateurs de l'Éducation Nationale), creat el 1963. No tots van romandre associats a la revista fins al final a causa de les dissensions que generaven els seus plantejaments i objectius com a grups autònoms.¹⁰

No falten tampoc xicotets grups informals especialitzats sobretot en la innovació de les matèries del currículum i la formació permanent del professorat, que ni els sindicats ni el Ministeri atenen, com Enseignement 70, ja que segueixen un model organitzatiu similar al CRAP.¹¹ Igualment, no resulta inhabitual el treball conjunt per parells, com els CRAP, que col·laboren amb el moviment Freinet per a la producció de material d'ensenyament.¹²

Fins i tot hi ha fusions entre els grups: el GFEN, en el seu congrés de Tolosa, el novembre de 1971, decideix fusionar-se amb el GEMAE (Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement), col·lectiu constituït a la regió de Tolosa el 1962 amb l'objectiu d'aplicar i de desenvolupar els principis dels CEMEA a l'ensenyament secundari.¹³ Grups, aquests dos últims, juntament amb els CRAP, en els quals el grup impulsor del Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València centrà els contactes. Les concepcions pedagògiques d'aqueixos grups francesos estaven en sintonia amb les preocupacions i aspiracions del grup valencià, com

(15/09/1967), p. 15.

⁹ BEST, Francine. Op. cit., p. 127. GEORGE, Jacques. «Les "Rencontres pédagogiques" (1964-1968) ou le réseau invisible». *Les études sociales*, 145 (2007/1), p. 110-111. A partir de 1981, també formen el Comité de Liaison des Mouvements Pédagogiques et d'Éducation (CLIMOPE), juntament, entre altres, amb els CRAP, GFEN, ICEM o l'OCCE. PICARD, Jean-Pierre. «Els moviments pedagògiques et les réseaux: un point de vue des points de vue». *Recherche & Formation*, 34 (2000), p. 77.

¹⁰ PATRY, Delphine. Op. cit., p. 7.

¹¹ LEGRIS, Patricia. «Enseignement 70: un groupe hybride entre mouvement d'éducation et association de Spécialistes». *Histoire de l'éducation*, 142 (2014), p. 143.

¹² BEATTIE, Nicholas. «Movements or Institutions? The French mouvements pédagogiques». *Comparative Education*, 34, 3 (1998), p. 303.

¹³ PATRY, Delphine. Op. cit., p. 23.

també ho estaven els seus plantejaments polítics de canvi social, vinculats de manera general al socialisme en qualsevol de les seues orientacions.

L'origen dels CEMEA està vinculat a la tasca de la seua fundadora, Gisèle de Faily (1905-1989), pedagoga francesa inspirada en els principis de l'Escola Nova, a la qual s'aproxima a través del GFEN els anys trenta. Amb el marc de les reformes socials del Front Popular de fons, s'incrementà la participació de xiquets en les colònies escolars amb finalitats més sanitàries que no educatives. Organitzacions d'exploradors, culturals o albergs juvenils havien d'atendre, el 1937, 200.000 xiquets, sense comptar amb els quadres necessaris ni en nombre ni en formació. És en eixe context en el qual apareix la iniciativa de creació dels CEMEA.¹⁴ La primavera de 1937, organitzat per De Faily i André Lefèvre (1886-1946), comissari nacional dels Exploradors de França, llargament compromès amb l'acció socioeducativa, es constitueix el primer «centre de formació», al qual van assistir quinze instructors a Beaurecueil, prop d'Ais de Provença.¹⁵ Seria el primer d'una llarga sèrie i el naixement dels CEMEA com a organització d'educació popular compromesa amb l'aplicació de mètodes d'ensenyament actius amb la finalitat d'empoderar les persones i transformar el seu entorn.¹⁶ El 1955 ja s'havien celebrat 324 *stages*, que havien tingut 15.458 participants, i el 1968 —etapa de contacte amb el grup valencià— eren ja 600 *stages*, amb 30.000 participants d'orígens i perfils professionals molt diversos. Com a organització reconeguda i subvencionada oficialment, el desembre de 1979 tenien una plantilla de 400 treballadors.¹⁷ De manera progressiva, i amb una gran influència social i política, es van instal·lar a diversos llocs fins a arribar a divuit països.¹⁸ S'autodefinien com un moviment laic, progressista, d'esquerres, amb voluntat socialment transformadora que «se situa en el corrent socialista tal com l'hem definit en el nostre Congrés d'Orleans el 1971».¹⁹ En l'organització —com hem assenyalat—, els professors que

¹⁴ BOURDAIS, Fabienne; CROISSET, Catherine. *Contrôle de l'association nationale des Centres d'entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMÉA)*. Rapport núm. 2016-M-22. París: Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, 2016, p. 17-18.

¹⁵ «1936. Des militants des CEMEA témoignent». *Vers l'éducation nouvelle*, 406 (octubre de 1986), p. 7-17.

¹⁶ CEMEA. *L'Origine (1937 à 1943)*, 2008. Recuperat de: <<http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article951>>

¹⁷ ARCHAMBAULT, Edith. «Les associations en chiffres». *Revue des études coopératives de la Coopération à l'économie sociale* (1984/3), p. 38-39.

¹⁸ BORDAT, Denis. *Les Cemea, qu'est-ce que c'est?* Textes (vol. 7). París: F. Maspero, 1976, p. 9.

¹⁹ MARCHAL, Jean-Claude. «Els Centres d'Entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA)». *Sport & Plein Air*, 188 (juny de 1975), p. 23.

treballaven en ensenyament secundari, a partir de la seva participació en un *stage* a Tolosa, varen formar el GEMAE (Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement). La seua finalitat principal era organitzar *stages* amb activitats específiques dirigides a la formació permanent dels professors de secundària. Els docents del moviment van fer seus els principis pedagògics –*Quelques principes qui guident notre action*– plantejats per De Failly i aprovats pels CEMEA el 1957 en el seu congrés de Caen:

- Tot ésser humà pot desenvolupar-se i fins i tot transformar-se durant la seua vida.
- No hi ha més que una educació. S'adreça a tothom i en tots els instants.
- La nostra acció té contacte estret i permanent amb la realitat.
- Tot ésser humà, sense distinció d'edat, origen, conviccions, cultura, situació social, té dret que el respectem i ens en preocupem.
- El mitjà de vida té un paper fonamental en el desenvolupament de l'individu.
- L'activitat és essencial en la formació personal i en l'adquisició de la cultura.
- L'experiència personal és un factor indispensable en el desenvolupament de la personalitat.
- El laïcisme és l'obertura a la comprensió dels altres en acceptar diferències i respectar el pluralisme. És també la lluita per la llibertat d'expressió per a tothom i contra totes les formes d'obscurantisme, de discriminació, exclusió i injustícia.²⁰

Són ensenyants que tenen l'*stage* com a eina de treball personal i professional privilegiada per desenvolupar intercanvis enriquits²¹ en processos d'intermediació cultural.²² Més precisament, en la definició de Jean Cugnet: «L'*stage* és sobretot un lloc d'intercanvis, un espai d'elaboració col·lectiva en què s'eliminen els límits del que és possible; l'espai en el qual he descobert que els marges del futur són molt sovint els de la capacitat de superar el confort de

²⁰ *Idem.*

²¹ MOURGES, Jacky. «Els CEMEA, avant tout et surtout le stage». BORDAT, Denis. *Op. cit.*, p. 174-177.

²² SIROTA, André. «Le stage de formation comme espace culturel intermédiaire». MICHEL, Jean-Marie. *Passeurs d'avenir. Les CEMÉA, un mouvement d'éducation face aux défis du xxie siècle*. París: Actes Sud, 1996, p. 295-319.

les certeses».²³ Porten a la pràctica a les aules els valors que defensaven, organitzant *stages*, estades entre cinc i deu dies, en un entorn que sigui tranquil i en contacte amb la naturalesa. L'objectiu d'aquestes jornades era formar directors, professors i monitors de campaments d'estiu. Se celebraven, bàsicament, en període de vacances i n'hi havia de dos tipus: els que estaven destinats a «entrenaments en els mètodes actius d'ensenyament» i els que es dedicaven a «activitats especialitzades», com, per exemple, l'expressió dramàtica, oral i corporal.²⁴ Es reunien unes 40 o 50 persones i entre elles formaven xicotets grups per a treballar de manera col·lectiva. No hi havia establida hora final de cada sessió, sinó que discutien i debatien fins que espremién totes les idees que tenien cadascun dels components del grup. Entre les sessions, podem destacar el temps que dedicaven a activitats més lúdiques, com el ball o el cant i, fins i tot, de relacionades amb l'activitat física, com el senderisme. A continuació, posarem un exemple de la distribució de sessions durant els dies que durava un *stage* dels GEMAE:

	1	2	3	4	5	6	7
8:30		Services Collectifs		Etude socioleg. Documentation Petite Objets Rangement-Inform		Chant	Services
9:30		Stude de cas	Stude de cas Constitution de	Chant	Serv. Collect.	Serv. Collet	Mise su poin de l'obre Act. Corp
10:30		Inform Théor.	Chant	Etude de texte	Inform. Théor.	P/5 mise en forme des resultats de Les autres: expl. Des observations	Chant
11:30		Repas					
12:30		Documentation personnelle	Documentation par groupes		Attente	La psychologie experimentale et	Rangement
13:30		Activités lectures dames			Gard Jeu et Pique- Nique	Activités	
14:00		Gouter				Gouter	
14:30		Cure de santé et temps libre		Entrainemtn a l'évaluation		Entrainment a	
14:30		Repas					
15:30	Reunion de l'équipe de direction	Activités lecture dames		Gard Jeu et Pique- Nique		Activités	
16:30		Gouter					
17:30	Accueil Installation	Cure de santé et temps libre	Entrainemen a l'évaluation		Entrainment a 1 ^a organisation		
19:30		Repas					
20:30	Veillée Présentation	Veillée jeux de trans	Veillée Dames Coll	Présentation travaux d'élèves par 2 estagiaires	Entraînement a 1 ^a organisation	Veillée Jeux Jeux chantés	

Taula 1. Exemple de la planificació de les activitats realitzades per un *stage* dels GEMAE.

Font: AJLB GGV (40/1-9).

²³ CUGNET, Jean. «Les CEMEA, doivent plus encore que par le passé affirmer leur solidarité de classe». BORDAT, Denis. *Op. cit.*, p. 62-65.

²⁴ SANCHIS, Ellisa. «Los CEMEA». *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía*, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, 73 (1973), p. 33.

El segon moviment referencial per al grup valencià del Seminari de Pedagogia són els CRAP (Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques), vinculats a la revista *Cahiers Pédagogiques* —el títol original era *Dossiers Pédagogiques pour l'Enseignement du Second Degré*, publicat el desembre de 1945— i creats en el context històric dels primers anys de la postguerra, en paral·lel al Pla Langevin-Wallon.²⁵ Al començament, la revista era un complement del *Bulletin de l'ANECNES - Association Nationale des Édicateurs des Classes Nouvelles de l'Enseignement du Second Degré*, que s'enviava als membres de l'associació per donar-los compte d'experiències pedagògiques orientades pels principis de l'Escola Nova per als nivells de segon ensenyament. El 1947, la revista es fusiona amb aqueix butlletí i apareix la nova *Classes Nouvelles*. Poc més tard, l'octubre de 1948, acaba sent la versió última, *Cahiers Pédagogiques*, que amb el temps tindrà com a lema «Canviar la societat per a canviar l'escola. Canviar l'escola per a canviar la societat».²⁶ Per a fer-ho possible, a més del paper aglutinador de la revista, els grups que eren part del moviment impulsaran el debat pedagògic crític i la innovació educativa, vinculats als canvis curriculars del sistema educatiu francès, a partir dels anys cinquanta, a través de trobades i universitats d'estiu obertes a tota la comunitat educativa, grups d'anàlisi de pràctiques pedagògiques, i grups de treball i intercanvi d'experiències amb l'estructura d'*stages*, com els CEMEA, dels quals en aquesta taula es poden veure les temàtiques desenvolupades entre 1964 i 1968.

²⁵ RIONDET, Xavier. «Les origines des “Cahiers Pédagogiques” en 1945». *Les Sciences de l'Éducation-Pour l'Ère Nouvelle*, 46, 3 (2013), p. 113.

²⁶ *Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques (CRAP)*. Archives Nationales (France), Pierrefitte-sud-Seine, 2015. <https://www.siv.archives-nationales.culture.gouv.fr/siv/rechercheconsultation/consultation/ir/pdfir.action?irid=fran_ir_054044>.

AÑO	LUGAR	TEMA
1964	Baiona	Problemes generals de l'ensenyament.
1965	Grasse y Tuïr	Els professors enfront de la seua classe.
	Avinyó	Coneiximent dels nostres somnis.
1966	Roseguen	Ensenyament en el món modern.
	Thuïr	Gestió activa de l'aula.
	Dole	Els primers anys en educació.
1967	Nantes	L'expressió oral.
	Tuïr	Gestió activa de la classe.
1968	Avinyó	Expressió dramàtica.
	Els Houches	Formació literaria.
	París	Ajudes audiovisuals.
	Prada de Conflent	Estudi del medi ambient.

Taula 2. Activitats de la Federació dels CRAP entre 1964 i 1968.
Font: AJLB GGV (40/1-9).

2. LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA A L'ESPANYA TARDOFRANQUISTA. EL SEMINARI DE PEDAGOGIA DE VALÈNCIA

Per descomptat no amb la mateixa intensitat que a Catalunya, on ja hi havia una arrelada tradició de compromís amb la renovació pedagògica,²⁷ al País Valencià no van faltar, els anys seixanta, grups compromesos amb la transformació i el canvi a les escoles i a la societat. Malgrat la seua atomització, i sense la coordinació cooperativa que caracteritza els homòlegs francesos, la veritat és que existia una dinàmica d'impulsar els canvis a l'educació, a la innovació a les aules, de la qual el Seminari de Pedagogia és un bon exemple.²⁸

²⁷ MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: La Magrana, 1977; *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*. Barcelona: Rosa Sensat Edicions 62, 1981; CODINA, María Teresa. «Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica». *Historia de la Educación*, 21 (2002), p. 91-104; CARBONELL, Jaume. «De la Ley General de Educación a la Alternativa de la escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza». *Revista de Educación*, núm. extraordinario (1992), p. 237-255; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. «Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985)». *Historia de la Educación*, 37 (2018), p. 257-284.

²⁸ Per descomptat, no és l'únic. Parlar de renovació pedagògica al País Valencià és fer-ho també del moviment cooperatiu d'Escola Moderna, seguidor dels plantejaments pedagògics de Celestin Freinet. ZURRIAGA, Ferrán. «La segunda época de la experiencia Freinet en España». A *La escuela moderna en España. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. Madrid: Zero-ZYX, 1979, p. 76-112. Però, per descomptat, també és parlar de tot el moviment cooperatiu valencià a l'ensenyament, que desenvolupava a les aules

Un conjunt de docents d'ensenyament secundari a València iniciaven la carrera professional a mitjan dècada dels anys seixanta, insatisfets amb els objectius i metodologia aplicats a les aules espanyoles durant el tardofranquisme. Començaren a treballar com a grup informal per a transformar la pràctica a les aules, sense oblidar els compromisos i l'activisme per al canvi social i polític, per a posar fi a la dictadura. Els col·legis oficials de doctors i llicenciats, a la segona meitat dels anys seixanta, es van convertir en el recer institucional més eficaç per a construir, sense gaires sobresalts, una alternativa democràtica a la realitat educativa dels últims anys del règim franquista. Així va ocórrer, a més de València, en altres districtes universitaris, especialment a Madrid i Barcelona.²⁹

Per a això, resulta ben significatiu que no recuperen pràctiques innovadores i, fins i tot, socialment alternatives, desenvolupades a Espanya amb anterioritat a la Guerra Civil espanyola, com ara la Institució Lliure d'Ensenyament i el seu Institut Escola, el moviment escolar racionalista de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, o els grups espanyols defensors d'Escola Nova. Encara que no era l'única raó, el franquisme havia esborrat aqueixa memòria històrica; havia invisibilitzat, per a les noves generacions de docents, aqueix patrimoni pedagògic renovador. La seua atenció se centrarà en les experiències renovadores dels docents francesos. Així, inicien els contactes amb els moviments pedagògics del país veí.

El 1965 comencen a funcionar com a grup informal i, a partir de l'*stage* de Tuïr (França), al qual assisteixen el 1967, es configuren com a Seminari de Pedagogia.³⁰ Aqueix any posen rumb a Tuïr —amb el nom en català—, al departament dels Pirineus Orientals —l'antic Rosselló—, sense saber que

plantejaments i pràctiques curriculars renovadors ben allunyats de la realitat pedagògica de la patida i enquistada escola pública o de la privada confessional. AGULLÓ, María del Carmen i Payá, Andrés. *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica i social (1968-1976)*. València: Universitat de València, 2012.

²⁹ LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. «Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983». CANDIAS MARTINS, Ernesto (coord.). *Vº Encontro Ibérico de História da Educação. Vº Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica. Renovação Pedagógica (347-394)*. Coimbra/ Castelo Branco: Alma Azul, 2005, p. 347-394; LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. «El impulso crítico a la renovación pedagógica: de finales del franquismo a la transición a la democracia». MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro; AGULLÓ DÍAZ, Carmen; GARCÍA FRASQUET, Gabriel (coords.). *Canviar l'escola, canviar la societat. La renovació pedagògica valenciana al segle XX*. IV Jornades d'Història de l'Educació Valenciana. Gandia: CEIC Alfons el Vell/Universitat de València, 2008, p. 65-126.

³⁰ LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. «El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València: la lluita per la democratització de l'educació i la utopia pedagògica, 1966-1976». *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 7 (2004), p. 294-330.

trobarien en arribar-hi, per a assistir a un *stage* dels organitzats pels CRAP. La reunió va ser especialment fructífera. Els oferixen l'oportunitat de passar tota l'estada compartint experiències amb altres docents i, d'una banda, treballar textos centrats en metodologia activa o, de l'altra, treballar en grups sobre el Pla Langevin-Wallon. Segons el parer de Gaston Mialaret, el Pla era «el text de referència de tots els desitjos de reforma democràtica de l'educació».³¹ Exactament, esdevingué l'essència de la cerca del grup valencià i del model que volia recuperar i aplicar a Espanya. Era una proposta del sistema educatiu francès de reforma, que l'esquerra madurava des de 1943, per a afrontar més educació allargant l'escolaritat obligatòria fins als 18 anys, i que proposava una educació diferent, capaç de superar el gran abisme que hi havia en acabar els estudis primaris i la inexistent connexió amb la societat, els estudis tècnics o els estudis superiors. A més, feien ressaltar la importància de l'obligació que tenia l'Estat de proveir els joves d'una educació cívica,³² d'acord amb el seu compromís amb el principi de justícia, és a dir, portar a les aules un aprenentatge basat en la democràcia.³³ El projecte que va iniciar Langevin i que finalment va culminar Wallon el 1947 serà, sens dubte, un referent sempre visible en les idees reformistes de l'escola a la segona meitat del segle xx.³⁴ No obstant això, per al cas de França, en les successives reformes del sistema educatiu es podrà trobar la lletra del Pla, però no l'esperit, perquè la posada en pràctica dels principis generals és absent.³⁵

No resulta gens sorprenent que, considerant el perfil polític de bona part dels membres del nonat encara Seminari de Pedagogia, els primers contactes fossin amb membres dels CEMEA i dels CRAP. Eren moviments pedagògics, però bastant més que això, amb membres la majoria dels quals eren ensenyants defensors de l'educació nova i valedors de l'educació popular:³⁶ ciutadans d'esquerres crítics, en general, marxistes en els plantejaments i anàlisis de les seues pràctiques socioeducatives, convençuts de la necessitat de treballar en

³¹ MIALARET, Gaston. «Le plan Langevin-Wallon». MIALARET, Gaston i Vial, Jean (dirs.). *Op. cit.*, p. 308.

³² *Ibid.*, p. 302.

³³ TIANA, Alejandro. «Plan Langevin-Wallon». *Transatlántica de Educación*, 5 (2008), p. 65-72.

³⁴ ROSSANO, Pierre. «Plan Langevin-Wallon (1947) et système éducatif du secondaire en 1991». *Communication & Langages*, 90 (1991), p. 34-46.

³⁵ MIALARET, Gaston. «Le plan Langevin-Wallon». *Op. cit.*, p. 308.

³⁶ GATEAU, Gilles. «Le travail demain? Il concerne aussi l'éducation populaire». Michel, Jean-Marie. *Op. cit.*, p. 97-131.

connexió amb les organitzacions obreres³⁷ per a afirmar així la seua solidaritat de classe,³⁸ en un pla que conceben com un projecte global de vida en lluita per una societat més justa, humana i lliure.³⁹

Després de la primera estada a França, en tornar a València, els membres del Seminari de Pedagogia canvien la seua visió docent i, davant la possibilitat de posar en valor allò que els feu decidir dedicar-se a l'ensenyament a través dels coneixements adquirits durant l'*stage* a França, decideixen consolidar-se com a grup de treball. Des d'aqueix moment, comencen a centrar la tasca en l'estudi dels problemes de funcionament de les aules i en l'anàlisi dels intents d'organitzar classes actives. Així, elaboren un «informe invitació» que distribueixen als llicenciats companys de professió. Comença així:

«Els membres d'aquest grup som conscients que els problemes d'índole pedagògica han de abordar-se en connexió amb la resta dels problemes que l'ensenyament té plantejats (democratització d'aquest, règim de treball del professorat, etc.) i, més encara, de la impossibilitat de deslligar la necessària reforma global de l'ensenyament de la transformació estructural de la societat que és exponent».⁴⁰

Davant una visió nova, no sols trenquen amb la metodologia tradicional, sinó que cerquen alternatives per a motivar els alumnes —acostumats a un aprenentatge memorístic i repetitiu—, com ara intercanviar experiències i adaptar la pràctica a l'aula segons les seves necessitats, el principi bàsic de la qual era que «només s'aprèn allò que es fa».

El 1968, el grup valencià torna a assistir a *stages* francesos que organitzaven els GEMAE i els CRAP, les activitats dels quals estaven dirigides a professors d'ensenyament secundari. A través d'espais de formació, posaven en comú els mètodes utilitzats a les aules, compartien experiències docents i analitzaven l'impacte que aquestes tenien en els alumnes. En aquestes estades, van conèixer Vicente Ambite, que era membre permanent⁴¹ dels CEMEA, la seua

³⁷ CRÉANGE, Robert. «Des contacts indispensables avec le monde ouvrier». BORDAT, Denis. *Op. cit.*, p. 81-85.

³⁸ CUGNET, Jean. «Les CEMEA, doivent plus encore que par le passé affirmer leur solidarité de classe». BORDAT, Denis. *Les Cemea qu'est-ce que c'est?* *Op. cit.*, p. 62-65.

³⁹ MOURGES, Jacky. «Les CEMEA, avant tout et surtout le stage». BORDAT, Denis. *Op. cit.*, p. 174-177.

⁴⁰ SEMINARIO DE PEDAGOGÍA. «Análisis del movimiento pedagógico. Surgimiento y desarrollo de nuestro Seminario de Pedagogía». *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía*, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia (1967), p. 6.

⁴¹ Els membres permanents es dedicaven exclusivament als cursos de formació als CEMEA, destinats a monitors i professors.

dona, Clara Ambite, i Gerard Muntaner, la relació amb el qual, com veurem més endavant, s'accentuaria.

Gradualment, van configurar una metodologia de treball mitjançant reunions en sessions obertes informals, és a dir, sense tasques clarament definides. Cada membre hi exposava les seues idees o els dubtes que li sorgien durant l'activitat a l'aula. Per a això, es reunien cada quinze dies i prenen com a model les activitats i els textos treballats a l'*stage* de Tuïr. En aqueix procés, es constituïren en comissions d'estudis pedagògics del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València, les quals, formades per docents de secundària i universitaris, es convertirien en un dinamitzador de la renovació pedagògica del país,⁴² ja que creien necessària «una adhesió majoritària als problemes dels estaments socials interessats: pares, alumnes, professorat i Govern».⁴³

El curs 1968-69 organitzen les primeres jornades pedagògiques, a les quals assisteixen una trentena de professors. Van formar quatre grups, que es reunien per separat, però a través d'un equip de coordinació la finalitat del qual era abordar els temes següents:⁴⁴ finalitats de l'ensenyament; mitjans per a aconseguir aquestes finalitats; fixar un programa de treball per al curs, i establir una estructura del curs.

Centrats en el seu objectiu, continuaren assistint als *stages* organitzats pels moviments francesos, entre els quals podem destacar els que es feren a Tolosa, Carcassona, Auloron o Sent Gironç.⁴⁵ Eren experiències i aprenentatges que compartien amb els altres membres del Seminari de Pedagogia i que posteriorment traslladaven a la pràctica docent, perquè l'objectiu principal era aconseguir «la sensibilització del major nombre possible de persones en els problemes educatius».⁴⁶

Sense perdre el contacte amb els moviments de renovació pedagògica francesos, ja no només assistirien als *stages* que es convocaven a França, sinó que n'organitzarien a Espanya. Com hem esmentat, tindrien l'ajuda d'alguns

⁴² LÁZARO LORENTE, Luis Miguel; MARTÍNEZ BONAFÈ, Àngels; MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro. «Perspectiva històrica de la innovació educativa en Espanya, 1970-2008». AA. VV. *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación/Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, 2011, p. 59-331.

⁴³ GIL VÁZQUEZ, Guillermo. *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía*. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, 1975, p. 16.

⁴⁴ AJLB GGV (36/03)

⁴⁵ AJLB GGV (37/06).

⁴⁶ GIL VÁZQUEZ, Guillermo. *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía*. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, 1975, p. 16.

membres permanents dels CEMEA i dels GEMAE, la col·laboració dels quals seria altruista, perquè aprofitaven les vacances d'estiu per a desplaçar-se a Espanya i ajudar a organitzar les estades proposades pel Seminari de Pedagogia. Totes dues organitzacions, a més, hi ajudarien econòmicament perquè es pogueren dur a terme, ja que la situació del grup valencià no era la més esplendorosa.

Així, l'any 1970, es fa el primer stage organitzat pel Seminari de Pedagogia, al Col·legi Universitari de Castelló. Versà sobre «Iniciació als mètodes actius» i hi van assistir cinquanta docents; de fet, van haver de rebutjar sol·licituds. Per a organitzar millor les activitats, nomenaven un grup de cinc membres responsables de les sessions de treball.⁴⁷ Un dels objectius de treball durant l'estada que desitjaven aconseguir era:

«Col·locar els assistents en situació d'aprenentatge perquè, partint de les pròpies vivències, es reflexionara col·lectivament sobre els problemes de l'aprenentatge, tant en els seus aspectes tècnics com en els de les relacions interpersonals, papers del professor, estructura de classe, etc.».⁴⁸

Un altre exemple de les activitats del Seminari de Pedagogia és l'*stage* que feu el mateix curs sobre la preparació d'una classe activa de Física i Química durant tres dies a l'Institut Nacional d'Ensenyament Mitjà Femení de Castelló. Els objectius eren: «trencar amb l'aïllament professional que pateixen els ensenyants i l'intercanvi d'experiències personals, establint les bases per a una revitalització dels seminaris de la nostra assignatura en els instituts».⁴⁹

No obstant això, després de fer diferents *stages*, comencen a plantejar la idea de dedicar més temps a activitats lúdiques i menys a la discussió, com podem veure a continuació en la planificació d'un *stage* a Castelló, ja als anys setanta. Les activitats començaven a les vuit del matí i finalitzaven sobre les deu de la nit. Entre les tasques, podem destacar: discussions de grup, jocs a l'aire lliure, cant, dansa, gimnàstica relaxant.

⁴⁷ ALJB GGV (36/04).

⁴⁸ SEVILLA, Sergio. «Stage de iniciación a los métodos activos». *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía*. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, s/d, p. 35.

⁴⁹ FURIÓ, Carles. «Stage de iniciación a los métodos activos». *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía*. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, s/d, p. 35.

	1	2	3	4	5	6	7
7:30				Desdijune			
8:00				Informació general			
8:15				Activitats d'aprenentatge			Informació
10:00				Refrigeri			
10:15		Entrenament a la conducció de grups			Jocs	Entrenament a la conducció de grups	
12:15		Piscina				Piscina	
13:00				Menjar			
15:00			Lectura			Informació	
16:00	Arribada	Activitats d'expressió			Entrenament a la conducció de grups		Activitats d'expressió
17:30				Refrigeri i cançons			
18:00				Avaluació			
19:00				Gimnàstica			
20:15				Sopar			
21:30				Jocs			

Taula 3. Exemple d'un *stage* organitzat pel Seminari de Pedagogia de València l'any 1970.

Font: AJLB GGV (36/3).

Quan acabava cada una de les activitats o sessions, feien una reunió amb un membre responsable de l'equip, encara que la resta també hi podien assistir com a observadors. No sols parlaven de com havia anat la sessió, sinó que també feien propostes per a la següent. Un altre membre de l'equip organitzador s'encarregava de ser l'animador i havia de proposar les modificacions per a l'ordre del dia següent. Com hem assenyalat, els llocs triats per a fer les estades havien de reunir una sèrie de condicions; per exemple, havien d'esser espais per a realitzar-hi activitats d'expressió corporal, expressió plàstica, relaxació o assemblees. Així mateix, es feien avaluacions sobre el funcionament del grup, en les quals es podien trobar qüestions dividides per blocs:⁵⁰

1. Realització de la tasca: podem trobar preguntes com ara si els objectius han sigut clarament definits i si s'han aconseguit.
2. Funcionament del grup: organització i grau de participació.
3. Decisions: després del tema treballat, comentar si s'han pres determinades decisions sobre el tema proposat, com han arribat a aqueixa decisió i si ha sigut respectada pels components del grup.
4. Clima de la reunió: fases i causes.
5. Conseqüències per a extraure per a futures sessions.

⁵⁰ AJLB GGV (36/5).

Cal sumar-hi que en cada grup hi havia una persona que observava i anotava el funcionament i evolució de les discussions. A més, al final de l'estada avaluaven el curs globalment i cada una de les activitats proposades.

Entre els problemes educatius que tenia el país, el Seminari de Pedagogia de València destacava, especialment, el fracàs escolar, tema primordial per a crear estratègies a l'aula que motivaren l'alumnat. Guillermo Gil, membre del Seminari de Pedagogia des de l'inici, creia que era necessari que el docent aprofitara tots els moments per a educar: «se'ls ha d'ensenyar a intervenir en els assumptes amb una opinió formada i en el moment oportú, la qual cosa no ha d'impedir que la intervenció siga lliure i espontània».⁵¹ Aquest plantejament està lligat a una altra característica que vincula clarament el grup valencià als plantejaments de renovació pedagògica francesos. Parlem de la seua aposta per aplicar a la docència els principis de no-directivitat de Carl Rogers, que consideren el docent com un facilitador de l'aprenentatge i no amb la funció d'ensenyar l'educand: «ajudar a aprendre».⁵²

A França, aquests plantejaments seran objecte de «discussions apassionades» entre els docents seguidors dels principis de l'Escola Nova i la pedagogia activa, els quals cercaven enllaços amb temes tradicionals d'aqueix corrent, com la llibertat del xiquet en l'educació o la crítica a l'autoritarisme de l'escola tradicional.⁵³

2.1. El desenvolupament de la pedagogia activa a les aules

Per a desenvolupar la pedagogia activa a les aules, van haver de bregar amb els obstacles que es presentaven en aplicar aquests nous mètodes d'ensenyament, perquè la posada en marxa d'aquesta alternativa a la classe tradicional, la classe no-directiva, era una metodologia amb la qual els alumnes no estaven familiaritzats. A banda, ells mateixos, com a professors d'ensenyament secundari, no tenien una formació pedagògica específica prèvia a la incorporació a les aules, atès que aquest tipus de formació no es farà reglada i formal per als professors d'aqueix nivell fins que no es crearan

⁵¹ SEMINARIO DE PEDAGOGIA DE VALENCIA. *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Barcelona: Avance, 1975, p. 76-77.

⁵² MESTRE, Miquel (1972). AJLB GGV (36/02).

⁵³ BEST, Francine. *Op. cit.*, p. 122.

els instituts de Ciències de l'Educació, que expediran el certificat d'aptitud pedagògica a partir de l'any 1970.

Com que no podien utilitzar el mètode actiu i el treball per grups íntegrament, els docents que formaven part del Seminari de Pedagogia es van adaptar a les circumstàncies «inventant la pràctica». Així, «van reelaborar» el Pla Langevin-Wallon per a establir un marc de reforma educativa que poguera servir de guia en la pràctica docent. No era, per descomptat, una aposta casual prendre com a model el pla educatiu elaborat entre 1946 i 1947, enviat al Ministeri el juny de 1947 i que mai no s'aplicà, ja que els comunistes eixiren del Govern.

Paul Langevin i Henri Wallon —militants comunistes, com alguns dels docents del Seminari de Pedagogia— van ser els successius presidents de la comissió de reforma de l'ensenyament, promoguda des del Ministeri d'Educació Nacional pel ministre d'Educació René Capitant, en el govern provisional de 1944-45. Per a l'esquerra francesa, aquest pla sempre ha tingut «una funció quasi litúrgica»⁵⁴ i l'ha considerat una utopia viva en el partit comunista francès, compromès a intentar portar a la pràctica una escola única justa, que no es condicione per l'origen social dels escolars.⁵⁵ És, per tant, un projecte educatiu clarament inscrit en un pla de transformació social, tal com el Seminari de Pedagogia ja proposa des que es constituí.

Aquesta proposta de compromís personal i professional, els membres del Seminari de Pedagogia la desenvolupen en paral·lel als intents governamentals de modernitzar el sistema educatiu, que tendien a incrementar la qualificació de la força del treball del país, de la mà, en primer lloc, del Projecte regional mediterrani de l'OCDE des de 1963, any en què el Govern espanyol va subscriure la seua participació en el programa del qual formaven part Portugal, Itàlia, Grècia, Iugoslàvia i Turquia. Es tractava de determinar les necessitats educatives d'aqueixos països, amb la referència de 1975, ajustades a les seues necessitats de desenvolupament econòmic, en el cas del nostre país, d'acord amb les previsions del primer Pla de desenvolupament.⁵⁶ I, en segon lloc, amb l'impuls que el règim franquista plasma en la reforma del sistema educatiu que

⁵⁴ GUTIÉRREZ, Laurent i KAHN, Pierre (eds.). *Le Plan Langevin-Wallon. Histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy / Éditions Universitaires de Lorraine, 2016.

⁵⁵ ROCHE, Pierre i VARGAS, Yves. *Telles luttes, telle école. Le parti communiste et l'école (1945-1978)*. París: La Découverte, 1979.

⁵⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - OCDE. *Las necesidades de educación y el desarrollo económico y social de España*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional, 1963.

encarna la Llei general d'educació de 1970, també des de 1969, àmpliament assessorada des de l'exterior, amb l'ajuda i la intermediació de la UNESCO, del Comitè de Cooperació Internacional per a la Reforma de l'Educació a Espanya, que presidia Gabriel Betancur i tenia com a relator Philip H. Coombs. Eren un conjunt d'experts que es manifestaven amb el que entenien com «la gran aventura de la reforma educativa empresa per Espanya».⁵⁷

Eren respostes de transformació pedagògica absolutament insuficients pels membres del Seminari de Pedagogia, els quals, en la proposta de Guillermo Gil, es decanten per la «reelaboració» següent del Pla Langevin-Wallon com a marc referencial de les seues activitats:

Formació que ha de rebre l'estudiant.	Cultural. Professional. Social.
Formes	Ensenyament tècnic. Ensenyament pràctic. Estades.
Mètodes	Grups de treball . Treballs pràctics. Ensenyament fonamental a través de la col·laboració del professor i estudiant de conferències magistrals. Control d'estudis a través d'exàmens.
Escola	Els principis en els quals ha de basar-se la Nova Escola: Unitat. Diversitat. Cultura.
Formació del professorat	Disposar d'una gran cultura general. Tenir coneixements profunds de la matèria, però també des de la perspectiva de l'alumne. Sòlida formació en psicologia, pedagogia i sociologia. Evitar l'estancament de mètodes . Concebre l'ensenyament en un context general. Necessitat de reciclar-se periòdicament.
Solucions del pla	Unitat de formació de tots els mestres durant el període d'escolaritat obligatòria. Que tots els mestres estiguen llicenciats. Els mestres hauran de rebre formació pedagògica. Integració de la formació pedagògica i específica. Diversitat de la formació, exportant totes les possibilitats i dificultats en la formació. La idea fonamental del Pla haurà de ser el valor educatiu i cultural de totes les activitats humanes. Augmentar els anys d'escolaritat obligatòries sense que siga pèrdua de temps. Democratització de l'ensenyament, que tots tinguin accés a aquesta . Per a això, els alumnes haurien de cobrar un salari.

Taula 4. Reelaboració del Plangevin-Wallon, Guillermo Gil Vázquez, 1967 .
Font: AJLB GGV (36/02) m1.

El Seminari de Pedagogia accedeix als principis de l'escola activa per dues vies: pels contactes personals amb els col·legues francesos i, no menys impor-

⁵⁷ *Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España. Informe final.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.

tant, per les lectures. Així, per a atorgar valor als coneixements adquirits en els stages francesos, comencen a treballar de manera incansable convocant reunions de manera quinzenal en les quals discuteixen lectures,⁵⁸ com, per exemple, els *Problemes de l'èducation*, d'Anton Makarenko, *La Dynamique des groupes*, de Jean Maisonneuve, *L'interview de groupe*, de Roger Mucchielli, els *Propos actuels sur l'èducation*, de Jacques Ardoino, o *La Pédagogie Institutionnelle*, de Michel Lobrot, en la seua aposta per l'autogestió pedagògica.

A més de llegir i discutir sobre els textos, planificaven tasques concretes per a dur-les a terme a l'aula. Amb la finalitat de continuar avançant en les sessions i fer un seguiment exhaustiu del funcionament de l'aula, es va proposar elaborar un diari de classe en el qual els docents anotaven el treball proposat als alumnes, l'actitud que adoptaven, la seva resposta i evolució. Podem veure un exemple d'organització inicial de curs d'un docent del Seminari de Pedagogia:

TRIMESTRE	MES	DESENVOLUPAMENT
1r trimestre	Octubre	Conèixer als alumnes i que ells es coneguen. Orientar-los en el seu treball i la conducta que s'espera d'ells. Que aprenguen la distribució de l'hora de classe.
	Novembre	Formar grups de treball. Descobrir els líders i elucidar en la classe la importància que el treball siga positiu per a tots. Crear interès per treballar bé.
	Desembre	Donar responsabilitats i insistir en la que té cadascun dels membres del grup. Eleva el nivell d'exigència del treball aportat de manera individual.
2a trimestre	Gener	Recordar les normes fixades del funcionament de classe. Insistir en el paper de responsables.
	Febrer	A més aportació personal de l'alumne al treball, més nivell de notes. Autogestió, presa de decisions pels alumnes.
	Març	Mateixos objectius que el mes anterior.
3er trimestre	Abril	Màxim rendiment d'assimilació, representen les idees bàsiques ja apreses.
	Maig	Preparar els últims exàmens. Disminueix el treball a casa. Projectar les vacances de com aprofitar-les, de l'interès d'un canvi d'activitat.

Taula 5. Exemple de planificació d'un trimestre amb el mètode actiu.

Font: dades extretes de la publicació *Por una reforma democrática de la enseñanza*, p. 77-80.

Cal destacar la labor que tenen els docents sobretot el primer trimestre per a conèixer els seus alumnes utilitzant, en primera instància, l'observació.

⁵⁸ ALJB GGV (37/10).

D'aquesta manera, arplegaven la informació de les impressions i l'evolució de la classe i, quan es reunien amb la resta dels membres del grup, intercanviaven les experiències i cercaven solucions a les possibles dificultats que hagueren sorgit a l'aula. Després de veure de manera general la distribució del trimestre, aquí tenim un exemple de l'organització d'una classe activa:

TEMPS	DESENVOLUPAMENT
5 minuts	Correcció per part dels alumnes del treball a casa.
5 minuts	Exercici en classe.
3 minuts	Correcció de l'exercici.
20 minuts	L'alumne prèviament s'ha preparat a casa el seu treball i ha d'exposar-lo a la resta de la classe.
5 minuts	Avaluació del treball presentat.
Resta	Aclariments del professor als dubtes que presenten els alumnes o ell mateix li posa problemes perquè els discuteixen i aclarisquen.
5 minuts	El professor li exposa el treball per a el pròxim dia.

Taula 6. Exemple del desenvolupament d'una classe activa.

Font: dades extretes de la publicació *Por una reforma democrática de la enseñanza*, p. 80-81.

A més, gràcies als diaris de classe, podem observar alguna de les impressions dels docents:

«L'alumne no ha d'anar a redós del professor. Ha d'elaborar el seu propi pla de treball general (incloent totes les assignatures i altres activitats), el que serà motiu de reflexió crítica sobre la seua activitat. Aquest pla de treball queda reflectit en un quadern *ex professo* que controlem periòdicament».⁵⁹

O, com era evident, que la classe es desenvolupara segons el que s'havia previst depenia de determinats factors, com ara que el docent tinguera les eines suficients per a evitar la desmotivació:⁶⁰

«Indubtablement no sempre són el treball de la forma més desitjada i molts dies l'explicació ocupa més temps que el treball en grup. Però malgrat els molts factors en contra, és d'esperar que es vaja perfeccionant [...] portem un quadern on s'assenyala i observa el comportament del grup en línies generals: més o menys atenció, desordre en classe, etc.»⁶¹

⁵⁹ GIL, Daniel. AJLB GGV (36/02) m2.

⁶⁰ Mantenir la motivació a l'aula era un dels aspectes que preocupava més els membres del Seminari de Pedagogia, per la qual cosa en moltes sessions van tractar com a tema principal la motivació en l'aprenentatge.

⁶¹ TOMÁS, Fina. AJLB GGV (36/02) m2.

A partir d'aquestes anotacions podem fer-nos una idea de l'evolució satisfactòria en aplicar el mètode actiu i el treball per grups, però també de com ratifiquen la necessitat de canviar per a continuar mantenint els alumnes involucrats en les activitats de classe:

«Em sembla advertir que la dinàmica de grup o la pedagogia activa, per ser dinàmica i per ser activa no es pot estructurar una vegada per sempre. Quan seguisc una temporada el mateix esquema de classe, advertisc que cada vegada funciona pitjor. I em sembla un símptoma de bona classe la que trenca els motles traçats per les anteriors. Una classe activa és una mica imprevisible, perquè precisament els alumnes actuen i decideixen».⁶²

A final de curs, elaboraven una declaració de principis que servia de model per als altres llicenciats:

- Aconseguir que els alumnes aprengueren a fer un treball intel·lectual ordenat i constant, a més de treballar en grup.
- Arreplegar la màxima informació possible amb la finalitat de poder fer una programació posterior d'acord amb els seus coneixements i la matèria.
- Arreplegar informació de l'actuació dels alumnes en el pla psicològic en dos nivells: individual i de classe.

Durant el curs de 1968, decideixen treballar de manera paral·lela per assignatures, distribuïts en quatre grups: Pedagogia General, Física i Química, Filosofia i Història. Però aquest sistema no funciona i tornen a les reunions inicials. Evidentment, era imprescindible canviar la relació existent entre els alumnes i el docent per a aconseguir que el funcionament de la classe activa fora un èxit; per tant, el docent havia d'estar capacitat per a motivar els educands. A continuació, mostrarem les característiques que van elaborar el curs 1972-73 fent una comparació amb una classe tradicional:

⁶² MESTRE, Miquel. AJLB GGV 4.1.1 (36/02).

	Estructura clàssica	Estructura per grups
Professor	El professor controla totes les activitats de la classe i l'alumnat.	El professor dirigeix l'actiu de la classe, però no té l'exclusivitat.
Relació	La relació amb l'alumnat és nul·la perquè la classe es desenvolupa amb normalitat.	Llibertat per totes dues parts de prendre iniciatives i intervenir.
Alumnat	Agents passius que es limiten a respondre les iniciatives del docent.	L'alumnat discuteix amb els companys en xicotets grups i fan propostes col·lectives.

Taula 7. Comparació general de l'estructura de classe.
Font: AJLB 4.1.1 (37/13)D1.

Per a posar en pràctica el mètode actiu, era fonamental que el professor no explicara o interrompera el treball de cada grup. A més, una manera de fer treballar el cervell era delegar en els alumnes l'explicació d'un tema a la resta dels companys, i, en el cas de fer-ho per grups xicotets, el docent hauria d'intentar repartir els alumnes de manera que hi haguera un cert equilibri entre els més avançats i els qui ho eren menys.

Podem fer ressaltar una de les reunions en la qual els membres del Seminari de Pedagogia discuteixen com es podria estructurar una classe activa de manera que es distribuísca la classe en grups xicotets, com a màxim de sis membres. El professor ha d'exposar una qüestió o tema perquè ells, en primer lloc de manera individual, reflexionen uns minuts i després ho discuteixen amb el seu grup. Respectant el temps que necessita cada grup, finalitzada la discussió entre els grups, el docent convida un dels grups a exposar les conclusions a què haja arribat. La resta dels grups pot ampliar la informació, corregir-la o debatre-la. Per a finalitzar, el docent fa una síntesi del treball reformulant i donant forma definitiva a la resposta.⁶³

3. CONSIDERACIONS FINALS

La influència dels moviments de renovació pedagògica francesos va ser, sens dubte, una clara font d'inspiració per a molts grups de renovació pedagògica a Espanya i, de manera especial, per al Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València. Són, en aquest cas, grups de professors d'ensenyament secundari sense formació pedagògica específica prèvia en la

⁶³ Resum de la reunió del Seminari de Pedagogia de València, reunit el 21 de febrer de 1970. AJLB GGV (84/14).

seua formació inicial. Traslladen la seua inquietud i voluntat de canvi social i educatiu a processos de formació autodidacta orientats per experiències de renovació i innovació educatives coetànies —franceses, en concret—, i obvien les pràctiques històriques de renovació pedagògica espanyoles del primer terç del segle xx, silenciades i invisibilitzades pel franquisme en universitats i escoles de Magisteri. Empren els stages com a instruments principals de formació i conscienciació. Hi planifiquen unes activitats minuciosament seleccionades i programades i, després de realitzar-les, a través de les enquestes que passaven als assistents, n'avaluaven el desenvolupament per a modificar-ne o millorar-ne els aspectes necessaris. En aqueixa tasca van tenir, en començar l'activitat com a grup, l'ajuda i la inspiració dels col·legues francesos involucrats en els CEMEA, els GEMAE o els CRAP, la col·laboració altruista d'alguns membres permanents d'aquestes agrupacions va ser una ajuda valuosa per a poder posar en pràctica la seua metodologia de treball, no sols intercanviant experiències sinó també facilitant suport econòmic directe.

En aqueixa tasca, l'aposta valenciana per la no-directivitat (Rogers), l'autogestió pedagògica, la pedagogia institucional (Lobrot) i la pedagogia activa (Langevin-Wallon) serà una nota distintiva que singularitza el seu treball de reflexió i pràctica en el conjunt de grups espanyols compromesos amb la renovació pedagògica de l'època.⁶⁴

Així, van desenvolupar a les aules i a fora un compromís de transformació social i pedagògica que involucrarà a poc a poc cada vegada més ensenyants: de sis membres als inicis, els últims anys de funcionament van acabar sent quasi tres-cents. Ho van fer en un moment especial per a l'Espanya tardofranquista, coincidint amb la posada en marxa de la Llei general d'educació de 1970 i els primers anys de la transició a la democràcia. Van treballar de manera col·lectiva per a construir finalment una alternativa pedagògica per a una societat democràtica. Al costat de les plantejades en aqueixos anys per altres col·legis oficials de doctors i llicenciats, aquesta seria la seua aportació principal als debats de política educativa entre els anys 1974 i 1978.⁶⁵

⁶⁴ SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DE VALENCIA. *Por una reforma democrática de la enseñanza*. *Op. cit.*, p. 201-205.

⁶⁵ LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. «El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València». *Op. cit.*, 294-330.