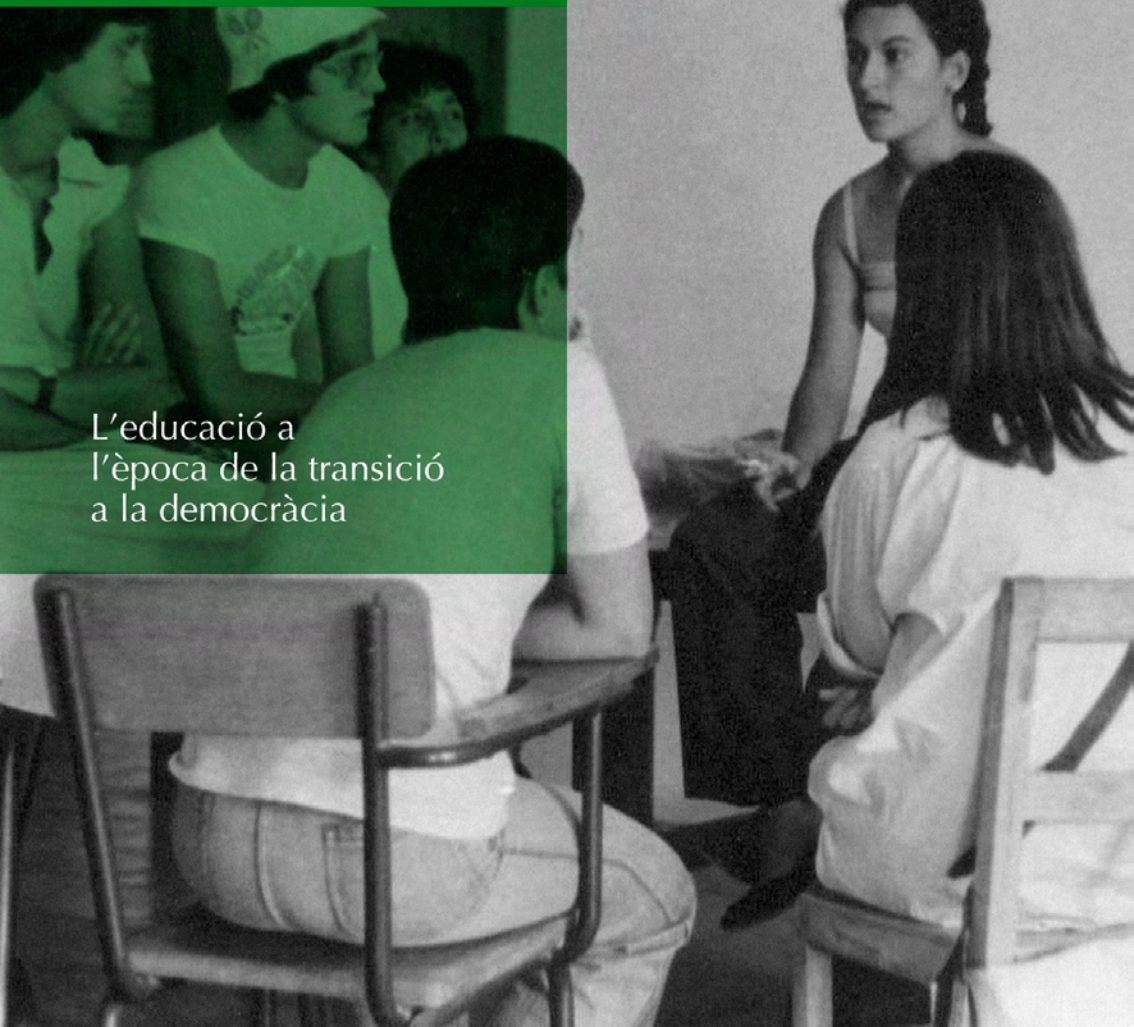
Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 18 | Juliol-Desembre | 2011

ISSN: 1134-0258

Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana



L'educació a l'època de la transició a la democràcia

Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació
Núm. 18 | Juliol-Desembre | 2011

Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana

Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
Filial de l'Institut d'Estudis Catalans
http://www.iec.cat

Universitat de les Illes Balears
http://www.uib.cat

ISSN (format paper) 1134-0258
ISSN (format digital) 2013-9632

Consell de redacció:
Joan Florensa Parés. Arxiu provincial de l'Escola Pia de Catalunya
Josep González-Agàpito. Universitat de Barcelona
Salomó Marquès Sureda. Universitat de Girona

Consell assessor:
Ernesto Candeias Martins. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Portugal
Marcelo Caruso. Humboldt-Universität zu Berlin
Héctor Rubén Cucuzza. Universidad de Luján. Argentina
Paulí Dávila Balsera. Euskal Herriko Unibertsitatea
Juan Manuel Férnandez Soria. Universitat de València
Willem Frijhoff. Vrije Universitei Amsterdam
Gabriel Janer Manila. Universitat de les Illes Balears
Luís Miguel Lázaro Lorente. Universitat de València
Alejandro Mayordomo Pérez. Universitat de València
Jordi Monés i Pujol-Busquets. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Barcelona
José María Muriá Rouret. Acadèmia Mexicana de la Història
Julio Ruiz Berrio. Universidad Complutense de Madrid
Roberto Sani. Università degli Studi di Macerata
Pere Solà Gussinyer. Universitat Autònoma de Barcelona
António Teodoro. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa
Alejandro Tiana Ferrer. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia

Direcció:
Joan Soler Mata. Universitat de Vic
Bernat Sureda Garcia. Universitat de les Illes Balears

Secretari:
Xavier Motilla Salas. Universitat de les Illes Balears

Educació i Història és una revista semestral especialitzada en estudis sobre l'educació des d'una perspectiva històrica. El temes més habituals són: el pensament pedagògic; les institucions educatives; els fenòmens de socialització i l'educació informal; la relació entre política i educació; la història de l'escola; l'educació del lleure; els llibres i materials escolars, les associacions juvenils i la història de la infància i els temes referents a l'ensenyament de la història de l'educació. Va dirigida als investigadors en historia de l'educació i es distribueix gratuïtament als socis de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

Aquesta revista és accessible en línia des de la pàgina: *http://www.iec.cat/pperiodiques* i és subjecta a una llicència Creative Commons

© dels autors dels articles
© de l'edició: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans
Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona i Universitat de les Illes Balears.
Fotografia de la coberta: «Classe del curs d'estiu de formació de mestres anomenat "II Setmana de Renovació Educativa". Palma 1978. Organitzat per L'ICE de la UB i per la seva delegació a Palma»
Primera edició: desembre 2011
Tiratge: 700

Edició: Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)
http://edicions.uib.es
Impressió: Taller Gràfic Ramon. Gremi Forners, 18. Polígon Son Castelló. 07009 Palma
ISSN (format paper) 1134-0258
ISSN (format digital) 2013-9632
DL: B. 14977-1994

Bases de dades:
ISOC, LATINDEX,
DICE, ANEP, CARHUS

Índex / *Table of Contents*

Tema monogràfic
Monographic theme

Alejandro Mayordomo
Presentació: l'educació a l'època de la transició a la democràcia, pàg. 9
Introduction: education in the era of the transition to democracy

Antoni J. Colom Cañellas
Ideologia i educació en el procés articulant entre el franquisme i la democràcia, pàg. 13
Ideology and education in the articulation process between the Franco regime and democracy

José Antonio Caride Gómez
La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción, pàg. 37
Social pedagogy in the Spanish transition to democracy: notes for a history under construction

Francisco Beltrán Llavador
Didáctica y organización escolar en la transición democrática española, pàg. 61
Teaching and school organisation in the Spanish transition to democracy

José M. Hernández Díaz
La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983), pàg. 81

Educational Renewal in Spain at the End of the Transition. A Meeting between the MRP and Education Minister, Maravall (1983)

Alejandro Mayordomo
Democracia i política educativa espanyola, 1975-1985, pàg. 107
Democracy and Spanish Educational Policies, 1975-1985

Salomó Marquès Sureda
Els mestres públics gironins i la renovació pedagògica: de la dictadura a la democràcia (1971-1994), pàg. 137
The public teachers of Girona and pedagogical reform: from the Franco dictatorship to democracy (1971-1994)

Josep L. Oliver Torelló
La consolidació de les Llars Funcionals a Mallorca. Les Llars del Menor, pàg. 161
The consolidation of Functional Homes in Mallorca. Homes for Minors

Javier Bascuñán Cortés
Crònica d'un temps des d'un país: administració local i polítiques educatives en la transició democràtica valenciana (1975-1985), pàg. 183
Chronicle of an era in a country: local government and educational policies in Valencia's transition to democratic (1975-1985)

Assajos i estudis
Essays and researches

Antoni Dalmau i Ribalta
Samuel Torner, mestre racionalista i activista llibertari (1881-?), pàg. 205
Samuel Torner, rationalist teacher and libertarian activist (1881-?)

Informació sobre els autors dels articles, pàg. 229
Information about the authors of the articles

Normes de presentació d'originals per a l'edició, pàg. 233
Guidelines for the presentation of original documents for publication

Tema monogràfic
Monographic theme

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 18 (juliol-desembre, 2011), pàg. 9-11
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258 (paper)
ISSN: 2013-9632 (digital)
DOI 10.2436/20.3009.01.82

Tema monogràfic

Presentació: l'educació a l'època de la transició a la democràcia

Introduction: education in the era of the transition to democracy

Alejandro Mayordomo
alejandro.mayordomo@uv.es
Universitat de València (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre del 2011
Data d'acceptació: octubre del 2011

El temps de la transició a la democràcia és, sens dubte, un moment de la nostra història educativa de gran importància i interès. La seva significació, la seva peculiaritat, la seva proximitat, la seva influència directa i pròxima respecte a la configuració i caràcter del nostre sistema educatiu actual, són aspectes, entre d'altres, que justifiquen la nostra primera afirmació.

Ja contem amb alguns estudis sobre aquest periode, però la seva complexitat i l'ampli camp de matèries i perspectives que desenvolupa demanda encara més clarificacions, i això és un motiu destacat perquè la revista *Educació i Història* hagi volgut també contribuir al coneixement del tema amb les noves lectures i anàlisis que en aquest número es recullen: diferents estudis des de diferents òptiques i perspectives, que deixen veure —pensant històricament— idees, orientacions, inquietuds, esforços, projectes d'aquests anys decisius. Vaig creure interessant aquest enfocament, i per això li vaig comentar als directors de la revista la conveniència de recaptar, amb la finalitat de que ens ajudessin a aquesta tasca, alguns excel·lents professionals d'àrees acadèmiques molt pròximes. Gràcies a tots ells, companys i amics, que amb tanta disponibilitat van acceptar de seguida el propòsit i el treball.

Intentem, doncs, que aquestes mirades ajudin a fer més visibles actors, a precisar idearis, a observar estratègies concretes i a descobrir o recordar desenvolupaments de la professionalitat pedagògica. Tot en un temps de consens i vot estratègic, però també de marcades preferències polítiques, de seriosa contraposició fonamental que comporta –com podrem veure– avanços graduals i frens reiterats, canvis importants però també continuïtats manifestes.

Els resums presentats pels propis autors defineixen bé els objectius i continguts de cada aportació. No obstant això vull assenyalar alguna cosa sobre cadascuna d'elles; així, en primer lloc, m'interessa anotar el suggeridor estudi del professor Colom que, des d'un enfocament de sociologia crítica i de teoria de les ideologies, observa amb atenció la trobada o articulació entre aquestes últimes durant aquells anys de transició o de cruïlla, repassant els factors que concorren –en positiu i negatiu– a la construcció d'altres concepcions pedagògiques, d'altres compromisos per a la Teoria educativa, d'una pedagogia crítica, comunicativa, participativa, contextualitzada, transformadora. La mirada d'un especialista en Teoria de l'Educació, però, com sempre, enriquida pel seu interès i coneixement de l'històric pot obrir, sens dubte, l'orientació cap a renovades adreces de treball.

També ens ajuda, a conèixer i pensar, l'estudi del professor Caride tot un testimoniatge en aquest camp professional de la socio-educació; el seu escrit incideix en aquesta doble mirada que hem pretès estimular, recordant reflexivament passos d'aquesta història que va conduir a la Pedagogia i l'Educació social des d'aquells inicials temps de coratge, als de reculada «larga noite de pedra» , «d'ostentació usurpadora», com ell els anomena. Després d'aquest camí, l'autor ens fa veure la Transició democràtica com l'oportunitat d'obertura de nous escenaris i reptes que posen a aquest àmbit del pedagògic en la necessitat d'autotransformar-se, de produir canvis científico-disciplinars… i de sumar els seus sabers a la il·lusió d'aquell temps.

I llegint la contribució del professor Beltrán ens trobem altra vegada amb aquesta pretesa lectura històrica des d'altra àrea de coneixement, ara ens ho permet la col·laboració d'un reconegut especialista en Organització Escolar. El seu estudi ens conduïx resumida, però molt reflexivament, pel procés generat per noves demandes socials i noves pràctiques educatives institucionals: les unes i les altres incidiran en l'estructura de l'organització escolar intentant fer possible reinventar, redefinir (també el profesionalisme), donar resposta per a un nou temps. I ens suggereix altres aspectes, com el pas del protagonisme de la Didàctica al del Currículum i els problemes sobre quan comença realment

la transició educativa…o sobre els assoliments reals aconseguits pel que fa a una autèntica modernització de valors, actituds o formes participatives.

Per la seva part el professor Hernández Díaz ens ofereix una interessant perspectiva sobre un aspecte no molt conegut de la història dels moviments de renovació pedagògica, centrada en una lectura contextualitzada del encontre entre eixes dinàmiques ja existents i la primera política educativa socialista del Ministre José María Maravall. Una lectura que ens permet entreveure importants problemes i significats, sempre en la consideració no sols d'una reforma tècnica de l'educació sinó en el seu paper de completa alternativa sociopolítica i democratitzadora. Una mostra més del sentit de la Transició que hem tractat de constatar.

En el capítol que jo mateix he preparat intento sistematitzar de forma també genèrica els aspectes essencials des dels quals l'educació va concórrer al procés democratitzador de la societat, la política i la institució escolar, revelant el sentit dels seus principis i iniciatives davant els reptes històrics de la llibertat política i la justícia social en aquella hora decisiva.

Completen el monogràfic els treballs dels professors Salomó Marquès, Josep Lluís Oliver i Javier Bascuñan amb tres mirades molt personals –des de/a Catalunya, les Balers i el País Valencià– al desenvolupament de realitats concretes de l'escola i de l'educació social, relats i reflexions que s'han fet contant amb la referència a històries viscudes d'algunes interessants experiències d'aquest temps de recerca i assaig d'alternatives. Memòria i Història.

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 18 (juliol-desembre, 2011), pàg. 13-36
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258 (paper)
ISSN: 2013-9632 (digital)
DOI 10.2436/20.3009.01.83

Tema monogràfic

Ideologia i educació en el procés articulant entre el franquisme i la democràcia

Ideology and education in the articulation process between the Franco regime and democracy

Antoni J. Colom Cañellas
antoni.colom@uib.es
Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre del 2011
Data d'acceptació: octubre del 2011

RESUM

Aquesta aportació es fonamenta en les metodologies d'anàlisi de la realitat social pròpies de la sociologia crítica i en les teories de les ideologies d'A. Gramsci. A partir d'aquí s'ha intentat definir articulació entre classes socials per tal d'explicar els canvis ideològics i socials que es produïren a Espanya des dels darrers anys del franquisme i que desembocaren en la formació d'un estat democràtic. Per això hem revisat la situació politicoideològica que s'inicià amb la implantació del Pla d'estabilització econòmica de 1959 i els canvis que s'anaren produint en l'educació del país i que culminarien amb la Llei general d'educació del 1970. Al mateix temps s'ha analitzat la necessitat d'un nou marc educatiu en el si de la democràcia espanyola així com els motius que varen fer que una nova legislació no s'aprovàs fins al 1990. En darrer lloc i entre altres qüestions, hem analitzat les diferències entre ambdues lleis tot seguint la teoria de la racionalitat tecnocràtica i comunicativa de J. Habermas així com els canvis que tot això ha provocat en el terreny de les accions pedagògiques.

Paraules clau: educació franquista; articulació ideologicoeducativa; educació en la democràcia; Llei general d'educació (1970); Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE, 1990).

ABSTRACT

This paper, which is based on the methodologies for analysing societal circumstances characteristic of critical sociology and A. Gramsci's theories of ideology, articulates the definition of the social classes in Spain to explain the ideological and social changes that took place in the country during the closing years of the Franco regime and ended up in the formation of a democratic state. To this end, it reviews the political ideology that was launched with the implementation of the Economic Stabilisation Plan of 1959 and the changes in the country's education system that would culminate in the General Education Law of 1970. At the same time, it analyses the need for a new educational framework in the heart of Spanish democracy and the motives that induced the passage of new General Organic Education Law of 1990. Lastly, among other questions, the paper uses J. Habermas's theory of technocratic and communicative rationality to analyse the differences between the two series of laws and the changes they brought about in the field of pedagogy.

Key words: education during the Franco regime; ideological and educational articulation; education in democracy; General Education Law (1970); General Organic Education Law (LOGSE, 1990).

RESUMEN

Esta aportación se basa en las metodologías de análisis de la realidad social propias de la sociología crítica y en la teoría de Gramsci sobre las ideologías; a partir de aquí se ha intentado una definición de articulación entre clases sociales para explicar los cambios ideológicos y sociales que se fueron produciendo en España desde los últimos años del franquismo que desembocaron en la formación de un Estado democrático. Para ello hemos revisado la situación político-ideológica que se inició con la implantación del Plan de Estabilización económica de 1959 y los cambios que se fueron produciendo en la educación del pais y que culminarían con la Ley General de Educación de 1970. Al mismo tiempo se ha analizado la necesidad de un nuevo marco educativo en el seno de la democracia española así como los motivos que indujeron a que

la nueva legislación se aprobase en 1990. Por último, entre otras cuestiones, hemos estudiado la diferencias habidas entre ambas leyes siguiendo para ello la teoría de la racionalidad tecnocrática y comunicativa de J. Habermas y los cambios que todo ello ha supuesto en el plano de las acciones pedagógicas.

Palabras clave: educación franquista; articulación ideológico-educativa; educación en la democracia; Ley General de Educación (1970); Ley Orgánica General de la Educación (LOGSE, 1990).

1. Marc teòric: del discurs i de la ideologia

La temàtica proposada esdevé una cruïlla en què discurs i realitat, teoria i praxi, es lliguen i es modifiquen contínuament donant raó d'una situació dialèctica que consideram que caldria precisar, i amb un poc de sort, donar-ne complida explicació, la qual cosa no està exempta de dificultats. Per exemple, hi ha afirmacions radicals amb les quals, malgrat que representin *l'ambició de la teoria* de la qual parlava Niklas Luhmann en el sentit que la teoria pot retre compte de tot, és difícil estar d'acord. És el cas de J. Lacan, que opinant al voltant dels fets polítics, afirmava que no pot existir mai cap realitat si no és mitjançant el seu discurs,[1] és a dir, el discurs, l'explicació teòrica, ocupa els llocs del fet. Nosaltres creiem que, en tot cas, el consolida, però la realitat, sens dubte, existeix independentment del discurs, malgrat que aquest, amb el temps, esdevingui explicació i potser veritable consolidació de la realitat.

Podríem estar més d'acord amb el pensament de Walter Benjamin, que considerava el passat en el si de la memòria com una reactualització col·lectiva, malgrat que el fet a recordar fos individual, ja que la memòria, deia, no és res al marge dels contextos historicosocials. Quan recordam, recordam no sols un fet sinó també el context espacial i social que són els que li donen veritable

[1] El psicoanalista estructuralista francès Jacques M. Émile Lacan (1901-1981) defensa aquesta tesi als escrits del *Seminari, 20, (Ancore)* corresponent al curs 1972-1973. Vegeu l'edició espanyola *Seminario. Libro 20. Aun.* Barcelona: Paidós, 1981. Versió original en francès a París: Seuil, 1975.

identitat.[2] En tot cas, citant ambdós autors, podríem dir que els fets del passat se'ns presenten al davant com a discursius i socials. O, si més no, el discurs ens dóna una visió de la realitat, i aquesta és sempre fruit de les forces socials del moment.

Si aplicam aquest pensaments —respecte al discurs i a la memòria— al camp concret de la política, trobam un bon paral·lelisme amb el que hem dit fins ara, de tal manera que Y. Stavrakis afirma que la política és idèntica a la realitat política i la realitat política, com tota realitat, està, en primer lloc, constituïda a nivell simbòlic;[3] o, com ha escrit Ch. Mouffe, la política és una de les formes de trobada amb el que és real, de tal manera que la construcció social i la realitat política són els contextos en què se simbolitza la realitat.[4] Aleshores, també és l'origen, la gènesi, d'on surt la ideologia, emanada d'aquesta simbolització.

La qüestió de la ideologia sempre ha estat un tema que ha generat interès, fonamentalment, almenys des de Hegel, que la considerà com una falsa consciència de la realitat a la qual sols s'arribava després del procés de coneixement, és a dir, l'entenia com a resultat del coneixement, però no com a veritable coneixement. Per tant, era considerada el contrari de l'experiència de la consciència, que com hom sap seria en Hegel l'inici de tot coneixement vertader, ja que aquest no és sinó un aspecte elaborat de l'Esperit o de l'Absolut. Cal dir, malgrat tot, que K. Marx, a *La ideología alemana*, també parlà de la ideologia com a «falsa consciència» quan critica el hegelianisme, si bé en aquest cas oposava al sentit de «consciència» el de «ser conscient», i aleshores donava importància als fets dels homes com a creadors d'ideologia i no pas al fruit d'un esperit abstracte que impregna la realitat. Creiem que el text següent és clarificador de la volta que Marx va fer donar al hegelianisme: «La consciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente y el ser de los hombres es su proceso de vida real. Y si en toda la ideología los hombres y sus relaciones aparecen invertidos como en la cámara oscura, este fenómeno responde a su proceso histórico de vida, como la inversión de los objetos al proyectarse sobre la retina responde a su proceso de vida directamente físico. Totalmente al con-

[2] La tesi de Walter Benjamin (1882-1940) sobre la memòria històrica es troba a «Sobre algunos motivos en Baudelaire»; «El París del segundo imperio en Baudelaire»; «Tesis sobre la filosofía de la historia»; «Sobre el concepto de historia». A: *Obras*, llibre II, vol. 1. Madrid: Abada, 2008. També és interessant consultar «Eduard Fuchs, coleccionista e historiador». A: *Obras*, llibre II, vol. 2. Madrid: Abada, 2009.

[3] Vegeu en concret Yannis Stavrakakis. *Lacan y lo político.* Buenos Aires: Prometeo, 2007, pàg. 112.

[4] Mouffe, Chantal. *En torno a lo político.* Buenos Aires: FCE, 2009, pàg. 15.

trario de lo que ocurre en la filosofía alemana que desciende del cielo a la tierra, aquí se asciende de la tierra al cielo... se parte del hombre que realmente actúa y a partir de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos y ecos ideológicos de este proceso de vida».[5]

O sia, la ideologia es converteix en tot cas en consciència de la praxi, que en Marx és consciència col·lectiva, car la consciència de la situació de la realitat sols es dóna mitjançant les relacions socials. Recordem que W. Benjamin, en un procés semblant, considerava el record individual en el si de la realitat i de les relacions socials. No hi ha història ni ideologia fora de les forces socials.

Per la seva part, els autors de l'Escola de Frankfurt, abandonaren la terminologia hegelianomarxista —ideologia com a falsa consciència o com a consciència de la situació de les relacions socials— per concretar clarament el paper de les diverses classes socials. Podríem dir que mitjançant aquesta tasca historificaren els processos socials, i en conseqüència, socialitzaren la Història.

En aquest escenari, la ideologia és l'instrument que utilitza la burgesia per dominar la societat des de l'estat, i per tant, es manifesta com a constitutiva dels processos socials[6] orientats a la reproducció de la classe dominant i el manteniment de les seves relacions de domini envers les altres classes. Per tant, una aproximació del marxisme crític a la nostra temàtica voldria dir que la ideologia ha de ser concebuda com a origen i efecte de les pràctiques socials i institucionals que operen en el si d'una societat mitjançant les relacions de dominància.[7] Més envant i de la mà de J. Habermas reactualitzarem aquests criteris.

De tota manera, aquests posicionaments donaren peu perquè Antonio Gramsci desenvolupés la seva teoria sobre les classes hegemòniques, potser un dels aspectes clau de la seva obra, i també dels nostres interessos centrats en els canvis educatius a Espanya, car esdevindrà un model explicatiu gairebé exemplar. En Gramsci la ideologia és un terme extensiu que envaeix qualsevol realitat d'una societat i no sols les relacions socials. Així, l'art, el dret, juntament, és clar, amb les relacions econòmiques i, en general, amb qualsevol altra manifestació social, estan contaminades ideològicament. Si l'hegemonia

[5] Marx, Karl. *La ideología alemana*. Buenos Aires: Grijalbo, 1969, pàg. 15.

[6] Kurt, Lenk. *El concepto de ideología. Comentario crítico y selección sistemática de textos.* Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

[7] Vegeu Giroux, Henry A. *Teoria y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición.* 6a edició. Mèxic: Siglo xxi, 2004, pàg. 187.

es refereix al contingut de les relacions polítiques entre les classes socials, aleshores també assolirà una importància cultural que no es pot deixar de banda, ja que l'accés d'un grup social a una situació de dominància implica instal·lar una nova cultura, àdhuc una nova concepció del món i de la vida, d'acord amb els interessos i necessitats d'aquesta nova classe. És per això mateix que la classe hegemònica posseeix no sols la ideologia pròpiament dita sinó també l'estructura ideològica, o sia, les institucions de les quals emana la ideologia així com el material ideològic o els elements tangibles —mitjans— posseïdors de la capacitat de difondre la ideologia.[8]

D'aquesta manera, cal tenir present que el franquisme, com a realitat política que fou, creà un discurs i una simbologia que li donava visibilitat i existència i de la qual es va desprendre la ideologia que les noves classes recentment arribades al poder imposaren a manera de nova cultura per a tota la societat. A la vegada, a més del seu contingut ideològic, crearen també una estructura ideològica pròpia d'alta densitat (Secretaria General del Movimiento, Frente de Juventudes, Sección Femenina, el partit i els sindicats únics, etc.), així com bastant material ideològic (premsa, revistes, diversos tipus de campanyes publicitàries, llibres escolars, assignatures de formació política, la televisió des del seu sorgiment, etc.). Òbviament, el sistema educatiu esdevingué des del primer moment un veritable model de la teoria gramsciana de la ideologia, atès que fou una font creadora d'ideologia, a la vegada que es convertí en una institució —estructura— ideològica, que disposà sempre de material específic de caire ideològic.

2. La realitat històrica

Un moment decisiu en l'evolució del franquisme, i que a la llarga determinarà el fet educatiu els darrers anys del règim, fou l'anomenat Pla d'estabilització de 1959. Tot començà amb la renovació del govern que el dictador va fer el 1957 seguint els consells de l'almirall Carrero Blanco, gràcies a la qual aconseguí que personalitats ben preparades intel·lectualment i integrants de

[8] Vegeu Gruppi, Luciano. *El Concepto de hegemonía en Gramsci*. Mèxic: Cultura Popular, 1988, pàg. 13 i seguents; Kurt, Lenk. *El concepto de ideologia. Comentario crítico y selección sistemática de textos.* Opusc. cit. pàg. 28. També és interessant consultar per la mateixa qüestió: Diaz-Salazar, Rafael. *El proyecto de Gramsci*. Barcelona: Anthropos, 1991, pàg 225 i seg.; Buci-Glucksmann, Christine. *Gramsci y el Estado. Hacia una teoría materialista de la filosofía*. 4a edició. Mèxic: Siglo xxi, 1979, pàg. 221 i seg.; Macciocchi, Maria-Antonietta. *A favor de Gramsci***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, pàg. 146 i seg.

l'Opus Dei, com aleshores eren Alberto Ullastres, Mariano Rubio i Laureano López Rodó, ocupassin càrrecs importants en les àrees d'influència econòmica del govern. Amb aquest fet es finalitzava l'economia autàrquica seguida fins aleshores pels sectors nacionals-falangistes del règim i que dugueren el país a uns nivells de degeneració econòmica força perillosos; per exemple, el 1956, la inflació superava els 15 punts, el deute públic augmentà de forma molt perillosa de la mateixa manera que el dèficit comercial, fins a tal punt que es feia inviable, a curt termini, la recepció de productes de primera necessitat, principalment quan les reserves monetàries del Banc d'Espanya arribaven al seu punt més baix.

L'esmentat pla d'estabilització fou l'intent per resoldre aquesta dramàtica situació, i ara, al cap del temps, el que més ens sorprèn és veure com la reacció de l'economia no es va fer esperar ja que ben prest, al cap de pocs mesos, el canvi produït era gairebé copernicà. Els tecnòcrates de l'Opus iniciaren la seva tasca donant estabilitat a la pesseta de tal manera que la varen depreciar un 50% davant el dòlar, és a dir, li feren perdre de cop la meitat del seu valor en els mercats internacionals. Per disminuir la inflació, es congelaren els crèdits bancaris i els sous dels treballadors, i al mateix temps es van apujar els tipus d'interès, de tal manera que el resultat de tot això fou òbviament una disminució del consum intern. Per capitalitzar l'Estat es va modificar la legislació proteccionista vigent fins aleshores —rèmora de l'Estat autàrquic dels tradicionalistes— i s'obrí el país a les inversions estrangeres. A la vegada es posà en marxa una certa reforma fiscal i es limità la despesa pública. En definitiva, el que es va voler fer —i amb èxit— fou netejar l'economia espanyola i llançar-la als mercats internacionals.

Entre totes les mesures preses, les que varen tenir més conseqüències a l'hora de aconseguir el desenvolupament que es perseguia foren, per una banda, el canvi econòmic que implicava concloure les formes econòmiques de caire intern, pròpies de l'autarquia dels anys precedents, i per l'altra, iniciar l'obertura de l'economia cap a la dinàmica econòmica internacional. Amb això es liberalitzava l'economia espanyola fins ara controlada per l'oligarquia terratinent, pels polítics falangistes, pel poder militar que prest es creà a l'ombra del dictador, i per una Església plena de prerrogatives, entre les quals també hi havia les de tipus econòmic.

L'operació fou, segons el parer dels historiadors —hi ha consens en això—, un èxit, ja que el mateix 1959 es produí un superàvit comercial de més de vuitanta milions de dòlars; les reserves exteriors en sols un any arribaren als 500 milions de dòlars partint d'un dèficit de 2 milions; la inflació va fer una

baixada espectacular i va arribar ben prest a menys del 2,5%. Al mateix temps, Espanya s'obria al turisme, amb la qual cosa, els anys posteriors, augmentaria el fons de divises de manera espectacular. Així, amb altres inversions estrangeres, s'iniciaria la industrialització del país amb el model propi del multinacionalisme econòmic. En definitiva, aquest pla va fer que Espanya s'incorporàs definitivament a l'economia de mercat.

Ara bé, també va haver-hi efectes negatius com a conseqüència de les mesures adoptades, fonamentalment la congelació de salaris, la disminució de la producció i el consum intern, i conseqüentment, una pujada extraordinària de l'atur. D'aquesta situació sorgirà el corrent migratori espanyol, principalment cap a Europa, de persones que cercaven un lloc de treball per poder sobreviure. Els estalvis en forma de divises que per aquest motiu arribaren a Espanya sols feren augmentar la capitalització de l'Estat de tal manera que Espanya fou al llarg de la dècada dels anys seixanta el país que després del Japó va créixer més en tot el món.[9]

A partir d'aquests fets, i per tal de donar continuïtat a la política estabilitzadora sorgida el 1959, es van aplicar els anomenats *planes de desarrollo* amb els quals s'intentà racionalitzar el desenvolupament de l'economia espanyola, millorar-ne la infraestructura tecnologicoproductiva, tenir cura del desenvolupament de les zones geogràfiques econòmicament més abandonades —els anomenats *polos de desarrollo*, que en general no compliren amb les seves expectatives— i obrir definitivament Espanya als mercats internacionals. Malgrat tot, les taxes d'atur al llarg de la dècada s'anaren dissimulant gràcies al fort corrent migratori que no s'aturà en aquells anys, i al fet de mantenir una producció en absolut rendible i que sols tenia com a fi ocupar llocs de treball. Això obligaria a la dècada dels anys vuitanta, en plena democràcia, a dur a terme l'anomenada reconversió industrial.

[9] Es dóna una gran unanimitat en les xifres aportades per tots els especialistes que han tractat aquest moment de la història d'Espanya. Fins i tot Ramón Tamames, en aquells moments gens dubtós del seu distanciament amb el règim, avala el que hem dit, si bé incideix de manera crítica en les conseqüències negatives d'aquest pla, fonamentalment l'atur i la necessitat de l'emigració per sobreviure. En general, i per tal de comprovar el que hem dit, es pot consultar: Tamames, Ramón y Rueda, Antonio. *Introducción a la economía española.* 26a edició. Madrid: Alianza, 2005; Requeijo, Jaime. «La era del quantum: 1960-1974», *Información comercial española.* [Madrid], Núm. 826, mayo-junio, 2008, pàg. 25-37; Barciela López, Carlos. *Historia económica de España. Siglos x-xx.* Barcelona: Crítica, 2003; Carrera, Albert i Tafunell, Xavier. *Historia económica de la España contemporánea.* Barcelona: Crítica, 2004; Payne, Stanley. *El primer franquismo.* Madrid: Temas de Hoy. 1999; Biescas, José Antonio i Tuñón De Lara, Manuel. *España bajo la dictadura franquista.* Barcelona: Labor. També es interessant consultar el *Boletín Oficial del Estado* (BOE) del 20 de juliol de 1959.

3. El sentit de l'articulació

Tornant de bell nou a l'àmbit ideològic, quines conseqüències podia tenir aquest canvi d'orientació de l'economia espanyola? En el fons, i en primer lloc, ens atreviríem a dir que una pèrdua del control ideològic més tradicionalista del règim, ja que d'alguna manera l'obertura cap a l'exterior de l'economia espanyola va dur implícitament, al llarg de la dècada dels seixanta, unes modificacions en els costums, en les formes de vida i en la ideologia, almenys en el si de les poblacions més properes a les noves formes econòmiques que es donaven —turisme, treballadors més qualificats que feien feina a les multinacionals (sorgiment del sindicat Comissions Obreres), els emigrants i el seu cercle d'influències, etc.—. De tota manera i paral·lelament, el règim continuava marcant un rígid control polític tot expandint el seu contingut ideològic, utilitzant ara la televisió, sempre orquestrada amb les finalitats de la política franquista.

Cal dir que al general Franco li costà bastants esforços donar la seva confiança al nou grup econòmic que li proposà Carrero Blanco, fonamentalment pel perill que suposava la pèrdua de la ideologia més pròpia del règim: tradicionalisme, falangisme, religiositat, etc. En aquesta situació, la proposta economicotecnicista que implicava el pla d'estabilització duia també, i en paral·lel, un contingut ideològic gens menyspreable, si bé en un sentit diferent al que hi havia hagut fins aleshores, i que consideram que cal analitzar.

La por que tenia el règim era deixar en mans de persones no vinculades al Movimiento, un instrument de gran força política com era l'economia, si bé a la vegada, com que estaven vigilades pels ideòlegs —potser Girón de Velasco com a capdavanter, etern ministre de Governació de Franco (Interior, diríem ara)— s'acceptà l'apolicitisme del grup opusdeista i es posà confiança en els seus coneixements tècnics. D'aquesta manera, s'inaugurava a Espanya l'acció dels tecnòcrates, és a dir, gent que arribava al poder per la seva qualificació personal, més que per la seva ideologia o protagonisme polític.

En tot cas pensaven que un bon futur econòmic duria, per si mateix, major benestar social, i en conseqüència, la disminució de les tensions polítiques, fins i tot, l'enfortiment del règim, o en el pitjor dels casos, l'apatia política en l'àmbit social. En tot cas, la dictadura, sempre vigilant, tenia els seus mitjans perquè la cosa no es desviàs d'aquesta perspectiva. O sia, mitjançant el pla d'estabilització de 1959, feia la seva aparició una nova proposta ideològica, el tecnocratisme, és a dir, aconseguir eficàcia com a únic propòsit, o si més no, la consolidació de la ideologia entesa ara com la consecució de finalitats i objec-

tius —la paranoia quantitativista en l'economia— en definitiva, la ideologia dels fets, o sia, l'aparent no ideologia.[10]

D'aquesta manera, a la dècada dels anys seixanta es comença a fer visible l'articulació ideològica a Espanya. Ara bé, a que anomenam articulació? Dins la dialèctica crítica s'entén per *articulació* l'encontre d'una ideologia (o classe social), que encara té un estatus de dominància, amb una altra que de manera ascendent comença a posar en perill la situació dominant d'aquella, fonamentalment perquè la ideologia encara dominant, sense tenir en compte les conseqüències, obrirà encletxes en el seu sistema de valors les quals seran aprofitades per la ideologia ascendent en el seu intent substitutiu. Per tant, es diu que l'articulació s'ha acomplert quan es dóna la substitució ideològica en l'àmbit de dominància social.

La nostra tesi és que, a la dècada dels seixanta, l'obertura econòmica possibilità l'inici d'un canvi ideològic en la població espanyola que a poc a poc va anar amenaçant la ideologia dominant del franquisme. Arribà un moment en què, si es mantingué, no fou per la seva reproducció ideològica, cada vegada més feble, sinó per l'acurada activitat dels sistemes repressius de l'Estat. A més, l'articulació de què parlam es facilità sobre manera per la desideologització tecnocràtica que a la vegada, vist el progrés econòmic i en general social del país obert ja al món, va fer que les fonts ideològiques primigènies del Movimiento, anassin perdent protagonisme i identitat reproductiva. L'anomenat, anys més tard, franquisme sociològic és l'evidència del que diem; generacions que visqueren els darrers anys de la dictadura i que ja no estaven, ideològicament parlant, implicades en les coordenades del règim. El canvi era qüestió de temps, de tal manera que l'articulació ideològica s'acomplí amb la desaparició física del dictador. És per això que diem que una articulació representa el moment crucial en les societats en què es fa palesa la dialèctica explicativa dels desenvolupaments ideològics.

4. Articulació i educació. Els processos educatius del franquisme

L'educació, ho hem vist quan citàvem Gramsci, és un sistema que s'integra en el si del sistema ideològic amb plena funcionalitat, perquè tanmateix és

[10] Per exemple: la campanya televisiva que volia commemorar el XXV aniversari del règim franquista, que es titulà «Vint-i-cinc anys de pau», es fonamentà en gran part en l'anàlisi comparativa dels paràmetres aconseguits per l'economia espanyola entre dues dates determinades.

representatiu de la ideologia dominant de la societat. Aleshores, quan concorren posicions enfrontades o diferents està igualment sotmès, de manera paral·lela, a la possibilitat articulant dels fenòmens ideològics.

L'etapa autàrquica —fins al 1957— s'esdevingué, pel que fa a l'educació, en un sistema escolar feble i empobrit, sense pretensions, de tal manera que, per una banda l'Estat defugí en gran part les seves responsabilitats envers l'educació a favor de l'Església:[11] «Se reconoce a la Iglesia el derecho que de manera supereminente, e independiente de toda potestad terrena, le corresponde para la educación por títulos de orden sobrenatural, y la potestad que le compete, acumulativamente con el Estado, de fundar escuelas de cualquier grado, y por tanto primarias y del magisterio, con carácter de públicas en armonía con la naturaleza jurídica de la Iglesia como sociedad perfecta y soberana».[12]

D'altra banda, es mantenia un sistema adequat al plantejament polític del tradicionalisme més recalcitrant, tal com demostra l'existència d'un ensenyament primari obligatori sols dels set als dotze anys i un batxillerat de set anys amb un examen d'ingrés. O sia, es tractava d'un sistema que reproduïa l'escassa necessitat de preparació professional d'un país on l'economia mirava cap a l'interior, que no requeria competitivitat, que volia en definitiva perllongar la diferencia abismal entre les classes socials i on es donava, en conseqüència, una separació radical entre les oportunitats educatives per a l'oligarquia dominant i la classe obrera. A aquesta li era impossible pagar set anys d'estudis de caire mitjà als seus fills, que a més havien de superar un examen d'ingrés en una edat tan primerenca com era la dels nou o deu anys (es donaven ambdues possibilitats). En canvi s'accedia a la universitat sense cap tipus de prova. Com hom pot comprovar, era un sistema pensat per a les classes dominants, que eren les úniques que podien tenir accés a un ensenyament privat de qualitat que els assegurava l'entrada als estudis superiors.

Aquesta situació ha estat tradicionalment estudiada per la sociologia. De fet, era el que Max Weber anomenava el *tancament social* o procés pel qual una

[11] Fonamentalment en l'educació de les elits. El cas de Mallorca és paradigmàtic ja que l'Estat, des del 1836 fins al 1970, va mantenir un sol institut de segon ensenyament. Sens dubte en aquest període de temps —134 anys— les necessitats d'educació en aquest nivell anaren augmentant, però en mantenir l'oferta estatal tal com estava a l'inici del segon terç del segle xix, ens demostra clarament que l'Estat defugí les seves obligacions i deixà l'educació de les elits en mans dels col·legis privats, que en el cas de l'illa, foren, després de la Guerra Civil, de caire religiós. Aquest model va tenir el seu paral·lelisme en altres indrets de l'Estat espanyol.

[12] Vegeu «Preámbulo» de la Ley de enseñanza primaria. BOE, 17 juliol de 1945. Aleshores era ministre José Ibáñez Martín.

comunitat tanca les portes d'accés a béns socials a la resta de la societat, la qual cosa suposa parlar d'una veritable discriminació, aplicada, en aquest cas, a les possibilitats educatives.[13] El següent text, si bé generat en un altre context, es pot aplicar perfectament al cas espanyol en els anys als quals ens referim: «la idea de cierre estaba asociada con la monopolización de saberes y, a su vez, los procesos de enseñanza/aprendizaje eran reducidos a una acción comunicativa de transmisión de conocimientos. Las diferencias en los aprendizajes eran resultado de prácticas monopolizadoras que limitaban o impedían ciertos sectores, acceder al conocimiento socialmente valorado. Esta idea suponía también cierta segregación y separación de los públicos escolares, ya que en algunas escuelas a las que asistían los sectores dominantes, la transmisión escolar daba acceso a saberes relevantes, y en otras escuelas frecuentadas por los sectores medios y bajos de la población, la práctica escolar impedía este acceso o hacía circular saberes degradados o socialmente irrelevantes».[14]

Malgrat que aquesta era la realitat d'aquells moments, hem de dir que una llei promulgada pel que era aleshores ministre d'Instrucció Pública —Joaquín Ruiz Giménez—[15] referida a una nova organització del batxillerat —26 de febrer de 1953— esdevingué, a la llarga, de vital importància per a la transformació de les mentalitats en la societat espanyola. La possibilitat de cursar un batxillerat de quatre anys (anomenat batxiller elemental) juntament amb la millora econòmica de la dècada següent, va possibilitar una democratització de l'ensenyament i de la cultura que als anys setanta es manifestaria ja de manera llampant. En aquest sentit, val a dir que amb aquest canvi s'iniciava la ruptura de l'esmentat *tancament social* weberià i s'obria una —altra, a més de l'econòmica— encletxa en el sistema dominant que també propiciaria l'articulació de la qual parlam.

De tota manera i altra vegada, els processos de canvi ideològic són més lents que els de caire econòmic, almenys pel que fa a l'educació primària i secundària, ja que a la universitat, a la segona part de la dècada dels anys seixanta, assistirem a un augment considerable d'estudiants que posaran en

[13] Vegeu Braslawsky, Cecilia. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1985, sobretot el capítol tercer.

[14] Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (compiladores). *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manatial y Flasco, 2009, pàg. 27.

[15] El paper que jugà aquest ministre està breument analitzat, juntament amb una visió de l'educació en les primeres etapes del franquisme, a: Martín De La Guarda, Ricardo M. y Pérez Sánchez, Guillermo, cap. 33, pàg. 779-828; Paredes, Francisco J. *Historia contemporánea de España,* 2a edic, 4a reimpressió. Barcelona: Ariel 2008; en concret l'anàlisi de l'obra de Ruiz Giménez es troba a les pàg. 791 i seg.

evidència l'anquilosada universitat espanyola, a la vegada que s'iniciarà un enfrontament, ara públic i notori, amb el règim. En tot cas, val a dir que no va ser a finals dels anys seixanta, després que es consolidàs el turisme de masses i anàs augmentant la quantitat de divises que enviaven els emigrants, que es va considerar la necessitat d'adaptar la formació de la societat espanyola a la nova realitat econòmica del país, així com al model educatiu que des de feia anys anava propulsant arreu, també des d'una perspectiva tecnocràtica, la UNESCO.

Aquesta reforma va tenir uns precedents que normalment s'obliden i que consideram que tenen una importància cabdal per entendre la continuïtat de la política educativa del franquisme i la nova llei amb la qual es dotà el règim el 1970. La nova llei s'anava gestant a poc a poc sota el paraigua de la direccionalitat tecnocràtica de l'economia espanyola. La creació del CEDODEP (Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria) i la publicació de la revista *Vida Escolar*, que arribava a totes les escoles de l'Estat, varen fer una tasca exemplar de canvi dels vells esquemes propis de la pedagogia de l'autarquia. Les innovacions educatives de què retia compte i l'aposta pel que en aquells moments s'anomenava les *unidades didácticas*, molt rigoroses formalment, foren en veritat una preparació continuada del magisteri per al futur pedagògic que no tardaria a arribar. Així, sent ministre d'educació Manuel Lora Tamayo, s'afegiren, l'any 1966, dos cursos més d'ensenyament primari no obligatoris i va començar a incloure's l'assignatura d'anglès a l'ensenyament primari. De tota manera, fou (a partir de 1968)[16] el seu successor en el càrrec, José Luis Villar Palasí, home també proper a l'Opus Dei i de mentalitat tecnòcrata, qui, juntament amb el seu subsecretari Ricardo Diez Hotchleitner, home bregat en diverses institucions internacionals, va fer una passa envant publicant el que s'anomenà *Libro blanco de la educación en España*, en què es plantejaven les línies de treball de la futura educació del país, les quals quedaren definitivament plasmades en la Llei de 1970, o Ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa.

Aquest nou marc legislatiu democratitzà àmpliament l'ensenyament i a la vegada va elevar-ne la qualitat. Un ensenyament obligatori de vuit anys i un

[16] El ministre Lora Tamayo fou destituït en no poder fer front als moviments universitaris, que de manera seriosa començaren la Caputxinada de 1965 a Sarrià, Barcelona, i que a partir de 1966 s'estengueren per gairebé totes les universitats espanyoles. Potser fou el curs 1968-1969 que es produí la culminació d'aquests moviments, l'inici dels quals va ser la negativa a la filiació obligatòria al SEU o sindicat únic universitari. A partir d'aquí els nous sindicats, molt polititzats per l'esquerra radical, intentaren des de dintre una transformació democràtica i autònoma de la universitat.

batxillerat de tres anys, més un curs d'orientació universitària, transformaven per primera vegada l'estructura del nostre sistema d'educació gairebé vigent des de la Llei Moyano de 1857, o fins i tot, des de la Llei d'instrucció pública de 1845 de Francisco Pidal i Antonio de Zárate. A més, substituí definitivament el francès per l'anglès com a idioma d'estudi, i introduí com a assignatura obligatòria la llengua pròpia a les províncies que en tenien. Malgrat tot, la crisi econòmica de caire mundial del 1973 va impossibilitar el seu finançament acurat, la qual cosa obligà a un possibilisme que de fet es feia fora dels objectius que la llei s'assignava.

De tota manera, el nostre objectiu no és fer-ne un estudi pedagogicolegal, sinó en tot cas anar descobrint com en aquesta nova llei també trobam, en el pla ideològic, el sentit tecnocràtic que els economistes del Pla d'estabilització de 1959 implementaren en l'economia espanyola. De fet, ambdues propostes obeeixen a uns mateixos criteris ideològics. Farem una anàlisi de la proposta ideologicoeducativa amb la qual el règim s'enfrontava a les forces més liberals de la societat espanyola, o sia a la ideologia ascendent que prest s'articularia amb la mateixa llei de 1970.

Aquesta llei és un model gairebé perfecte de la ideologia tecnocràtica aplicada a l'educació. De fet, segueix un model patrocinat per la UNESCO i que fou aplicat a molts països tant d'Àsia, com d'Europa o Amèrica Llatina, que res tenien a veure l'un amb l'altre. Per tant, la racionalitat tecnocràtica es feia força visible. Efectivament, eren la ciència —en aquest cas el conductisme— i les seves tecnologies —la programació, els objectius, etc.— que legitimaven aquest projecte i no pas els condicionants socials, econòmics, culturals... dels països on s'aplicava. Aquesta fonamentació cientificotecnològica es presentava també com a garantia de neutralitat ideològica —era un model vàlid per tothom— plenament desideologitzat, si bé això —paradoxalment— assegurava a la vegada la seva capacitat reproductora en el pla d'una nova concepció de la ideologia: la raó, l'argumentació emanen de la ciència que és, per tant, la veritat. Nosaltres som els experts, aleshores vosaltres deixeu-vos conduir pels qui realment en saben, és a dir, pels qui a la vegada ocupaven el poder.

Estem davant un cas típic del que J. Habermas anomena racionalitat en funció de finalitats, les quals sempre s'associen a necessitats de control i de domini de la realitat.[17] Com ve a dir el mateix autor, la natura de la racionalitat depèn de l'ús que es fa del saber, i no del fet de posseir-lo. Per tant, el sentit de

[17] Habermas, Jürgen. *Ciencia y técnica como ideología.* Madrid: Tecnos, 1984.

la racionalitat depèn, gairebé exclusivament, de la utilització que es fa de les seves proposicions. I òbviament, la Llei del 1970 estava orientada a la finalitat del manteniment del règim, tal com prest s'evidencià en les publicacions que la fonamentaven científicament, la majoria en mans d'editorials pròpies o properes a l'Opus Dei (Rialp, Magisterio Español, Eunsa...), o en traduccions d'obres nord-americanes fetes a l'estranger —en bona part per l'editorial Paidós de Buenos Aires, així com l'editorial Trillas de Mèxic, que a la vegada es dedicava a la publicació de llibres escolars apropiats al sistema educatiu mexicà, que aleshores depenia d'una llei semblant i molt propera a la que comentam. També a Espanya la producció científica de caire pedagògic que fonamentava la Llei estava en mans de les editorials que a la vegada publicaven els llibres de text adaptats al nou marc educatiu, com era el cas de les editorials Santillana i Anaya. Per tant, podem dir que la tecnocràcia ara troba la seva essència en ser la ideologia sense ideologia per fer veure que el seu objectiu no és ideològic sinó sols científic, el resultat del qual és, en tot cas, una forma més subtil de reproducció; el coneixement d'uns quants com a element de domini de la majoria.

5. El sorgiment de les noves ideologies pedagògiques o l'inici articulant

Un nou vector per a la regeneració ideològica de la pedagogia espanyola, fora, doncs, dels preceptes franquistes, fou introduït en el món professional de l'educació, gràcies a la Llei de premsa de 1966 (M. Fraga Iribarne), que possibilità la publicació d'unes temàtiques els impactes de les quals començaren a ser significatius al voltant del 1970. Al mateix temps caldria destacar la implantació del nou pla d'estudis de Magisteri (pla del 1967), que possibilità, per primera vegada des de la República, disposar d'un professorat primari amb un nivell cultural significatiu —s'havia de tenir el batxillerat superior de sis anys— i una formació professional que com diem feia temps que no es donava a Espanya —dos anys d'estudis teòrics i tot un curs de pràctiques— i que obria noves perspectives culturals amb assignatures com Sociologia de l'Educació o Filosofia de l'Educació. Si, com ja hem dit, una articulació o enfrontament d'interessos i d'ideologia sols és possible per fallides del sistema dominant, sens dubte, aquest nou pla de magisteri, la nova llei de premsa, juntament amb les reformes del ministeri de J. Ruiz Giménez (a més de les conseqüències del pla d'estabilització) obriren encara més el camí a la introducció d'un nou tarannà a l'ensenyament. En aquest sentit, destacaríem una producció bibliogràfica que també ajudaria a obrir les portes, fonamentalment parlaríem de:

- La nova bibliografia sobre sociologia de l'educació, que va fer possible tenir a l'abast assaigs de caire marxista aplicats a les realitats educatives, fins i tot amb textos força radicals, tal com varen ser en el seu moment les obres de Baudelot i Establet o de Bourdieu i Passeron referides fonamentalment a França.[18] També, en l'àmbit intern, cal destacar el paper que jugà per la seva gran difusió el llibre de Romero Peñas i González Anleo, que tractava de qüestions com l'economia, les classes socials a la Unió Soviètica i als Estats Units, l'educació com a procés social, la socialització política, o la democratització de l'ensenyament (pàg. 137 i seg.);[19] a la mateixa època, Alberto Moncada denunciava la influència política de l'Opus Dei.[20] També en el context d'obres sociologicoeducatives, cal parlar de diverses monografies sobre el canvi social, fonamentalment d'autors estrangers que tractaven una qüestió que, com es comprendrà, interessava sobre manera en aquell temps.[21]

- La bibliografia sobre la contestació juvenil que volia reflectir el fenomen es donava a tot el món en aquells moments en el si de les universitats (el 1966, a Berkeley; el 1967, a Berlín; 1968m a París...),[22] i que confirmava la possibilitat de la revolta, tal com ocorria també a les universitats espanyoles. De tota manera, una obra emblemàtica de J. L. López Aranguren

[18] Vegeu en concret Baudelot, Christian i Establet, Roger. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo xxi, 1974, o Bourdieu, Pierre i Passeron, Jean Claude. *La reproduction*. París: Minuit, 1970. La publicació d'aquesta obra no fou possible a Espanya fins a l'any 1977, a Laia, de Barcelona.

[19] Romero Peñas, José Luis i González Anleo, Juan. *Sociología para educadores*. Madrid: Cincel, 1974.

[20] Moncada, Alberto. *El Opus Dei. Una interpretación*. Madrid: Índice, 1974. A més cal consultar, del mateix autor, seguint el tema que tractam, *Sociología de la educación*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo, 1976.

[21] Vegeu, per exemple, Rebul, Olivier. *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Madrid: Narcea, 1972; King, Edmund. *La educación y el cambio social.* Buenos Aires: El Ateneo, 1972, i fonamentalment Coombs, Philips. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1971, ja que obrí, entre nosaltres una finestra als sistemes educatius internacionals, així com a les polítiques educatives i economicoeducatives que s'aplicaven a l'estranger. Com no podia ser d'altra manera, una editorial controlada per l'Opus Dei, en el sentit tecnocràtic oficial, publicava sobre la qüestió del canvi social el llibre de Sanabria, José María. *La educación en la sociedad industrial.* Pamplona: EUNSA, 1969.

[22] Vegeu, per exemple, Erickson, Erik. *La juventud en el mundo moderno.* Buenos Aires: Paidós, 1968; FEUER, Levis. *El cuestionamiento estudiantil del establishment.* Buenos Aires: Paidós, 1969, i també: *Los movimientos estudiantiles*. Buenos Aires: Paidós, 1972; Goodman, Paul. *Problemas de la juventud en la sociedad organizada*. Barcelona: Península, 1971; De Miguel, Amando. *Diagnóstico de la universidad.* Madrid: Guadarrama, 1972; Garrigó, Antonio. *La rebeldía universitaria.* Madrid: Guadarrama, 1972; Mendel, Gerard. *La crisis de las generaciones*. Barcelona: Península, 1973; Onimus, Jean. *Rebelión juvenil. La asfixia y el grit*o. Madrid: Marova, 1973; Gómez Pérez, Rafael. *Universidad problema político.* Pamplona: EUNSA, 1974; Roszak, Theodore [et al]. *La contestación universitaria.* Barcelona: Península, 1974.

fou la primera que obrí els ulls als estudiants universitaris espanyols;[23] a més suposà una font valuosa d'informació sobre la realitat juvenil als països democràtics tot evidenciant a la vegada les diferències aclaparadores que es donaven sota la dictadura en referència amb la condició en què es trobava la joventut.

- El que ben bé podríem anomenar les pedagogies ideològiques o pedagogies salvatges, com deia G. Avanzini,[24] que aquests anys foren motiu d'interès editorial i prou conegudes a la universitat. Fem referència als llibres sobre experiències fonamentalment antiautoritàries, com podrien ser, aleshores, la pedagogia institucional francesa o l'experiència de Summerhill, així com les de caire més anarquista, com foren les comunes infantils alemanyes, o simplement antisistema, com l'obra de Paolo Freire o Lorenzo Milani, totes en definitiva teories i pràctiques educatives amb una forta càrrega ideològica i que sempre consideraren l'educació com un àmbit d'enfrontament al poder establert des de posicions crítiques de caire marxista, anarquista i, en definitiva, alternatives.
- La bibliografia sobre el bilingüisme. Amb uns altres registres, també en aquests anys, es va fer palesa la necessitat d'aprofundir més en el tema de les identitats lingüístiques i nacionals. Aquest fenomen editorial es donà principalment a Catalunya i després es va estendre per les altres regions de llengua catalana, així com a Galícia i el País Basc.[25] En tot cas representaren un altre front que s'obria al règim amb demandes que anaven en contra del que s'havia anat defensant acuradament des de les polítiques oficials, també repressores de les identitats i els trets propis.

D'altra banda, caldria citar dos autors traduïts en aquests anys i que per motius molt diversos aportaren també noves perspectives ideològiques absolutament enfrontades a les pròpies del franquisme. Faig referència a B.

[23] Es tracta de López Aranguren, Jose Luís. *La juventud europea y otros ensayos.* Barcelona: Seix Barral, 1966.

[24] Vegeu Avanzini, Guy. *La pedagogia en el siglo xx.* Madrid: Narcea, 1977.

[25] Per exemple, Ninyoles, Rafel. *Idioma i prejudici*. Palma: Moll, 1971, així com Vallverdú, Francesc. *Ensayos sobre el bilinguismo*. Barcelona: Ariel, 1972, potser els dos primers llibres sobre bilinguisme publicats sota el franquisme. A la vegada també es podria fer esment de Garcia Sevilla, Lluís i Garau, Víctor. *La llengua i l'escola a les Balears*. Palma: Obra Cultural Balear, 1973; Gay, Joan; Pascual, Ángels i Quitllet, Rosa. *Societat catalana i reforma escolar.* Barcelona: Laia, 1973. També per la seva significació caldria esmentar els seminaris sobre bilinguisme que organitzà l'ICE de la Universitat de Barcelona a partir del 1974, dirigits aleshores pel Dr. Miquel Siguan.

Suchodolski,[26] i la seva pedagogia marxista i humanista, i a E. Faure,[27] que ens ensenyà les possibilitats socials i comunitàries —democràtiques— de l'educació.

6. Articulació i educació. Els processos educatius de la democràcia

La mort del dictador, el 20 de novembre de 1975, deixà un país fet malbé pel que fa a l'economia. Les diverses crisis del petroli a causa de les guerres entre els àrabs i Israel propiciaren fortes pujades en els preus dels combustibles —el 1973, 1975 i 1979 fonamentalment—. Tot plegat va fer que el nivell de la inflació pujàs al voltant del 30%. A la vegada es vivia una etapa transitòria, convulsa, amb el problema polític de com liquidar el règim del Movimiento, el descontentament dels militars, les activitats terroristes d'ETA, els GRAPO, i els grups d'extrema dreta, etc. Davant d'aquesta situació, el cap del Govern —Adolfo Suárez— aplicà tots els seus esforços a dur a terme i culminar la reforma política amb l'aprovació consensuada de la Constitució actual. Tot això va fer que el tema educatiu no fos precisament un tema urgent, malgrat que la universitat espanyola, davant tota la problemàtica del moment, encara visqués uns anys convulsos tant pel que fa a l'alumnat com al professorat, en aquest cas a causa de la incorporació d'un gran nombre de professors no numeraris (PNN) —més de 40.000— amb una precarietat econòmica i laboral del tot injusta.

El curt govern del segon president democràtic —Leopoldo Calvo Sotelo— va haver de solucionar la situació després de la feta del tinent coronel Tejero i mantenir de la millor manera possible la desfeta del seu partit, la UCD.[28] Serà a partir de les eleccions d'octubre de 1982, en què guanyarà el PSOE,

[26] Vegeu Suchodolski, Bodgan. *Tratado de pedagogía.* Barcelona: Península, 1971, i també del mateix autor, *Fundamentos de pedagogía socialista*. Barcelona: Laia, 1974. Anys abans s'havia publicat en castellà un altre llibre d'aquest autor, *Teoría marxista de la educación*. Mèxic: Grijalbo, 1966, si bé arribà a Espanya més tard, ja en plena transició democràtica. També cal dir que la seva circulació fou realment minoritària.

[27] Faure, Edgar. *Aprender a ser.* Madrid: Alianza, 1973.

[28] Cal advertir, que en temps de la UCD, en els seus governs constitucionals (1978-1982), es legislà sobre educació, en concret ens referim a la LOECE o Llei orgànica de l'estatut de centres escolars, de 19 de juny de 1980, que fou en gran part declarada anticonstitucional (sentència de 13 de febrer de 1981), i després, el 1982, amb el triomf del PSOE, retirada totalment i, per tant, mai aplicada, i a la LAU, o Llei d'autonomia universitària, que sols quedà en projecte, car fou retirada de la seva discussió en el Parlament, a l'abril de 1982. És per aquestes vicissituds i perquè, tanmateix, no varen tenir cap tipus d'incidència, els motius pels quals no en fem esment en el text. Per una ampliació d'aquests fets vegeu: Colom, Antoni J. i Dominguez, Emilia. *Introducción a la Política de la Educación.* Barcelona: Ariel, 1997, pàg. 128-131.

que es podrà refer l'interès per modificar el sistema educatiu. De tota manera, encara hi havia problemes a resoldre que afectarien a aquesta reforma, el principal dels quals era posar remei a la terrible situació econòmica que venia d'un passat llunyà. La reconversió industrial, el tancament o la privatització d'empreses públiques absolutament deficitàries, com hom pot comprendre, varen ser les tasques prioritàries. Ara bé, malgrat tot, Felipe González, posà al capdavant del Ministeri d'Educació (1982-1988) un jove catedràtic de la Facultat de Ciències Polítiques de la Universitat Complutense —aleshores José M. Maravall tenia quaranta anys— bon coneixedor de l'educació anglesa (s'havia format a Oxford), i que ben prest inicià el que podríem anomenar *reconversió educativa*.

De fet, dues varen ser les primeres propostes del seu Ministeri: per una part, la reforma de la universitat, anquilosada en lleis i decrets que no tenien res a veure amb el nou Estat democràtic; i per l'altra, l'oficialització dels grups de renovació educativa, alguns dels quals havien estat molt contestataris en els darrers anys. Les reformes de la resta del sistema educatiu també començaren prest però sols amb l'aplicació de plans experimentals o parcials, de manera que l'ordenament legal encara tardà —bàsicament a causa dels problemes econòmics— bastants anys, car no va ser fins al 1990 (el 3 d'octubre, es va publicar al BOE l'endemà) que va veure la llum la que seria la primera llei democràtica d'educació, anomenada LOGSE (Llei orgànica general del sistema educatiu), i que substituïa la llei de 1970. De tota manera és, com a mínim, curiós que es qualificàs de *general* quan l'esmentada ordenació no incloïa l'ensenyament universitari.

Aquesta primera llei de la democràcia espanyola tornava a modificar de manera substancial l'estructura del sistema educatiu ara dividit en les etapes següents: educació infantil (de zero a sis anys, mitjançant dos cicles de tres anys cada un, gratuïta però no obligatòria); educació primària obligatòria (del sis als dotze anys, amb tres cicles de dos cursos cadascun); l'educació secundaria obligatòria, ESO, (dels dotze als setze anys, al llarg de dos cicles de dos anys) i, per últim, dos anys de batxillerat amb especialitats en arts, tecnologia, ciències de la salut i humanitats, o bé, dos graus o nivells de formació professional.

Òbviament, si la Llei general d'educació (LGE) del 1970 responia al fet de la internacionalització de la nostra economia, com a fruït de l'èxit del pla d'estabilització impulsat pel turisme i per les divises dels emigrants, ara la LOGSE naixia amb vocació d'integrar Espanya en els plantejaments educatius típics i necessaris d'una democràcia i, a la vegada, en el si de les economies més avançades i competitives tal com exigia l'ingrés recent a la Unió Europea (1986).

De tota manera, també cal tenir en compte que la LOGSE[29] significà posar en marxa un sistema educatiu de caire democràtic i constitucional, tal com es mostrà en l'organització i gestió dels centres educatius, a la vegada que s'adaptà a la nova territorialització descentralitzada de l'estat de les autonomies. Aquest sentit democratitzador va fer que es canviàs el sistema dirigista, acrític —per objectius— i tecnòcrata de la Llei general d'educació de 1970 per una altra concepció pedagògica més lliure, amb un ensenyament constructivista més que no pas directiu, en què els objectius se substituïen per procediments, i les antigues programacions per dissenys curriculars oberts i flexibles amb diferents nivells de concreció (Ministeri d'Educació i Ciència, comunitat autònoma, centre, aula), de la qual cosa resultava una major autonomia i llibertat per als centres escolars per tal de generar programes educatius d'acord amb les seves característiques socials, comunitàries i ambientals.

Arribat aquest punt, que d'alguna manera conclou l'aspecte definidor de l'educació en els orígens del nou estat democràtic, és interessant fer una retraducció ideològica dels significats que aquestes innovacions suposaren, paral·lelament al que férem quan parlàvem de la llei del 1970.

Un cop superada la racionalitat marcada pels objectius, que com hem vist s'adaptava als criteris econòmics de caire tecnocràtic, ara, amb la llei de 1990, l'educació, amb metodologies i enfocaments propis de l'aprenentatge constructivista, s'orientava cap a l'acció lliure i en definitiva cap a l'enteniment autònom de l'alumne.[30] Ara bé, l'alumne es troba immers en el grup-classe, per la qual cosa, cal que es doni la participació comunicativa, en comptes de l'individualisme que implicava la consecució dels objectius (les famoses fitxes d'ensenyament individualitzat) o les accions orientades a l'èxit de les quals ens parlava J. Habermas.[31] El que se cercarà ara és que, dels actes d'enteniment mutu, sorgeixi una relació interactiva i democràtica en el si del grup-classe, en conseqüència, una alternativa a la teoria clàssica de la decisió racional fonamentada en la veritat de la raó cientificotècnica que no permetia crítica ni desviació. Ja se sap que tal alternativa és per J. Habermas la racionalitat comunicativa, o en el cas de la ciència, la veritat per consens,[32] puix que considera i referma el caràcter no neutral de la ciència, pensament que en general és

[29] Des del 2006 derrogada per la LOE (Llei orgànica d'educació).

[30] Habermas, Jürgen. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península, 1991. A partir de la pàg. 135 planteja la teoria de «l'acció orientada a l'enteniment».

[31] *Ibidem*, pàg. 157.

[32] Per a aquest tema vegeu Habermas, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus, 1980.

herència de la teoria crítica frankfurtiana que considerà sempre el procés científic en relació amb el seu context material, polític, amb l'articulació social del moment, i també, en relació amb el lloc que hi ocupava l'investigador.

La racionalitat comunicativa ens aporta el valor de l'hermenèutica, de la discussió, de la crítica, en definitiva, de l'aprofundiment en els mecanismes de la veritable democràcia, que se centren en la participació —d'aquí l'actitud procedimental i no objectual de la nova llei— per tal d'arribar al pensament emancipador. El model ideològic del sistema educatiu de la nostra democràcia es va dissenyar, si fa no fa, sobre aquests principis dels quals, en l'àmbit bibliogràfic, emanaren uns nous materials, noves perspectives i autors que fins aleshores no havien tingut cap ressò entre nosaltres. Noms com Michael Apple, Henry Giroux, Stephen Kemmis, Lawrence Stenhouse, John Elliot, o noves temàtiques com l'etnografia de l'aula, la investigació qualitativa, la recerca-acció o enfocaments diversos sobre la temàtica curricular, varen ser els fonaments de la nova formació del professorat i en general de la pedagogia a Espanya.[33] Algunes editorials, fonamentalment Paidós, Akal i Morata, avalades pels ajuts ministerials, per oficialitzar d'alguna manera els títols que es publicaven, varen ser les encarregades de difondre aquestes noves perspectives.

Seguint ideològicament el model de J. Habermas, la pedagogia espanyola s'integrà dins de la línea del pensament crític americà, veritable nét de l'Escola de Frankfurt que, nogensmenys, adaptà el que els seus mentors no havien fet mai, com ara reflexionar sobre el fet educatiu.[34] Per aquest motiu, aleshores, la

[33] A tall d'exemple i pel que fa a Apple, Michael, vegeu *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, 1986; *Política cultural y educación.* Madrid: Morata, 1986; *Educación y poder.* Barcelona: Paidós, 1987; *Maestros y textos.* Barcelona: Paidós, 1989; *Teoría y crítica de la educación.* Madrid: Miño y Dávila, 2000; *Escuelas democráticas.* Madrid: Morata, 2000; *Educar como Dios manda.* Barcelona: Paidós, 2002. Pel que fa a Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales.* Barcelona: Paidós, 1990; *Teoría y resistencia en educación.* Mèxic: Siglo xxi, 1992; *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular.* Barcelona: Paidós, 1996; *Cruzando límites: trabajadores cultrales y políticas educativas.* Barcelona: Paidós, 1997; *Cultura política y práctica educativa.* Barcelona: Graó, 2001. Amb referència als altres autors citats, Kemmis, Stephen. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata, 1988; *Hacia una escuela socialmente crítica.* Valencia: Nau, 2008. Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata, 1984; *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata, 1998. Elliot, John. *La investigación acción en educación.* Madrid: Morata, 1990.

[34] Potser l'excepció és Walter Benjamin, el qual en diversos escrits fa esment de l'educació en la seva vessant reformista (serien els seus escrits de joventut, abans dels 23 anys), o d'aspectes de l'educació soviètica (sobre el seu viatge a Moscou entre el 1926 i 1927) o recordant les seves pròpies experiències escolars des de les pàgines de llibres en certa manera autobiogràfics com els que dedicà a Berlín. De tota manera, cal tenir present que W. Benjamin fou sempre, per diversos i nombrosos motius, una excepció gairebé permanent de l'Escola de Frankfurt.

proposta oficial en els primers moments de la nostra democràcia fou plantejar una pedagogia que formàs l'autoconsciència dels alumnes per crear un procés de construcció de significats d'acord amb les experiències personals, que estigués orientada cap a la transformació de la societat, que fos capaç d'assumir l'autosuperació dels alumnes i que estigués oberta a la realitat comunitària, o sia, la pedagogia crítica com pedagogia participativa, comunicativa, humanitzant, transformadora i contextualitzada.[35]

Una altra cosa és si aquests tipus de missatges arribaren als mestres i als professors del nostre sistema educatiu. Tenim seriosos dubtes sobre aquesta qüestió.[36]

7. Tancament amb sentit pedagògic

Gairebé ens hem referit als darrers cinquanta anys de la nostra història en molt poc espai. No podem aportar conclusions perquè, de fet, el nostre discurs és la conclusió de les transformacions que en el pla de les ideologies han tingut lloc a l'Estat espanyol i de com això s'ha reflectit, de manera relacional, en els canvis educatius. En tot cas, el que sí volem accentuar és el que ha implicat pedagògicament l'articulació analitzada, i veure, a més, que els canvis polítics indueixen a discursos pedagògics força diferents.

Cal tenir present que el *tancament social* al qual va estar sotmès el nostre sistema educatiu significà que estava orientat cap a la formació de les elits, la qual cosa implicava introduir una lògica selectiva. L'educació es tornava una carrera d'obstacles que sols uns pocs mereixien acabar, el premi per als quals era l'ingrés a la universitat per tal de convertir-se en la classe social dominant, de tal manera que sols amb el títol de batxiller ja es podia accedir directament als estudis superiors. En canvi, i com ja hem dit, per iniciar

[35] Almenys aquests són els criteris que es marquen a Giroux, Henry. Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Mèxic: Siglo xxi, 2004.

[36] Tal com ja hem dit, i després de diverses vicissituds legislatives que van tenir lloc quan governava el PP, el 2006, amb el PSOE de bell nou al poder, s'aprovà la LOE —Llei orgànica de l'educació— que va fer minvar seriosament el sentit ideològic de la LOGSE. La teoria de les competències, malgrat que s'intenta que es refereixi a procediments, introdueix d'alguna manera el sentit de la racionalitat tècnica de J. Habermas, tot dirigint el sistema educatiu cap a un equilibri entre els dos models educatius que hem analitzat —el de la LGE de 1970 i la LOGSE de 1990— amb l'objectiu d'aconseguir criteris de millora i de qualitat del sistema educatiu. No cal dir que la LOE actualment és el marc legal vigent a Espanya.

els estudis de batxillerat, sí que hi havia prova d'ingrés, per la qual cosa la segregació es donava a la infantesa, sense cap possibilitat de rectificació. A partir d'aquí, es tractava d'aportar una informació acumulativa que s'havia d'evidenciar segons un sistema d'exàmens, la lògica dels quals era anar deixant pel camí els menys afavorits tant des d'una perspectiva cultural com econòmica. El fracàs podia ser considerat, doncs, el fenomen més habitual de l'experiència escolar.

Ara, en un context democràtic cal ser conscients que, per llei, tots els adolescents han d'estar escolaritzats, per la qual cosa la institució escolar ha perdut la capacitat de discriminar qui ha de continuar estudiant i qui ha d'abandonar la seva formació. Això implica que s'han de donar les eines bàsiques a les escoles perquè tothom pugui aprendre. Per aquest motiu els exàmens i les avaluacions han canviat de sentit, car ara no són instruments selectius sinó formes pedagògiques per conèixer el nivell de funcionament del sistema. Ara l'exclusió i la repetició no solucionen els objectius d'un sistema democràtic d'educació, i el mateix pensament es pot aplicar al cas de la disciplina i del comportament. Ara bé, l'adaptació de les institucions i de les mentalitats dels mestres i alumnes no es fa ràpidament, sobretot quan no hem tingut experiència democràtica en la gestió educativa. I aquí rau el problema i el conflicte més greu que tenim: l'escolaritat obligatòria de joves i adolescents, en què les predisposicions personals i els marcs normatius no arriben encara a encaixar degudament.

La solucions han de venir un poc de totes les bandes; per exemple, podríem esmentar aquestes qüestions:

- Com més individualitzat sigui l'ensenyament, més protagonista se sentirà l'alumne i el seu procés formatiu podrà estar més ajustat a les seves característiques. En definitiva, es necessiten més mitjans econòmics i materials per tal de minimitzar les ràtios d'aula.

- Com més implicades estiguin les famílies en l'educació del seus fills i més control estableixin sobre el seu comportament, la seva disposició a acatar la normativitat escolar serà més elevada.

- Com més formació pedagògica tinguin els nostres ensenyants, tindran més capacitat de previsió per obviar conflictes i més recursos per dur envant la seva tasca formativa. Curiosament, els professors d'aquestes edats complicades són els que generalment tenen menys formació pedagògica.

Encara hi ha feina per fer per aconseguir el funcionament democràtic del nostre sistema educatiu malgrat els anys que ja fa que funciona. Els canvis han estat radicals, complicats i no del tot fàcils, però, així i tot, creiem que culturalment la mitjana del país ha fet un gran avanç, i en gran manera, s'ha possibilitat que l'educació sigui per sempre més un dret a l'abast de totes les classes socials.

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 18 (juliol-desembre, 2011), pàg. 37-59
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258 (paper)
ISSN: 2013-9632 (digital)
DOI 10.2436/20.3009.01.84

Tema Monogràfic

La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción

Social pedagogy in the Spanish transition to democracy: notes for a history under construction

José Antonio Caride Gómez
hecaride@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre del 2011
Data d'acceptació: octubre del 2011

RESUM

L'article analitza el procés de construcció històrica de la pedagogia social i l'educació social a Espanya des de principi del segle xx fins als anys noranta, amb especial èmfasi en el període de la Transició democràtica. Aquest procés històric només es pot entendre adequadament si s'analitza l'estreta relació que manté amb el desenvolupament de la cultura democràtica i la intensa modernització que s'experimenta en tots els àmbits de la vida social espanyola. També, i indiscutiblement, en l'educació i en l'obertura de les seves teories i pràctiques a noves maneres d'educar i educar-se en societat. En aquest sentit, s'han de significar els compromisos que ha adquirit la pedagogia social amb els processos de transformació social, en la millora de la qualitat de vida i en el benestar de la ciutadania. Les universitats, mitjançant la formació i la recerca, i els col·lectius professionals, a través d'una àmplia gamma de pràctiques socioeducatives, han contribuït significativament a l'expansió i la institucionalització de la pedagogia social i l'educació social a tot el país. Les crisis econòmiques i socials que

amenacen el món, ara com llavors, segueixen necessitant les seves contribucions per a un millor desenvolupament, de l'educació i de la societat, congruent amb els drets cívics i els principis que sostenen la democràcia i la cohesió social.

Paraules clau: pedagogia social, educació social, Transició democràtica, Espanya, Estat de benestar, història de l'educació, universitat.

ABSTRACT

The paper analyses the historical construction process of social pedagogy and social education in Spain from the early 20th century to the 1990s, with a special emphasis on the period of the transition to democracy. This historical process can only be properly understood if we analyse its close relationship to the development of democratic culture and far-reaching modernisation that were taking place in all areas of Spanish social life, including education and the opening up of its theories and practices to new forms of educating and being educated in society. In this sense, mention should be made of social pedagogy's commitments to improving the quality of life and welfare of the citizenry in the processes that were transforming society. Through training and research, universities and groups of professionals across a wide range of socio-educational fields contributed significantly to social pedagogy's and social education's expansion and institutionalisation throughout the country. The economic and social crises that threaten the world, now as then, continue to need their contributions for a better education and a society that are coherent with the civil rights and principles that support democracy and social cohesion.

Key words: social pedagogy, social education, democratic transition, Spain, the welfare state, history of education, university.

RESUMEN

El artículo analiza el proceso de construcción histórica de la Pedagogía Social y la Educación Social en España desde principios del siglo xx hasta los años noventa, con especial énfasis en el período de la transición democrática. Este proceso histórico sólo puede entenderse adecuadamente si se analiza la estrecha relación que mantiene con el desarrollo de la cultura democrática y la intensa modernización que se experimenta en todos los ámbitos de la vida social española. También, e indiscutiblemente, en la edu-

cación y en la apertura de sus teorías y prácticas a nuevos modos de educar y educarse en sociedad. En este sentido, deben significarse los compromisos que ha adquirido la Pedagogía Social con los procesos de transformación social, en la mejora de la calidad de vida y en el bienestar de la ciudadanía. Las Universidades, mediante la formación y la investigación, y los colectivos profesionales a través de una amplia gama de prácticas socio-educativas, han contribuido significativamente a la expansión e institucionalización de la Pedagogía Social y la Educación Social en todo el país. Las crisis económicas y sociales que amenazan al mundo, ahora como entonces, siguen necesitando de sus contribuciones para un mejor desarrollo, de la educación y de la sociedad, congruente con los derechos cívicos y los principios que sostienen la democracia y la cohesión social.

Palabras clave: Pedagogía Social, Educación Social, transición democrática, España, Estado de Bienestar, Historia de la Educación, Universidad.

1. La Pedagogía como respuesta a la «cuestión social»

El siglo xx se inició con unas excelentes perspectivas para la Pedagogía Social, en Europa y también en España. Sin que nos detengamos en dilucidar el origen de la expresión, ya sea en su atribución a Karl Freidrich Mager —en 1844, siendo editor de la *Revue Pädagogische*— o a Adolf Diesterweg —en 1850, en la edición revisada de su *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lenher*, una guía bibliográfica destinada a la formación de los maestros alemanes—, las aportaciones de autores como Natorp, Willmann, Barth o Bergemann, contribuirían definitivamente a vincular los aspectos «sociales» de la educación a la pedagogía moderna, ampliando y diversificando sus contenidos en nuevas formas de educar y educarse en sociedad; entre otras, las que deberían posibilitar una vida más plena y satisfactoria en la comunidad, el desarrollo armónico de la sociabilidad, o la atención especializada a determinadas carencias o necesidades de la población, sobre todo las que afectan a niños y jóvenes.

La palabra «Pedagogía», como redactaría Paul Natorp (1913: 8) en el «Prólogo» para la edición española de su obra *Pedagogía Social: Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, editada en Alemania en 1899, no se remite exclusivamente a la educación de la infancia, en sus formas tradicionales, sino a la obra entera que supone elevar a los hombres y a las mujeres a lo más alto de su humanidad: una «Pedagogía», dirá Natorp poniendo énfasis en su adjetivación «Social», que «no es la educación del individuo aislado, sino la del hombre que vive en una comunidad, educación que

la comunidad hace y que hace a la comunidad, porque su fin no es sólo el individuo». Un enunciando que el filósofo y pedagogo alemán completará con dos aproximaciones esenciales a la explicación y comprensión científica de lo que entiende por «Pedagogía Social»: la primera es de carácter ético-moral, tanto en sus connotaciones individuales como sociales, para él inseparables; la segunda, tiene un estricto sentido pedagógico. Ambas, concluye, delimitan el tema de esta ciencia: las condiciones sociales de la educación y las condiciones educativas de la vida social.

Aunque incipientes, los logros asociados a las reivindicaciones de los movimientos sociales en una sociedad urbana e industrial en expansión, a la acción benéfico-asistencial procurada por los poderes públicos y las organizaciones cívicas o religiosas, o a la progresiva consolidación del Trabajo Social como disciplina y profesión…, incidirán significativamente en las miradas que lo educativo y lo social cruzan entre sí, tanto en la reflexión teórica como en las prácticas cotidianas. Y que, con bastante frecuencia, tomarán nota de los impulsos reformistas que experimenta la educación (escolar) en el tránsito al nuevo siglo.

La preocupación por las personas y los colectivos más débiles, al tiempo que hace hincapié en el diagnóstico de los factores internos y/o externos que impiden su realización individual y social, se trasladará cada vez con mayor nitidez a las obligaciones que la sociedad debe contraer con los sujetos y sus familias, inicialmente recurriendo a una limitada serie de mecanismos de previsión y auxilio social; más tarde, esforzándose en aumentar las prestaciones y los servicios, poniendo al alcance de la población en riesgo de exclusión o marginación social los beneficios derivados de las reformas jurídicas, económicas, sanitarias, laborales, educativas, etc., que se van adoptando, ya sea mediante la tutela pública o a través de la iniciativa que emprenden diversas instituciones que desarrollan tareas con fines reeducativos y/o solidarios, afrontando la pobreza y la marginación social, siendo uno de sus principales referentes el cuidado a los menores en situación de abandono o de riesgo social (Santolaria, 1997).

La «cuestión social», que comenzara a convertirse en un problema de Estado en el último tercio del siglo XIX, buscará en los primeros años del XX —aunque sólo sea para «contrarrestar las luchas revolucionarias» en auge (Ander-Egg, 1991: 138)— soluciones que transciendan la caridad cristiana, la filantropía o el «dejar hacer» instaurado por el liberalismo económico y político. La reivindicación de seguros sociales y de prestaciones acordes con los principios que iluminaron los derechos «del buen pueblo» y «del ciudadano», proclamados al amparo de las revoluciones americana y francesa en 1776 y 1789, respectivamente, tendrán en las Constituciones de las que se

dotan los Estados modernos un refrendo normativo progresista, pareciera que irreversible, asumiendo una actitud cada vez más activa e interventora (Montagut, 2008). El gobierno de lo público y común, a menudo orientando sus funciones hacia el mantenimiento del orden y la cohesión social, comienza a ser una acción deliberada e, incluso, planificada. El afán por contener a las masas, cada vez más seducidas por los postulados anarquistas y socialistas que denuncian los inhumanos excesos del capitalismo, también jugaría a favor de los cambios que se proponen. No obstante, las dos guerras mundiales y las múltiples confrontaciones civiles que se expanden por casi todo el mundo, la crisis económica de 1929, o la opresión que acompaña los procesos de colonización que emprenden las «democracias occidentales» en Asia, África y América Latina, muy pronto podrán de relieve la fragilidad del sistema. La misma que hoy, cien años después, tras el derroche consumista que alimentaron los mercados y en plena crisis financiera, sirve de pretexto para que se revisen las conquistas sociales que permitieron superar las barreras de la voluntariedad y el paternalismo, normalizando los servicios sociales y sus prestaciones con criterios de equidad, justicia, universalidad, etc.

No podían presagiarlo, al menos en todas sus consecuencias, los reformistas españoles (muchos de ellos educadores vinculados a la Institución Libre de Enseñanza, becados por la Junta de Ampliación de Estudios) que viajarían a Europa para imbuirse de los conocimientos y enseñanzas que las Universidades europeas alentaban en distintas áreas del saber, con un notable provecho para el desarrollo de las Ciencias Sociales y las Humanidades: en la Filosofía, la Psicología, la Sociología, la Antropología, el Derecho, la Pedagogía… Como recuerda Conrad Vilanou (2001), en una breve revisión de la trayectoria histórica de la Pedagogía Social en España e Hispanoamérica, correspondería a un estimable núcleo de intelectuales —la mayoría siendo discípulos de Hermann Cohen y Paul Natorp en Alemania— introducir sus propuestas pedagógicas en nuestra geografía, tratando de conciliar diferentes enfoques y finalidades, ya fuese en clave política, religiosa, científica, ética, filosófica, cultural o educativa. Todas, en conjunto, dirá Vilanou (Ibíd.: 53), aceptan la llamada del regeneracionismo del primer tercio del siglo XX «en un intento de unir el saber con el deber, la ciencia con la conciencia, es decir, la rigurosidad del trabajo científico con la exigencia de una conciencia moral plenamente desarrollada».

Entre otros, hemos de citar a Fernando de los Ríos, María de Maeztu, Manuel García Morente, Lorenzo Luzuriaga e, inevitablemente, a José Ortega y Gasset en los primeros años de su magisterio filosófico. A su quehacer pedagógico-social, también en esta época aunque con intereses y biografías dispares, se añaden las

contribuciones de Aniceto Sela, Ramón Albó, José Pedragosa y, con un mayor ascendiente académico, las de Rufino Blanco y Ramón Ruiz Amado. Con ellos, sin pasar por alto sus divergencias, llegan y/o se consolidan en la península los estímulos renovadores que surcaban Europa, ejerciendo una notable influencia en la consideración de la educación como un bien social, justo cuando —como diría Tuñón de Lara (1971)— se imponía la necesidad de «repensar España», su problemática y sus tareas en la construcción de una nueva era.

Es, precisamente, en este empeño «europeizante» donde cabe situar «una de las reflexiones más ilusionantes para las posibilidades de la pedagogía social en los procesos de transformación social, aludiendo a la construcción de una renovada nación española que supere el dolor y la amargura de los desastres fraguados en la transición al siglo xx» (Caride, 2005: 232). Hablamos de un joven Ortega y Gasset que regresa a España fascinado por las enseñanzas de Paul Natorp en Marburgo, a donde había acudido, becado por el Ministerio de Instrucción Pública, desde los primeros días de octubre de 1906 hasta finales de septiembre de 1907. Pero, muy especialmente, de su entrega a la difusión del pensamiento del filósofo neokantiano en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid, y de liderazgo en la creación de la Liga de Educación Política Española, confiando en la acción vitalizadora que la Pedagogía puede —y debe— aportar para resolver los males nacionales; de una España percibida como problema, y en una Europa a la que observa como solución. Pocas veces, como en la conferencia que pronunciaría Ortega y Gasset (1983: 15) en la sociedad El Sitio de Bilbao, el 12 de marzo de 1910, la Pedagogía, en su vocación social, recibiría un elogio y una encomienda tan desafiante: «si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos, y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamábamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español, un problema pedagógico».

2. De la esperanza al desasosiego: breve crónica de un tiempo perdido para la regeneración pedagógica y social

La idea de que a un nuevo siglo le corresponde una nueva educación (Mayordomo, 2000), más viva y comprometida con las realidades de su tiempo histórico, se afianzaría —pareciera que irrevocablemente— en el pensamiento y las prácticas educativas de aquellas primeras décadas, tanto en el

sistema escolar (desde la Instrucción Primaria hasta la Educación Superior) como en otros entornos sociales, de cuyo potencial socioeducativo serían un excelente ejemplo las Misiones Pedagógicas republicanas, entre los años 1931 y 1936; creadas con el objetivo de difundir la cultura y las modernas orientaciones educativas, serán un magnífico ejemplo de las posibilidades que atesora una formación que acude a donde vive la gente, procurando la animación social y cultural de los ciudadanos, con especial atención a la población rural, entonces mayoritaria en España. Con ellas llega el final diferido de una etapa, a la que el profesor Alfonso Capitán (1994 y 2000) identificara como la del «regeneracionismo pedagógico-social» español, cuyos orígenes y sucesivos desarrollos, desde las últimas décadas del siglo xix hasta los primeros años del siglo xx, quisieron dar respuesta a una doble motivación: de un lado, activar la conciencia crítica del pueblo, para que fuese más consciente de las críticas realidades políticas, sociales, económicas, educativas, morales y religiosas del momento; de otro, rehabilitar el pulso de la vida española «recreando nuevos modelos de saber y de conducta, de pensar y decir» (Capitán, 2000: 121).

La impronta de la regeneración pedagógica y democrática (Puelles, 2000) que impregna el país desde los años que cierran el siglo xix hasta la ii República, de la que también se sintió partícipe la Pedagogía Social, quedaría prácticamente arruinada con el estallido de la guerra in-civil y la dictadura franquista. Sin atisbos de reconciliación, en un escenario europeo que muy pronto se teñiría de agitación y barbarie, nada o muy poco de lo que hasta entonces quiso ser la Pedagogía Social encontraría acomodo en las políticas «educativas» y «sociales» al uso. Muy al contrario, al igual que sucedería en Alemania e Italia con el sometimiento a las consignas impuestas por el nacionalsocialismo y el fascismo, en la «España Una, Grande y Libre» que pregona el régimen de Franco, los principios del «movimiento nacional» y del nacionalcatolicismo invaden el sistema educativo, colándose no sólo en sus aulas sino también por cualquier resquicio que pudiesen abrir en las familias y las comunidades, con el refuerzo que a tal fin le aportaban los «nuevos» entes sociales creados por el sistema (organizaciones sindicales, Frente de Juventudes, Sección Femenina, etc.). Sus mañas disfrazan las teorías implícitas y las prácticas explícitas de lo que también llamarán «educación social» y, aunque en mucha menor medida, «pedagogía social», subyugando sus realizaciones a los poderes establecidos con propósitos académicos, políticos y/o religiosos; de todo hubo.

Como hemos afirmado en otra ocasión (Caride, 2005), son tiempos de frustración y retroceso, malogrados y perdidos para una labor pedagógica-social mínimamente decorosa, ética y moralmente aceptable: de un lado, por

la excesiva —y restrictiva— fijación de la iniciativa política y educativa en la escuela y en las «virtudes» inherentes a sus enseñanzas, cuyos esquemas decimonónicos no comienzan a cuestionarse hasta finales de los años sesenta; de otro, porque cualquiera de las aproximaciones que se harán a la «educación social» no serán más que burdas tentativas de vigilar confesional e ideológicamente a la población, con una especial incidencia en la vigilancia y el control de la formación patriótica de la juventud y en la domesticación de las mujeres.

Cabe señalar que, en unos casos, tanto la «Educación Social» como la «Pedagogía Social» —sin que se introdujeran matices que permitieran distinguir sus respectivas señas de identidad—, serán nombradas para enfatizar las contribuciones que de ellas se esperaba para la formación de los maestros y la «acción social de la escuela», con el propósito de «corregir uno de los vicios más capitales de nuestra psicología colectiva»: el individualismo y sus repercusiones «en la disciplina y en la vida corporativa de la comunidad» (Gil Muñiz, 1951: 192). En otras ocasiones, sin entrar en detalles, lo que se pretende es que no «se olviden las implicaciones de la educación y la sociedad» (García Hoz, 1960: 134), combinando los aportes de la Pedagogía Social —de carácter técnico, se dirá, y aún así especulativos e imprecisos, se añade— con los de la Sociología de la Educación, de tradición científico-positiva. En ambos casos, aunque no siempre de un modo visible, se transfieren sus particulares formas de entender la «formación social» de los españoles a la edificación del «nuevo Estado», recurriendo a una densa red de organismos e instituciones puestas al servicio del régimen y de la inculcación del «espíritu nacional». También, con demasiada frecuencia, se hará mención a la misión educadora de la Iglesia Católica y a la labor de apostolado que a ésta le corresponde asumir en la procura del destino eterno —sobrenatural y redentor— para los hombres que viven en sociedad; una doctrina que sería exhibida, de forma reiterada, en los discursos de apertura de la XXII edición de las «Semanas Sociales de España», celebradas en Oviedo en 1963, teniendo como tema monográfico «La educación social y cívica en una sociedad de masas» (Junta Nacional de Semanas Sociales de España, 1964).

Corrigiendo, en parte, lo que expresábamos hace pocos años (Caride, 2005), no fueron el silencio o la inhibición, sino más bien la ostentación usurpadora de los términos «Pedagogía Social» y «Educación Social», lo que define la utilización que de ellos se hizo durante cuatro largas décadas, poniendo entre paréntesis cualquier posibilidad de vincular sus propuestas teórico-prácticas a un desarrollo educativo y social valioso, libre y democrático, sensible y congruente con el mínimo respeto a los derechos y deberes cívicos. Paradójica-

mente, el descaro con el que los adictos al régimen se apropiaron de los vocablos, exponiéndolos a los fines más perversos del adoctrinamiento ideológico y/o moral, tendrá su contrapunto en el acomplejado manejo que se hará de lo «social», como sustantivo y adjetivo. La indiferencia hacia sus significados más estimables, unida a la continua violación de los mismos, antes y después de la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos por las Naciones Unidas en diciembre de 1948, son muestras tangibles de la manipulación y tergiversación a las que fueron sometidos, especialmente en la educación.

3. Un nuevo escenario, socialmente necesitado de propuestas y respuestas pedagógicas

La *longa noite de pedra*, alegoría histórica con la que Celso Emilio Ferreiro (1962) —una voz rotunda y poderosa de la poesía contemporánea gallega— retratara los temores e incertidumbres de aquella época, tuvo en la Pedagogía Social y en la Educación Social una de sus muchas prolongaciones, mitigando los ecos —cada vez más lejanos, geográfica y cronológicamente— que dejaran sus primeros legados en nuestra geografía, de la mano de los intelectuales, educadores y pedagogos, que tanto confiaran en ellas en los comienzos del siglo xx. Habrá que esperar a la transición democrática, ya avanzados los años ochenta, como ya sucediera antes en Alemania, Italia, en los países nórdicos y centroeuropeos tras la segunda postguerra mundial, para que la Pedagogía Social y la Educación Social recuperen la dignidad perdida.

No fue fácil, aunque los logros alcanzados en las últimas décadas permitan acreditar —como veremos— un desarrollo científico, académico y profesional que abre una etapa de «expansión e institucionalización» de la Pedagogía Social de gran calado, aunque en muchos aspectos todavía inconclusa: un tiempo de pasados y presentes en el que «se ha incrementado considerablemente el archivo de las ideas y de los hechos, de las iniciativas y de las experiencias, de los discursos y de las prácticas… que toman como referencia la pedagogía social» (Caride, 2005: 261-262). Logros que reflejan el trayecto compartido por un amplio elenco de profesionales y académicos, de profesores y estudiantes, de instituciones y colectivos sociales, de las Administraciones Públicas y la sociedad civil…, a los que une la voluntad común de ampliar las fronteras de la educación y de los educadores, de sus saberes y vivencias en diferentes espacios y tiempos sociales. Una lectura en la que, a grandes rasgos, coincidimos con

otros autores y autoras (Quintana, 1984; Petrus, 1997; Ortega, 1997 y 1999; Fermoso, 1994 y 2003; Mínguez, 2004; Merino, 2005; Pérez Serrano, 2005; Sáez y García Molina, 2006), que se han venido ocupando —aunque con desigual aplicación— al estudio de la reconstrucción histórica de la Pedagogía Social en España.

Para Sáez y García Molina (2006: 77), el «resurgimiento y tanteo de la Pedagogía Social» con el que aluden al «despertar de su letargo», desembocarían en una situación histórica, política y social necesitada de actuaciones pedagógicas que se adecúen a las nuevas estructuras, posibilitando que «la Pedagogía Social en la gran protagonista de la práctica educativa del presente y del futuro» (Ibíd.: 79). Una práctica que no podrá sustraerse, como diría Benedicto (2006: 120) en la sugerente aproximación que hace a la construcción de la ciudadanía democrática en España, de una dinámica política ambivalente, en la que coexisten —dentro de una misma estructura cultural de significados contradictorios— «una peculiar mezcla de innovación y tradición, de herencias del pasado autoritario con nuevas formas de entender e interpretar el espacio público y el papel de los ciudadanos en el mismo».

En verdad, nada hacía presagiar que pudiese ser así, al menos si se toma como punto de partida una de las pocas obras —no diremos la única, aunque los registros editoriales conduzcan a ello— que a mediados de los años cincuenta se publicaron en castellano colocando en su título la expresión «pedagogía social». Hablamos, como autor, de Lorenzo Luzuriaga y de la publicación, en Buenos Aires por Editorial Losada, de su texto *Pedagogía Social y Política* (1954); una obra de la que se harían varías reediciones hasta que en los primeros años noventa, formando parte de la Colección Clásicos CEPE (Luzuriaga, 1993), se reeditará en España; la primera de uno de sus libros aquí, introducido críticamente por un meritorio ensayo de Herminio Barreiro (1993).

En la «Presentación» que haría Luzuriaga de su propia obra, la Pedagogía Social ofrecía un panorama desalentador: «cuando se examina la bibliografía actual se percibe el contraste que existe entre el enorme desarrollo alcanzado por la educación pública de nuestro tiempo y la escasez de estudios sobre la pedagogía social y política. Mientras la sociedad en general y los estados en particular emplean sumas ingentes en el sostenimiento de la educación; mientras crean y sostienen millares y millares de escuelas y otras instituciones de enseñanza; mientras millones de seres humanos —niños, jóvenes, adultos— son afectados en todo el mundo por la acción educativa, apenas contamos con

una docena de obras sobre esta rama de la pedagogía» (Luzuriaga, 1993: 31). El exilio del autor, junto con el de miles de maestros, profesores, creadores…, de ciudadanos y ciudadanas españoles en diversos lugares del mundo, ejemplifica el profundo desasosiego ético y social en el que nos habíamos instalado como país. Son los años del oscurantismo pedagógico y social que trajeron consigo, para perpetuarse durante decenios, la posguerra y la dictadura: sin referencias, textos o autores, «que de forma más o menos explícita reflexionen o escriban, dentro de nuestras fronteras, sobre esta temática» (Sáez y García, 2006: 76).

Volviendo a Luzuriaga, para Herminio Barreiro (1993: 22), las afirmaciones con las que el pedagogo manchego presenta su *Pedagogía social y política* lo situarán, de inmediato y posiblemente sin pretenderlo, en el centro mismo de una polémica. Antes y, aunque de otro modo, también ahora. En los años centrales del pasado siglo, porque con su pretensión de «poner orden en el caos epistemológico en que empieza a debatirse la pedagogía… entra con decisión en ese difícil terreno, exponiéndose a los varapalos de sociólogos, didactas y teóricos de la educación»; cuatro décadas más tarde, porque tanto su delimitación histórica como el énfasis puesto en esta concepción de la pedagogía, incidiendo en la especificidad de su vertiente social y política, coincidirá con «el auge de la educación y de la pedagogía "social" en forma de nuevas titulaciones universitarias, de nuevos programas, en un mundo cada vez más convulso y desorientado» (Ibíd.: 24).

Ninguna de las dos circunstancias aludidas merman el valor de la obra de Luzuriaga, aunque respondiese mucho más al propósito de llenar el vacío existente en los dominios de la pedagogía social y política del momento, que a otros fines de naturaleza científica o disciplinar: «sólo aspira —escribiría Luzuriaga (1993: 31)— a facilitar el camino para su estudio, ofreciendo puntos de vista, sugestiones y materiales que puedan servir para una exploración más detenida de este campo de la Pedagogía». Una aspiración que se concretará en el seguimiento que harán de sus contenidos —en los conceptos y en el desarrollo histórico, así como en el tratamiento de algunos temas— los escasos textos que se publicarán en España utilizando en su título la expresión «Pedagogía Social», avanzando los años setenta y ochenta del pasado siglo (Negrín, 1977; Quintana, 1976, 1977 y 1984; Marín y Pérez Serrano, 1984). Es decir, cuando la democracia empezaba a ser restaurada.

En todo caso, los debates abiertos, y casi siempre mal cerrados, acerca de la Pedagogía Social versus la Sociología de la Educación, de la pedagogía sociológica y del sociologismo pedagógico, así como de las «doctrinas» que relacionan

—parcial o totalmente— «lo social» con «lo educativo», tienen algunos de los posicionamientos intelectuales más innovadores —y, por ello, epistemológicamente más arriesgados— en la obra de Luzuriaga. Como también lo fue su toma de postura en torno a las relaciones que podrán establecerse entre la Pedagogía Social y la Pedagogía Política, comprometiendo sus respectivos quehaceres con prácticas educativas que acentúen la formación en los valores cívicos, en los ideales de la democracia y en la construcción de una ciudadanía activa. Como se sabe, anhelos educativos y sociales que remitiendo sus orígenes a autores y corrientes pedagógicas de largo recorrido histórico, quedarían totalmente desfigurados hasta el restablecimiento de la democracia y su constitucionalización en la Carta Magna de 1978.

4. El retorno de la Pedagogía-Educación Social a las Universidades

Con otra perspectiva, aunque convergente con lo que hemos señalado previamente, debe significarse el discontinuo y tardío protagonismo que irán adquiriendo en las Universidades españolas los estudios de Pedagogía Social. De hecho, aunque Miguel de Unamuno pidiera —en 1903— que en las Escuelas Normales los futuros maestros estudiasen «una verdadera Pedagogía Social» (Delgado, 1973: 196), sus contenidos no fueron contemplados en sus enseñanzas; como tampoco lo fueron en las que estaban llamadas a impartir las ocho Cátedras con las que se dotó a las Secciones de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras de las Universidades de Madrid (1932) y Barcelona (1933), ni en el momento de su creación ni posteriormente, a pesar de que estar autorizadas a complementar el núcleo inicial de disciplinas con los estudios que les pareciera oportuno (Molero, 1977); de ahí que, en medio de una indiferencia generalizada y aunque fuese de forma coyuntural, tenga un especial valor simbólico que la profesora y directora de la Escuela Superior de Maestras de Málaga, Suceso Luengo de la Figuera, o que José Ortega y Gasset, en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid, impartiesen lecciones de Pedagogía Social siguiendo los textos de Paul Natorp.

Habrá que esperar hasta los desarrollos normativos de la Ley de Ordenación Universitaria de 1943 —cuando la dictadura franquista imponía sus prácticas más represivas— para que las enseñanzas de Pedagogía Social fuesen reconocidas oficialmente: en el año 1944, en la Universidad Complutense de Madrid, con motivo de la reorganización de su Sección de Pedagogía, formando parte de los contenidos que deberían cursarse en una materia denominada «Pedago-

gía Racional (Individual y Social)», de las que serían docentes los profesores Zaragueta y Romero; asignatura que en 1957 se reconvierte en «Pedagogía Social», como una optativa a cursar en la Licenciatura en Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía). En 1955 se incluiría en los planes de estudio de la Universidad de Valencia y, en 1956, en los de la Universidad de Barcelona; en ésta última se crearía en 1960 una Cátedra de Pedagogía General y Social, que ocuparía primero el profesor Juan Tusquets y, desde 1969, Alejandro Sanvisens.

Hasta 1974, que entra a formar parte de la oferta académica de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED (siendo suprimida pocos años después), no se producen nuevas incorporaciones, poniendo de manifiesto las flaquezas curriculares de la Pedagogía Social en el sistema universitario español hasta los últimos años del pasado siglo. La situación cambiaría, podría decirse que incluso radicalmente, con la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria, en 1983, y las disposiciones que la desarrollan, sobre todo en lo que atañe a la propuesta de creación e implantación de nuevas titulaciones, como Diplomaturas o Licenciaturas.

A partir de entonces, la Pedagogía Social y, con ella, lo que se identifica como su objeto de estudio formal y abstracto, la Educación Social, se adentran en un camino que apenas tendrá retornos. La búsqueda «del objeto, del espacio y del tiempo perdido… proponiendo el análisis y dinamización de las condiciones educativas de la cultura y de la vida social así como lo educativo del trabajo social como vías de encuentro» (Ortega, 1997: 119), no ha dejado de deparar avances relevantes entre nosotros, dotando a la Pedagogía-Educación Social de una gran fortaleza: dentro y fuera de las Universidades, en sus perfiles científicos y profesionales, en la generación de conocimiento y en las aplicaciones que del mismo se hace en la sociedad.

Además, y en congruencia con lo que los procesos democráticos aportan al fomento de las tareas compartidas (muchas veces con efectos tardíos, de medios y largos plazos), las nuevas realidades a las que adscriben la Pedagogía Social y la Educación Social sus realizaciones, impulsarán una valiosa colaboración entre los colectivos que agrupan y las dinamizan. En este sentido, y como un exponente más de las ramificaciones a las que condujo la transición democrática, cabe destacar la creación, en septiembre de 2000, de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social-SIPS (primero como Sociedad Ibérica); de la Asociación Estatal de Educación Social-ASEDES (constituida en diciembre de 2000) y de los Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales, de carácter autonómico (creados a partir de 1998), que desde diciembre de 2006 se integran en el Consejo General de Colegios Oficiales de

Educadoras y Educadores Sociales-CGCEES, que es el representante conjunto de los mismos en el ámbito nacional e internacional.

Como se ha argumentado a lo largo de los últimos años en la Sociología de las Profesiones, también en la Pedagogía-Educación Social, tanto por su orientación profesionalizadora como por su inequívoco compromiso con las realidades sociales en las que se inscribe, los trazados que sigue su evolución científica, académica y profesional, insisten en su caracterización como una construcción histórica, obligando a una constante definición y revisión de sus señas de identidad (Caride, 2002; Sáez y García, 2006), desde la investigación y la formación, hasta los procesos que afectan a la inserción y al desempeño laboral de sus titulados, el reconocimiento social de la profesión, el estatuto deontológico y los códigos éticos que la regulan.

5. Los retos del bienestar y la calidad de vida como trasfondo del quehacer pedagógico-social

Las expectativas generadas en torno a la cultura del bienestar, al modelo de Estado —social y democrático de derecho— y a las políticas (educativas y sociales) que deberían promoverla, de acuerdo con la Constitución Española de 1978, contribuirían decisivamente a los logros alcanzados. Como han analizado, entre otros, López Martín (2000 y 2003) y Petrus (1995), los nuevos espacios políticos de actuación que brindan las Administraciones Locales y Autonómicas, la Administración del Estado y la Unión Europea, interpelan directamente a la Educación Social y a «su» Pedagogía para que asuman, con todas sus consecuencias, los retos que supone educar para una convivencia pacífica y justa, en libertad y equidad. Una tarea insoslayable, con la que la Pedagogía Social que emerge de la transición democrática se comprometería sin apenas fisuras, convencida de que el aprendizaje cívico que precisan las democracias no puede construirse sin una educación y una pedagogía que miren a lo social, máxime si lo que verdaderamente se pretende es avanzar en la «idea de una ciudadanía consciente y activa, crítica y propositiva» (Mayordomo, 1998: 113).

Al igual que sucedería con otros colectivos, aceptado el desafío y tratando de dimensionar el alcance de sus propuestas, un volumen creciente de académicos y profesionales de la Pedagogía-Educación Social conciliaron sus prácticas cotidianas con los procesos del cambio que exigía el paso de la dictadura a la democracia, con transformaciones estructurales, políticas y culturales de

amplio calado; entre otras, las que suelen asociarse a la confianza depositada en la educación como un dispositivo social del que se esperan contribuciones significativas para la formación de personas que sean conscientes, libres y responsables, en una sociedad que además de propiciar mejoras visibles en la calidad de vida, trata de que sea justa y equitativa. Cuando todavía estamos lejos de consolidar un modelo definido de Bienestar Social (Rodríguez Cabrero, 2004), por mucho que se haya avanzado en la articulación del sistema público de servicios sociales (descentralizando sus competencias y prestaciones) y en la legislación social que lo desarrolla, con especial atención a la cobertura que ha de darse a personas en situaciones de vulnerabilidad y dependencia, no podrá pasarse por alto que vivimos tiempos agitados, en los que el protagonismo de los mercados siguen incitando a que se hagan ajustes y recortes en las políticas que amparan los derechos sociales. Un contexto en el que todo indica que nada está conseguido para siempre; tampoco, al menos tanto como sería deseable, en la Pedagogía Social y en la Educación Social. No lo estaba, desde luego, en la transición democrática, cuando iniciaron su despliegue las políticas que se adoptaron a raíz de la firma de los Pactos de la Moncloa, en octubre de 1977, incluyendo la primera época del gobierno socialista hasta la huelga general del 14 de diciembre de 1988.

Como ha señalado la profesora Pérez Serrano (1986: 121-122), distintos factores complicaban el futuro, comenzando por el cambio de denominación de los estudios de Pedagogía por los de Ciencias de la Educación, dando entrada a diversas ciencias, «y, junto a esto, la consideración de la Pedagogía Social como una ciencia teórica, obsoleta en cuanto a sus pretensiones y contenidos, con una clara orientación germana en su génesis…, y, sobre todo, la falta de adecuación de la materia a la realidad», habían llevado a distintas Universidades a relegar sus estudios, cuando no a suprimirlos sustituyéndolos por los que albergaba la «Sociología de la Educación». Los malentendidos epistemológicos y conceptuales (también gremiales) generados entre ambas, la falta de una visión «pedagógica-social» de amplias miras, la inadecuada y persistente equiparación de la «Educación Social» con la «Educación No Formal», o —simplemente— la rancia tradición educativo-social que se había acuartelado en la pedagogía española del tardofranquismo, pusieron el resto.

Sirvan de ejemplo dos relatos: el primero para significar como los cambios científico-disciplinares que se reclamaban no podían ser tan sólo nominales, sino también de contenidos y orientación, de modo que al sustituir la Pedagogía por las Ciencias de la Educación y la Pedagogía Social por la Sociología de la Educación, «se pretendía que la Pedagogía se zafara de su tradicional

carga filosófica y verbalista, así como de otros lastres religiosos, moralistas y normativistas» (Ortega, 1992: 270). El segundo, para desvelar como la importancia —siempre teóricamente reconocida— de la educación social, quedaba oscurecida, «en la práctica educativa en beneficio, en no pocos casos, de objetivos programáticos fuertemente instruccionalistas» (Rosa, 1986: 105). La educación, concebida exclusivamente como instrucción o currículum sigue teniendo cultivadores en todos los «paradigmas» educativos que alumbró la democracia, a pesar del reduccionismo que conlleva asimilar la práctica educativa a lo que acontece en escuela.

Hubo, con certeza, otras muchas circunstancias para que la Pedagogía-Educación Social, cual ave Fénix, resurgiera de sus cenizas. Petrus (1997: 10) las resumió en un conjunto de hechos que, fundamentalmente, se vinculan al «advenimiento de la democracia y de las nuevas formas del Estado del bienestar; al incremento de los sectores de la población marginal, y, principalmente, a la conciencia de responsabilidad frente a los nuevos problemas derivados de la convivencia». Algunos años antes, Etxeberría (1989: 11) identificaría «una extensa y compleja gama de razones, de cambios sociales, pedagógicos, económicos, políticos y culturales que han confluido en la creación del caldo de cultivo en el que se ha dado el proceso de rápido crecimiento de la Pedagogía Social». Temas y problemas que acentuaron su impacto en la sociedad española en diferentes etapas de la transición democrática, respondiendo a procesos y realidades de variada naturaleza y alcance pedagógico y social, como son: la crisis de los sistemas educativos reglados y los altos índices de abandono-fracaso escolar, el agravamiento de las desigualdades sociales y de sus mecanismos de exclusión, los procesos migratorios y la necesidad de acrecentar los valores de la diversidad, el progresivo envejecimiento de la población, la acción-intervención educativa y cultural a los tiempos libres, etc. Al inscribir sus realizaciones en procesos y realidades tan dispares, la Pedagogía Social se convertiría, a menudo, en una «pedagogía de urgencia» (Torío, 2006: 43) en la que se fueron volcando áreas de atención específica que en la mayoría de los casos no sólo sobrepasan a la escuela sino también a la educación misma, por lo que se requieren las contribuciones de otras ciencias y profesiones, educativas y sociales: en la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario, la Educación del Ocio, la Educación Ambiental, la Educación de Adultos, la Formación Laboral y Ocupacional, la intervención educativa en problemas de inadaptación y marginación social, la educación en valores y para la ciudadanía, etc.

Con todo ello tuvo que vérselas la Pedagogía-Educación Social en su tránsito por la transición, a veces resistiendo, casi siempre transformando y transformándose. De la primera hay abundantes evidencias en las actas de congresos y seminarios de la época, así como en los debates públicos y privados que suscitaron las propuestas emanadas de los Informes Técnicos del llamado *Grupo 15* (conteniendo las directrices generales que se elevaron al Pleno del Consejo de Universidades, finalizando los años ochenta, para que se crearan los Títulos de Diplomado en Educación Social y Licenciado en Educación Social), o en los posicionamientos corporativos de diferentes Asociaciones y Colegios Profesionales, no siempre trasladados a testimonios escritos. También abundan las publicaciones que, de forma muy dispar (cuantitativa y cualitativamente), recogieron los pareceres de una variada tipología de disconformes, fuesen cuales fuesen los planteamientos que se hiciesen. La mayoría de ellos hoy están de vuelta o en retirada, siendo relativamente fácil encontrarles alejados de sus anteriores planteamientos, o, muy a menudo —cuán conversos— profesando la Pedagogía-Educación Social con más «convicción» que la que tuvimos-tenemos los que venimos dedicándonos a sus menesteres desde hace décadas. Que las «resistencias» formen parte de un pasado, en buena medida, hecho «olvido», nos libera de profundizar en el alcance de sus significados de entonces; los de ahora, creemos, están totalmente amortiguados.

6. De un pasado de realizaciones a un futuro de retos, para la educación y la sociedad

Frente a las resistencias, las transformaciones que han ido experimentado la Pedagogía Social y la Educación Social en las últimas décadas tienen, sin duda, una especial trascendencia histórica, estando la mayoría vinculadas a la transición democratización de la sociedad española y a las múltiples aperturas que con ella se han ido realizando en la creación y transferencia del conocimiento; no sólo a las Universidades o a los colectivos profesionales, sino también al conjunto de la sociedad. Acerca de sus realizaciones han emitido juicios diversos autores y colectivos, muchos de ellos en los encuentros convocados con variadas finalidades (congresos, seminarios, jornadas, simposios, etc.), así como en publicaciones que con carácter monográfico o misceláneo, han ido revelando el estado de cuestión de la Pedagogía Social y de la Educación Social en nuestro país, fundamentalmente desde los primeros años ochenta del pasado siglo hasta la actualidad: ya sea en textos editados por las Universidades,

las Administraciones Públicas, editoras comerciales o revistas especializadas con cabeceras rotuladas con las expresiones «Educación Social» o «Pedagogía Social» en España, Europa e Iberoamérica.

Ya hemos mencionado a algunos de ellos (Martí March, José Vicente Merino, Constancio Mínguez, Antoni Petrus, Carmen Orte, José Ortega, Gloria Pérez Serrano, Juan Sáez, José María Quintana, Bernardo de la Rosa, Jesús Vilar…), sin que debamos obviar nombrar a otros (Luís Vicente Amador, Encarna Bas, Belén Caballo, Xosé Manuel Cid, Antonio J. Colom, Paciano Fermoso, Miquel Gómez, Margarita González, Rita Gradaílle, Fernando López Noguero, Pilar Heras, José Ángel López Herrerías, Pedro Antonio Luque, Asún Llena, Emilio Lucio-Villegas, José Luís Malagón, Rosa Marí, Ricardo Marín, Antonio Víctor Martín, Segundo Moyano, Violeta Núñez, Luís Pantoja, Victoria Pérez de Guzmán, Jordi Planella, Alejandro Sanvisens, Rosa Santibáñez, María Luisa Sarrate, Susana Torío, Jaume Trilla, Xavier Úcar, Rosa Valls, Santiago Yubero…), cuyas aportaciones fueron y siguen siendo decisivas en el decurso histórico que inicia la Pedagogía Social en la transición democrática, que contribuyeron decisivamente a construir su pasado —algunos nos han dejado con él— y/o están firmemente comprometidos con su futuro. Antes y ahora, la extensa nomina de personas que desde diferentes responsabilidades institucionales, académicas, profesionales, etc. han participado —y siguen participando— de esta tarea, aún sin nombrarlos (puede que injustamente) no nos exime de agradecer y reconocer lo mucho y bueno que han hecho por la Pedagogía Social y la Educación Social.

De prácticamente todos/as puede consultarse su producción científica en las numerosas obras publicadas en los últimos años por diversas editoriales, algunas de ellas con colecciones específicas sobre Pedagogía Social o Educación Social; también en las actas de casi todos los Seminarios Interuniversitarios de Pedagogía Social celebrados desde septiembre de 1981 (en total 25) hasta la actualidad, en los Congresos Iberoamericanos de Pedagogía Social (el tercero y último de los convocados en Porto Alegre- Brasil, en octubre de 2011) y en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, cuyo primer número se editó en 1986. Desde otro enfoque, pero con un valioso aporte recopilatorio, la *Historia de la Pedagogía Social española*, de la que es autor Paciano Fermoso (2003), contribuye a retener en la memoria autores que han asociado su labor docente e investigadora a una etapa histórica (…1944-2000) en la que la transición democrática siempre ocupa un lugar central.

Más allá de estas consideraciones, volviendo a los procesos formativos, como hemos documentado hace pocos años (Caride, 2007 y 2008), la incor-

poración a los Planes de Estudios de distintas Universidades (Santiago de Compostela, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Illes Balears, Murcia, Autónoma de Barcelona, Barcelona, etc.) de especialidades o itinerarios formativos en los que se contemplan de forma explícita materias, contenidos o disciplinas (troncales, obligatorias de Universidad, optativas vinculadas, de libre configuración) con una clara proyección socio-educativa y pedagógica-social, condujeron a la progresiva y extensiva implantación de la Educación Social en nuestro sistema universitario, llegando a superar en número de centros (Facultades y Escuelas) y alumnos matriculados a otras titulaciones impartidas en las Facultades de Ciencias de la Educación (caso de Pedagogía, Psicopedagogía y algunos títulos de Maestro). Más aún, como se afirmaba en el *Libro Blanco de la Titulación*, elaborado por la Red de Educación y editado por la ANECA (2005), la demanda de sus estudios llegar a superar la oferta que realizan las instituciones universitarias, siendo «una titulación que goza de gran aceptación, que refleja perfectamente un nuevo yacimiento de empleo, expresión clara de las necesidades específicas de la sociedad actual». Se alude, claro está, a la Diplomatura en Educación Social, desde hace poco reconvertida en Grado, y —en su interior— a una materia (Pedagogía Social) que ya casi nadie ha cuestionado que figure en el diseño curricular de sus enseñanzas.

Concluiremos señalando que aún siendo en las Universidades donde la Pedagogía Social ha encontrado algunos de sus más importantes reconocimientos científicos y académicos, no basta; muchos de ellos ya son pasado. Tampoco es suficiente, añadido a la anterior, que en el mundo laboral sus «prácticos» —ejerciendo como pedagogos, educadores sociales, mediadores familiares, animadores socioculturales, etc.— tengan la oportunidad cotidiana de proyectar sus competencias en programas, iniciativas, experiencias, etc. que justifiquen sobradamente su razón de ser como profesionales educativos y sociales que dan respuesta a las necesidades emergentes… ya que casi siempre culminan en la inmediatez del presente. Además se requiere imaginar y construir futuros, dialogarlos interdisciplinar y profesionalmente, con saberes que creen e innoven, con los que se enseñe y aprenda, en los que se aprecie una voluntad política y cívica de mejorar las realidades sociales. Por tanto, acordes con un quehacer pedagógico-social de amplios horizontes, crítico consigo mismo y sin inhibiciones que disminuyan la los compromisos que debe contraer con las transformaciones que suponen mejorar la vida cotidiana de las personas.

Posiblemente este fue el gran reto que asumió la Pedagogía Social en España hace casi treinta años tratando de imaginar lo que debería ser su futuro:

sumar sus saberes pedagógicos y sociales a la ilusión que suponía conquistarlo, con más y mejor educación; poder hacerlo aún sin disponer de un bagaje demasiado loable, en un presente lleno de dificultades y urgencias inmensas, cuando casi todo —en nombre de la democracia y de la ciudadanía— formaba parte de la «transición» hacia un porvenir incierto, pero del que —como mínimo— se esperaba que fuese más acogedor y habitable. Desde entonces, no sin sobresaltos (políticos, económicos, sociales, ecológicos, etc.), lejos de poder decir que lo que se deseaba es lo que tenemos, la Pedagogía Social y la Educación Social siguen en tránsito.

Referencias bibliográficas

Aneca (2005). *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social*, vols. 1 y 2. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA.

Benedicto, J. (2006). «La construcción de la ciudadanía democrática en España (1977-2004): de la institucionalización a las prácticas», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas-REIS*, vol. 114, pp. 103-136.

Capitán, A. (1994). *Historia de la educación en España, II: Pedagogía contemporánea*. Madrid: Dykinson.

Capitán, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel.

Caride, J. A. (2002). «Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 9 (segunda época), pp. 91-125.

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.

Caride, J. A. (2007). «La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 14 (tercera época), pp. 11-31.

Caride, J. A. (2007): «El Grado de Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior», *Educación XX1*, núm. 11, pp. 103-131.

Delgado, B. (1973). *Unamuno educador*. Madrid: Magisterio Español.

Etxeberría, F. (1989): «Introducción», Etxeberría, F. (dir.). *Pedagogía Social y educación no escolar*. San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 7-21.

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social: fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

Fermoso, P. (2003). *Historia de la Pedagogía Social española*. Valencia: Nau Llibres.

Ferreiro Míguez, C. E. (1962). *Longa noite de pedra*. Vigo: Galaxia

García Hoz, V. (1960). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Ediciones Rialp.

Gil Muñoz, A. (1951). *Estudios Pedagógicos modernos, tomo primero: Teoría de la Educación (segunda parte)*. Málaga: Librería Denis.

Junta Nacional de Semanas Sociales de España (1964). *La educación social y cívica en una sociedad de masas (xxii Semana Social de España-Oviedo 1963)*. Madrid: Junta Nacional-Rialp.

López Martín, R. (2000). *Fundamentos Políticos de la Educación Social*. Madrid: Síntesis.

López Martín, R. (2003). «Aproximación al estudio político de la Educación Social. Reflexiones sobre su ámbito curricular», Ruiz, C. (coord.): *Educación Social: viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universitat de València, pp. 45-57.

Marín, R.; Pérez Serrano, G. (1984). *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Madrid: UNED.

Mayordomo, A. (1998). *Aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.

Mayordomo, A. (2000). «A educación do século xx: unha mirada a propostas, avances e herdanzas», *Revista Galega do Ensino*, núm. 28, pp. 199-219.

Merino, J. V. (2005). «Pedagogía Social y Educación Social: retos de conocimiento y de acción socioeducativa en el siglo xxi», Ruiz Berrio, J. (ed.). *Pedagogía y Educación ante el siglo xxi*. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación-Universidad Complutense de Madrid, pp. 225-251.

Mínguez, C. (2004). «Evolución de la Pedagogía Social para consolidarse como disciplina científica», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 11 (segunda época), pp. 25-54.

Molero, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española*. Madrid: Santillana.

Montagut, T. (2008). *Política Social: una introducción*. Barcelona: Ariel (3ª edición actualizada).

Natorp, P. (1913). *Pedagogía Social: Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Ediciones de La Lectura [Existe una edición más reciente, a cargo Conrad Vilanou, en la serie Clásicos de la educación, publicada por Biblioteca Nueva, Madrid, 2001].

Negrín, O. (1977). «La Pedagogía Social a través de la Historia», Uned. *Pedagogía Social: técnicas de trabajo intelectual*. Madrid: UNED, pp. xxxi/1-15.

Núñez, V. (2000). *Pedagogía Social: cartas para navegar por el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Núñez, V. (coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

Orte, C.; March, M. (1996). *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia: Nau Llibres.

Ortega, J. (1992). «Educación Social y Trabajo Social», Uned. *Cuestiones actuales sobre educación*. Madrid: UNED, pp. 265-278.

Ortega, J. (1997). «A la búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido de la Pedagogía Social», *Cultura y Educación*, núm. 8, pp. 103-119.

Ortega, J. (coord.) (1999). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel.

Ortega y Gasset, J. (1983). «La pedagogía social como programa político», *Obras Completas, I*. Madrid: Alianza Editorial-Revista de Occidente, pp. 506-520.

Petrus, A. (1995). «Educación Social y Políticas Socioeducativas», *Bordón*, vol. 47, núm. 2, pp. 209-228.

Petrus, A. (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

Pérez Serrano, G. (1986). «Programa de Pedagogía Social: análisis y propuesta de elaboración», Marín, R. y Pérez, G. (coords.). *La Pedagogía Social en la Universidad (realidad y prospectiva)*. Madrid: ICE-UNED, pp. 119-148.

Pérez Serrano, G. (2005). *Pedagogía Social-Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Planella, J.; Vilar, J. (coords.) (2006). *La Pedagogía Social en la sociedad de la información*. Barcelona. Editorial UOC.

Puelles, M. (2000). «Política y Educación: cien años de Historia», *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 7-36.

Quintana, J. M. (1976). «Pedagogía Social y Sociología de la Educación, I: análisis comparativo de ambos conceptos y sus análogos», *Perspectivas pedagógicas*, núm. 37-38, pp. 153-168.

Quintana, J. M. (1977). «Pedagogía Social y Sociología de la Educación, II: análisis comparativo», *Perspectivas pedagógicas*, núm. 39, pp. 303-313.

Quintana, J. M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.

Rodríguez Cabrero, G. (2004). *El Estado de bienestar en España: debates, desarrollo y retos*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Rosa Acosta, B. de la (1986). «Educación Social y profesionalización pedagógica», *Educar. Revista de la Secció de Ciències de l'Educació*, núm. 9, pp. 99-109.

Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación: Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.

Trilla, J. (2000). «El "aire de familia" de la Pedagogía Social», Romans, M.; Petrus, A.; Trilla, J. *De profesión educador(a) social*. Barcelona: Paidós-Cuadernos de Pedagogía, pp. 17-59.

Sáez, J. (2003). «Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y propuestas», *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 10 (segunda época), pp. 27-59.

Sáez, J. (coord.) (2006). *Pedagogía Social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Sáez, J.; García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social: Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

Torío, S. (2006). «Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción», *Estudios sobre Educación-ESE*, núm. 10, pp. 37-54.

Tuñón de Lara, M. (1971). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid: Tecnos.

Vilanou, C. (2001). «Introducción», Natorp, P. *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 11-61.

Vilar, J. (2006). «Comenzando una nueva etapa: Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social», Planella, J.; Vilar, J. (coords.). *La Pedagogía Social en la sociedad de la información*. Barcelona. Editorial UOC, pp. 163-195.

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 18 (juliol-desembre, 2011), pàg. 61-80
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258 (paper)
ISSN: 2013-9632 (digital)
DOI 10.2436/20.3009.01.85

Tema Monogràfic

Didáctica y organización escolar en la transición democrática española

Teaching and school organisation in the Spanish transition to democracy

Francisco Beltrán Llavador
francisco.beltran@uv.es
Universitat de València (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre del 2011
Data d'acceptació: octubre del 2011

RESUM

A la literatura científica usual, a les disposicions normatives i fins i tot en termes col·loquials és molt freqüent diferenciar entre currículum i organització del centre escolar. Aquesta pretensió de singularitat que només és útil per emfatitzar el protagonisme d'un o altre terme en una determinada seqüència d'accions, es comprova que és artificial enfront de la necessitat d'abstreure cada àmbit respecte al seu igual. El currículum no seria possible sense un format organitzatiu que li donés suport estructural en l'ordre de la institució; el contrari és encara més absurd: concebre un pla d'estudis sense cap referència a continguts, etapes del seu traçat, regles... En termes acadèmics, pot dir-se que el currículum determina l'organització seleccionant les condicions per al seu curs, mentre que l'organització opera al seu torn una altra determinació sobre el currículum, ara sota la forma de limitar les seves possibilitats. Òbviament, quan un currículum es veu constret o, si es prefereix, sotmès a la pauta o el format organitzatiu, deixa de ser «un» currículum indeterminat per passar a ser «el» currículum C, determinat, precisament, per les formes de l'organització; al revés, quan una organització requereix considerar allò que tindrà lloc, considerant el seu format legal, deixa de servir-se del

discurs relatiu a qualsevol organització, perquè ara es tracta de «la» organització escolar, determinada per «aquest» i no per cap altre currículum que pugui transcórrer al seu interior. Referent a això, el que és important és retenir que cap esdeveniment organitzatiu no deixa de tenir efectes curriculars, com també que cap canvi curricular no pot plantejar-se abstraient-lo de les seves condicions materials de realització.

Paraules clau: història del currículum, organització escolar, Transició democràtica, Espanya.

ABSTRACT

In the traditional scientific literature, regulations and even colloquial language, it is common to differentiate between curriculum and school organisation. This claim to uniqueness, which is only useful for highlighting the prominence of one of these concepts in a certain sequence of actions, has been proven to be artificial in the face of the need to extract each area compared with its peer. Curricula would not possible without an organizational format that provides structural support within the institutional order and the opposite is even more absurd: designing curricula without reference to content, its design stages and rules, etc. In academic terms, the curriculum can be said to determine the organisation by selecting the conditions for the course, while in turn, organisation determines the curriculum, in the form of limiting its possibilities. Obviously, when a curriculum is constrained or, if one prefers, subjected to organisational formats or guidelines, it stops being «an» indeterminate curriculum and becomes «the» determinant curriculum, precisely because of these organisational forms; to the contrary, when an organisation needs to consider what will be, by considering its legal format, it no longer serves the discourse on organisation, because it is «the» school organisation, determined by «that» curriculum and not by another that may be gestating within it. In this regard, the important thing is to prevent any organisational issue from having effects on the curriculum; curriculum changes can be considered by removing them from their material conditions of implementation.

Key words: history of the curriculum, school organisation, democratic transition, Spain.

RESUMEN

En la literatura al uso, en las disposiciones normativas y hasta en términos coloquiales es muy frecuente diferenciar entre Currículum y Organización del centro esco-

lar. Esa pretensión de singularidad que sólo es útil para enfatizar el protagonismo del uno o la otra en una determinada secuencia de acciones, se comprueba artificial frente a la necesidad de abstraer cada ámbito respecto a su par. El Currículum no sería posible sin un formato organizativo que le diera soporte estructural en el orden de la institución; lo contrario es todavía más absurdo: concebir un plan de estudios sin referencia alguna a contenidos, etapas de su trazado, reglas… En términos académicos, puede decirse que el currículum determina a la organización seleccionando las condiciones para su curso, mientras que la organización opera a su vez otra determinación sobre el currículum, ahora bajo la forma de limitar sus posibilidades. Obviamente, cuando un currículum se ve constreñido o, si se prefiere, sometido a la pauta o el formato organizativo, deja de ser «un» currículum indeterminado para pasar a ser «el» currículum C, determinado, precisamente, por las formas de la organización; a la inversa, cuando una organización requiere considerar aquello que tendrá lugar, considerando su formato legal, deja de servirse del discurso relativo a cualquier organización porque ahora se trata de «la» organización escolar, determinada por «ese» y no otro currículum que transcurrirá en su seno. Al respecto, lo importante es retener que ningún acontecer organizativo deja de tener efectos curriculares, así como ningún cambio curricular puede plantearse abstrayéndolo de sus condiciones materiales de realización.

Palabras clave: Historia del currículum, organización escolar, transición democrática, España.

1. Avatares de la transición

Si bien la transformación de la educación en España, y más en concreto de la estructura de su sistema y del régimen de los centros públicos, ha pasado a asimilarse a los logros derivados de la Transición Española, lo cierto es que, como en algunos otros aspectos, éste ya se había iniciado casi una década antes e incluso tuvo una primera aproximación legal —cuya reevaluación parece cada vez más necesaria a la luz de los sucedidos posteriores— en la conocida Ley General de Educación o Ley Villar (por el apellido del Ministro Villar Palasí bajo cuyo mandato se aprobara).[1] Los diferentes formatos curri-

[1] El detalle de todos los avatares de las reformas curriculares y organizativas previas a la Ley del 70 y en sus circunstancias políticas y sociales, mi libro *Política y reformas curriculares* (ver bibliografía).

culares posibilitados por ella cumplían funciones sociales asimismo distintas: legitimación del nuevo Estado, preparación escolar para la formación de una capa de profesionales semicualificados, etc. Procuraba ocultarse, sin embargo, que con ella se pretendía en último extremo, dar respuestas que sometieran un movimiento estudiantil que se había organizado y cobrado protagonismo social en el decenio anterior.

Entender la necesidad de tales cambios requiere conocer mejor esa etapa previa, los años 60, que consolidó el tecnocratismo como ideología dominante y lo transportó o aplicó a ámbitos escolares dando origen a lo que en su momento traté al estudiar pormenorizadamente el origen del currículum «tecno-burocrático» (Beltrán, 1991) cuya significación en la transición quizá haya ocasión de señalar en este mismo escrito, junto a otras variables «extracurriculares» (economía, política internacional, grupos de poder en el seno del Estado, etc.) con cuya cita, aunque no se aborde su detalle, pretendo poner de manifiesto la frecuente ignorancia de los aspectos políticos que subyacen a las reformas didáctico-organizativas y que, a menudo, sobreviven cristalizadas hasta mucho tiempo después de su vigencia teórica o legal.

A causa de ello, las reformas escolares de los años 1970 al 2000 (por citar marcos de transición muy amplios) no han estado presididas por principios educativos (que sólo parecieron cobrar importancia en los inicios del estado franquista como en el cambio constitucional; ambos, sin embargo, fueron disolviéndose hacia otros fines y las reformas parecen haber afectado sólo procedimientos). Quizá a causa de esa privación de racionalidad final, que sustituyó innovación en los principios por reformas procedimentales, la educación ha acabado viéndose como el paso obligado por los recintos escolares para obtener credenciales que intercambiar en el mercado de trabajo.

El núcleo de esa etapa anterior lo constituyó la publicación de Los Nuevos Cuestionarios para la Enseñanza Primaria, que no sólo tuvieron relevancia para la selección de los conocimientos a impartir, su distribución y valoración, sino que precedieron al fenómeno, social y económico, posterior a los 70, de la masiva producción editorial de libros de texto y su influencia progresiva en aspectos de la descualificación docente.

No obstante, es igualmente cierto que la Transición política comporta la constitucionalización de la Educación, con todos los aspectos positivos (consagración de libertades y derechos democráticos) y, por qué no nombrarlo, obstáculos al desarrollo de ciertos aspectos educativos que ello acarrearía.

Por otro lado, debe destacarse desde el principio la dificultad de centrar la mirada analítica (más si es política) en los aspectos didácticos y organizativos

por separado; de ahí la necesidad de contextualizarlos en las políticas de Estado y de las intervenciones en otros ámbitos educativos.

Señala Maravall en su libro *La política de la transición* (1984: 19): «La transición hacia la democracia requiere ser examinada desde *un punto de vista genético*, que atienda a la propia política de actores colectivos, a sus estrategias y a sus concepciones» (cursiva en el original), lo que en el caso de España puede apuntar a un análisis de las estrategias seguidas por los agentes sociales desde sus diferentes posiciones de clase que, de no cambiar en las dominantes, supondría su prolongado desgaste y deslegitimación progresiva; mientras, para las clases subordinadas podía conducir al intento de repetidos e infructuosos enfrentamientos civiles.

Una etapa curricular, por lo general minusvalorada —si no ignorada— por los estudiosos del currículum fue la creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria (CEDODEP, 1958). En efecto, el periodo al que da comienzo tal iniciativa es, sin duda, el más rico en innovaciones didácticas entre los vividos desde la guerra civil: búsqueda de la eficiencia —sin entrar ahora en valoraciones acerca de su conveniencia en educación o no—, cursos de formación del profesorado, planes de estudio del magisterio, control de libros de texto, inspección, revistas y publicaciones... todo ello y más se ve sometido a intervenciones desde órganos dependientes del Ministerio y que tienden a incrementar cuanto menos el aspecto moderno (o modernizador) de la educación en España.

El Plan de Estabilización de 1959 supuso el inicio de la incorporación progresiva de España al sistema económico del resto de países europeos desarrollados. Dicha transformación es la que tuvo lugar, principalmente, en la década del sesenta, instrumentada a través de unos Planes de Desarrollo (llevados a cabo gracias a la inyección de capital financiero en la industria, de manera que ya a finales de los sesenta unos pocos bancos controlaban las mayores empresas del país). Ahora bien, desde la incorporación a las finanzas —a finales del siglo diecinueve— de la vieja aristocracia, que ahora participaba como uno de los sectores del Estado franquista, la anterior alianza de capital industrial y financiero se había proyectado en una infraestructura industrial que debía dar soporte a un desarrollo que, a su vez, requeriría una cada vez mayor administración pública. Eso significaba la intrusión de sectores de clase ajenos a los anteriores en los mecanismos de dominación y, por tanto, la fragmentación del bloque dirigente que, en cierto modo ya contaba con desafectos, procedentes de una monarquía carente de representación (al margen de la simbólica que mantenían en el propio Estado). En efecto, si bien hasta entonces existía una

estrecha conexión entre la aristocracia financiera y el aparato militar, ahora un Banco de España nacionalizado, y por tanto conectado a la Hacienda Pública, se erigió en interlocutor relativamente autónomo con la Comisaría del Plan. Para el delicado equilibrio del poder del Estado franquista, ello suponía una alteración que cobraría expresión en tensiones constantes entre la Administración y la aristocracia financiero-industrial —sectores cuya alianza se explica por la necesidad de financiar «iniciativas empresariales», para las cuales el capitalismo familiar ya no podía ser suficiente.[2]

Todo esto no era sino producto de una larga y constante penetración de la sociedad en el Estado que, en los últimos años corre en paralelo de una penetración del Estado en la sociedad «a través del intervencionismo económico ya desde el Plan de Estabilización y con acento especial en el giro tecnocrático» (Moya, 1985: 33). Tras esto, es inevitable volver a la cita textual de los autores del estudio que ahora se toma como referencia: «El desarrollismo, el consumismo, la preocupación por el crecimiento económico y el auge de la economía, creadores en la población de una ideología que aún no se ha agotado, arrinconaron las expectativas de control redistributivo y las reconvirtieron en pasiva espera de beneficios del crecimiento. Llevada a su extremo, la combinación de un Estado "privatizado" por los intereses de los grupos de presión y una sociedad reglamentada e intervenida "desde arriba", produjo una consecuente cosificación de los sujetos que habían de conformarse a comportamientos estipulados y esperar, que no reivindicar, a que la ola de la riqueza les alcanzara de acuerdo con la racionalidad del sistema capitalista». (*Ibídem*)

Hacia mitad de la década del sesenta, y coincidiendo precisamente con la plena implantación de los polos desarrollistas, el movimiento obrero se manifiesta especialmente reivindicativo, al igual que el estudiantil, en una tendencia que ya sería creciente hasta la muerte del dictador. La reacción fue un aumento correspondiente de la represión, a veces de manera incruenta, pero no menos efectiva, bajo la forma de represalias laborales (suspensiones de empleo y sueldo, despidos por razones políticas, cese de representantes obreros…) Al tiempo que esto ocurría y bajo una aparente retracción del movimiento obrero, éste iba recuperando su organización en y desde la clandestinidad, siendo sus acciones en especial significativas durante los años inmediatos anteriores a mediados de los setenta (en el caso particular de la UGT significó la reaparición pública del PSOE, bajo la dirección de exiliados).

[2] Para un excelente análisis de la economía durante el franquismo, se recomienda la lectura del libro de Moya (1985).

Toda esta intensificación de la agitación social alertó a grupos dirigentes preocupados por los efectos posibles de una crisis de Estado, que por ello se organizaron en informales grupos reformistas pertenecientes al «Régimen». En tales grupos encontraban representación diferentes sectores del Estado, a excepción probablemente de los militares, quienes se vieron especialmente golpeados, al igual que los supuestos planes sucesorios del régimen, por la muerte de Carrero Blanco, tenido como garante del continuismo.[3] Fue ésta una acción enmarcada en una intensificación del terrorismo que, a su vez introducía una cadena de estados de excepción y acentuaba el sentimiento de necesidad de dar fin a la que ya era claramente una crisis de la dictadura. En efecto bastaría con consultar la literatura «secundaria» de esos años para comprobar los múltiples intentos de promover —con toda la cautela necesaria— movimientos, plataformas, juntas, propuestas varias que dieran cauce a la que ya entonces se dio en llamar «derecha civilizada».[4] Por el contrario, los sectores más resistentes del régimen se empeñaban en sus estrategias represivas, cuya manifestación más cruel fue, probablemente, las cinco ejecuciones de septiembre del 75, a menos de dos meses de la muerte del dictador y cuando ésta ya estaba poco menos que anunciada.

Si bien, como se acaba de ver, la Transición no comenzó propiamente con la muerte de Franco, es igualmente erróneo pensar que tuvo como fin el Referéndum de diciembre del 76 en el que se aprobaba la Ley de Reforma Política. Durante ese año, al mismo tiempo que se pone de manifiesto el fracaso del sucesor oficial, Arias Navarro, salen a la luz diferentes propuestas de coaliciones democráticas, el interior de cada una de las cuales representa diferente composición hegemónica; pero, indiscriminadamente, incrementaban de manera cruel la represión por parte de sectores derechistas en connivencia con «ultras» que persistían en el seno del Estado (recuérdense las cruentas acciones en Elda, Victoria, Montejurra, Atocha…). Sorteando todas estas dificultades se camina hacia la construcción de un pacto que llevaría finalmente al citado referéndum.[5]

[3] Julio Rodríguez Martínez, a la sazón Ministro de Educación en el gobierno de Carrero, se presentó «en un estado de shock emocional ante el jefe de Policía de Madrid […] y se ofreció para formar un comando vindicativo que buscara a los asesinos y les diera muerte». (Preston, 1986: 73)

[4] La expresión cabría atribuirla (ignoro con qué precisión genealógica) a Areilza quien la definió en una entrevista concedida a *Cambio 16* (núm. 317, 1978)

[5] No me refiero, obviamente, al «Pacto de la Moncloa», de 1977, cuyo comentario pormenorizado, en este contexto, desvirtuaría el sentido del artículo. Los interesados pueden consultar al respecto: Etxezarreta (2001).

El pacto implicaba, obviamente, concesiones por todas las partes que lo aceptaron, pero en especial una organización de la derecha democrática, agrupada en un primer momento en múltiples formaciones partidistas para acabar en una especie de gran partido que los integrara a todos, la Unión de Centro Democrático (UCD) Precisamente en razón de la precariedad u oportunidad de su constitución tal agrupación nacía ya condenada al desmembramiento cuando se recompusieron internamente las fuerzas que en principio lo encarnaron.

Es inútil decir que los diferentes micro partidos representaban distintos grupos de interés y que el reparto de las posiciones de gobierno (cuando no de poder) obedecía a un sistema más cuasi-feudal que de cuotas, lo que cabe leer en clave del Estado como la necesidad prioritaria de la burguesía y otras clases dominantes por apuntalarlo.

Probablemente, los dos años claves en la definición del formato de la transición política española son aquellos respecto a los que existe una literatura comparativamente inferior. Se trata de los comprendidos entre la muerte del dictador (aunque es obvio que ya antes se habían producido múltiples conversaciones soterradas) y la aprobación del texto constitucional. Las elecciones generales de 1977 que darán inicio al periodo constituyente, que a su vez se cierra con la aprobación de la constitución de 1978, marcan el punto de inflexión del periodo bianual en que se dirimen cuestiones claves que podrían quedar representadas por términos, de valor ya casi simbólico, tales como ruptura, reforma, continuismo, pluralismo, pactos, legalidad y /o legitimidad —manteniendo las diferencias esenciales entre ambas—, compromiso, libertades, concordia y /o reconciliación, constitución...

ii. Didáctica y organización escolar en transición

Aproximarnos a las facetas escolares didáctica y organizativa requerirá precisar ahora la mirada para dar mayor alcance a su perspectiva, hasta alcanzar el ámbito educativo, aún sin abandonar la plataforma de la política general, como hicieron en su momento Del Águila y Montoro (1984: 32): «(…) no hay que perder de vista el hecho de que bajo el franquismo sí se intentó seriamente elaborar una ideología consistente, sobre todo durante los primeros años, así como hacer calar los presupuestos de dicha ideología en los distintos estratos sociales. En definitiva, se intentó con ahínco la actualización social de aquella ideología por muy antiguos que sus presupuestos pudieran parecer.

[…] Incluso dentro del periodo "aperturista" la línea de demarcación es clara y la "legítima concurrencia de pareceres" no encubría otra cosa que el acceso al poder de gestión política de acuerdo con los sucesivos cambios de la correlación de fuerzas del bloque dominante».

La mayor demanda en educación, provocada por un desarrollo social más amplio, se hacía extensiva al desarrollo simultáneo, cuando no previo, de todos los niveles, incluyendo el universitario,[6] hacia el cual se habían dirigido los principales temores del Régimen, desde la reforma de Ruíz Giménez quien, en el 56, posibilitó que se revelara lo subyacente a su fuerte impregnación de ideología franquista.

En el contexto de la tecnocracia gobernante se recurre, como vía para la reforma a medio plazo de la Universidad, a la Ley General de Educación de 1971 o Ley Villar, que unía a sus declaradas intenciones apolíticas, la señalada crisis de fiscalidad. Como veremos a continuación, la Ley ni pudo acabar con aquéllos problemas ni con su *sfumatura* hacia el resto del sistema educativo.

No obstante lo señalado, la tesis que sostuvieron De Esteban y López Guerra (1977: 53) fue que: «Una efectiva reforma del Estado, que comportase su modernización, suponía la necesidad de ampliar su capacidad económica mediante una reforma fiscal, que era mucho más de lo que los tecnócratas se proponían. Esta deficiencia económica, y la falta de colaboración de gran parte de los afectados, provocada por el autoritarismo del Régimen, hizo fracasar […] la reforma educacional».

A su vez, el necesario incremento de las inversiones, tanto estatales como privadas, presuponía que tales inversores tuvieran un grado de confianza o seguridad en la evolución, a medio largo plazo, de la política. Sin embargo, a pesar de estar aprobada desde 1946 la Ley de Sucesión, ya desde los años anteriores al 70 se era consciente de que el Régimen había dejado de tener futuro; lo que a partir de entonces constituía la hoy llamada «agenda» de la clase política no era ya el mantenimiento de la legislación con que primero se había intentado dotar de legitimación al nuevo régimen (de 1938 y 1939), refrendadas por las posteriores Leyes Fundamentales, sino la nueva organi-

[6] Tras el fracaso de una Ley de Autonomía Universitaria, que no llegó a superar su paso por las cámaras legislativas, en 1983 se aprueba la Ley de Reforma Universitaria (LRU) que pretendía adecuar la dirección y gestión de las universidades al Estado de las Autonomías, previamente definido y lo hacía, precisamente declarando cuatro grandes ámbitos de autonomía universitaria: estatutario, académico, económica y de política de personal.

zación del Estado, necesaria tras la muerte de Franco[7] (De Esteban y López Guerra 1977: 79). Estaba claro que por mucha reforma fiscal que se abordara, ésta no iba a ser nunca suficiente para legitimar por sí misma el papel del Estado, porque eso significaría el reconocimiento de las clases, sus diferencias y la distribución desigualitaria entre ellas. Las luchas universitarias, a su vez, demostraron que una respuesta puramente tecnocrática tampoco satisfaría las demandas de carácter político.

Escrito en 1980, Cebrián dejaba dicho, apenas aprobada la Constitución y tomadas las primeras medidas de gobierno: «[…] la democracia no ha mejorado en nada o casi nada nuestro sistema de enseñanza» (p. 91) y, en el mismo año, Fernández de Castro (1980: 66), intenta una explicación que, aun resultando muy aventurada, no deja de coincidir en el mismo fenómeno: «En la actual crisis económica, el desajuste de nuestro sistema de enseñanza con el mercado de trabajo es profundo, aunque es desigual según las salidas profesionales y los mercados sectoriales de que se trate. Los escolares y de forma más acusada los estudiantes de las universidades y de algunas escuelas profesionales resienten los efectos de este desajuste y lo expresan en una caída brusca de interés por sus estudios a los que no encuentran utilidad».

Apenas unos meses después, el siguiente número de la misma revista publica un artículo que, en clave de hegemonía gramsciana, comienza señalando cómo «En los años de la transición de la dictadura a la democracia las clases dominantes del estado español realizaron un esfuerzo considerable […] que se centró en la adecuación del "nuevo Estado", la nueva estructura política, a sus necesidades de dominación. […] Es a este ámbito [de la enseñanza] al que nos vamos a referir, ciñéndonos específicamente a lo que atañe a la enseñanza básica […] En el terreno institucional cabe situar la aprobación del Estatuto de Centros Docentes y la preparación de la Ley de Financiación de la Enseñanza» (Bardavio y Colominas, 1980: 38).

Mucho más prolijo que el anterior, la lectura en su conjunto de este artículo pone de manifiesto los principales aspectos que marcaron la agenda de la transición (al menos en sus intenciones) hasta su consolidación, presuntamente lograda tras el fallido golpe de Estado del siguiente año. Desde las

[7] Resulta cuanto menos curioso seguir hoy la polémica que mantuvieron el falangista Rodrigo Royo desde la revista *SP* y el monárquico Bernardo de Salazar desde *ABC*, durante la primera quincena de mayo de 1966; en ella se utiliza por primera vez la expresión «Después de Franco ¿qué?», que posteriormente daría nombre, en 2003, a un libro en que colaboró Santiago Carrillo -al que en ocasiones se toma como autor de la frase.

cifras de los presupuestos hasta la situación del profesorado, pasando por las construcciones escolares, se desgranan los aspectos que hacen sospechar al autor (no sin cierto grado de ¿justificado? conspiracionismo): el objetivo sería «retrasar cada año el comienzo de curso en la enseñanza estatal, y procurar que cuando éste empieza, se produzca en la mayor parte de localidades con los problemas de profesorado y material no plenamente resueltos.» (p. 40). No deja de ser curioso, sin embargo, y por ello en parte ha sido citado ese artículo, que resuma las «estrategias de la izquierda» frente a la anterior situación en las siguientes: a) adecuado aprovechamiento de los mecanismos institucionales; b) vertebrar un movimiento popular alrededor de la problemática educativa y c) «una eficaz labor en el terreno de la calidad de la enseñanza escolar».

No obstante el argumento derrotista de los autores citados, aún se intentó una reforma posterior a la del año 1970 y ya en el primer periodo de la Transición. Se trató de la fallida Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares que, por iniciativa de una todavía exigua izquierda parlamentaria, el Tribunal Constitucional declaró en buena parte invalidada (en 13-ii-1981) por contravenir los principios de la Carta Magna. Antes que ello habría que dedicar un probablemente largo apartado a los avatares de la redacción y acuerdo relativos a la formulación definitiva del artículo 27 de la Constitución, en las condiciones y términos en los que se aprobó. Digamos sólo que, si bien sometía algún principio fundamental a la máxima sanción, dejaba en una limbo de ambigüedad aspectos cuyo posterior desarrollo por los gobiernos sucesivos, nacionales y autonómicos, no han llegado a consensuarse aún hasta el presente. Desde la aprobación de la Carta Magna hasta finales del año 1982 no puede hablarse con propiedad de transición en la política educativa española, puesto que las propuestas, más o menos exitosas (en realidad, casi nada) de los años 1976 al 1982 eran una continuación que no buscaba afectar en exceso la realidad global de la educación, ámbito al que, salvo sectores con mayor implicación profesional y compromiso político, no veían necesidad de reformar salvo en aspectos perfectamente conciliables con la Ley del 70, todavía vigente.

Pero, como se vería poco más tarde, los principios fundamentales recogidos en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985),[8] recogían y daban sanción legal a dimensiones democráticas tan importantes como el derecho de todos a la educación, la libertad y calidad de la enseñanza, la participación en el control y la gestión de los centros por parte de la comunidad

[8] La Ley fue aprobada por el Parlamento en marzo de 1984; sin embargo, sólo pudo ponerse en vigor tras sentencia del Tribunal Constitucional dictada el 27 de junio el año siguiente.

educativa, etc. Si algo puede llamar la atención en su lectura es que, treinta años después de planteadas, de los cuales los gobiernos de izquierda han estado apuntando legislativamente hacia las mismas posiciones unos veinticinco, todavía no se han alcanzado plenamente y, por tanto, continúan figurando en las agendas de algunos grupos políticos y/o profesionales, contando con un resto que, sin conseguirlas, ha renunciado a alcanzarlas. También para el caso ofrecen los autores, aun con la escasa perspectiva con que contaban, explicaciones, ya de previsión o constatando, fracaso de dichas estrategias. Sus conclusiones, a finales de los ochenta, no podían ser más desoladoras: «[…] quizá, una vez repuestos de tanta sorpresa, valga la pena preguntarse si en el fondo lo que ocurre es que no existe una alternativa radical y cualitativamente distinta a la que propugna UCD (al margen da las palabras y declaraciones de principios; porque, si no es así, es difícil de entender que aquellas fuerzas sociales que se muestran abanderadas de la escuela pública están oficiando en estos momentos, por las razones aducidas en uno u otro sentido, como sus sepultureros» (p. 41).

Un aspecto particular que suele quedar descuidado al tratar el fenómeno escolar en el contexto de la transición es el que alude a una de las dimensiones organizativas más globales dado que incorpora la lógica dominante para el resto. Me refiero al recurso, como «marco dominante», del o los procedentes de los ámbitos productivistas. El ya citado Moya (1985: 72-73) escribe al respecto: «La organización, a la vez que impone el marco objetivo que determina la acumulación de los resultados individuales como "objetiva dinámica empresarial", segrega una ideología que legitima el resultado colectivo de la libre participación de todos en un complejo que se autodefine como "nuestra empresa", imponiendo así, normativamente, la mutua interdependencia y colaboración de todos sus miembros en un cierto clima de "comunidad", de "moral empresarial colectiva", de "motivación e integración corporativa": la "gran familia"».

Con ello el autor citado viene a coincidir con la definición y uso que Abravanel hacía de la expresión «ideología organizativa»: «conjunto de ideas fundamentales y de consecuencias operativas, ligadas en un sistema de creencias dominante, que produce contradicciones pero sirve para definir y mantener la organización» (p. 274).

La debilidad del régimen disciplinario de fábrica, tradicional en la pedagogía franquista, aumentó el valor social del profesorado. Eso suponía un cauce para la «creatividad» y «flexibilidad» de las formas del ejercicio didáctico: invención de nuevos ámbitos de expansión pedagógica, incorporación de nuevos principios definitorios del trabajo docente: colaboración, reflexión,

comunicación, experimentación; pero también voluntarismo y ciertas formas de expresión de la afectividad que podían derivar fácilmente en anti-racionalidad disciplinar.

El profesorado, en efecto, había logrado, a través de sus luchas en los años 70, conquistar mayor autonomía acompañada de un significativo incremento salarial. El aumento del coste general del mantenimiento del sector profesional docente conduciría a que lo hiciera posteriormente la exigencia de «responsabilidad» (rendición de cuentas) y la dependencia de otros sectores sociales (la profesionalización, que confería autonomía, suponía mayor dependencia corporativa frente al sistema cliente). Se iba instalando progresivamente una nueva idea de profesionalismo a través de la cual «buena parte de la legitimidad de la institución se traslada de la estructura a la subjetividad de sus miembros» (Terrén, 1999: 267). Como puede pensarse, tal proceso no se produce de forma abrupta y podrían encontrarse rasgos del mismo desde mediados de los años 70, aunque, en mayor medida, a partir de los 80, simultáneamente al inicio de las grandes transformaciones en los regímenes de producción, incluyendo los de la subjetividad del trabajador, y la simultánea emergencia o creación de otro nuevo que, contemporáneamente, resultaba todavía poco reconocible.

La presión de las demandas sociales, junto a las nuevas prácticas educativas institucionales comenzó a ejercer su determinación sobre la estructura de las organizaciones escolares; como consecuencia, se produjo un fenómeno, doble y simultáneo, que en términos de Sennett (2000) recibió los nombres de «reinvención de las instituciones» y producción de una «identidad laboral frágil». Como las viejas estructuras estaban adaptadas a otro régimen disciplinario (jerarquía, departamentalización, burocracia), la nueva organización debería tener suficiente flexibilidad para soportar un modelo capaz de dar respuesta otras formas de producción y otras prácticas (véase, al respecto, la importancia que cobrará el discurso innovador) y, en este proyecto de combinar principios organizativos post-modernos con nuevas prácticas didácticas cobraba enorme importancia la comunidad como portadora pasiva de la nueva lógica de la dominación. Pero también debía conseguirse que la eficiencia de los nuevos formatos organizativos y métodos enraizara en la subjetividad o, si se prefiere, albergara nuevas subjetividades. Esto último es algo que, aún en el presente, puede resultar poco visible en un profesorado que, hasta el presente, se ha ido fragilizando.

En correspondencia con el ciclo disciplinario contractual, que tiene a la «fábrica democrática» como metáfora dominante, entre mediados de los años 60 a mediados de los 80 va construyéndose la imagen del profesor demócrata,

al servicio de la comunidad y no de un Estado satanizado por la economía neoliberal. El nuevo estadio mercantilista de la economía exige una redefinición del profesionalismo en términos de competencia, flexibilidad y multitareas (*multiskilled*). Los criterios de cumplimiento ceden su paso desde la referencia al dominio de un corpus de los conocimientos disciplinares al derecho de los padres y el énfasis en la eficiencia del servicio. Las tareas escolares pierden el sentido de responsabilidad colectiva para situarse en la cuenta de los logros individuales.

La LODE es una ley que pretende, en primer lugar, dar una señal contundente de las intenciones del nuevo gobierno para democratizar el sistema educativo. Para ello, se respalda en el cumplimiento del art. 27 de la constitución que dicta: «Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la administración con fondos públicos […]». Pero también la propia Constitución había consagrado el Estado de las Autonomías (art. 2º, desarrollado en los posteriores). A la vez que las transferencias iban trazando una geometría irregular, se iba perdiendo parte de la «uniformidad educativa impuesta desde el Estado a todos los centros hasta la llegada de la Constitución» (San Martín Alonso, 1989: 215). En definitiva las políticas descentralizadoras podían acabar abocando en el fracaso de los sujetos afectados. El discurso político hace recaer sobre los actores la imputación del fracaso, pero se trata en realidad de una situación paradójica a la que conduce la complejidad de las formas bajo la contradictoria lógica de la descentralización: a) el aumento de las instancias participantes en la toma de decisiones conduce a un incremento del número de metas; b) la multiplicidad de metas obliga a complejos procesos conducentes a su reducción para organizar su acceso; c) pero, eso produce insatisfacción de las expectativas y disminución del consenso; d) la implicación de los ciudadanos en procesos de alto coste, sin encontrar satisfacción a sus demandas, produce desmotivación y retrae la participación; e) en consecuencia, cuantas más sean las posibilidades para participar instancias plurales, menos participarán. El proceso descrito aboca en un nuevo informalismo (Heydebrand, 1983: 105) consecuencia, en última instancia, de la prolongación de esta situación paradójica.

Barcellona (1992: 134) muestra otra expresión de la misma contradicción cuando escribe: «el ejemplo de la escuela (desdichadamente ya muy normalizada) puede servir como prueba significativa, porque en ella se realiza la socialización de los conocimientos que el hombre ha adquirido históricamente sobre sí mismo y sobre el mundo. Ahora bien, un aprendizaje basado en las relaciones interpersonales entre los individuos no es sustituible enteramente

por el uso generalizado del ordenador y del vídeo; el aprendizaje no es sólo la adquisición de una técnica, sino la experiencia de la relación entre dos individuos concretos. En particular, en la época en la que la necesidad de aprendizaje puede satisfacerse técnicamente mediante mecanismos automáticos se pone de manifiesto el límite intrínseco de la forma mercantil: la extensión de la indiferencia recíproca —característica de las relaciones de compraventa/intercambio— al ámbito de las necesidades distintas de la subsistencia material tiende a destruir la individualidad y la sociabilidad de las relaciones interpersonales».

Al menos a efectos educativos o escolares, el comienzo de la transición educativa en España no puede considerarse antes del año 1982, tal vez 1985, o bien hay que retrotraerlo a principios de 1960. Las primeras de estas fechas señala al gobierno socialista (los anteriores habían seguido políticas educativas continuistas) y la aprobación de su «ley estrella»; la segunda al cambio social que supone, primero, la implantación de los planes de desarrollo, la creación del CEDODEP y, con posterioridad, la hegemonía tecnocrática y el inicio de cambios efectivos en el terreno educativo que, si bien no cobran formato legal hasta 1970, introducen ya las lógicas que se extenderán y asumirán a partir de la promulgación de esa ley. Más difícil resulta datar el fin de la transición educativa, puesto que a la mencionada LODE seguirían otras, dictadas con frecuencia casi exponencial, que han acabado por configurar una realidad que no se puede decir consolidada porque deja aspectos, en el terreno de la disputa partidista e ideológica, solapados con el proceso de elaboración o aprobación de las respectivas leyes autonómicas, consecuencia del Estado de las Autonomías, consagrado por la Constitución. No es oportuno ahondar, en el contexto de este artículo, aunque no puede dejar de mencionarse, el efecto negativo que ello ha tenido y tiene sobre el profesorado y las familias (los estudiantes y el profesorado más joven no suelen tomar estos datos legales como referencia para su experiencia escolar).

Si bien ya el equipo del ministro Maravall había hecho públicas sus intenciones de reformar el Sistema Educativo, apenas pudo llegar más allá de la LODE (1985), puesto que una remodelación de su equipo, en 1986, le permitió tan sólo formular su *Proyecto para la reforma de la enseñanza*, en que se pormenorizaban los detalles previstos para la misma. El movimiento estudiantil salía a la calle —por motivos todavía difíciles de explicar— en el curso 1987 y en el 88 le siguieron las huelgas del profesorado. Podría considerarse el cambio de la responsabilidad del Ministerio hacia la persona de Solana como el fin de la transición educativa o, quizá, la aprobación de la Ley de Ordenación General del sistema Educativo (LOGSE, 1990). A efectos tanto

didácticos como organizativos —en su nivel micro— se trata de la ley que probablemente haya resultado más impactante, aún con todos los avatares que llevaron a su aprobación y que todavía tienen secuelas en su aplicación —en especial las derivadas del intento de implantar el principio de comprensividad (Beltrán, 2006). Vale pues, la pena detenerse en algún aspecto de esa Ley que, si bien puede no corresponderse cronológicamente con el tiempo considerado de la Transición política, sí representa plenamente, junto a la LODE, la transición educativa.

III. Contradicciones y paradojas

Friedland y Alford (1993: 182) destacan que cada uno de los diferentes órdenes institucionales, en las sociedades occidentales contemporáneas, está presidido por una lógica central, «un conjunto de prácticas materiales y construcciones simbólicas», donde se encuentran arraigados los principios organizativos que mantienen esa lógica cohesiva. Lo que no dicen es que entre esas diferentes racionalidades existen conflictos que se resuelven cuando alguna integra las contradicciones entre el resto y sostiene al conjunto. La racionalidad educativa se basa en la extensión y generalización del conocimiento construido de acuerdo a principios asimismo racionales; pero empieza a hacerse evidente que la nueva racionalidad puede prescindir de los principios organizativos hasta ahora en uso. Con ello, la nueva organización podrá adquirir «legitimación, pero no necesariamente eficacia» (p. 187) y, no siendo necesariamente eficaces los medios, una lógica dominante eficientista permite explicar que lo superfluo de los aspectos organizacionales hace innecesarias las regulaciones.

La desregulación puede inducir fórmulas claramente antidemocráticas al no garantizar los mecanismos democráticos de gobierno y control de y en los centros escolares, por lo que estas dimensiones se convierten también en materia opinable y librada al deseo y voluntad, a la demanda, de los consumidores, quienes, en calidad de tales, pueden supuestamente ejercer así su derecho a elegir libremente para la escuela procedimientos autoritarios, injustos y discriminatorios. Ello pudo verse pronto en la composición de algunos consejos escolares, en la selección de sus directores, en las actuaciones que se les demandaban, en la falta de control, en los proyectos educativos y los procedimientos de su elaboración, etc. Esto evidenció el riesgo de una utilización gratuita del término «comunidad» para referirse de hecho a aquellos sectores sociales próximos a la escuela o a los que dispensa sus servicios, pero sólo a

aquéllos que tenían capacidad, habilidad o recursos para articularse asociativamente convirtiéndose en interlocutores poderosos, como grupo de presión, ante la escuela.

Kerchner (1990) añade a lo anterior que, bajo la nueva racionalidad, un vicio organizativo como la «holgura» se convierte en virtud. De igual modo apunta como un rasgo dominante de esta nueva era organizativa la «racionalidad adaptativa» que no es otra cosa sino la utilización del ensayo error allí donde hasta el momento se imponían criterios de racionalidad calculada. A la larga, eso implica la pérdida de la cualificación que los profesores o directores escolares (por otras razones ya escasa) para dirigir los asuntos organizativos escolares; pero también la desvalorización del conocimiento formalizado, en la medida en que, siendo todos por igual intérpretes de las nuevas narrativas, el conocimiento subjetivamente construido a partir de las experiencias personales se convierte en argumento sustitutivo de la razón, lo que lleva a simulacros de deliberación permanente que ocultan otras fórmulas del ejercicio del poder. Se trata, en definitiva, de la misma irracionalidad denunciada por Apel (1986: 25): «Pero, sobre el trasfondo del *olvido del logos* de la filosofía contemporánea pueden hoy en día ser presentados aquellos cuestionamientos o relativizaciones aparentemente radicales de la racionalidad occidental, que de antemano se consideran dispensadas del autocumplimietno de sus pretensiones de validez y, en lugar de ello, creen poder encontrar la pauta suficiente de su crítica en lo *otro* de la racionalidad occidental —en formas de vida alternativas, sobre todo arcaicas— o hasta en lo *irracional* mismo».

Como señalara Merelman (1990: 80), la cuestión central es la ignorancia de la conexión entre organización escolar y conocimiento: «la clave está en la conexión entre la expansión de las escuelas públicas como organizaciones y la naturaleza del conocimiento dispensado por la escuela». Se desreguló aquello sobre lo que ya se ejercía un control centralizado: las condiciones organizativas de los centros (por autonomía); pero no las condiciones básicas que definen su estructura. En la medida en que se concedía a los centros posibilidades de configurar parcialmente su propio currículum y se cedía ante los padres para que pudieran hacer su elección en función de ello, el único mecanismo de control era sobre regular la distribución del conocimiento mediante disposiciones tendentes a: asignar a los estudiantes a cursos y ciclo bajo el criterio de la homogeneidad de sus edades; determinar los contenidos curriculares en el seno de esas unidades preestablecidas; prescribir las estructuras de gobierno de los centros y algunas normas de su funcionamiento interno. De tal modo se mantenía la convencional, pero artificial, división entre el currículum y

la organización. A la vez que se difundía el discurso de la autonomía de los centros en la elaboración de sus currícula, se enmascaraba su mutuo condicionamiento administrativo, cultural y social (tres condiciones y vías de su distribución).

La didáctica perdió pronto el papel protagónico durante la transición, dando paso al currículum que, propio de países de tradición descentralizada, venía a ser la materialidad de un proceso de selección, distribución y valoración social del conocimiento, una determinada manifestación procedente de otra cultura escolar y docente en particular. A las formas y contenidos didácticos del nacionalcatolicismo sucederían las tecno-burocráticas y sobre éstas, construidas en otro momento erigiendo la razón racionalista en único argumento legitimador de un poder que se pretendía desideologizado (Beltrán, 1991). Hoy debemos añadir la conversión de esos mismos conocimientos en mercancías sometidas, por tanto, al mercado. Como nueva paradoja, más propia de nuestros tiempos, pero heredera de las formas que cobró la transición educativa (junto a la acelerada dinámica transformadora del capitalismo), la actual tecno-mercantilización, heredera de la anterior, mina la supuesta objetividad y cientificidad de los conocimientos escolares, acabando así con los argumentos sobre los que se construyó su valor universal. Salvo que ello no ocurra «exactamente» de ese modo debido a que se liberalice la distribución del conocimiento y hasta su selección, pero en absoluto los mecanismos de su valoración. Porque, en definitiva, la valoración académica y social del conocimiento define, en última instancia, cuál es el conocimiento valioso, cuál tiene «valor» y cuál no. Los profesores van perdiendo posibilidades para pronunciarse, profesionalmente hablando, sobre el conocimiento escolar —quizá por abandonar esa competencia a cuerpos administrativos de élite—, lo cual exige mayores intervenciones estatales; al mismo tiempo se les concede mayor capacidad para regular los aspectos organizativos, bajo el pretexto de que así se incrementará su eficacia, pero olvidando que éstos no pueden disociarse de los primeros.

Parafraseando a Offe (1990: 221): «[...]a despecho de sus programas educativos reformistas, la práctica administrativa socialdemócrata no ha logrado destruir con éxito el 'núcleo duro de las tradiciones y opiniones pre-democráticas totalitarias y autoritarias', típico de la cultura política española [*alemana en el original*] desde antes del periodo fascista. La modernización socialdemócrata es un proceso 'externo', que no se ha visto acompañado por una modernización de valores, actitudes y formas de asociación política».

Referencias bibliográficas

Abravanel, H. «Mediatory myths in the service of organizational ideology», Pondy, L., Frost, P., Morgan, G. Y Dandridge, T. (Ed.). *Organisational Symbolism*. Greenwich, Jai Press, 1983, p. 273-294.

Apel, K. O. *Estudios éticos*. Barcelona, Alfa: 1986.

Barcellona, P. *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*. Madrid: Trotta, 1992.

Bardavio, M.; Colominas, A. «Reflexiones sobre el presente y futuro de la escuela estatal en la enseñanza básica», *Transición*, núm. 24, 1980, pp. 38-41.

Beltrán Llavador, F. *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universitat de València, 1991.

Beltrán Llavador, F. (coord.). *La gestión escolar de los cambios del curriculum en la Enseñanza Secundaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

Cebrian, J. L. *La España que bosteza*. Madrid: Taurus, 1980.

De Esteban, J.; López Guerra, L. *La crisis del Estado franquista*. Barcelona: Labor, 1977.

Del Águila, R.; Montoro, R. *El discurso político de la transición española*. Madrid: Siglo XXI-CIS, 1984.

Etxezarreta, M. *La economía Española* (1970-1979). Barcelona: El Viejo Topo, 2001.

Fernández de Castro, I. (1980): «El ¿qué hacer? de los enseñantes», *Transición*, núm. 22-23, pp. 64-68.

Friedland, R.; Alford, R. R. «La sociedad regresa al primer plano: símbolos, prácticas y contradicciones institucionales», *Zona Abierta*, núm. 63 (4), 1993, pp. 155-207.

Heydebrand, W. V. «Technocratic Corporatism: Toward a Theory of Occupational and Organizational Transformation», Hall, R. H.; Quinn, R. E. (Ed.): *Organizational Theory and Public Policy*. Beverly Hills: Sage, 1983, pp. 93-114.

Kerchner, C. T. «Bureaucratic entrepreneurship: the implications of choice for school administration», Bacharach, S. B. *Education reform. Making sense of it all*. Boston: Allyn and Bacon, 1990, pp. 271-281.

Maravall, J. M. *La política de la transición*. Madrid: Taurus, 1984 [2ª ed.]

Merelman, R. M. «Knowledge, Educational Organization and Choice», Clunne; Witte (Ed.). *Choice and control in american education*. Briston: Falmer Press, 1990, pp. 79-85.

Moya, C. *Señas de Leviatán. Estado nacional y sociedad industrial: España 1936-1980*. Madrid: Alianza, 1985.

Offe, C. *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Madrid: Alianza, 1990.

Preston, P. *El triunfo de la democracia en España: 1969-1982*. Barcelona: Plaza y Janés, 1986.

San Martín Alonso, Á. «La constitución: nuevos aires en la organización de los centros docentes», Paniagua, J.; San Martín, A. (Ed.). *Diez años de educación en España* (1978-1988). Valencia: Diputación, Centro de Alzira, UNED, 1989, pp. 209-225.

Sennett, R. *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama, 2000.

Terrén, E. *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos, 1999.

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 18 (juliol-desembre, 2011), pàg. 81-105
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258 (paper)
ISSN: 2013-9632 (digital)
DOI 10.2436/20.3009.01.86

Tema Monogràfic

La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)

Educational Renewal in Spain at the End of the Transition. A Meeting between the MRP and Education Minister, Maravall (1983)

José María Hernández Díaz
jmhd@usal.es
Universidad de Salamanca (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre del 2011
Data d'acceptació: octubre del 2011

RESUM

Al final de la transició politicoeducativa, versió llarga (1970-1983), el ministre d'Educació, José María Maravall, pronuncià un discurs històric davant els Moviments de Renovació Pedagògica (MRP) a Salamanca (1983) en el qual els reconegué el protagonisme que havien tingut en la innovació pedagògica i la defensa de l'escola pública durant el franquisme i la transició a la democràcia. També els proposà col·laborar en la nova política del MEC que emprengué el govern socialista en matèria de formació de mestres i professors, i en la construcció d'una escola pública de qualitat. El text situa aquest discurs de Maravall en el marc històric directe de comprensió.

Paraules clau: Moviments de Renovació Pedagògica (MRP), formació de professors, escola pública de qualitat, MEC, ministre d'Educació Maravall.

ABSTRACT

At the end of the long version of the political and educational transition, (1970-1983), Spanish Minister of Education, José María Maravall, gave a historic speech to Movimientos de Renovación Pedagógica (Movements for Educational Reform or MRP) in Salamanca (1983), where he acknowledged its role in innovations in education and the defence of state education during the Franco regime and the transition toward democracy. He also proposed that it should collaborate in new policies by the Spanish Ministry of Education, which the Socialist government undertook, in matters concerning the training of primary and secondary school teachers and the creation of quality state education. The paper situates this speech by Maravall in its direct historical explanatory framework.

Key words: Movimientos de Renovación Pedagógica (Movements for Educational Reform or MRP), teacher training, quality state education, Spanish Ministry of Education, Minister of Education Maravall.

RESUMEN

Al final de la transición político-educativa, versión larga, (1970-1983), el Ministro de Educación, José María Maravall, pronunció un discurso histórico ante los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en Salamanca (1983), en el que les reconoció el protagonismo que habían tenido en la innovación pedagógica y la defensa de la escuela pública durante el franquismo y la transición a la democracia. También les propuso colaborar en la nueva política del MEC, que emprendió el gobierno socialista, en materia de formación de maestros y profesores, y en la construcción de una escuela pública de calidad. El texto sitúa dicho discurso de Maravall en el marco histórico directo de comprensión.

Palabras clave: Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), formación de profesores, escuela pública de calidad, MEC, Ministro de Educación Maravall.

Introducción

La celebración del v Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) los días 5 y 6 de febrero de 1983, llevada a cabo en Salamanca bajo la coordinación de «Concejo Educativo», contó con la presencia del Ministro de Educación, José María Maravall, que acababa de ser nombrado pocas semanas atrás por el presidente del gobierno, el socialista Felipe González.

En aquel contexto tan especial de una España que salía de la transición después de la larga dictadura franquista fue muy significativo y emblemático que el Ministro de Educación se aproximara en los inicios del ejercicio de su proyecto de gobierno en el MEC a los sectores más sensibles de la innovación educativa en toda España, representados por los MRP. Además, fue muy revelador el discurso que pronuncia en la clausura de aquel v Encuentro de cara a la tarea que iba a emprender el MEC en los años siguientes, respecto a la formación de maestros y profesores y a la integración de muchos agentes educativos en el proyecto de reforma general de la educación que emprendía el PSOE, que acababa de ganar las elecciones generales en octubre de 1982.

Por diferentes razones, la entidad organizadora del v Encuentro, Concejo Educativo de Castilla y León,[1] decidió que quien ahora escribe este artículo desempeñara en aquellas jornadas las tareas de coordinación general del v Encuentro , de atención y de gestión a todos los MRP participantes, así como de la presencia del Ministro Jose María Maravall y algunos de sus colaboradores. Tal vez la percepción desde dentro, a pie de cañón, permita comprender algunas de las sutilezas y pasos que se fueron produciendo a posteriori en las relaciones que fueron manteniendo meses después los MRP con la nueva administración socialista. Más aún cuando han transcurrido los años suficientes que nos permiten observar con más objetividad aquellos años del final de la transición, y sobre todo cuando aquel proceso tan masivo y comprometido de los MRP ha quedado diluído en diferentes proyectos, organismos y acciones oficiales (o no sólo éstos), ofreciendo al observador y estudioso, casi 30 años después, una imagen de elementos pedagógicos residuales y grupos muy minoritarios.

[1] Para conocer con más detalle el origen y posterior desarrollo de este MRP de Castilla y León, cfr. Hernandez Diaz, José María: «La renovación pedagógica en Castilla y León (1970-1983)», Hernandez Diaz, José María; Grande Rodriguez, Miguel; Infestas Gil, Ángel. *La educación en Castilla y León*. Valladolid: Ámbito, 1983, pp. 155-192; Hernandez Diaz, José María. «MRP de Castilla y León», *Vida Escolar*, 223 (1983), pp. 59-64; Esteban Frades, Santiago. «Estudio de un grupo social de Renovación Pedagógica. El movimiento de enseñantes en Castilla y León. Concejo Educativo», *Historia de la Educación*, 14-15 (1995-1996), pp. 433-452.

Una lectura a cierta distancia, y desde luego menos apasionada, de aquellos años tal vez suscite alguna reflexión de interés histórico , pero también sobre el presente, por el juego de relaciones que siempre desempeñan la memoria y el proyecto de la educación. Y como eje documental, hemos adoptado el texto de José María Maravall que pronuncia como discurso. El documento se publicó en la prensa local de Salamanca, pero es posible que guarde interés histórico para muchos, y por ello lo proponemos aquí como texto objeto de análisis histórico que merece una mayor difusión.

Una nota aclaratoria previa en doble dirección antes de continuar. Para definir mejor el marco de nuestro análisis, hemos de advertir, en primer lugar, que, siguiendo a especialistas en el tema de la transición política, como Raúl Morodo, Manuel Redero, y otros, existe acuerdo en aceptar que en sentido estricto la transición en España debiera situarse temporalmente entre la muerte del dictador en noviembre de 1975 y la aprobación de la Constitución en diciembre de 1978. Pero en la práctica son muchos los analistas que manejan con más flexibilidad los procesos, y entienden que la transición en España concluye de verdad cuando se produce el triunfo del PSOE en las elecciones de octubre de 1982. Y otros subrayan aun más el concepto de transición larga al referirse al ámbito educativo, pues consideran que la reforma de 1970 inicia un cambio profundo de las estructuras del sistema educativo, si bien no en lo que se refiere a la democratización del mismo. Por ello, en el sector educativo podría manejarse sin problema el concepto transición larga desde 1970 a 1983. Por esta razón nosotros también situamos el final de la transición educativa en esta última fecha, pues concita dos procesos simultáneos en la parcela educativa: la reforma técnica de la educación y el asentamiento firme de la democracia y la Constitución.

En segundo lugar, en esta ocasión no nos referimos a renovación pedagógica en sentido amplio, sino que nos ceñimos a un asunto concreto de la historia de los MRP. La renovación pedagógica para estos años no puede quedar recluida al ámbito de los MRP, por muy significativa que fuera su contribución, sino que debe contemplar otros procesos emanados de la propia administración educativa a partir de la ley de 1970, la aportación de los ICEs, de los emergentes sindicatos y partidos políticos, los Colegios de Doctores y Licenciados, Institutos Municipales de Educación, Fundaciones y otras asociaciones profesionales. Los procesos de modernización e innovación pedagógica de tipo técnico, con independencia de su orientación democrática, habían comenzado a producirse en España antes de 1975, y serán coetáneos de los MRP (a veces paralelos y confrontados), que poseen una carga democrática,

popular, asamblearia, y transformadora de la sociedad que vas allá de la pura reforma técnica de la escuela.

1. Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)

El fenómeno realmente específico de los MRP en la España del siglo XX, inédito en otros países de nuestro entorno europeo, y desconocido igualmente en América, se encuentra estudiado entre nosotros de manera aceptable para los años que nos interesan en este trabajo. Estudios publicados de Marta Mata, Martínez Bonafé, Carmen de Elejabeitia, Jordi Monés, Josep González-Agàpito, Lázaro Llorente, Tiana Ferrer,[2] entre otros muchos, así como varios monográficos dedicados a los MRP por revistas como *Cuadernos de Pedagogía*, *Escuela Española*, *Vida Escolar*, *Revista de Educación*, *Reforma de la Escuela*, *Guix*, *Perspectivas Pedagógicas*, *Colaboración*, *Apuntes de Educación*, y otras de difusión más restringida al ámbito de influencia de cada asociación o movimiento de renovación,[3] nos permiten disponer de un bagaje razonable para aproximarnos a un movimiento amplio, complejo y muy diversificado que se produce entre los maestros y profesores españoles en el final de la dictadura de Franco, el corazón de la transición política, y con persistencia más o menos activa hasta nuestros días en algunos casos, aunque en la actualidad en declive pronunciado, sin duda alguna.

[2] Cfr. Mata i Garriga, Marta. «Historia de los Movimientos de Renovación Pedagógica: Crónica de los MRP. Un siglo de renovación», *Escuela Española* [Madrid], Número extraordinario, 3000 (1990); González-Agàpito, Josep. *Bibliografia de la renovación pedagógica i el seu context (1900-1939)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1978; González-Agàpito, Josep. *Rosa Sensat i Vila. Fer de la vida escola*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62, 1989; Monés i Pujol Busquets, Jordi. *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62, 1981; Elejabeitia, Carmen de [et. alt.]. *El maestro. Análisis de las Escuelas de Verano*. Madrid: EDE, 1983; Martinez Bonafe, Jaume. «Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política», Paniagua, J.; San Martin, Angel (Ed.). *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Valencia: Diputación de Valencia, UNED, 1989; Lazaro Lorente, Luis Miguel. «Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983», Candeias Martin, Ernesto (coord.). *V Encontro Iberico de História da Educaçao. Renovacao pedagógica.* Castelo Branco: IPCB, 2005, pp. 347-394; Tiana Ferrer, Alejandro: «Sobre la renovación pedagógica en la España de la transición democrática», Ibídem, pp. 423-429.

[3] La revista *Cuadernos de Pedagogía*, nacida en 1975 en los últimos meses de la dictadura franquista, puede ser considerada como el principal instrumento de compañía y apoyo a la innovación en la escuela y a la defensa de una escuela democrática y pública, elementos identificadores del gran proyecto de los MRP. A los efectos de este trabajo, esta revista es una fuente extraordinaria de información, por lo que siempre la utilizamos de fondo como soporte. Ver también de forma particular: *Escuela Española*, Número extraordinario 3000 (1990), *Apuntes de Educación*, Extraordinario (1983), y *Vida Escolar*, Extraordinario, 223 (1983), todos ellos dedicados de forma específica a los MRP.

La floración de experiencias y alternativas pedagógicas de estos años setenta, dirigidas a introducir cambios en las prácticas escolares y a contribuir al reciclaje y mejor formación de los maestros y profesores de segunda enseñanza tiene varias posibles explicaciones. Por una parte, y como consecuencia de la implantación de la ley de 1970, se abren más y mejores expectativas de cambio técnico en las instituciones educativas. También el final del franquismo y la transición hacen algo más permeable y abierta a la administración educativa para que incorpore algunas novedades. Igualmente tiene influencia el hecho de que comienzan a cumplirse las expectativas escolarizadoras de la población, en el plano cuantitativo, si bien queda por mejorar de manera más profunda otros elementos de orden cualitativo, y por ello el gran reto será desde entonces una educación para todos, pero de calidad.

En esos quince años que van desde un poco antes de la LGE de 1970 hasta 1983 se va a generar en toda España un clima pedagógico especial, un hervidero de iniciativas pedagógicas renovadoras, que también se convierte por ello en referente de observación nacional y punto de interés internacional. La proliferación de Escuelas de Verano, jornadas pedagógicas, semanas, cursos, congresos, talleres formativos, actividades contínuas de invierno y primavera, emergencia de nuevas asociaciones y movimientos pedagógicos, todo ese magma educativo propio de la transición pedagógica llama la atención y busca soluciones, mejoras e innovaciones en todos los campos de la escuela y la educación. Son varios los miles de educadores, maestros y profesores integrantes de este amplio movimiento (se habla entre 20 y 50.000 miembros activos más o menos permanentes),[4] que trabajan durante años con generosidad e inde-

[4] Sintetizando informaciones de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, sobre los participantes en escuelas de verano, no en otras actividades permanentes y de otras estaciones, sabemos que «En 1979 las escuelas de verano dan casi el pleno (a partir de ese año los aumentos empiezan a ser muy moderados, para iniciarse un declive en 1982); son 30 las que se organizan en ese año, 22.475 los alumnos matriculados y 1239 los cursos ofertados en sus programas, sin contar las conferencias, los debates, las mesas redondas, los temas generales y otros tipos de actividades y espectáculos, que en conjunto, suponen un esfuerzo de organización considerable. La presencia en 1979, sobre este conjunto, de las Escolas d'Estiu catalanas continúa siendo dominante: de las 30 escuelas, 12 son catalanas, y de los alumnos matriculados, casi la mitad, unos 10.000, lo hacen en estas 12 escuelas en las que se descentraliza la de Barcelona, continuando ésta con una cifra de matrícula de unos 6000 alumnos. La escuela de Valencia, con 2000 alumnos, es la siguiente en importancia, seguida de cerca por la de Euskadi (Adarra), con una matrícula de 1934; Madrid se sitúa en cuarto lugar, con 1500; seguida de Sevilla, con 1200, y la Escola d'Estiu Blanquerna (Barcelona), con 1128, El resto registran matrículas inferiores a 1000. En 1982 se contabilizan 52 escuelas de verano, de las que 25 son de Cataluña. Estas 52 escuelas suman un total de 2264 cursos y reúnen 26.893 asistentes», vid. Elejabeitia, Carmen de [et. alt.]. *El maestro. Análisis de las Escuelas de Verano*. Madrid: EDE, 1983, pp. 308-309. Para más detalle remitimos a los informes anuales que publica *Cuadernos de Pedagogía*. Véanse los números 23 (noviembre de 1976); suplemento I (octubre de 1975), 35 (noviembre de 1977); 47 (noviembre de 1978);

pendencia de (y con frecuencia frente) a la administración educativa. Es un movimiento pedagógico autónomo, gestado y administrado desde los propios maestros y profesores.

Los movimientos y asociaciones pedagógicas que operaban en Cataluña, principalmente, antes de 1936, así como el Movimiento de la Escuela Moderna , o seguidores de las técnicas Freinet, cuyos componentes e instalaciones fueron desmantelados y perseguidos, cuando no encarcelados o muertos, o bien forzados al exilio y depurados,[5] como consecuencia de la victoria franquista en la guerra civil, van a erigirse a mediados de los años sesenta del siglo xx en la conexión con la memoria histórico pedagógica anterior a la guerra, y a promover iniciativas de nuevos aires de innovación educativa. Los movimientos de enseñantes y educadores de base operantes en el área catalana han desempeñado el papel de pioneros en un proceso que poco después se ha ido expandiendo por todo el Estado. Desde la segunda mitad de los años sesenta del siglo xx eran muchos los maestros y profesores que ocupaban parte de sus vacaciones veraniegas en participar en la Escola d'Estiu de Barcelona, herencia recuperada de aquella añorada Escuela de Verano que ya se celebraba con éxito antes de 1936. No está de más reconocer que la asociación pedagógica «Rosa Sensat» fue la principal impulsora de aquellas actividades pedagógicas estivales de los sesenta (y años más tarde lo sigue siendo en una posición secundaria) que han servido de orientación inicial a muchos colectivos que en toda España han defendido propuestas similares.

Los MRP pretenden combatir y corregir la ineficacia de un sistema escolar caduco y dual, nada sensible a la mejora de la igualdad social, pero tampoco técnicamente innovador y desarrollado. La superación de una escuela todavía anclada en el siglo xix no se apreciaba con claridad en la aplicación de una nueva reforma técnica, la de 1970, que evidenciaba limitaciones financieras, falta de apoyos políticos reales, y carecía de estructuras democráticas internas. El fracaso escolar del sistema escolar en España era evidente, la formación de

59 (noviembre de 1979); 71 (noviembre de 1980); 83 (noviembre dde 1981); 95 (noviembre de 1983); 107 (noviembre de 1983)

[5] Ver entre otros muchos trabajos: Morente Valero, Francisco. *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito, 1997; Marquès Sureda, Salomó. *L'exili des mestres* (1939-1975). Girona: Universitat de Girona, 1995; Vilanou, Conrad; Monserrat Molas, Josep (Ed.). *Mestres i exili.* Barcelona: Universitat de Barcelona, 2003; Fernández Soria, Juan Manuel; Agulló Díaz, Carmen: *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del magisterio (1939-1944)*. Valencia: Diputación de Valencia, 1999; Hernández Díaz, José María; Hernández Huerta, José Luis. «La represión franquista de los maestros freinetianos», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 15 (2009), pp. 201-228; Cuesta, Josefina (Dir.). *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975)*. Madrid: Fundación Largo Caballero, 2009.

los maestros y de los profesores de segunda enseñanza inadecuada y débil, y todo ello condicionaba un mínimo avance hacia una escuela de calidad, y socialmente constructora de instrumentos proclives hacia una sociedad más democrática y justa. Contra una escuela jerarquizada y cargada de elementos autoritarios y aun franquistas, en su organización de las estructuras y en el plano pedagógico, había que defender otra escuela innovadora, democrática, pública y pedagógicamente partidaria de los métodos activos. Esos eran los conceptos propios de una escuela de calidad para los MRP.

Conviene no dejar a un lado la memoria histórica para reivindicar que los MRP nunca restringieron sus reivindicaciones y proyectos a una reforma técnica de la educación y la escuela, sino que llevaban incorporado un deseo y un modelo de sistema escolar alternativo, democrático y de carácter público, que se resumía escuetamente en la defensa de la escuela pública de calidad, en cada uno de los niveles del sistema educativo, desde la entonces preescolar a la universidad. Se trataba de propuestas de alternativas sociopolíticas y pedagógicas al sistema educativo imperante, pero de manera unitaria, para aspirar a una mayor eficacia.

Desde aquí se explican y deben ser comprendidas lasa diferentes propuestas de escuela pública, elaboradas por estas fechas, que han encontrado su mayor resonancia en los movimientos amplios de educadores, en las escuelas de verano, por ejemplo, y que por esos motivos fueron rabiosamente combatidas por los sectores más involucionistas y reaccionarios de la administración educativa, todavía en gran parte procedentes de las estructuras políticas del régimen franquista. Algún Ministro de Educación dijo de las Escuelas de Verano, por cierto, con grave desacierto y error, que eran como pasajeras tormentas de verano, descargan y se van, y al fin terminan. El posterior desarrollo de los hechos, al menos durante un buen cupo de años, no han confirmado, precisamente, aquellas despectivas y apresuradas palabras.[6] La consolidación de aquellas escuelas de verano, jornadas, semanas pedagógicas hizo posible la continuidad de iniciativas más organizadas, de grupos más estables, y de ofertas de innovación pedagógica más sólidas en todo el mapa educativo de España, en cualquiera de sus dimensiones.

En el contexto del nuevo diseño del Estado, con decidida orientación descentralizada, autonómica, nacionalista o regionalista, la mayor parte de

[6] Buena muestra de ello es el elenco de organizaciones, movimientos y escuelas de verano que funcionan con gran vitalidad en 1983, al concluir la que más arriba hemos denominado transición educativa, vid. *Vida Escolar*, 223 (1983).

estos movimientos pedagógicos y asociaciones adoptan también posturas de legítima reivindicación identitaria, con frecuencia nacionalista, pero también surgidas como consecuencia de los efectos perversos de un modelo ineficaz de administración centralizada y burocrática. El nuevo ordenamiento del Estado surgido de la Constitución de 1978, que lo convierte en Estado de las Autonomías, con la consiguiente política educativa diferenciada geográfica y culturalmente, ha confirmado los deseos de miles de educadores españoles ya manifestados desde años atrás.[7]

Por otra parte, comienza a cuajar la necesidad de practicar una pedagogía cercana a las condiciones concretas del centro educativo, y más realista, más contextualizada e inserta en el medio, atenta a los intereses reales del niño y a las demandas sociales. Se pone el énfasis en una educación acorde con las ideas de la educación popular, con muchos de los deseos expuestos en la pedagogía de la liberación para los más humildes y desprotegidos que encabeza la propuesta de Paulo Freire, o de Celestin Freinet.

Precisamente uno de los MRP más y mejor reconocidos en el contexto y época que comentamos es el de los seguidores de las técnicas Freinet, y de sus propuestas transformadoras de la vida real de la escuela, de profundo contenido pedagógico, pero también activos colaboradores en el impulso de numerosas jornadas de innovación pedagógica y de luchas por la escuela pública en diferentes ámbitos locales, comarcales, provinciales, y estatales. ACIES, el acrónimo de Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (nombre discreto utilizado con disimulo del proyecto transformador que representaba el movimiento Freinet durante el franquismo), fue la primera alternativa organizada en un marco de intervención estatal, portadora de propuestas pedagógicas que fueron asumidas por miles de maestros y profesores. Su cambio de nombre no fue casual, en absoluto. Precisamente, en el III Congreso de ACIES, celebrado en Salamanca en el verano de 1976, y en el IV de Granada (1977), pasa a denominarse MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular), porque de esa

[7] Por estos años se fueron produciendo diferentes aportaciones conectadas con este asunto. Así, el Seminario sobre «Nacionalismo, regionalismo y educación» (Universidad de Salamanca, junio de 1980), con participación de ponentes procedentes de varias Comunidades Autónomas. Tenemos noticia de la publicación de algunas de ellas, como, por ejemplo: Colom, Antoni J. *Nacionalisme i educació a Mallorca.* Palma: Obra Cultural Balear, 1983; Grande, Miguel; Hernández Díaz, José María; Infestas, Ángel. *Nacionalismo y educación en Castilla y León*. Salamanca: Concejo Educativo, 1981. La referente a Aragón, presentada por Enrique Fernández Clemente, fue parcialmente publicada en la revista del ICE de Zaragoza. Noticia de la que versa sobre Cataluña, elaborada por Josep González-Agàpito, fue reseñada y resumida en *Avui.*

forma se precisaban y adecuaban mucho mejor los objetivos de este movimiento de los educadores Freinet. Por otra parte, el movimiento correlativo en Italia al MCEP, el MCE (Movimento di Cooperazione Educativa), ha ejercido por estos años que ahora estudiamos una fuerte influencia entre los maestros españoles que han participado en los MRP, no sólo entre los de vinculación directa a la pedagogía Freinet. El MCEP se implanta por estos años en la mayor parte de las provincias españolas, germinando grupos activos sensibles a las propuestas de los MRP, y buscando alternativas reales a la inoperancia y fracaso de una escuela desactualizada e insensible a los proyectos renovadores.

Ya hemos advertido más arriba que en este proceso de creciente implantación y ascenso de los MRP en los años setenta e inicios de los ochenta varias revistas pedagógicas, generalmente al margen de la universidad, van a adoptar una decidida posición de acompañamiento e impulso a la renovación pedagógica. Nos referimos de nuevo a *Cuadernos de Pedagogía*, *Colaboración*, *Guix*, *Reforma de la Escuela*, *Infancia y Aprendizaje*, *Perspectiva Escolar*, *Acción Educativa*, y otras más locales o provinciales propias de los diferentes MRP. Sin la contribución de todas ellas, auténtico movimiento de difusión y apoyo de la renovación pedagógica y la escuela pública no podría alcanzar a ser comprendido el amplio, masivo, y constructivo movimiento de grupos de cambio pedagógico diseminado por toda España, y con vida activa durante años después, en algunos casos hasta nuestros días. Tampoco podría ser comprendido el proceso de reforma educativa de los años ochenta, que va a ir capitalizando la administración socialista desde el MEC, y en algunos casos desde las políticas emprendidas en las Comunidades Autónomas. La LOGSE de 1990 difícilmente hubiera sido posible sin el proceso de debate que le precedió, inserto de manera radical en los procesos de participación y discusión de buena parte de los MRP.

2. Los precedentes inmediatos del discurso de José María Maravall

La marcha ascendente de los MRP en número de componentes, cantidad y calidad de actividades promovidas ofrecía a finales de los años setenta del siglo XX, sin embargo, una imagen fragmentada y a veces en exceso limitada por el carácter asambleario de muchos de los grupos, a pesar del indudable atractivo que ejercía para miles de maestros y profesores de toda España. Por ello llega un momento en que se piensa ya en favorecer una coordinación más estable y eficaz, para postularse como plataforma de diálogo e interlocución

con la administración oficial en cualquiera de su ubicaciones y ámbitos. De ahí nace la necesidad de articular un sistema de trabajo coordinado en encuentros estatales.

Los días 29-30 de abril de 1979 se celebran en Almagro (Ciudad Real) las «Primeras Jornadas Estatales de Renovación Pedagógica», a las que asisten representaciones reducidas de varias escuelas de verano y del MCEP. Nadie de los allí presentes, y de los miles de actores ocultos de ese movimiento de cambio educativo, soñaba entonces en qué podría confluir aquella coordinación de grupos de maestros y profesores, ni podía imaginar que sólo cuatro años más tarde el mismo Ministro de Educación iba a participar en otro encuentro semejante de coordinación (como sucedió en el V Encuentro de MRP, Salamanca, 5-6 de febrero de 1983), y desde ese momento se comenzara a recibir ayuda financiera para organizar actividades formativas de innovación pedagógica, o el decidido apoyo oficial al I Congreso de Renovación Pedagógica (Barcelona, 5-10 de diciembre de 1983). Toda esta situación iba a resultar sorprendente, sobre todo si se echaba la vida hacia atrás, y se comprobaba que durante años los MRP sólo habían recibido de la administración el desprecio, la penalización, incluso la persecución manifiesta, y desde luego nada que se pareciera a ayuda y apoyo económico alguno.

En Almagro ya quedan perfiladas las líneas base del desarrollo posterior del movimiento pedagógico progresista de la España de las dos décadas siguientes. En el documento final de este encuentro se pone de manifiesto la necesidad de elaborar en España una alternativa global a la enseñanza, con el objetivo de construir una escuela pública, la voluntad de producir un cambio innovador en la estructura escolar vigente, así como la intención de colaborar en la integración de la escuela en la comunidad cultural y en el medio en que se sitúa o emerge.[8] En este documento se señala como objetivo esencial de las escuelas de verano y otros grupos de renovación pedagógica, dirigidos especialmente a la formación del enseñante, el de dar permanencia a su organización y continuidad, a su tarea de debate y reflexión, intercambio, y publicación de resultados, a la creación de grupos de trabajo, de seminarios o equipos que funcionen de forma permanente y no se reduzcan a las actividades puntuales del verano, por muy llamativas y sugerentes que éstas resulten.

Iniciada la coordinación de estos colectivos, van a continuar celebrándose otras jornadas anuales semejantes en Daroca (Zaragoza, 1980), Sevilla (1981),

[8] Publicado en *Cuadernos de Pedagogía*, 54 (junio de 1979), pp. 55-56.

San Sebastián (1982), hasta el mencionado V Encuentro de MRP /Salamanca, 1983).[9]

En estos encuentros se han ido fraguando documentos como los de «Escuela Pública»,[10] «Funciones y competencias de los MRP», y otros. Se han discutido y aprobado acuerdos sobre diferentes temas de interés común: definición de las escuelas de verano y MRP; autonomía-relación, coordinación e intercambios entre ellos; relación con otros organismos; realización y contenidos de las escuelas de verano; subsistencia, características y objetivos de los grupos; modelo de escuela pública; funciones y competencias de los MRP; fracaso escolar; carrera docente; organización de los MRP del Estado español; relaciones con la Administración y futuro de las escuelas de verano.

Se comprueba la dominancia temática de discusiones relativas al propio contenido y actividades de los MRP y escuelas de verano, así como estructura y fórmulas organizativas. También se abordan aspectos de política educativa general, y otros de orden administrativo y didáctico, aunque estos de manera más limitada.

En la reunión mantenida en San Sebastián (1982) se acordó que el MRP responsable de organizar la siguiente debía ser Concejo Educativo de Castilla y León, y dentro de esta organización se acordó que fuera el grupo de Salamanca el responsable directo de la organización y gestión del v Encuentro.

El 20 de enero de 1983 la asociación pedagógica Concejo Educativo escribía y firmaba lo siguiente,[11] en relación con el inminente v Encuentro Estatal de MRP:

> Este año ha correspondido a Concejo Educativo de Castilla y León la organización de esta reunión, por decisión de todos los representantes de MRP que participaron en la anterior celebrada en San Sebastián. También se decidió que fuera Salamanca el lugar físico de acogida.
>
> El tema que preocupa este año es, ¡nada menos!, que plantearse el futuro a medio plazo de este tipo de movimientos y asociaciones. Sobre todo considerando las nuevas perspectivas que se ofrecen con el cambio político

[9] Véase al respecto, *El País* 6, 7 y 8 de febrero de 1983; *El Adelanto* [Salamanca], 20 y 27 de enero y 3, 6, 8, 10 y 11 de febrero de 1983; *La Gaceta Regional*, 6 y 8 de febrero de 1983; *Hoja del Lunes de Salamanca*, 7 de febrero de 1983.

[10] Cfr. *Acción Educativa* [Madrid], 16 (1981), pp. 5-9

[11] Dentro del articulo Concejo Educativo. «Importante encuentro pedagógico en Salamanca», *El Adelanto* [Salamanca], 20 de enero de 1983, p. 7.

> surgido de las recientes elecciones generales del pasado mes de octubre ¿Qué objetivos han de plantearse a partir de ahora? ¿Qué planteamientos tiene pensados la nueva Administración sobre el tema? ¿Qué función han de desempeñar ahora las Escuelas de Verano? Interrogantes, todos ellos, muy sugerentes.
> Concejo Educativo de Salamanca ha realizado las gestiones oportunas con la Administración central para que ésta estuviese representada al más alto nivel. Los resultados son muy prometedores, puesto que la secretaria particular del Ministro nos ha confirmado el vivo interés que tiene en asistir personalmente. En su defecto, han insistido en la asistencia segura del Subsecretario General de Educación, o del Director General de Enseñanzas Medias, señor Segovia. Todo lo cual muestra la especial preocupación que los máximos responsables de la política educativa del Estado tienen sobre el tema de la formación permanente del profesorado y la renovación pedagógica en general, y en concreto por este atractivo encuentro pedagógico que se celebrará en Salamanca los primeros días de febrero.

Los teléfonos no pueden hablar de aquellos días (recordemos que todavía no conocemos ni utilizamos internet en la España de enero de 1983), pero quien ahora escribe le puede asegurar al lector que fueron unas semanas febriles, cargadas de contactos con los representantes de los aproximadamente 45 colectivos MRP de todo el Estado, y desde luego con el Ministerio de Educación, para proponer un adecuado desarrollo de las jornadas, y consensuar acuerdos de colaboración mutua con la nueva administración socialista, si llegaba la ocasión, y era receptiva a las propuestas de los MRP.

Las jornadas de estudio se iban a articular en torno a tres sesiones de trabajo ceñidas a los asuntos que fueron abordados finalmente: 1) Objetivo y función de los colectivos pedagógicos en la actual coyuntura del Estado español. 2) La Administración en relación con los MRP (administración central, autónoma, municipal). Competencias, interlocutores y alternativas. 3) Sentido y futuro de las Escuelas de Verano en concreto.[12]

Llegó el día de celebración del V Encuentro, y todo se desarrolló con envidiable seriedad y cordialidad entre todos los participantes, en jornadas históricas cargadas de optimismo transformador de la sociedad desde la apuesta renovadora de los representantes de la mayoría de los MRP entonces existen-

[12] Ver Concejo Educativo. «V Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica. Con la presencia del ministro y altos cargos del MEC», *El Adelanto*. 27 de enero de 1983, pág. 7

tes en España. En una sencilla Escuela Hogar de Santa Marta, a las afueras de la ciudad de Salamanca, como si de una escuela de verano más se tratara, con modestia, compartiendo el menú habitual de los niños, todos los participantes apostaron por el diálogo abierto con la nueva administración, con unas esperanzas legítimas en pensar que estaba apareciendo una nueva y muy distinta etapa para la renovación pedagógica en el Estado español.

Las palabras de Equipo Escuela (un equipo de periodistas pedagógicos de larga andadura y reconocimiento en los años de la transición educativa salmantina, grupo formado por maestros, profesores de otros niveles y periodistas),[13] recogen perfectamente y con mucha amplitud lo sucedido en el v Encuentro de MRP, en febrero de 1983. El informe de Equipo Escuela señala que si el Encuentro resultó exitoso fue debido sobre todo a la elevada y cualificada participación de las asociaciones pedagógicas más señaladas del Estado: Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular, Colectivo de la Escuela de Verano de Canarias, Colectivo Pedagógico de Asturias, Moviment Educatiu del Maresme, Escuela de Verano de Aragón, Concejo Educativo de Castilla y León, Asociación Sociopedagógica Gallega, Escuela de Verano de Extremadura, Casal del Mestre de Granollers, Escola d'Estiu del Pais Valenciá, Escola d'Estiu de la Valls del Ges, Escuela de Verano de Albacete, Escuela de Verano de la Rioja, CREA, Escuela de Verano de Getafe, Escola d'Estiu de Mallorca, Escuela de Verano de la Región Murciana, Rosa Sensat, Acción Educativa, Adarra, y otros más, junto a un buen cupo de representantes de Institutos Municipales de Educación, sobre todo de Cataluña. Participaron en algún momento diferentes políticos socialistas, así como miembros del alto staff del MEC, y buen grupo de periodistas y responsables de revistas pedagógicas, como fue el caso de Jaume Carbonell y Fabrizio Caivano, de Cuadernos de Pedagogía.

Las principales conclusiones que se adoptaron en el v Encuentro de MRP en 1983, de forma resumida, son las siguientes:

[13] Cfr. Equipo Escuela. «El V Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica: un hito histórico», *El Adelanto* [Salamanca], 10 de febrero de 1983. Del extenso texto recogemos las palabras iniciales, que dicen «Los resultados del Encuentro han sido ciertamente esperanzadores, tal vez más de lo que muchos pensaban. Estábamos todos tan acostumbrados a que conclusiones de asambleas pedagógicas semejantes fueran dejadas a un lado, echadas al cesto de los papeles, que seguramente no n os acabamos de creer del todo lo sucedido en el amplio comedor de la Escuela Hogar de Santa Marta el domingo pasado. Por primera vez en la historia de los colectivos y Movimientos de Renovación Pedagógica se les presta una inicial atención por parte de la administración. Por el momento seguimos creyendo que algo ha cambiado "con el cambio"». Ibídem, p. 7

1. Transformar la escuela mediante un proceso de reflexión e investigación.

2. Potenciación de la escuela pública, democrática, pluralista e igualitaria, y ligada a las realidades y contextos concretos según se ha definido en otros Encuentros.

3. Continuar el proceso de renovación pedagógica del profesorado, cumpliendo un papel dinamizador en el mismo

4. Consolidar cada colectivo en su propio ámbito, y así sentar las bases de una coordinación a niveles superiores en aspectos comunes, ante la nueva situación sociopolítica.

Considerando la posición receptiva que parece adoptar la Administración respecto a las propuestas de los MRP, se le propone un marco de diálogo concretado en algunos puntos:

a. Colaboración con la Administración estatal, autonómica y local como órganos consultivos en aspectos legislativos y pedagógicos, por lo que ello implica reconocer la identidad y quehacer renovador del los MRP.

b. Creación de marcos de encuentro, participación y debate reales de los enseñantes.

c. Financiación de los MRP en sus tareas tales como: encuentros, publicaciones, y otras, respetando nuestra autonomía e independencia respecto a la Administración.

d. Financiación a la investigación de base en todos los niveles educativos, dado que la renovación pedagógica depende de ella.

e. Necesidad de reformar las Escuelas de Magisterio, ICEs y revisión de la función de la inspección, procesos en que los MRP deben ser tenidos en cuenta como elementos de opinión cualificada.

Finalmente, del v Encuentro se extrae la propuesta de la asamblea de los grupos de renovación pedagógica al sr. Ministro de Educación de crear una

comisión y espacio conjunto de debate y diálogo para canalizar todas estas conclusiones y sugerencias de los MRP, esperando una respuesta positiva por parte de la nueva administración socialista.

3. Un discurso pedagógico desde el MEC

José María Maravall cumple su palabra de asistir al v Encuentro de MRP, viene acompañado por buena parte de su equipo de trabajo, con personas muy relevantes y cualificadas, e interviene el día 6 de febrero de 1983 en el marco ya descrito, después de escuchar la lectura resumida de las conclusiones de los MRP antes escritas.

El texto del discurso lo ofrecemos en anexo a continuación. Está tomado de su intervención oral, no leída, basada en un esquema de presentación, y por lo tanto no demasiado elaborada para la comunicación escrita, sí y muy bien para la oral (quien escribe lo confirma por estar situado justamente al lado del señor Maravall en el acto de clausura y cuando se pronuncia el discurso).

No vamos a glosar de manera detallada y minuciosa el texto, porque es muy evidente en su planteamiento y estructura, por lo que nos limitamos a otros comentarios al filo del documento.

Es indudable que Maravall hace una opción de aproximación real al principal movimiento de apoyo, colectivo y muy amplio, que puede encontrar en su acción de gobierno en el MEC, para desarrollar un programa socialista de gobierno en el ámbito educativo. El gesto de aproximación fue propio de un político de talla, sensible e intuitivo, muy inteligente, algo que nadie hasta ese momento se había planteado realizar, porque suponía reconocer, valorar, y abandonar las tradicionales actitudes de desprecio propias de pautas conservadoras, que tan habituales se habían hecho en las relaciones de los MRP con la administración educativa franquista, y la posterior, aun cargada de elementos ideológicos conservadores, cuando no fascistas en algún caso.

La propuesta de espacios de diálogo que habían formulado los MRP en sus conclusiones es bien acogida por el Ministro, así como la articulación de los mecanismos mínimos de financiación y acogida de propuestas de innovación educativa y formación pedagógica permanente o actualización. Es la confirmación de la mano tendida que ofrece desde el MEC a los sectores más constructivos y sintonizantes con el programa electoral del PSOE en materia de innovación pedagógica.

Pero el inteligente discurso de Maravall no se recluye en el proyecto estricto de los MRP, sino que trasciende al ámbito más general de otras reformas imprescindibles, como sin duda alguna representan los proyectos de formación básica y pedagógica de los maestros y de los profesores de educación secundaria. De hecho, avanza algunas concreciones de sus líneas de intervención política en su gestión, como meses después podríamos confirmar, si fuera ese el sentido de este trabajo.

Lo mejor que podemos hacer aquí, sin duda, es invitar al lector que nos ha seguido, a que lea directamente el texto del discurso que le ofrecemos en el anexo.

4. Apunte final

Los meses de 1983 que siguen a este discurso de Maravall permiten observar el cumplimiento de algunos de los acuerdos logrados en el v Encuentro entre los MRP y el Ministro, como por ejemplo la posibilidad de financiar de forma mas natural las actividades de los MRP, o la celebración financiada y con carácter oficial del Congreso de Barcelona al final del año 1983. La regularización de las relaciones de apoyo y reconocimiento mutuo, representó un indudable avance.

No obstante, aunque es un tema por estudiar en profundidad, esta amable proximidad en opinión de muchos miembros de los MRP vino a representar una especie de abrazo del oso, pues con el tiempo (muy pocos años después) se fue produciendo una desintegración interna de los MRP, y una incorporación de los miembros más cualificados de los mismos a las estructuras de la administración educativa socialista, en particular a través de la política desempeñada en este punto por los Centros de Profesores, idea que con toda seguridad Maravall ya conocía y manejaba, por su procedencia inglesa, sistema que el conoce a la perfección por su trayectoria formativa en Gran Bretaña.

En último término, los MRP en la transición educativa española desempeñan una fantástica acción pedagógica formadora e innovadora, que es reconocida y asumida por la nueva administración socialista, tal como expone Maravall en su discurso. Habían cumplido un más que meritorio ciclo histórico. La posterior evolución de los mismos, la mayor parte de ellos convertidos en elementos residuales, a veces románticos, debe ser objeto de estudio en otro momento. Tanto como otras contribuciones al más amplio capítulo de la renovación pedagógica.

Anexo

Discurso del Sr. Ministro de Educación, Jose Maria Maravall, en la clausura del Encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica (Salamanca, 6 de febrero de 1983)[14]

a) Mi presencia en Salamanca con los MRP

La preocupación que tenéis los que habéis asistido a este encuentro es una preocupación que comparto, como comparten José Segovia y Blanca Guelbenzu. No son palabras formales. La preocupación de los socialistas por los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) se remonta a fechas lejanas, y hoy día, se halla, desde luego, plenamente vigente.

Si recordáis el programa electoral hacemos dos referencias claras de apoyo a la renovación pedagógica. Hablamos de un profesorado pedagógicamente renovado, como del actor social que debe acometer con la participación del resto de la comunidad escolar una ambiciosa política educativa, que debe tender a formar hombres libres, capacitados para ejercer sus derechos ciudadanos y participar en el proceso productivo, y esta tarea del profesorado pedagógicamente renovado, decimos que se tiene que hacer en colaboración con un Ministerio de Educación que impulse estos objetivos.

Y hacemos también una segunda referencia en el programa electoral al hablar del contenido de la renovación pedagógica, es decir, de la formación y actualización del profesorado, y hablábamos también de los objetivos, métodos pedagógicos y programas que tenían que ser objeto de una actualización y una renovación constante, señalando en el programa que potenciaría un gobierno socialista una metodología activa, el trabajo en equipo de los profesores, la práctica escolar innovadora y los Movimientos de Renovación Pedagógica. Habrá mucha gente que piense que los programas electorales, una vez hechas las elecciones, se pueden colocar entre paréntesis. Para mí el programa electoral, y este compromiso, n o quedan entre paréntesis, y forma parte de la política educativa que tenemos que llevar a cabo.

[14] El texto del discurso que ofrecemos es una transcripción grabada de la intervención oral del Ministro Maravall por miembros del Equipo Escuela (varios de ellos miembros de Concejo Educativo) y pasada a texto escrito. Fue publicada de forma íntegra en el diario local de Salamanca *El Adelanto* los días 10 y 11 de febrero de 1983, dentro de la sección «La educación como tema», ambos días en la página 8. Parte del mismo luego fue difundida en el monográfico ya citado de *Vida Escolar* en 1983.

Yo creo que aquí se entenderá bien algo que hemos repetido muchas veces: que el cambio en profundidad y las reformas en profundidad que requiere la sociedad española pasan necesariamente por una renovación igualmente conjunta en el mundo de la educación; una renovación no solamente de estructuras y de normas, sino que también es de contenido pedagógico.

Yo creo que es sabido, y es un poco innecesario repetirlo, aunque puede tener un cierto valor simbólico, la vinculación que existió en otros momentos de la historia entre los Movimientos de Renovación Pedagógica, en particular en Cataluña, la Institución Libre de Enseñanza, y el socialismo. En la Segunda República esa conjunción de esos tres actores produjo en muy poco tiempo desde 1931 un cambio, un cambio que enseguida fue patente con la sociedad, con reformas estructurales de fondo que afectó a los planes profesionales, a los estudios universitarios, al cursillo-oposición de 1935-36, a las misiones pedagógicas, a la renovación de los libros de texto, material didáctico, etc., y su importancia fue tal que hoy dia, creo yo, que debe ser un reencuentro con ese pasado, con aquella promesa desde muchos años, debe ser referencia en este reencuentro entre el Ministerio de Educación y los MRP.

Y a pesar del trauma, de la desarticulación que significó la guerra civil, el espíritu de la renovación pedagógica, como tantos afanes y tantos compromisos de cambio, de reforma de la sociedad española, pudieron sobrevivir a la dictadura. No solamente sobrevivió, sino que se empezó a desarrollar. Y desde muchas escuelas anónimas a las Escuelas de Verano, los MRP, sobre todo desde comienzos de los años sesenta, y más aún desde los años setenta, como tantos otros movimientos, repito, de transformación social, fue cobrando fuerza creciente, y fueron extendiendo su campo de acción hasta llenar de contenido pedagógico, y de servicio social compensatorio, la alternativa de la escuela pública.

Como ministro de Educación y Ciencia del gobierno socialista quiero, desde luego, expresar mi reconocimiento, y esto sí que de manera formal, al esfuerzo de varias generaciones de maestros, gracias a cuya tenacidad los educadores españoles pueden disponer hoy de una herencia rica de actuación educativa.

Soy muy consciente, como son todos ustedes, de que el colectivo de maestros españoles empeñados en la renovación pedagógica, no se limita a los 30.000 maestros que están vinculados a este movimiento de renovación pedagógica, que representan aquí en Salamanca en estas jornadas, y que hay que contar con este colectivo de maestros.

Los movimientos aquí representados significan o representan el núcleo protagonista de todo el esfuerzo de renovación, y hay que decir que le tiene que seguir correspondiendo un papel fundamental en esta movilización social y cambio en la calidad de la enseñanza. He visto esta mañana en la prensa de Salamanca, en el Adelanto, una referencia a cuál podía ser el papel de los MRP con la nueva administración socialista,

que se supone que asume, como señala en el programa electoral, muchos de los afanes de los MRP.

Yo creo que desde luego tienen que tener un protagonismo mayor que nunca, porque lo otro sería creer que el centralismo de la administración educativa puede resolver problemas que no puede resolver el cambio educativo. Y también el cambio en la calidad de la educación pasa por la participación y por el protagonismo de sectores sociales que no quedan, ni mucho menos, limitados por los pasillos ministeriales. Por lo tanto, la administración educativa socialista, desde luego, no se va a limitar a una preocupación tradicional por los contenidos; va a estar muy preocupada por la metodología . Pero llevar a cabo los cambios que se requieren en la actualización, en la renovación, en la metodología de la enseñanza, no puede corresponder tan solo al Ministerio de Educación y Ciencia. Ese esfuerzo por la calidad, lo tenemos que hacer, espero yo, juntos, y la participación debe ser la participación de los sectores sociales interesados.

Deben de ser un instrumento para llevar a cabo esta política de cambio. Los cambios no corresponden solo al MEC: afectados, de que habla el artículo 27 de la Constitución, tiene que formar parte, implicando a MRP, asociaciones de padres, sindicatos, organizaciones afines… en la transformación de la política educativa. Los canales de participación o de trabajo conjunto los tenemos que arbitrar los que tenemos ahora la oportunidad en nuestras manos. Estos canales nos permiten las transformaciones en profundidad de la tarea educativa. Esos canales de participación tienen que ser al mismo tiempo escrupulosamente cuidadosos con la construcción del Estado de las Autonomías, porque las transferencias en materia educativa, las competencias en materia educativa, que corresponden y van a corresponder a las comunidades autónomas, desde luego que se van a respetar cuidadosamente desde el Ministerio de Educación y Ciencia.

Pero pienso que esta reunión, en Salamanca, de los MRP, que están enraizados en sus respectivas nacionalidades y regiones, es una garantía de que la colaboración conjunta y comunitaria es posible, de que el intercambio es enriquecedor; y, desde el momento en que la colaboración intercomunitaria es pensar en canales de colaboración estrecha entre los MRP, en todo el Estado español, y el Ministerio de Educación y Ciencia.

La nueva política educativa, que me comprometo a llevar a cabo en el MEC, será imposible si la renovación pedagógica no se convierte en un factor animador de los distintos departamentos del MEC, y de la política general en materia de educación.

Como pienso que puede ser interesante exponer lo que estamos empezando a organizar, en materia de cambio en la formación del profesorado, y sin ánimo de ser exhaustivo, voy a exponer algunas de las líneas en las que estamos actuando desde el MEC.

b) Líneas de actuación

En primer lugar, vamos a potenciar la labor de investigación, estableciendo líneas de trabajo, no solamente a corto plazo, como se ha venido haciendo, sino formulando planes de más largo alcance. Porque queremos que la tarea de la investigación sirva para fundamentar el trabajo futuro y que nos guíe también para la toma de decisiones a corto plazo; aunque el trabajo de investigación es importante en sí mismo, queremos romper el aislamiento con que la investigación educativa se ha venido desarrollando desde hace mucho tiempo. No queremos que el trabajo de investigación quede aislado de otras tareas de las que ha estado separado; en particular, la elaboración de planes y programas, la formación y perfeccionamiento del profesorado…

Además de la investigación, vamos a impulsar el trabajo de innovación que los profesores realizan en las aulas, y apoyar decididamente todos los intentos renovadores que se realicen.

Por ello, pretendo darle una mayor extensión a los programas de innovación educativa, que han venido funcionando en años anteriores y que se abran, mucho más extensamente que hasta ahora. La posibilidad de que los profesores realicen experiencias en sus propios centros, y que esas experiencias se difundan dentro del sistema educativo.

Este tema de la difusión es un tema que me preocupa, especialmente porque, frecuentemente, los trabajos de investigación y de innovación que se han venido realizando, han permanecido ocultos o han permanecido muy limitados en su acceso a un ámbito muy reducido del profesorado.

Y, como una parte, solamente una parte de esa tarea de difusión, quiero darle un nuevo impulso a las revistas que publica el MEC, a *Vida Escolar*, a la *Revista de Educación*, a la *Revista de Bachillerato*, que se va a convertir en *Revista de las Enseñanza Medias*, y vamos a publicar un *Boletín Informativo del Ministerio de Educación y Ciencia*, de amplia difusión, que sirva de vehículo de comunicación de las actividades de formación y renovación del profesorado que pretendemos llevar a cabo.

Y una actividad conexa será la unificación de los servicios de documentación educativa; yo creo que esta unificación responde a miembros del sistema educativo, y que esta unificación puede servir de instrumento de apoyo para el trabajo de los investigadores, para que difundan la información que los profesores necesitan para realizar su trabajo.

Por tanto, investigación, innovación, difusión y documentación como cuatro líneas; y, como línea fundamental, es evidente que toda labor de auténtica innovación tiene que apoyarse sobre todo en la tarea del profesorado; y por ello, y fundamentalmente, estamos emprendiendo una tarea de rediseñar la formación inicial y de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.

En lo que se refiere a la formación inicial, en primer lugar, estamos estudiando la introducción de modificaciones en profundidad en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB, y también somos perfectamente conscientes de la insuficiencia de los cursos para obtener el certificado de aptitud pedagógica, como formación pedagógica del profesorado de enseñanza media. Somos perfectamente conscientes de su limitación. La formación pedagógica es necesaria no solamente para el profesorado de EGB, sino para el de todos los demás niveles. Pero en su formación, tenemos que esforzarnos en que sea de calidad adecuada, y que responda a las necesidades y a la demanda real del profesorado.

La tarea del profesorado exige una renovación contínua, porque tanto los contenidos como los métodos pedagógicos tienen que actualizarse constantemente, siguiendo el desarrollo de las disciplinas científicas.

c) Para la formación del profesorado necesitamos de la colaboración de los MRP

Por eso, en lo que se refiere, no ya a la formación inicial, sino a la formación continua del profesorado, debemos darle una dimensión mucho más amplia a la actualización y al perfeccionamiento, y en este terreno tenemos que aprender, y necesitamos una amplia colaboración con los MRP. Porque los movimientos han realizado una magnífica labor despertando inquietudes y proporcionando instrumentos a los profesores. Las Escuelas de Verano han sido lugares en que han entrado en contacto con un mundo de posibilidades que desconocen. Tanto los MRP, como las Escuelas de Verano en particular, han suplido las deficiencias de la Administración en lo que se refiere al perfeccionamiento y a la actualización del profesorado, y tienen que continuar su labor más potenciada todavía. Una administración socialista empeñada en la reforma de la calidad de la educación no significa en modo alguno solapamiento o menoscabo, sino que tiene que significar potenciación de estas tareas.

Las tareas de las Escuelas de Verano, a pesar de haber sido unas tareas masivas, no han llegado a todo el profesorado que hubiéramos querido que llegara. Es preciso completar la actividad de las Escuelas de Verano a través de un trabajo más permanente a lo largo del curso, que algunos movimientos o muchos movimientos de renovación pedagógica han comenzado a emprender, y que no han tenido un apoyo, o han tenido un apoyo de la Administración insuficiente, porque la tarea o labor complementaria de los ICEs ha quedado también reducida a un número pequeño del profesorado.

d) Vamos a potenciar los Movimientos de Renovación Pedagógica

Por tanto, además del terreno que tienen que seguir cubriendo y aumentar todavía la cobertura a los MRP y Escuelas de Verano, además de eso la Administración educativa tiene que realizar una política de formación permanente del profesorado mucho más ambiciosa y no reducida a los ICEs. Es necesario recurrir a otras formas de perfeccionamiento, a otros vehículos para el contacto entre los profesores, y para la transmisión de información dentro del mundo de la educación.

En esta perspectiva pensamos dirigir varias direcciones que voy a resumir de una manera muy esquemática:

1. Realización de cursos a distancia que complementen las actividades presenciales que se han venido realizando hasta ahora, y respecto a las cuales ya he iniciado los trabajos con la dirección de RTVE.

2. La producción de material de apoyo, tanto escrito como audiovisual, que facilite no sólo la actualización del profesorado, sino también el trabajo en el aula. Una de las tareas de la investigación educativa, tal y como quiero reorientar la investigación educativa, debe consistir en la elaboración de estos materiales de apoyo.

3. Potenciar los círculos de estudio e intercambio para la renovación educativa aumentando su número y dotación. Creo que el perfeccionamiento del profesorado se tiene que hacer donde trabaja el profesorado, y creo que el propio profesorado tiene que ser el principal factor de actualización y de perfeccionamiento en la educación. Pretendo facilitar los encuentros entre profesores, facilitar el intercambio de experiencias y facilitar la utilización del material que el Ministerio va a introducir.

Hay muchas consideraciones adicionales que podría hacer, y no me quiero extender demasiado. Por ejemplo, un elemento que debería ser el corazón mismo de lo que debe ser la política socialista en materia de educación: la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación. Esa política de igualdad de oportunidades y de garantía de derecho a la educación tiene que pasar también indiscutiblemente por el derecho a la calidad, que no solamente significa aumento de las inversiones, sino que significa también ayudas pedagógicas a quien más lo necesite. Muchos centros tienen dotaciones insuficientes que significan un lastre o un condicionamiento importante para la acción educativa, y vamos a mejorar esas dotaciones. También es cierto que se puede realizar un mejor aprovechamiento de los recursos existentes, por ejemplo respecto al tema de los laboratorios, de la insuficiencia de laboratorios. Yo creo que puede

realizarse una gran cantidad de trabajo de enseñanza de las ciencias con materiales cotidianos en el propio aula.

Y en la investigación educativa una de las líneas de trabajo que también pretendemos desarrollar consiste en la promoción de experiencias de este tipo para que los profesores puedan tener a su alcance materiales y guías de trabajo que les permitan realizar eficazmente la tarea experimental en el terreno de las ciencias naturales, y en el terreno de la tecnología dentro del propio aula, y con materiales de bajo coste. Por tanto, estas son algunas de las direcciones que estamos empezando a trabajar en lo que se refiere a la formación del profesorado. Yo creo que el programa en general va a estar listo para entrar en funcionamiento dentro de muy poco tiempo.

Antes de concluir estas palabras de presentación yo quería hacer algunas consideraciones. En primer lugar, y anticipándome a las conclusiones, yo he venido aquí fundamentalmente para deciros que en la programación de vuestras actividades y Escuelas de Verano, es preocupación del MEC, que estudiéis las posibilidades de colaboración, que trabajéis sobre estos temas y me hagáis propuestas de trabajo conjunto.

e) Formas de colaboración con el MEC

Es preciso que estudiéis las formas de colaboración con el MEC, que no es más que un instrumento al servicio de los sectores sociales. Porque mi compromiso es que este trabajo conjunto lo llevemos a cabo en los años que tenemos por delante, quiero deciros también que con el fin de diseñar una forma estable de colaboración para ir enriqueciendo esta tarea común de los MRP y del MEC, había pensado en que desde el lado del propio Ministerio, e independientemente los MRP, existiera una comisión que pudiera ir explorando terrenos de trabajo común y de colaboración. En este sentido he tenido algún encuentro con Marta Mata para ir pensando en cómo el Ministerio puede ir abriendo sus puertas hacia fuera. La tarea de esta comisión sería ir conectando a lo largo de los próximos meses con todos los MRP, conocer mejor sus trabajos y necesidades, favorecer la producción de iniciativas… Yo creo que el trabajo de esta comisión puede significar dejar atrás definitivamente la marginación de los MRP respecto de la política educativa oficial, y al mismo tiempo dejar atrás el aislamiento burocrático del MEC.

Me parece evidente, en tercer lugar, que el MEC es sólo un posible instrumento para llevar a efecto el cambio educativo y el cambio pedagógico. Y para realizar esta tarea, a la vez el MEC tiene que convertirse en un instrumento que se ponga al servicio de aquellos sectores sociales que deben tener un protagonismo muy grande en ese cambio educativo, porque la participación también del artículo 27 es necesaria no

sólo por sí misma, sino porque fundamentalmente es un instrumento imprescindible para efectuar los cambios en todos los demás terrenos de la educación.

Hemos dicho muchas veces desde el PSOE, y desde el Gobierno, que un gobierno socialista no tiene el monopolio del cambio, pero es que tampoco puede ser el instrumento único del cambio en política educativa. Lo que tiene que hacer el Ministerio de Educación es convertirse en ese instrumento al servicio de esos factores sociales o de los movimientos empeñados en el cambio pedagógico. Se trata de democratizar el MEC y de vincularlo más a la sociedad; y , al mismo tiempo, de potenciar los MRP, y hacer esa doble tarea dentro del más escrupuloso respeto mutuo a la autonomía y a la responsabilidad que nos incumbe a los unos y a los otros. Yo creo que la educación, el presente y el futuro de cada niño en el sistema escolar, será el único beneficiado de esa apertura hacia fuera del MEC, de esa conversión del MEC de instrumento al servicio de la reforma, un instrumento al servicio de los movimientos que trabajan para la reforma, y que serán los únicos beneficiados al mismo tiempo de esa potenciación de los movimientos educativos y sociales empeñados en la reforma educativa.

Dentro de esta colaboración, como un paso adelante que yo creo podría significar un hito importante de que las cosas están empezando a cambiar, me gustaría consideraran la posibilidad de organizar un Primer Congreso de MRPs en cuya preparación únicamente los propios movimientos serían protagonistas, y que yo creo podría tener un efecto extraordinariamente positivo para avanzar de manera sustancial en el terreno que tenemos por delante. De todas formas, yo espero que el primer contacto sea solamente el inicio de la larga colaboración que nos espera, de un trabajo que tenemos que hacer en común para ir cambiando gradualmente, pero de forma ambiciosa, la política educativa en España.

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 18 (juliol-desembre, 2011), pàg. 107-136
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258 (paper)
ISSN: 2013-9632 (digital)
DOI 10.2436/20.3009.01.87

Tema Monogràfic

Democràcia i política educativa espanyola, 1975-1985

Democracy and Spanish Educational Policies, 1975-1985

Alejandro Mayordomo
alejandro.mayordomo@uv.es
Universitat de València (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre del 2011
Data d'acceptació: octubre del 2011

RESUM

L'article presenta, fonamentalment, una revisió d'importants actuacions de política educativa amb una incidència destacada en la construcció i consolidació del procés de democratització que viu la societat espanyola al llarg de l'etapa històrica anomenada Transició. Són temes importants que ajuden a precisar la contribució del sistema educatiu a una tasca tan decisiva. Per una part, es mostra la tasca de definir i establir el marc jurídic de drets i llibertats, del pluralisme...; per l'altra, els instruments dirigits a garantir l'exigible igualtat d'oportunitats educatives per a tots i totes. També s'ofereix una perspectiva referida a l'aplicació del principi de participació social a l'ensenyament, així com una observació de les noves propostes d'una educació per a la ciutadania.

Paraules clau: acord, valors democràtics, igualtat, participació, ciutadania.

ABSTRACT

This article presents a review of the major aspects of the educational policy that significantly influenced the construction and consolidation of the democratisation process of Spanish society throughout the historical period known as the «transition to democracy». These important issues help pinpoint the education system's contribution to that decisive test. On the one hand, it shows the efforts expended to establish the legal framework of rights, freedoms and pluralism and the instruments aimed to guarantee equal educational opportunities for all. On the other, it offers a view of the application of the principle of social participation to education, as well as an observation of new proposals for education in citizenship.

Key words: agreement, democratic values, equality, participation, citizenship.

RESUMEN

Este artículo revisa diferentes aspectos del sistema educativo en los que se produce o repercute un proceso de democratización durante esa importante etapa de la historia española. Por lo tanto trata de estudiar las formas en las que el sistema educativo pudo contribuir a la construcción de nuestra sociedad democrática. Por una parte, se precisan las bases para el establecimiento de los derechos y libertades en materia educativa, y la consecución de un consenso o acuerdo sobre el marco jurídico básico de la educación; también se analiza la aplicación de los principios de igualdad de oportunidades y de participación social en la enseñanza; y finalmente el esfuerzo desplegado para desarrollar una nueva educación para la ciudadanía.

Palabras clave: consenso, valores democráticos, igualdad, participación, ciudadanía.

La Transició a la democràcia ja és entre nosaltres una categoria historico-política aplicada als diversos processos de canvi que condueixen Espanya, i de manera manifestament singular, d'un règim autoritari a una democràcia.[1] Aquí,

[1] Encarnación, Omar G. *The legacy of transitions: pact-making and democratic consolidation in Spain*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, 2003; Maravall, José María; Santamaria, Julián. «Political change in Spain and the prospects for democracy», O'Donnell, Guillermo; Schmitter,

a l'efecte del caràcter d'aquest treball, emmarcarem aquesta situació entre els anys 1975 i 1985. Per on i en quin sentit circula, llavors, la democratització educativa?, quins són els camins de la democràcia en la política educativa espanyola?

Per intentar respondre a aquesta qüestió, no només caminarem pel temps concret del procés formal d'instauració de la democràcia, o sigui l'etapa més específicament de transició, des dels primers intents de reforma que transcorren entre juliol i desembre de 1976 fins als rellevants acords dels Pactes de la Moncloa (1977) i, finalment, la promulgació de la Carta Constitucional, sinó que també observarem un període posterior en el qual es desenvolupa la complicada obra d'activació o consolidació efectiva de la nostra democràcia. Des del punt de vista de l'educació, 1985 és una data significativa, perquè llavors la sentència del Tribunal Constitucional sobre la Llei orgànica del dret a l'educació (LODE) remata l'obra politicojurídica de la Transició en matèria educativa. En certa manera, així podem seguir millor el curs de les dues primeres de les tres fases assenyalades per Víctor Pérez Díaz, Transició (fins al 1979), consolidació (entre 1982 i 1986) i institucionalització (oberta des de llavors), fases que, com ell, considero distingibles de manera analítica, encara que consistentment interrelacionades.[2]

Un temps pròxim, conegut, estudiat, present, perquè per a molts és també memòria i experiència, circumstàncies que al costat de les exigències formals de l'article aconsellen no insistir aquí en els seus traços essencials ni en els condicionaments positius o negatius del seu desenvolupament, és a dir, no em referiré, doncs, a les condicions reals existents, les greus tensions i incerteses, els assoliments o limitacions que la constitueixen. Ara bé, encara amb tot això, em sembla convenient recordar alguns trets que, al meu entendre, incidiran de manera especial en els aspectes que apareixeran en la consideració educativa que de seguida faré sobre aquest temps de ruptura pactada. Des d'aquest punt de vista, recordem —per començar— solament dos fets:

1. La prevalença del desig o necessitat de consens en l'obertura i desenvolupament d'un període constituent; l'èmfasi teòric i pràctic en

Philippe C.; Whitehead, Laurence. *Transitions for authoritarian rule. Southern Europe.* Baltimore-Londres: The Johns Hopkins University Press, 1986.

[2] Pérez Díaz, Víctor. *La emergencia de la España democrática. La «invención» de una tradición y la dudosa institucionalización de una democracia*. Madrid: Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones - Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, 1991, pàg. 5. També a la seva obra *La primacía de la sociedad civil. El proceso de formación de la España democrática.* Madrid: Alianza Editorial, 1993, pàg. 17.

l'exigència de construcció negociada i plural de les noves regles. Des d'aquesta perspectiva, el sentit o la funcionalitat de certes insuficiències o renúncies observables en tots aquells processos es revela tal vegada de la manera com han estat vistes per Santos Juliá, com el producte d'un aprenentatge, una voluntat i una decisió... «No es tracta d'oblidar, sinó de deixar en l'oblit», escriu, i això significa concloure que el passat no pot determinar el futur.[3] El pacte és la fi i el mètode des d'un requisit el qual molts anomenen *reconciliació*. Més pròxima en el temps als fets, l'anàlisi sociopolítica de José María Maravall va voler remarcar la importància de les estratègies de reforma «des de dalt», la de les de pressió i reivindicació «des de baix», i també el protagonisme de qui va dur a terme la mediació o «la traducció de tals estratègies en polítiques de partit», acceptant una estratègia i compromís pluralista i democràtic que evités els desafiaments d'una democràcia feble, l'enfrontament civil o el risc involucionista.[4]

2. L'actiu paper exercit per la societat civil com a protagonista substancial d'aquest procés, fonamentalment en el primer període dels que abans assenyalava, anys de singular eclosió i eufòria política. Víctor Pérez Díaz va aplicar la seva anàlisi a la configuració de noves formes socials, assenyalant l'emergència d'una nova «tradició democràtica»[5] en l'Espanya contemporània. Un procés d'emergència gradual d'institucions i valors democraticoliberals[6] que preparava el terreny per a la modernització i la transició política dels setanta i, amb això, la nostra sincronització i homogeneïtzació amb les institucions i la cultura política europea. En aquest mateix sentit, Álvaro Soto ha reparat també que el creixement econòmic i les transformacions socials havien estimulat des dels anys seixanta uns «espais de llibertat i escoles de democràcia» en moviments i àmbits socials

[3] Mainer, José-Carlos; Juliá, Santos. *El aprendizaje de la libertad. 1973-1986*. Madrid: Alianza Editorial, 2000, pàg. 48-49.

[4] Maravall, José María. *La política de la transición*. Madrid: Taurus Ediciones, 1981.

[5] Entén per tradició el conjunt de les institucions (regles i pautes de conducta) i de productes culturals (creences i avaluacions encarnades en ritus, mites i ideologia) que han arribat a ser una part regular i esperada de l'experiència quotidiana. Pérez Díaz, Víctor. *La emergencia de la España democrática… Op. cit*, pàg. 6.

[6] Comprendria els següents principis: exercici de llibertats fonamentals, procediment democràtic per a l'elecció de líders polítics, existència d'una esfera pública com a àrea de debat, que desenvoluparia una societat civil en sentit ple.

variats.[7] I Julio Aróstegui, per la seva banda, s'ha referit a la consecució —durant les dècades dels seixanta i setanta— d'una «nova cultura política», lligada ja a valors democràtics.[8] Aquests fets, sens dubte, tenien a veure amb les transformacions en pautes, actituds i comportaments que el desenvolupament havia provocat i que concorrien ara cap a un nou projecte.

Pel que fa a l'educació i en l'àmbit específic de l'educació, la Transició democràtica va tenir també finalitats i tasques de gran relleu i influència, que amb seguretat perviuen fins a la nostra situació actual. En la seva definició i —com deia abans— en els moments inicials de la seva implementació, totes aquelles intencions i accions confluïen en el repte d'afirmar teòricament i pràcticament els principis bàsics per a l'educació i el model per articular el sistema que l'havia de desenvolupar; totes havien de construir una política de consens, compromís i *transacció*, que des de formes flexibles i plurals donessin suport a la construcció sociopolítica del marc jurídic de l'educació en una societat democràtica i per a una societat democràtica.[9] Però a més, el caràcter i les circumstàncies d'aquesta obra tenien davant un altre repte —conseqüent i inajornable— que era el fet d'afrontar els històrics i greus problemes del nostre ordenament i realitat educativa: la persistent confrontació ideològica, la notable desigualtat d'oportunitats, la continuada debilitat en l'actuació estatal, etc.

En resum, doncs, és clar que l'eix central de la política educativa havia de ser l'ajustament de l'educació i del sistema educatiu a un règim de llibertats i pluralisme, i la intensificació de l'acció estatal en aquest terreny, un programa que comportaria importants mesures de derogació, elaboració i aplicació.

Certament la paraula *democràcia*,[10] i els seus referents educatius,[11] ja havia aparegut en la nostra literatura pedagògica durant els anys seixanta i setanta

[7] Soto, Álvaro. *Transición y cambio en España. 1975-1996*. Madrid: Alianza Editorial, 2005, pàg. 32.

[8] Aróstegui, Julio. «La transición política y la construcción de la democracia», Martínez, Jesús A. (coord). *Historia de España. Siglo xx. 1939-1996.* Madrid: Cátedra, 2003, pàg. 258. Vegeu també Carr, Raymond; Fusi, Juan Pablo. *España. De la dictadura a la democracia*. Barcelona: Planeta, 1979.

[9] Mayordomo, Alejandro. «La transición a la democracia: educación y desarrollo político», *Historia de la Educación*, núm. 21, 2002, pàg. 19-47.

[10] Burdeau, Georges. *La democracia*. Barcelona: Ariel, 1974; Duverger, Maurice. *La democracia sin el pueblo*. Barcelona: Ariel, 1968; Elies i Busqueta, Pere. *Què és la democracia*. Barcelona: R. Dalmau, 1964; Friedrich, Carl J. *La democracia como forma política y como forma de vida.* Madrid: Tecnos, 1961; Serrahima, Maurici. *Democràcia i sufragi*. Barcelona: R. Dalmau, 1962.

[11] Alberdi, Ricardo. «Exigencia cristiana y conciliar de la democratización de la enseñanza», *Educadores*, núm. 47, 1968, pág. 197-218; Andrés Oriza, Francisco. «Democratización y calidad de la enseñanza», *Boletín Centro de Documentación*, núm. 20, 1968, pàg. 30-36; Atardi, Juan M. «Estructuras de

del segle passat. Solament evocarem tres records com a mostra. El 1972 Juan M. Lumbreras insistia de manera destacada en alguns aspectes de la democratització de l'ensenyament, el respecte als drets de la família i la garantia per a totes les iniciatives socials en el camp de l'educació, però constatava un concepte integral d'aquell principi de democratització: extensió i generalització de l'ensenyament, preparació dels alumnes per a la democràcia en la vida pública, organització democràtica dels centres.[12] El 1974 el professor Quintana Cabanas revisava i convocava tres aspectes bàsics en la democratització educativa: l'educació com un valor social que havia d'arribar a tots els ciutadans; la implantació o desenvolupament de la vida democràtica a la mateixa escola, l'educació com a foment o preparació d'una societat realment democràtica.[13] El 1977 el professor Jaume Sarramona sintetitzava d'aquesta manera les característiques d'una escola d'acord amb els principis d'una societat democràtica: escola com a servei públic; pluralisme com a reflex fidel dels valors existents en la societat; sistema educatiu compensador de desigualtats; actitud crítica responsable com a baluard dels valors socials democràtics; participació efectiva dels ciutadans en la seva gestió interna i extrainstitucional.[14]

D'altra banda, al començament de la Transició, les expectatives i els programes apuntaven ben alt, i en una línia que reiterava amb claredat els aspectes que seguim en aquest article. L'estiu de 1976 es plantejaven coses com aquestes: Antonio Fontán, del Partit Demòcrata, opinava que el govern de transició democràtica havia d'abordar prioritàriament l'increment de la inversió en educació, l'augment del nombre de centres i l'extensió de l'educació en suburbis i zones rurals, i obrir un gran debat per anar definint les ideo-

zdiálogo en el centro como instrumento esencial de la democratización de la enseñanza», *Educadores*, núm. 47, 1968, pàg. 237-248; Federación Española de Religiosos de la Enseñanza. *La democratización de la enseñanza*. Madrid: Ed. FERE, 1968; González-Anleo, Juan. «Panorama general de la democratización de la enseñanza», *Boletín Centro de Documentación*, núm. 20, 1968, pàg. 3-9; González-Simancas, Mario. «Nuevas estructuras de los centros para una democratización de la enseñanza», *Educadores*, núm. 47, 1968, pàg. 319-328; Leibholz, Gerhard «Democracia y educación», *Revista Española de la Opinión Pública*, núm. 19, 1969, pàg. 47-67; Teixeira, Anisio S. «La democracia y su realización creadora en educación», *Perspectivas Pedagógicas*, núm. 21-21, 1968, pàg. 199-213.

[12] Lumbreras Meabe, Juan M. *La lucha por la extensión y la libertad de enseñanza*. Madrid: Sindicato Nacional de Enseñanza. 1972, pàg. 41-42; publicat abans a *Arbor*, núm. 269, 1968.

[13] Quintana Cabanas, José M. *La democratización de la enseñanza*. Barcelona: Prima Luce, 1974, pàg. 10.

[14] Sarramona, Jaume. «Participación de los alumnos en la gestión escolar», *Revista de Educación*, núm. 252, 1977, pàg. 58-90.

logies i plantejaments dels grups polítics sobre objectius i mitjans concrets en la política educativa; Felipe González, del Partit Socialista Obrer Espanyol (PSOE), rebutjava de manera contundent «alimentar pressupostàriament o ajudar financerament l'escola privada»,[15] afirmava que el control i la gestió del sistema educatiu havia de descentralitzar-se i diversificar-se, postulant per a això una escola pública gestionada per totes les entitats directament afectades (sindicats, professors, municipis, pares...), «lluitar per democratitzar l'ensenyament» eliminant un ensenyament classista; Manuel Azcárate, del Partit Comunista d'Espanya, manifestava que l'esforç fonamental tenia com a eix la consecució —mobilitzant tots els recursos possibles— d'un ensenyament públic d'acord amb les necessitats del país, i demanava l'establiment d'una escola plenament democràtica en el seu funcionament, producte d'un gran debat nacional sobre els problemes d'una educació moderna a Espanya.[16]

Des d'aquestes referències, la meva col·laboració en aquest monogràfic de la revista vol tractar concretament de l'objectiu de *democratització* que aquesta etapa de la nostra història planteja, quant als principis, les oportunitats i els efectes d'una nova política educativa, i, en conseqüència, pretén seguir-lo i analitzar-lo a través de quatre vies o camins fonamentals: l'establiment de *drets i llibertats*, la garantia *d'igualtat*, el desenvolupament de la *participació* social en l'educació, i la configuració d'una educació per a la *ciutadania*.

Drets i llibertats

És evident que en aquest aspecte el centre de tota l'acció politicoeducativa del període és la constitucionalització dels preceptes proposats. El pacte escolar al qual es va arribar com a punt de trobada i compromís és, sens dubte, rellevant. El PSOE assumeix la llibertat de creació de centres, «l'ajuda» als centres privats que reuneixin els requisits que marcarà la legislació posterior, el dret dels pares que els seus fills rebin la formació religiosa d'acord amb les seves particulars conviccions..., i la UCD reconeix els principis del paper dels

[15] En aquesta línia es mantenien les posicions del PSOE aprovades en els congressos de desembre de 1976 i maig de 1979.

[16] *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 19-20, 1976, pàg. 3-5, 10-13, 15-18. També es pot veure: Ruiz Olabuenaga, J. I. [et. al.]. *Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo*. Madrid: Narcea, 1977; «Los partidos políticos y la enseñanza», *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciado del Distrito Universitario de Madrid*, 1977; «Partidos políticos y Educación», *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 91, 1977.

poders públics com a garant del dret de tots a l'educació, així com la presència dels principis participatius en el control i la gestió dels centres sostinguts amb fons públics. Al costat d'això l'acord resultava més fàcil en els temes relatius a l'obligatorietat i gratuïtat de l'ensenyament bàsic, la competència dels poders públics en matèria d'inspecció i homologació del sistema, l'autonomia universitària.

Però volem destacar dues expressions concretes dels punts 1 i 2 de l'article 27 de la Constitució de 1978 (aprovada per les Corts, el 31 octubre de 1978, i confirmada pel poble espanyol el 6 de desembre d'aquell mateix any), quan s'hi afirma que tothom té dret a l'educació i que aquesta tindrà com a objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte dels drets i llibertats fonamentals. Són, sens dubte, particularment substancials.

D'altra banda, convé assenyalar que l'àmplia relació de drets i llibertats que s'hi expressen respon a la configuració d'Espanya com a estat de dret, social i democràtic, que propugna com a valors essencials del seu ordenament juridicopolític la llibertat, la justícia, la igualtat i el pluralisme polític (art. 1 de la Constitució), i que es basa en l'obligació dels poders públics de promoure de manera real i efectiva els principis de llibertat i igualtat (art. 9.2). De la mateixa manera, cal recordar que l'article 27, en regular els aspectes educatius, es relaciona amb alguns drets i llibertats fonamentals que s'indiquen en el capítol segon del títol I de la carta constitucional: igualtat davant la llei (art. 14), llibertat ideològica i religiosa (art. 16), llibertat d'expressió, que conté la llibertat de càtedra (art. 20), dret d'associació i llibertat de sindicació (art. 22 i 28), dret de participació (art. 23).

Però encara hi ha una altra referència bàsica que dóna significació al que comprèn aquell compromís de drets i llibertats. L'article 10.2 de la nostra Constitució va establir, en declarar els drets de la persona, que les normes relatives a aquests drets i a les llibertats que la Constitució reconeixia havien d'interpretar-se «de conformitat» amb la Declaració Universal dels Drets Humans i amb els tractats i acords internacionals ratificats per Espanya.[17] I això tornava a requerir alguns punts de notòria importància que, amb tot, generarien llargament opinions i postures ben distintes, diferents mètodes d'interpretació jurídica, col·lisions i conflictes importants: el dret de tots a

[17] Es recollia, per exemple, en documents de les Nacions Unides, com la Declaració dels Drets Humans (1948), la Declaració dels Drets del Nen (1959), el Pacte Internacional de Drets Econòmics, Socials i Culturals (1966), el Pacte Internacional de Drets Civils i Polítics (1966), o de la UNESCO, com és el cas de la Convenció relativa a la lluita contra les discriminacions en l'esfera de l'ensenyament (1960).

una educació obligatòria i gratuïta, almenys en la instrucció fonamental, a una educació sense discriminacions, el dret dels pares a escollir el tipus d'educació per als seus fills i a assegurar l'educació i l'ensenyament d'acord amb les seves conviccions, el dret de tots els membres de la comunitat educativa a participar en la presa de decisions, la llibertat dels particulars per establir i dirigir institucions d'ensenyament.

Les dificultats i el desacord es van manifestar aviat en la primera reforma educativa que havia d'implementar la nova norma constitucional. La Llei orgànica de l'Estatut dels centres escolars (LOECE), aprovada el juny de 1980, és el primer exemple de lectura i aplicació dels principis de la Constitució durant un temps en el qual ja es manifestava el nou to que succeia a les eleccions de 1979: «el consens ha acabat» va dir Adolfo Suárez i gairebé al mateix temps Felipe González afirmà que el consens havia entrat «en l'arxiu de la història».

D'una banda, la LOECE establia (art. 3) el dret de tots els espanyols a «rebre una educació bàsica i professional», una educació que seria «obligatòria i gratuïta en els nivells que les lleis estableixin, sense que l'obligatorietat pugui afectar els menors de sis anys», i afegia que la gratuïtat s'estendria a l'etapa preescolar quan les possibilitats pressupostàries ho permetessin. I, de l'altra, cal destacar que l'article 5 definia el dret dels pares a triar el tipus d'educació per als seus fills i que aquests la rebessin d'acord amb les seves conviccions, i establia que «a aquest efecte podran escollir el centre que millor s'acomodi a aquestes conviccions». A més, en aquest cas, deia que l'Estat garantiria «la llibertat fonamental d'elecció de centre educatiu en els nivells d'ensenyament que s'estableixin com a obligatoris i, conseqüentment, gratuïts».

L'ordenament legal establert per l'Estatut de centres escolars consagrava, des d'una posició que seguia l'òptica conservadora,[18] determinats punts que cap recordar ara: el dret dels pares a triar el tipus d'educació i el centre docent que acomodi les seves conviccions, així com l'obligació de l'Estat de garantir —per mitjà de la corresponent llei de finançament— aquesta llibertat fonamental en els nivells d'ensenyament que s'estableixin com a obligatoris i gratuïts (art. 5); el dret a establir i dirigir centres docents (art. 7 i 32), el dret dels titulars d'aquests centres a establir un ideari educatiu (art. 34.1), que ha de respectar la llibertat «d'ensenyament» dels professors i les associacions de pares (art.15 i 18.2). Concretament en el cas dels professors, es deia que tenien garantida la llibertat d'ensenyament «dintre del respecte a la Constitució,

[18] En aquesta mateixa tendència ja s'havia avançat, el 1979, una altra acció rellevant, la signatura amb l'Estat del Vaticà dels Acords sobre ensenyament, que afectaven alguns drets constitucionals.

a les lleis, al reglament de règim interior i, si escau, a l'ideari educatiu propi del centre». Per als alumnes (art. 36), establia drets com el respecte a la seva consciència cívica, moral i religiosa, a ser educats «en un esperit de comprensió, tolerància i convivència democràtica», a la participació activa en la vida escolar i en l'organització del centre «en la mesura que l'evolució de les edats dels alumnes ho permeti», etc.

Davant el recurs d'inconstitucionalitat presentat pels socialistes, el Tribunal Constitucional, en la seva sentència de 13 de febrer de 1981 (BOE de 24-II), va precisar els termes, i en els seus fonaments jurídics, va donar doctrina i elements d'interpretació per al futur. La sentència es fonamentava en una concepció de la llibertat d'ensenyament com a «projecció de la llibertat ideològica i religiosa» i del dret a expressar i difondre lliurement pensaments, idees i opinions; afirmava que el dret reconegut als titulars dels centres privats per establir un ideari educatiu propi forma part de la llibertat de creació de centres en la mesura que representa la possibilitat de dotar-los d'un caràcter i orientació propis; a més, establia que el dret a fixar un ideari no és il·limitat, sinó que ha de cenyir-se al marc dels principis constitucionals, el respecte als drets fonamentals, el servei de la veritat i les exigències de la ciència.

Quant a la qüestió de l'ideari, el Tribunal tractava d'evitar una «tendència expansiva» de qualsevol de les llibertats implicades i demanava compatibilitzar llibertats, expressant que l'existència d'un ideari «conegut pel professor en incorporar-se lliurement al centre» o «lliurement acceptat» quan el centre adopta aquest ideari amb posterioritat a aquella incorporació, «no l'obliga, com és evident, ni a convertir-se'n en apologista, ni a transformar el seu ensenyament en propaganda o adoctrinament, ni a subordinar a aquest ideari les exigències que el rigor científic imposa a la seva labor»; però tampoc el faculta per «dirigir atacs oberts o solapats contra aquest ideari». I va precisar conseqüentment els camps següents: «la virtualitat limitadora de l'ideari serà sens dubte major pel que fa als aspectes pròpiament educatius o formatius de l'ensenyament […]», i, per tant, menor pel que fa a la «simple transmissió de coneixements, terreny en el qual les pròpies exigències de l'ensenyament deixen un marge molt estret a les diferències d'idearis».[19]

[19] És interessant fer referència al vot particular formulat per Francisco Tomás y Valiente (al qual s'adhereixen els magistrats Latorre Segura, Díez de Velasco i Fernández Viagas), amb el qual insistia que el citat respecte a l'ideari no pot ser entès com a veneració o acatament sinó com a consideració o atenció, «el deure de discreció, de consideració i reserva que ha de seguir la conducta professional d'aquells professors d'un centre privat que no se senten identificats amb l'ideari del centre», i afegia que aquest deure no ha d'entendre's com a establert en benefici directe de la llibertat de creació de centres, sinó en la mesura que

Recordem, també, que l'esmentada sentència va considerar vaga i imprecisa la formulació del principi d'intervenir «en el control i supervisar la gestió econòmica del centre», i va declarar inconstitucional una altra referència de la llei: la remissió als reglaments interns de cada centre de la regulació dels assumptes concernents al dret de pares, professors i alumnes a participar en la gestió i control dels centres sostinguts amb fons públics, així com la imposició de participar a través d'una sola «associació de pares». La intervenció dels pares no havia de produir-se necessàriament a través del canal associatiu.

Però, en dates properes a l'aprovació parlamentària de la LOECE, Felipe González ja declarava que, si el seu partit arribava al poder, la llei seria derogada, la qual cosa va succeir. La Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació (LODE), fou presentada pel ministre José María Maravall com un projecte amb dos trets principals: garantir el dret a l'educació i la llibertat d'ensenyament i fomentar una participació real, responent a l'ordenament constitucional dels articles 16, 20, 27 i 44. El ministre va declarar al Congrés que l'Estatut de centres havia trencat «l'equilibri i el pacte constitucionals», i que «restringia, d'una manera radical, el marc d'opcions de política educativa».[20] El repte legislatiu que, al seu judici, afrontava la LODE era respectar el marc ampli traçat per la Constitució i el seu sistema de pesos i contrapesos. Una necessitat que s'incloïa en el mateix preàmbul de la Llei, on pot llegir-se: «S'imposa, doncs, una nova norma que desenvolupi totalment i harmònicament els principis que, en matèria d'educació, conté la Constitució espanyola, respectant tant el seu tenor literal com l'esperit que va presidir la seva redacció, i que garanteixi al mateix temps el pluralisme educa-

es correspon amb el dret fonamental dels pares al qual al·ludeix l'article 27.3 de la Constitució. En aquesta línia s'entenia que no podrien considerar-se com a vulneracions de l'article 15 de la LOEC «les simples discrepàncies aïllades a propòsit d'algun aspecte de l'ideari del centre que exposi el professor en el marc de les seves normals activitats escolars», sempre que les manifesti «raonablement amb oportunitat i en forma adequada a l'edat i grau de coneixement i maduresa dels seus alumnes», i això perquè —es diu que— el ple desenvolupament de la personalitat d'aquets s'obté també fomentant un esperit crític, del qual els mateixos professors han de fer ús. I en la mateixa direcció es considerava que l'article 15 no pot emparar els titulars dels centres per provocar, en nom del respecte a l'ideari, la renúncia a determinats drets i llibertats, o comprometre's a favor d'una opció determinada. Suplement al BOE de 24-ii-1981, pàg. 24-29.

[20] Deia Maravall sobre la LOECE que es va dirigir, principalment, a «assegurar el dret a crear centres per part de la iniciativa privada i el dret dels titulars d'aquests centres a establir un ideari. La participació de la comunitat escolar en els centres sostinguts amb fons públics, la llibertat de consciència, la llibertat de càtedra, el control de les subvencions als centres privats que constitueixen part essencial d'aquest mandat de la Constitució en matèria d'ensenyament, varen ser, no obstant això, relegats […]». *Discurs del ministre d'Educació i Ciència… Llei orgànica del dret a l'educació*. Madrid: Ministeri d'Educació i Ciència, Cuadernos legislativos, 1985, pàg. 15.

tiu i l'equitat».[21] Drets i llibertats eren punts essencials en la llei, que pretenia possibilitar «la cohonestació equilibrada del dret a l'educació i de la llibertat de l'ensenyament», ser una norma de convivència basada en els principis de llibertat, tolerància i pluralisme, «fidel prolongació de la lletra i l'esperit» de l'acord al qual s'havia arribat en la Constitució.

Però, una altra vegada, com una prova més que la transició educativa continuava, el desacord i la dificultat es van fer presents durant tot el procés de la seva elaboració, i van perllongar el debat constitucional, en el qual es van plantejar cinc mil esmenes. Alhora es feia l'intent de defensar la llei amb un clar propòsit de negociació i amb una decidida voluntat que tinguès permanència.[22] Un cop aprovada la llei, el març de 1984, es va haver d'esperar que fos publicada al BOE fins al juliol de 1985, ja que s'havia presentat un recurs previ d'inconstitucionalitat, per part de cinquanta-tres diputats del Congrés, sobre el qual el Tribunal Constitucional havia emès sentencia uns quants dies abans, el 27 de juny. En la sentència es van rebutjar àmpliament els motius d'impugnació presentats, tots menys un.[23]

El Tribunal entén, així, que no es veu «cap raó» per estimar l'al·legació d'inconstitucionalitat respecte a la manera com es regulen els criteris per a l'admissió d'alumnes i el contingut general del dret a la lliure elecció. Tampoc estima la impugnació referent a les qüestions referides a la possibilitat i condicions d'ajudes públiques per als centres concertats, formulades en els articles 47.1, 49.3 i 51.2, i en aquest cas, assenyala que les disposicions impugnades compleixen l'ordenament constitucional, no contradiuen els preceptes constitucionals o que la regulació establerta no coarta o limita la llibertat d'ensenyament, sinó «més aviat al contrari, contribueix a crear un mecanisme que n'afavoreix l'exercici»; no accepta igualment el quart motiu d'inconstitucionalitat, referit al fet que el projecte no respecta la distribució de competències

[21] En el discurs esmentat més amunt, el ministre afegia que el projecte no reflectia una concepció partidista «que hubiera podido dar lugar a un proyecto centrado en torno a la oferta estatal de educación y a la escuela pública como modelo […]. Esta concepción no hubiera infringido la Constitución, pero sí hubiera roto su espíritu de compromiso».

[22] Pérez Galán, Mariano. *LODE. Intrahistoria de una ley*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, 2001; Torreblanca, José. «La LODE y el pacto escolar», *Por la escuela pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán*. Madrid: Cives, 1998.

[23] El Tribunal va declarar inconstitucional l'article 22.2 i la disposició transitòria 4, i va rebutjar la ingerència administrativa en l'aprovació prèvia de l'ideari de centre que es produiria en segregar l'autorització de creació de centres i l'autorització del seu l'ideari o caràcter propi. Això, indicava el Tribunal, «encobriria l'exercici d'una funció jurisdiccional que no li correspon» i seria incompatible amb el respecte dels drets fonamentals de la llibertat d'ensenyament.

entre l'Estat i les comunitats autònomes, i el mateix rebuig es produeix en la consideració del cinquè motiu, que impugnava determinades proposicions referents a facultats del consell escolar de centre i els drets dels titulars de centres docents privats. Finalment, tampoc veu inconstitucionalitat en els punts impugnats en el motiu sisè, que afecten essencialment la titularitat d'aquets centres i el règim de concerts (art. 21.2 i 48.3), ja que el Tribunal considera que no s'hi estableixen ni desigualtat ni discriminacions injustificades que puguin afectar la llibertat d'ensenyament.

D'aquesta manera, el 1985, van quedar fixats clarament els drets i les llibertats, així com els principis bàsics del dret de tots els espanyols a una educació bàsica obligatòria i gratuïta, i les finalitats de l'activitat educativa, orientada pels principis i declaracions de la Constitució (art.1 i 2). També es va establir el precepte que tots els centres públics desenvolupessin les seves activitats d'acord amb aquests principis i garantint la neutralitat ideològica i el respecte a les opcions religioses i morals, i el principi de participació dels membres de la comunitat escolar en l'organització i funcionament d'aquests centres (art.18 i 19). I, de la mateixa manera, es van establir els drets que concernien els pares (art.4 i 5) i els alumnes (art. 6 i 7). Finalment, la garantia de llibertats va quedar establerta en diverses disposicions: llibertat de direcció i creació de centres (art. 21 i 22), llibertat de càtedra (art. 3), llibertat d'associació en l'àmbit educatiu dels pares i alumnes (art. 5 i 7).

S'havia fet un pas decisiu en la intenció de no trencar l'equilibri desitjat en la Constitució. Dos anys abans, José María Maravall confiava que amb el projecte de llei que llavors es presentava guanyaria el conjunt de la societat espanyola, «en engegar un ensenyament constitucionalitzat».[24]

Una educació per a tots

Els anomenats Pactes de La Moncloa, d'octubre de 1977, ja consideraven entre les mesures i transformacions requerides l'elaboració d'un «programa educatiu amb la creació del nombre de llocs escolars que siguin necessaris per assegurar la plena escolarització», la qual cosa exigiria un augment o expansió de la despesa pública en aquest terreny social, entès com un dels pilars

[24] Entrevista a José M. Maravall, *Comunidad Escolar*, 12-vii-1983, pàg. 8. Seguia dient: «D'altra banda també hi guanyem tots, en la mesura que la llei allunya l'ensenyament d'un estatisme burocratitzat i de l'imperi patrimonial del titular de l'empresa docent.»

de l'estat de benestar.[25] Era un propòsit destacable, si tenim en compte que la inversió pública era difícil en un període en el qual s'afrontava una dura crisi econòmica, amb les polítiques d'ajustament, que dirigirien el gruix de la despesa pública a prestacions socials, i també difícil de sostenir partint d'un sistema fiscal reduït en recaptació i injust en distribució, que necessitava unes reformes (iniciades el 1977 i 1979) tendents a aconseguir una major progressivitat.

D'aquesta manera, i enmig d'aquestes dificultats, va poder assolir-se un creixement sostingut de la despesa pública entre 1976 i 1985. Però, igualment, cal constatar que, quan el 1980 es van complir els deu anys previstos per a l'aplicació dels objectius de la Llei general d'educació, continuaven existint problemes greus d'escolarització: entre 1973 i 1981 augmenten de manera molt significativa les subvencions a centres privats. Després de l'esforç propiciat pels Pactes de la Moncloa,[26] en els pressupostos per a 1980 i 1981 es produirà una retallada real dels crèdits per a inversió en noves escoles públiques, la qual cosa retardarà el ritme de les construccions i dificultarà la resolució del dèficit funcional d'escolarització.

Amb tot això, durant aquesta dècada 1975-1985 es van anar aconseguint assoliments en l'objectiu prioritari de l'escolarització: l'alumnat va augmentar progressivament en tots els nivells educatius; es va produir la plena escolarització dels infants entre els cinc i tretze anys i el 84% dels de catorze anys; es va duplicar el nombre d'assistents a centres públics d'educació preescolar; la taxa de matriculats a EGB en centres públics va començar a augmentar a poc a poc, i va passar del 60,5% del total al 64,7%; el percentatge dels alumnes que acabaven l'escolaritat amb graduat escolar va créixer del 65,11% al 72,40%.

Ara bé, hi ha alguna altra qüestió que cal destacar, sense entrar encara en el detall de les condicions materials i qualitatives (recursos, repetició, abandonament...) del procés, i és que —en el discurs de presentació de la LODE— el ministre Maravall reconeix que: «la qualitat de la plaça escolar segueix sent, no obstant això, molt desigual en l'actualitat. Encara estem molt lluny de poder assegurar a tots els nens una plaça escolar en una escola ben equipada;

[25] Recordem que a la meitat dels anys setanta tot just depassava una mica per sobre de la meitat de l'existent com a mitjana als països de l'OCDE. Molinero, Carme; Ysàs, Pere. «Modernización económica e inmovilismo político (1959-1975)», Martinez, Jesús A. *Historia de España. Siglo xx (1939-1996)*. Madrid: Cátedra, 2003, pàg. 182.

[26] *Pacto de La Moncloa. Informe sobre el programa de construcciones escolares*. Madrid: Ministeri d'Educació i Ciència, 1979.

segueixen existint velles escoles en les quals l'esforç docent dels professors s'enfronta a la misèria de les instal·lacions i de l'equipament indigne d'una nació moderna».[27] La literatura pedagògica d'aquests primers anys vuitanta ja revisa les característiques i els factors determinants de l'anomenat «fracàs escolar», la falta d'èxit, l'incompliment d'objectius, els resultats dolents, també del fracàs de l'escola i el seu context.

I al costat d'això resulta obligat fer una breu referència sobre l'atenció que en aquest període es presta a l'existència de desigualtats per sexe, per distribució geogràfica i per raons socioeconòmiques i, especialment, a certes desigualtats que persistien de manera notòria, centrades sobretot en els períodes d'educació no obligatòria. Algunes dades, aproximadament de 1981, serveixen com a mostra: els nens i les nenes de classes més afavorides s'escolaritzaven a preescolar en un percentatge entre deu i vint punts per sobre dels que pertanyien a sectors més desfavorits; igualment, les taxes d'escolarització en aquest nivell eren més baixes en l'àmbit rural; les taxes d'escolarització a batxillerat eren tres i quatre vegades superiors en les classes mitjanes que en l'obrera; l'alumnat de quinze anys i de classe obrera representava el 61,5% de l'escolaritzat a formació professional (FP), percentatge que disminuïa fins al 33% en el cas del batxillerat unificat polivalent (BUP). Aquesta desigualtat es produïa igualment pel que fa a l'abandó escolar en finalitzar l'escolaritat obligatòria. El 1981, hi ha un 34% de fills d'obrers de quinze anys fora de les institucions escolars, mentre que de classe mitjana-alta n'hi havia únicament el 3% de desescolaritzats, i igualment es manifestava la desigualtat en les taxes més altes de població no escolaritzada al final de l'etapa obligatòria en zones rurals, on era major la manca de centres d'ensenyament secundari i menors les exigències de formació per part del mercat laboral.[28]

Per al primer govern socialista, la igualtat en l'educació es va convertir en un objectiu essencial i prioritari, i això des d'un enfocament compensatori en el qual la dificultat i el desavantatge es van presentar com els principals camps d'actuació. Les Primeres Jornades Educatives i Pedagògiques del PSOE expressaven el rebuig i la denúncia de factors selectius i discriminatoris en el sistema educatiu vigent (baixa escolarització a preescolar, falta de recursos econòmics per accedir determinats nivells educatius, dificultats en l'entorn sociocultural, insuficiències escolars en les zones rurals...) i emfatitzaven el paper de l'educa-

[27] *Ley orgánica del derecho a la educación*. Madrid: Ministeri d'Educació i Ciència, *Cuadernos Legislativos*, 1985, pàg. 19.

[28] *Las desigualdades de la educación en España*. Madrid: CIDE, 1992.

ció per corregir desigualtats mitjançant l'educació compensatòria, una qüestió que emergia amb força en la nostra literatura i política pedagògica i sobre la qual a continuació faré un comentari per mostrar algunes relacions.

Aquesta manera de considerar el tema recorda, en primer lloc, la distinció feta per Husen entre igualtat d'oportunitats com a garantia per a tots d'accés al sistema escolar, igualtat d'oportunitats en el tractament dintre del sistema i igualtat d'oportunitats per a l'establiment de mesures correctores tendents a una major igualació per a l'èxit escolar.[29] És a dir, assenyalen la possibilitat d'un tractament no igualitari que faciliti més suport —«discriminació positiva»— als que en necessitin més, ja que presenten uns clars «desavantatges socioculturals que condicionen negativament els seus resultats escolars, i que es fa necessari compensar», sense entendre com a inferioritat el que solament és diferència. Aquesta desigualtat, a més, en començar aviat —ja a preescolar—, genera des del principi una certa selecció, per la qual cosa diferents grups es beneficien menys del sistema educatiu.[30]

I aquesta consideració es dóna, a més, al costat d'altres anàlisis que es fan durant aquest mateixos anys. El mateix Husen afirmava també que les reformes en el camp de l'ensenyament no podien substituir la reforma de la societat. Eren posicions crítiques que expressaven que aquests enfocaments desviaven l'atenció de les causes socioeconòmiques de la desigualtat i reduïen l'acció a programes de caràcter exclusivament educatiu.[31] Raymond Boudon afirmava que la reducció de les desigualtats escolars no implicava la reducció d'altres formes de desigualtat com la immobilitat social.[32] Bertein és un altre bon exemple que serveix per contextualitzar el tema. La seva reacció vol assenyalar, en principi, el fet que se subratllin molt les manques en les famílies i els nens, i no en l'escola. El concepte d'educació compensatòria, escriu, distreu l'atenció del context educatiu i l'organització escolar, àmbits sobre els quals demana una anàlisi més seriosa i sistemàtica.[33]

[29] Husen, Torsten. *Origen social y educación*. Madrid: ENAP, 1973.

[30] Stambak, M. «Examen crítico de la noción de desventaja socio-cultural», *Educación compensatoria*. Madrid: Ministeri d'Educació i Ciència, pàg. 71.

[31] Stukat, K. G. «Situación actual de los conocimientos en materia de inferioridad social y posibilidades de compensación», *Educación compensatoria*. *Op. cit.*, pàg. 48.

[32] Bourdon, Raymond. «Educación e igualdad», *Política, Igualdad social y Educación*. Madrid: Ministeri d'Educació i Ciència, 1978, pàg. 74; *L'inegalité des Chances. La mobilité sociale dans les societés industrielles*. Paris: Armand Collin, 1974.

[33] Bernstein, Basil. «Una crítica de la educación compensatoria», Wrigth Mills, C. [et al.]. *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta, 1986, pàg. 203-218.

D'altra banda, resulta evident la correspondència de la política de discriminació positiva que desenvolupa l'educació compensatòria, a fi de no solament assegurar la igualtat jurídica sinó també la real, amb la clara referència que el mateix Maravall fa del «principi de diferència» de John Rawls, que diu que subscriu, parlant al Congrés, el 1986.[34] Recordem l'impacte que la *Teoría de la justícia* de Rawls té en la filosofia política,[35] a través de les seves diverses formulacions i de la discussió promoguda. D'aquesta obra ens interessa assenyalar la seva preocupació per conciliar llibertat i igualtat i per articular una concepció pública de la justícia —considerada el tret fonamental i la virtut bàsica de les institucions socials—, de la pràctica social de la justícia com a responsabilitat col·lectiva. I convé recordar també que els dos principis que fonamenten el seu concepte de «justícia com a equitat» estableixen que tots els béns socials —com la llibertat i les oportunitats— han de ser distribuïts uniformement, tret que una distribució desigual d'algun bé o de tots produeixi un avantatge als menys afavorits. Sostenen, doncs, un principi de diferència, una justícia distributiva, igualtat equitativa o justa igualtat d'oportunitats. La que es qualifica com a interpretació democràtica per a la justificació de les desigualtats es basa en l'afirmació que, suposant l'existència d'un marc d'institucions que faci vigent la igualtat equitativa d'oportunitats, les majors expectatives dels millor situats són justes únicament si funcionen dintre d'un esquema «que millori les expectatives dels membres menys avantatjats de la societat». En aquesta argumentació en defensa del «principi de diferència» —que Rawls exemplifica també aplicant-lo a l'educació— situa el principi de compensació: afirma que les desigualtats immerescudes exigeixen correcció. Això significaria assignar recursos per corregir el biaix de les contingències en direcció a la igualtat.

Doncs bé, el Reial decret de 27 d'abril de 1983 (BOE del 11-v) inaugurava aquesta línia política d'acció contra les desigualtats: «preferent atenció a sectors especialment desfavorits» o en zones deprimides considerades en conjunt com a «zones d'actuació educativa preferent»; una política amb objectius i accions diverses: serveis de suport escolar i centres de recursos per a institucions docents amb indicadors de infradotació o baixa qualitat (taxes superiors a la mitjana d'analfabetisme, nivells baixos d'assistència a preesco-

[34] Ho recorda María Fernández Mellizo-Soto a la seva obra *Socialismo, igualdad en la educación y democracia. La experiencia de González y Mitterand*. Madrid: Instituto Juan March, 2001, pàg. 239.

[35] Rawls, John. *A Theory of Justice*. Harvard: University Press, 1971; *Teoría de la Justicia.* México: FCE, 1978; *La justicia como equidad*. Madrid: Tecnos, 1999; *Economic Justice*. Penguin Book, 1973; «Justicia distributiva», *Estudios Públicos. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. 24, 1986, pàg. 53-90.

lar, desfasaments entre curs acadèmic i edat, abandons a EGB i FP...), assessorament al professorat, establiment de cursos especials per a joves de catorze i quinze anys no escolaritzats, desenvolupament de campanyes d'alfabetització, creació de modalitats específiques d'ajudes a l'estudi, etc. D'altra banda, un altre decret de 28 de juliol d'aquest mateix any (BOE 27-VIII-1983) dissenyava la nova política de beques —emmarcada, es diu allà mateix, en l'educació compensatòria i inspirada en els principis d'equitat i solidaritat— com un altre dels reptes per fer efectiu l'ordenament constitucional de garantir el dret de tots a l'educació. Com a objectius s'assenyalen possibilitar l'accés als estudis no obligatoris i la continuïtat, l'escolarització de joves de catorze i quinze anys i les ajudes a membres de la població escolar necessitats de particular protecció.

En la defensa de la LODE, Maravall al·ludeix a algunes qüestions de base: el dèficit de places escolars existent a causa de la històrica inhibició de l'Estat en aquest tema, l'obligació de l'Estat d'assegurar una plaça escolar digne per a tots, la necessitat que la llibertat d'elecció de centres no es contraposi a la igualtat d'oportunitats educativa i la garantia d'almenys una opció digna. Així, en les primeres línies del preàmbul de la Llei, s'afirma la necessitat de complir definitivament una fita històrica, l'extensió de l'educació bàsica «fins a arribar a tots i cadascun dels ciutadans», una qüestió pendent —es recorda— ateses les anteriors insuficiències del desenvolupament socioeconòmic i d'un plantejament polític, el principi de subsidiarietat, que havia afeblit les responsabilitats i iniciatives de l'Estat en matèria educativa. L'article 1 estableix, d'altra banda, aquell dret fonamental de tots els espanyols d'una educació bàsica i d'accés a altres nivells superiors, en funció de les seves aptituds i vocació, i sense discriminacions degudes a la capacitat econòmica, el nivell social o el lloc de residència. L'article 6 reconeix com a dret dels estudiants rebre ajudes per «compensar» manques de tipus familiar, econòmic i sociocultural, i l'article 27 especifica que els poders públics desenvoluparan aquella garantia de l'exercici efectiu del dret a l'educació —l'atenció a les necessitats educatives i la creació de centres docents—, per mitjà d'una programació general de l'ensenyament duta a terme amb la participació efectiva de tots els afectats.

El valor i les possibilitats de la participació democràtica

Potser a aquest apartat, i al següent, li seria escaient aquella qualificació amb la qual Santos Juliá encapçala un dels seus treballs; es tracta d'un temps

en el qual els espanyols estan «aprenent el llenguatge de la democràcia»;[36] «el temps que analitzem sosté una ferma reivindicació de la democràcia», escriu, «i un estímul a l'aprenentatge i la incorporació dels valors democràtics». En l'àmbit educatiu això va tenir una conseqüència essencial i és que es començà a demanar amb força una gestió democràtica i, conseqüentment, participativa, tant de la política educativa general com dels centres escolars.

Iniciatives plurals van anar generant documents teòrics i manifests de proposta: l'any 1975 ja s'anticipaven algunes propostes d'ideari polític de Victorino Mayoral;[37] tot seguit, a València, va tenir lloc la consolidació final del Seminari de Pedagogia del Col·legi de Doctors i Llicenciats[38] o de la primera Escola d'Estiu celebrada l'any 1976; a Galícia, el *Manifesto dos ensinantes galegos*;[39] a Catalunya, els documents de la Escola d'Estiu del moviment Rosa Sensat i el Col·legi de Doctors i Llicenciats, o els dels ensenyants del PSUC. En resum, van tenir un referent històric destacat en l'acció del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Madrid, que va presentar al seu butlletí, entre 1975 i 1976, *Una alternativa por la educación. Bases de discusión*.[40] En tots els casos es defensava, de manera reiterada, una planificació i gestió democràtica i descentralitzada del nostre sistema educatiu. També el 1976 la Federació Espanyola de Treballadors de l'Ensenyament considerava com a objectius dues qüestions, que després trobarem reflectides en la legislació: la planificació de programes i objectius generals de l'educació i la gestió de la política educativa havien d'establir-se de manera democràtica, i el mateix s'havia de produir en la gestió dels centres escolars concrets.[41]

El febrer de l'any 1978 es plantejava al Congrés dels Diputats una proposició de llei sobre constitució de consells escolars, que s'anticipava a l'ordenació definitiva del precepte constitucional sobre participació social en l'ensenyament. En la seva defensa, el diputat Gutiérrez Pascual manifestava que la proposició tenia com a inspiració el principi «d'estendre la democràcia, entesa com a vivència personal i societària, a totes les activitats d'índo-

[36] Mainer, José-Carlos; Juliá, Santos. *El aprendizaje de la libertad. 1973-1986. Op. cit.*, pàg. 31.

[37] «La gestión democrática del sistema educativo», *Documentación Administrativa*, núm. 168, 1975, pàg. 81-145.

[38] Seminario de Pedagogía de Valencia. *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Barcelona: Avance, 1975.

[39] «La alternativa gallega», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 16, 1976, pàg. 37.

[40] Bozal, V. *Una alternativa para la enseñanza*. Madrid: Centropress, 1977.

[41] *La UGT y la enseñanza. Resoluciones del Congreso de Cádiz, mayo de 1976*. Madrid: Akal, 1976.

le comunitària». Es deia que per promoure el fet que la comunitat escolar sigui un espai de socialització i d'aprenentatge de convivència és necessària una participació «real, efectiva i normativitzada» en el procés educatiu, però també s'al·ludia a objectius de la participació, com la millora en la qualitat de l'educació i la construcció de la comunitat escolar des del pluralisme i la integració d'interessos.[42] De la mateixa manera, el diputat Gómez Llorente va emfatitzar que considerava la proposició com «un programa perquè la democràcia no s'acabi a la porta de l'escola i perquè la democràcia no s'acabi […] dintre dels centres». No solament considerava necessària una nova estructuració democràtica de les institucions educatives, sinó de tots els nivells, la qual cosa requeria l'existència d'organismes participatius en els diferents nivells de decisió política sobre l'educació, una descentralització en una «nova democràcia social avançada».[43]

En aquest text ja es parlava dels consells escolars en l'àmbit de l'Estat, de «territoris autònoms» i provincials i de comarques o districtes, que havien d'intervenir en la planificació i programació general del sistema educatiu; també del consell escolar de centre, consell de professors, comissió de convivència i comissions pedagògiques de curs. La proposició va ser rebutjada per 15 vots a favor, 18 en contra i una abstenció. La UCD la va rebutjar, subratllant que al cap de quinze dies el Congrés disposaria —com ja havia anunciat el ministre d'Educació— d'un projecte de llei que preveuria el règim educatiu o l'Estatut dels centres docents. [44]

Aquesta llei anunciada arribaria a aprovar-se finalment el 1980, encara que, en relació amb el tema de què tractem ara, cal assenyalar que la Constitució havia marcat prèviament, el 1978, dues normes bàsiques sobre la participació en l'educació: el principi de participació social en l'ensenyament havia de fer-se efectiu en «la programació general de l'ensenyament» i també en «el control i gestió» dels centres docents públics. Com de seguida veurem, aquesta qüestió aniria configurant-se a través d'una doble interpretació i del desenvolupament polític.

[42] *Cortes. Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados.* Comisión de Educación y Ciencia, año 1978, núm. 22, 23-ii-1978, pàg. 790.

[43] *Ibidem*, pàg. 794-796.

[44] El diputat Gonzalo Payo Subiza (UCD) també expressava reticències significatives, com la següent: «preocupa al meu grup la participació tal com la concep aquesta proposició de llei, potser massa dirigida a sectors que podrien tenir connotacions d'interessos no estrictament educatius i, per tant, que es coarti la personalitat humana davant el dret d'educar-se en l'exercici responsable de la llibertat i el respecte als principis democràtics d'una convivència pluralista». *Ibidem*, pàg. 793.

En efecte, fonamentalment la Llei orgànica de l'Estatut dels centres escolars (Llei de 19-VI, BOE del 27-VI) va establir el següent: que professors, pares, personal no docent i alumnes «intervindran en el control i gestió de tots els centres sostinguts per l'administració amb fons públics» (art. 16); que en cada centre existirà «una associació de pares d'alumnes […] a través de la qual exerciran la seva participació» i podran defensar els seus drets, col·laborar en la labor educativa, etc. (art. 18.1 i 18.2); que els òrgans col·legiats de govern seran el consell de direcció, el claustre de professors, la junta econòmica i altres que puguin determinar-se reglamentàriament (art. 24.3); que reglamentàriament es determinaria el procediment pel qual l'Administració seleccionarà i nomenarà els directors (art. 25.2); que pares, professorat, personal no docent, alumnat i un membre de la corporació municipal (aquest últim, solament en els centres de preescolar i EGB) participaran en el consell de direcció per definir els principis i objectius educatius generals, aprovar el reglament de règim interior, informar la programació general d'activitats, aprovar el pla d'administració dels recursos pressupostaris i supervisar la gestió econòmica, etc. (art. 26); que el claustre, integrat per la totalitat dels professors, tindrà competències per programar les activitats educatives, elaborar el reglament juntament amb l'associació de pares, fixar i coordinar criteris sobre la labor d'avaluació i recuperació, coordinar les funcions d'orientació i tutoria, promoure iniciatives pedagògiques, triar els seus representants en els òrgans col·legiats, etc. (art. 27); que en la junta econòmica participaran també professors i representants triats per l'associació de pares (art. 28).

En el cas dels centres privats, l'Estatut va indicar que havien d'elaborar un reglament interior per establir la intervenció de pares, professorat, personal no docent i alumnat en el control i la gestió dels centres. Recordem, finalment, que la sentència del Tribunal Constitucional de 13 de febrer de 1981 va declarar inconstitucional el fet d'articular la participació només a través d'una associació de pares, atès que el dret de participació estava reconegut i formulat en la Constitució «sense restriccions ni condicionament», cosa que indegudament es fa en exigir un canal associatiu. I igualment el Tribunal va considerar inconstitucional el fet de deixar per a un posterior reglament de règim interior la regulació d'alguns aspectes relatius a la participació (art. 18.1 i 34.2,) ja que aquesta simple remissió no permet «considerar suficientment garantit l'exercici del dret».

En aquest mateix temps, des del PSOE es postulava un plantejament que, segons Victorino Mayoral (delegat federal d'Educació), pretenia significar un tractament polític en profunditat del tema, que el mantingués lluny tant de

maximalismes com de posicions purament estètiques. En aquest camí s'assenyalaven diverses direccions organitzatives, que reiteraven enfocaments anticipats en la proposició de llei a la qual abans ens referim: democratització de les decisions fonamentals de la planificació educativa, per a la garantia del «dret a l'educació» en condicions dignes i igualitàries; democratització de l'organització i gestió administrativa, descentralització i desconcentració de la capacitat decisòria. Aquesta gestió democràtica, segons el parer de Mayoral havia de consolidar la democràcia i garantir el pluralisme, hauria de ser estímul d'eficàcia i qualitat, contribuiria a acabar amb la burocratització, l'autoritarisme, el control ideològic o la concepció patrimonial del centre, i havia de facilitar el protagonisme de les comunitats escolars.[45]

Quan el ministre José María Maravall va defensar el projecte de Llei orgànica del dret a l'educació, va fer palès el sentit de la participació no solament com un factor de democratització i que legitima el finançament públic, sinó com a garantia de major receptivitat respecte de les necessitats educatives i de suport a una major qualitat de les activitats educatives, la qual cosa afectaria «tant la gestió burocràtica de l'Estat com el omnímode poder dominical del propietari del centre escolar privat», perquè es tractava, va dir, d'harmonitzar drets i d'afirmar la intervenció social (de pares i professorat) no de l'Estat, i perquè, per al cas dels centres privats sostinguts amb fons públics, la participació no impedia ni es contraposava al caràcter propi que defineix un centre: «no es pot parlar aquí d'interessos contraposats per principi entre la comunitat de pares iel centre escollit per ells lliurement; els interessos han de ser concorrents».[46] I ja el mateix text legal explicitava la participació com a base d'una opció de sistema educatiu «en el qual una comunitat escolar activa i responsable és coprotagonista de la seva pròpia acció educativa», constructora d'un «procés actiu de donar vida a un autèntic projecte educatiu».

La Llei establia en el seu articulat els punts o aspectes essencials per a aquest important objectiu. Els resumirem ara per mitjà dels apartats següents:

a) L'establiment dels drets de pares i estudiants (art. 3-8); l'aplicació del principi de participació en les activitats educatives i l'organització i funcionament dels centres públics (art. 19).

[45] Mayoral Cortés, Victorino. «La gestión democrática del sistema educativo», *Los socialistas ante la educación… Op. cit.*, pàg. 85-119; Gómez Llorente; Luis, Mayoral, Victorino. *La escuela pública comunitaria*. Barcelona: Laia, 1981.

[46] *Ley orgánica del derecho a la educación… Op. cit.*, pàg. 25.

b) El desenvolupament de la participació —i en això es produïa una notòria diferència amb el fixat en la LOECE— també en l'àmbit de la programació general de l'ensenyament, que tingui en compte les necessitats educatives i la creació de centres:[47] Consell Escolar de l'Estat, consells escolars de les comunitats autònomes, així com altres consells d'àmbit territorial (art. 27-35).

c) La regulació dels òrgans de govern dels centres públics i fonamentalment les atribucions atorgades al consell escolar (art. 36-46) en qüestions com l'elecció del director del centre, l'admissió de l'alumnat, l'aprovació i avaluació de la programació general i del projecte de pressupost, l'aprovació del reglament de règim interior, la supervisió de l'activitat general en els aspectes administratius i docents, etc.

d) L'ordenació dels òrgans de govern als centres concertats (art. 54-61), amb un consell escolar, al qual correspon intervenir en la designació i cessament del director —entre altres assumptes—, en la selecció i acomiadament del professorat, en l'aprovació del pressupost del centre en allò que pertoca als fons públics rebuts i les quantitats autoritzades en concepte d'activitats i serveis complementaris, aprovar i avaluar la programació general, participar en l'aplicació de la línia pedagògica global del centre, etc.

En aquest punt, també podrien citar-se algunes debilitats i disfuncions en els procediments, que certament van afectar l'extensió i qualitat del treball participatiu realment aconseguit, i sobretot quant a la seva possibilitat de ser un agent constructiu i significatiu en la dinàmica de la vida i els processos educatius. Però en aquest text no són pertinents.[48]

Aprendre la democràcia

La carta constitucional de 1978 va establir que l'educació havia de tenir com a objecte «el ple desenvolupament de la personalitat humana en el res-

[47] Sobre la problemàtica i restrictiva conceptualització del terme «programació» (quantitativa) a la LODE vegeu: Viñao Frago, Antonio. «Nuevas consideraciones sobre la descentralización y participación educativas», *Educación y Sociedad*, núm. 3, 1985, pàg. 129-150.

[48] Mayordomo, Alejandro. «Educación: el largo y difícil camino de la ciudadanía», Jornet Melià, Jesús (ed.). *La letra sin sangre entra.* València: Publicacions de la Universitat de València, 2009, pàg. 293-307.

pecte dels principis democràtics de convivència i els drets i llibertats fonamentals». En aquest moment podia semblar que s'ajustava molt bé a Espanya una consideració que, no feia gaire temps, havia exposat l'*Informe de la comissió internacional sobre el desenvolupament de l'educació*: en contraposició a una utilització abusiva, dogmàtica i estreta dels elements politicoideològics en l'educació, «les finalitats polítiques i cíviques són un component essencial de l'empresa educativa de tota societat que tendeix cap a la democràcia».[49] Un propòsit i una norma que des del començament mateix de la Transició va tenir els seus primers arguments i petites accions d'anticipació. Indicaré alguns moments interessants en aquest itinerari fonamental de democratització.

En l'orientació general d'aquesta línia de treball, un aspecte notable ja va aparèixer en l'Ordre ministerial de 29 de novembre de 1976 (BOE 3-xii), que introduïa nous continguts en l'àrea social de la segona etapa d'EGB, fonamentalment perquè aquesta disposició legislativa expressava la seva pretensió de contribuir a la construcció d'un tipus de societat que considera l'home com a subjecte de drets i deures públics i que pretén desenvolupar les virtuts ètiques i comunitàries. Les bases i les formulacions de la democràcia en l'àmbit mundial, el pluralisme polític o religiós, les situacions conflictives en la convivència humana i les maneres de superar-les, etc. eren nous continguts que, segons que es reconeixia en les posteriors instruccions aprovades per la Direcció General d'Educació Bàsica, pretenien incidir a eliminar un enfocament de formació política unilateral i incidir en la preparació dels joves per a l'exercici dels drets i deures de la ciutadania, basats en el respecte de les llibertats democràtiques. Una altra ordre, de 30 de juny de 1977 (BOE 29-vii), que prorrogava l'anterior disposició, insistia que, en el futur, la situació política del país exigiria «una adaptació dels programes a les noves situacions i estructures, la modificació d'alguns criteris organitzatius dels centres i la renovació d'actituds i la conducta de la comunitat educativa i del mateix professorat que ha de promoure els valors fonamentals de la convivència mitjançant la reflexió, el diàleg i la participació activa de l'alumnat».

D'altra banda, hem d'esmentar igualment un reial decret de la Presidència del Govern (4 de març de 1977, BOE 22-iii), en què s'assumia «reconsiderar la justificació de la disciplina de Formació Política en l'educació universitària» i s'establia que, d'acord amb «el procés de transformació que estan experimentant la vida social i política espanyola», els plans d'estudis universitaris

[49] Faure, Edgar. *Aprender a ser.* Madrid: Alianza, UNESCO, 1973, pàg. 231.

no inclouran en endavant l'assignatura anomenada Formació Política. Un altre decret de 15 d'octubre del mateix any (BOE 27-x), que al·ludia també a aquests moments en els quals s'efectuaven els estudis i treballs necessaris per a l'elaboració d'un text constitucional inspirat en els principis democràtics, suspenia, per tant, els ensenyaments de formació política en els centres de batxillerat i FP i suprimia el Seminari de Formació Cívica del Curs d'Orientació Universitària. D'aquesta manera, quedarien sense efecte tots els nomenaments dels professors que havien impartit aquestes disciplines als centres estatals.[50]

El 1978, després dels resultats experimentals dels programes aprovats —com hem vist— (per les ordres ministerials de 29-xi-1976 i 30-vi-1977), una nova ordre ministerial, de 6 d'octubre (BOE 13-x), va incloure continguts de formació ètica i cívica en l'àrea social de la segona etapa d'EGB. En aquest moment s'afirmava de manera significativa que l'educació per a la convivència era un objectiu prioritari per construir a una societat basada en la consideració de la persona humana com a subjecte de drets i deures públics i per fomentar les virtuts ètiques i comunitàries.

En les orientacions pedagògiques que va establir aquesta disposició, trobem alguns referents que és convenient esmentar aquí. Per exemple, alguns dels objectius generals plantejats, significatius d'una nova etapa encara en construcció, eren: preparar per «l'exercici i respecte dels drets i deures de ciutadania, les llibertats democràtiques i els drets humans fonamentals», «desenvolupar l'esperit crític, la capacitat d'autonomia moral i el sentit de responsabilitat que permetin descobrir i interpretar els valors de la societat i defensar-se de tot tipus de manipulació», comprendre «el sentit universal que tenen la cultura, les llibertats i la solidaritat en l'àmbit del món contemporani». I a més podem fixar-nos en els continguts que es marquen —per al setè curs— perquè

[50] Sobre el sentit d'aquesta mesura i les repercussions sobre el professorat, el grup parlamentari d'Aliança Popular, per mitjà del senyor Licinio de la Fuente fa una pregunta al Congrés, a la qual contesta el ministre Íñigo Cavero. Aquest últim afirma que aquella assignatura invoca «unes lleis polítiques que estan sent superades i periclitades». No obstant això, el ministre afegeix: «nosaltres entenem […] que la formació política correspon als pares, a la societat i als partits, però no als professors […]. Els professors als instituts i als col·legis crec que en el futur han d'informar i donar a conèixer als alumnes la legalitat positiva de la nova Constitució. S'establirà», continua, «una assignatura de coneixement de l'ordre constitucional. I en aquest punt li contesta Licinio de la Fuente que considera «singular aquesta posició perquè en la major part dels països occidentals hi ha una assignatura denominada Formació Cívicosocial, que no solament comprèn l'estudi dels textos constitucionals sinó la formació d'una sèrie d'aptituds ciutadanes que poden contribuir a la convivència en el futur de tots els homes i que són necessàries en un sistema democràtic». *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, núm. 1, 11-i-1978, pàg. 37-42.

s'estudiï la democràcia com a forma política d'organitzar la convivència: organització de l'Estat democràtic, la Constitució espanyola, la unitat d'Espanya com a estat i la seva estructuració constitucional, la unificació europea, els textos internacionals sobre els drets humans i la seva incorporació a la legislació espanyola..., o en alguns dels que s'inclouen al vuitè curs: pluralisme polític, ideologies sociopolítiques a Europa, educació per a la comprensió, la pau i la solidaritat. Finalment, un altra mostra d'aquestes direccions renovades s'observa en certes orientacions per a l'actuació docent, en les quals s'impulsa a educar ajudant sobretot a formar actituds; l'aprofitament com a recurs educatiu de la pròpia organització comunitària del centre; l'obertura a la realitat circumdant; l'activació participativa de l'alumnat, etc.

Una vegada aprovada i ratificada la Constitució, la Llei 19/1979, de 3 d'octubre (BOE 6-x) suprimia la matèria Formació Social, Política i Econòmica establerta per la Llei general d'educació de 1970 i ordenava incloure als plans d'estudi de batxillerat i formació professional, a partir d'aquell mateix curs, el Coneixement de l'Ordenament Constitucional, tant en general com en el seu desenvolupament estatutari «en les nacionalitats i regions» amb Estatut d'autonomia aprovat. Es concebia una matèria que havia de proporcionar als joves la informació suficient sobre els drets i les llibertats continguts en la Constitució, en els tractats internacionals ratificats per Espanya, i sobre l'organització del poder de l'Estat i la seva estructuració territorial.

Per implantar-la, la mateixa Direcció General d'Ensenyament Mitjà va dictar les corresponents i successives resolucions. Primerament, la de 20 de setembre de 1979, prorrogada després el 23 de juliol de1980, la vigència de la qual va tornar a ratificar-se per mitjà de la resolució de 24 d'octubre de 1981. Per no estendre massa la nostra exposició ens fixarem en algunes referències d'aquesta última disposició, sempre en la línia —com allà s'expressava— de potenciar l'interès dels joves per un coneixement profund de la norma constitucional i amb l'objectiu que es considera preferent en el camp de les ciències socials: «la formació d'actituds i criteris que converteixen l'home en un ésser compromès amb la comunitat a la qual pertany». Tenint en compte això es considerava convenient estructurar i organitzar de manera sistemàtica els continguts i, en aquest sentit, s'indicava un qüestionari que abastava tres apartats: un de conceptes previs sobre la teoria de l'Estat, les seves funcions i el valor i l'evolució històrica del sistema constitucional; un altre de central, i més ampli, per a l'anàlisi de la Constitució de 1978 (principis fonamentals i institucions bàsiques de l'Estat), i encara un altre per estudiar la vinculació d'Espanya a la comunitat internacional.

Les orientacions metodològiques dirigides als seminaris didàctics de Geografia i Història, Filosofia i Formació Humanística també assenyalen en aquesta ocasió alguns punts destacables. Així, es dóna importància al caràcter actiu i interdisciplinari d'aquests ensenyaments, a la utilització d'una metodologia activa, a l'organització d'activitats encaminades a la formació d'actituds impulsores de participació. I vull esmentar de manera especial una doble perspectiva, que segons el meu entendre pot ser reveladora i significativa, de realitats detectades i de sentits desitjats. D'una banda, en aquesta resolució de 1981 es recordava «la inexcusable dedicació a aquests ensenyaments» de l'hora setmanal que s'havia ampliat en els horaris de Geografia i Història (3r de batxillerat) i Formació Humanística (2n d'FP de primer grau), així com l'obligació de respectar-ne el «caràcter propi i específic» encara amb l'adequada relació que pogués establir-se amb aquelles assignatures i amb la de Filosofia. De l'altra, i en relació precisament amb aquesta última matèria, importa recordar que se li atribuïa el desenvolupament dels principis eticopolítics de la Constitució, en una direcció precisa: «clarificar el procés ideològic que fonamenta els principis de llibertat, justícia, igualtat i pluralisme polític». La dimensió social i moral de la persona humana, la justícia i el dret, el concepte de democràcia, el caràcter de norma suprema eticopolítica de la convivència eren temes centrals als quals es vinculava la contribució dels continguts de Filosofia.

Mentrestant, ja sabem que s'havia aprovat la Llei orgànica de l'Estatut dels centres escolars (1980), i que, en relació amb el tema de què tractem ara, aquesta llei es limitava a recollir de manera molt succinta l'ordenament constitucional en aquest sentit. Per tant, seguim endavant per veure un nou tractament de la qüestió. El Reial decret de 9 de gener de 1981 (BOE 17-I) inaugurava el procés de reordenació de l'EGB i fixava ja els ensenyaments mínims del cicle inicial. En aquesta instància s'apuntaven les primeres notes respecte de la qüestió cívica, s'incloïen dintre de l'àmbit d'experiència «social i natural» aspectes relacionats amb la participació i responsabilització dels petits (en el treball i el joc), l'adquisició d'hàbits d'educació ciutadana, la valoració de la funció social de les persones en la comunitat, etc. Després es passaria als següents cicles.

I d'aquesta manera quan, el 1982, es varen regular els ensenyaments del cicle mitjà de l'EGB (Ordre ministerial de 6-V, BOE 14-V), en l'àrea de ciències socials es fa notar que els objectius de «comportament civicosocial» fonamenten tota l'acció educativa i adquireixen un especial relleu en aquest camp disciplinari que ha de procurar que l'alumnat «visqui uns valors i els faci operatius en la conducta». Per això en els cursos corresponents, i entre altres

aspectes, el professorat havia de treballar amb l'alumnat: la pràctica d'actituds de comprensió, respecte i tolerància, la responsabilització de diverses tasques en la comunitat escolar, la valoració de la funció social de les persones, el coneixement del dret de participació dels ciutadans en els assumptes públics, el coneixement i la valoració dels drets i deures dels ciutadans, la valoració i el respecte de la Constitució, el coneixement de manera elemental del funcionament d'un sistema democràtic de govern.

Pel que fa al cicle superior (regulat pel Reial decret de 12 de novembre de 1982, BOE del 22-xi), es va incloure dintre d'un dels temes del bloc d'història la referència a la valoració de la proclamació del rei Joan Carles com a cap d'Estat, la funció de la monarquia en la consolidació del règim democràtic i la Constitució de 1978. I també s'hi va incloure el denominat bloc temàtic de comportament civicosocial, en el qual van tornar a presentar-se valors i activitats referents a la importància i respecte de les normes de convivència, dels valors de llibertat, igualtat, justícia i pluralisme, de la democràcia, la Constitució i els drets humans.

Un altre moment molt interessant en la nostra història educativa es produeix certament quan, en el curs 1983-1984, es va iniciar l'experimentació del procés de reforma de l'ensenyament mitjà. En aquella circumstància, per si mateixa ja molt interessant, el treball de «l'educació per a la convivència» es va plantejar com a propòsit d'emprendre el desenvolupament d'objectius —coneixements, actituds i destreses— que busquessin oferir a l'alumne l'oportunitat d'avançar en el coneixement i la comprensió de la dinàmica de les societats democràtiques, «per exercitar-se en l'aprenentatge de la ciutadania i en els diversos nivells de participació». En conseqüència, es va dissenyar un treball didàctic dirigit a analitzar i comprendre el text constitucional i les seves relacions amb la vida quotidiana, la importància del pluralisme i el funcionament del sistema democràtic, i igualment a valorar aquest sistema i a fonamentar conviccions personals i actituds positives per la tolerància, la convivència, la solidaritat, la responsabilitat en participació i l'exercici dels drets cívics. I tot amb una orientació metodològica renovada que havia d'estar basada en el foment de la indagació, l'argumentació, el sentit crític, la reflexió.[51]

Així, potser hàgim d'observar aquí una altra possible consideració. Tal vegada els coneguts successos de febrer de 1981, i el seu intent frustrat d'interrompre l'estrenada democràcia, influïssin en la configuració o valoració

[51] *Hacia la reforma, I. Documentos*. Madrid: Ministeri d'Educació i Ciència, 1985.

d'alguns d'aquests objectius i igualment d'un clima de reivindicació i estima de tot el que la Constitució significava, també de l'obertura d'altres iniciatives diferents. Com a mostra d'aquestes accions, recordarem amb brevetat que el desembre d'aquell any el Ministeri va editar quaranta mil exemplars del text constitucional, destinats als centres docents, i va remetre als directors escolars una circular perquè se celebressin actes commemoratius significatius en el tercer aniversari de la Constitució. L'Ordre ministerial de 25 de novembre de 1982 (BOE del 27-xi) va dictar instruccions per a la celebració «amb especial relleu» del quart aniversari de la Constitució, «una oportunitat excepcional», afirmava el text, per intensificar l'ensenyament i difusió dels principis bàsics de la nostra convivència democràtica i igualment promoure la «identificació» amb els valors cívics i morals que la sostenen. Se suggerien activitats com la composició de murals, concursos de treballs, cicles de conferències, etc. i, en tot cas, s'ordenava que en tots els centres docents, públics i privats, es dediqués una hora a desenvolupar una lliçó sobre la Constitució espanyola. El mateix succeïa el curs 1983-1984, en el qual una altra ordre, de 30 de novembre (BOE del 1-xii), insistia en aquesta línia d'ensenyament i difusió dels postulats bàsics que fonamentaven la convivència democràtica. I el febrer de 1984 un acord del Congrés dels Diputats convocava un concurs d'activitats escolars relacionades amb la Constitució (BOE 20-iii).

Alguns van entendre el paper del sistema escolar —sobretot en aquells moments— com un recurs i espai de formació i vivència en els valors democràtics, i que els seus continguts, els seus mètodes i pràctiques haurien d'integrar i fer assumir aquells valors i reflectir pràcticament un model educatiu distant de l'autoritarisme, el dogmatisme, la passivitat i indiferència cap a la qüestió social. El 1985, i segurament en aquesta línia, començava el preàmbul de la LODE que considerava el desenvolupament de l'educació com a suport de les llibertats individuals en les societats democràtiques. Una llei que, en l'article 2, va establir dins de l'activitat educativa la formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i en l'exercici de la tolerància i la llibertat, la preparació per participar activament en la vida social i cultural, la formació per a la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles.

En el document mitjançant el qual el Ministeri d'Educació i Ciència va presentar la seva proposta de reforma de l'ensenyament (1987). El Ministre Maravall insistia en el seu pròleg: parlem d'un sistema educatiu compromès amb la formació de ciutadans en els valors de la llibertat, la tolerància i la responsabilitat. Aquest document començava, precisament, amb un capítol titulat «Escola i societat democràtica». S'hi manifestava una cosa que, segons

el meu judici, no podem oblidar avui i que encara és repte i compromís: que l'educació pot contribuir a l'increment de la convivència i la solidaritat, «una societat democràtica té les seves arrels més sòlides a l'escola». Una altra vegada es reconeixia que, amb el coneixement i, abans encara, per si mateixa com a espai i mitjà de convivència, l'escola educa per a la democràcia.[52] Una altra etapa educativa havia de començar amb un repte substantiu i encara present.

[52] *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate.* Madrid: Ministeri d'Educació i Ciència, 1987, pàg. 21-24.

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 18 (juliol-desembre, 2011), pàg. 137-159
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258 (paper)
ISSN: 2013-9632 (digital)
DOI 10.2436/20.3009.01.88

Tema Monogràfic

Els mestres públics gironins i la renovació pedagògica: de la dictadura a la democràcia (1971-1994)

The public teachers of Girona and pedagogical reform: from the Franco dictatorship to democracy (1971-1994)

Salomó Marquès Sureda
salomo.marques@udg.edu
Universitat de Girona (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre del 2011
Data d'acceptació: octubre del 2011

RESUM

La renovació pedagògica durant el franquisme i els anys de la transició política té un nom propi a Catalunya: Rosa Sensat, que el 1964 va iniciar la formació permanent dels mestres i el 1965 va reprendre l'Escola d'Estiu. A les comarques de Girona quatre noies mestres varen organitzar la primera Escola d'Estiu el 1971. A partir d'aquí es generà un col·lectiu de mestres públics actiu i reivindicatiu; començà a organitzar-se i, ben aviat, es convertí en ferment de renovació en diferents comarques de les terres gironines. L'article presenta la història de la renovació pedagògica centrada en els grups més importants a la demarcació de Girona: el Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya de Girona, el Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya de l'Alt Empordà i el Grup d'Ensenyants de la Garrotxa.

Paraules clau: Escola d'Estiu de Girona; renovació pedagògica; franquisme i democràcia; mestres públics; Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya; Grup de Mestres del Ripollès.

ABSTRACT

Educational reform during the Franco years and the political transition to democracy in Catalonia had a name: Rosa Sensat, who launched on-going teacher training in 1964 and resumed Summer Schools in 1965. In 1971, four female teachers in the Girona region organised the first Summer School, which generated a group of active, assertive public school teachers who began to organise themselves and became the seed of reform in the different districts in Girona over time. This article presents the history of educational reform by focussing on the most important groups of teachers in the district: Teachers from Girona for a Catalan School Movement, Teachers from Alt Empordà for a Catalan School Movement and the Garrotxa Teachers Group.

Key words: Girona Summer School, educational reform, Franco movement and democracy, public teachers, Teachers for a Catalan School Movement, Group of Teachers from Ripollès.

RESUMEN

La renovación pedagógica durante el franquismo y los años de la transición política un nombre propio en Cataluña: Rosa Sensat. Esta institución organizó cursos de formación para maestros el 1964 y relanzó las escuelas de verano en 1965. En las comarcas de Girona cuatro chicas maestras organizaron la primera Escuela de Verano en 1971. A partir de aquí el colectivo de maestros públicos más activo y reivindicativo empezó a organizarse y, muy pronto, se convirtió en fermento de renovación en diferentes comarcas gerundenses. El artículo presenta la historia de la renovación pedagógica centrada en los grupos más importantes: el Movimiento de Maestros para una Escuela de Cataluña de Girona, el Movimiento de Maestros para una Escuela de Cataluña del Alt Empordà y el Grupo de Profesores de la Garrotxa.

Palabras clave: Escuela de Verano; renovación pedagógica; maestros públicos, Movimiento de Maestros; Grupo de Maestros del Ripollès; Movimiento de Maestros para una Escuela de Cataluña del Alt Empordà; Grupo de Profesores de la Garrotxa.

Introducció

Quan es parla de renovació pedagògica a Catalunya durant el franquisme, la transició i els primers anys de la democràcia, sempre es fa referència a la institució Rosa Sensat. Una referència imprescindible i guanyada a pols, ben merescuda. La història educativa i escolar catalana no s'entén sense l'obra de Rosa Sensat. Varen ser els seus membres els que durant els anys de la segona meitat del franquisme iniciaren clandestinament les activitats de formació del magisteri amb un caire renovador. Les escoles d'estiu, represes el 1965 per Rosa Sensat, també clandestinament, varen representar un retorn a l'esperit de l'educació de l'època republicana i el trencament amb el model pobre, rígid i autoritari de l'escola franquista. Dos anys més tard, el 1967, iniciarà la seva activitat la Coordinació Escolar, formada per una xarxa d'escoles vinculades a Rosa Sensat que seguien els principis de l'escola nova adaptats als nous temps.

Era la tercera vegada que a Catalunya es portava a terme aquesta experiència de formació permanent. Les dues primeres vegades foren durant el primer terç del passat segle xx, en l'època de la Mancomunitat (1914-1923) i la ii República (1930-1936) i varen tenir un caire institucional. Ara, en plena dictadura, la iniciativa va ser privada. De totes maneres, els objectius eren els mateixos: la formació dels mestres en exercici, l'actualització de la seva formació.

La història de Rosa Sensat és prou coneguda.[1] La seva influència arreu de Catalunya va ser (i continua sent) notable. A l'Escola d'Estiu de Barcelona s'hi trobaven mestres d'arreu de Catalunya i d'altres indrets de l'Estat que es formaven, compartien experiències i s'engrescaven per difondre i fer participar d'aquesta experiència renovadora els seus companys. Els participants no solament es posaven al dia des del punt de vista metodològic i pedagògic sinó que reflexionaven i debatien sobre el futur de l'escola en democràcia; la dictadura no podia durar sempre! A les trobades de Rosa Sensat es parlava de formació i de política escolar i educativa. Ben aviat en diverses comarques catalanes varen anar sorgint grups de mestres que, estimulats pel model d'Escola d'Estiu de Rosa Sensat, s'organitzaren per promoure una formació continuada de caire renovador.

[1] Destacaríem, entre les publicacions referides a la institució: Monés Pujol-Busquets, Jordi. *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*. Barcelona: Rosa Sensat, 1981; Canals, M. A., Codina, M. T., Cots, J., Darder, P., Mata, M., Roig, A. M. *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980). Fets i records.* Barcelona: «Llibres a l'Abast», Edicions 62, Sèries Rosa Sensat, 2001.

Mestres gironins també varen participar des de l'inici en les escoles d'estiu de Rosa Sensat. L'any 1971 quatre noies mestres: Maria Dolors Fulcarà, Victòria Barceló, Pilar Busquets i Maria Àngels Español proposaren i dugueren a bon terme la I Escola d'Estiu de Girona.

En l'espai d'aquests sis anys (1965-1971), en l'àmbit escolar es varen produir alguns esdeveniments importants. El 1968 se celebrà la primera Escola d'Estiu fora de Barcelona, a Mallorca. S'inicià la descentralització, que va dur a la posterior organització d'escoles a Granollers, Vic, Manlleu, etc. El 1969 s'inicià la campanya pública a favor de la incorporació del català a les escoles públiques amb el lema «Català a l'escola». S'anava desvetllant tot un moviment popular a favor de la catalanització de l'escola al mateix temps que s'expandia la formació voluntària de mestres en un clima renovador ben diferent i allunyat del model escolar franquista.

El mateix any 1969 es publicava el Llibre Blanc del Ministeri d'Educació i Ciències, que era el precedent de la Llei general d'educació i finançament de la reforma educativa promulgada el 1970. Va ser una llei que no va comportar una reforma radical de l'ensenyament; va portar millores materials i tècniques i va generar expectatives en sectors del magisteri. Va ser una bona ocasió per fomentar assemblees de mestres i desvetllar l'esperit crític sobre la seva feina i el seu futur.

A aquesta primera Escola d'Estiu gironina del 1971 hi assistiren 102 persones (14 homes i 88 vuit dones). La resposta a l'enquesta feta als assistents permet de saber que 61 dels assistents procedien de l'escola pública, 13 de la privada i 17 de la religiosa. La nombrosa participació va fer patent als organitzadors les ganes de formació que hi havia entre els mestres de les comarques gironines, una bona part dels quals no hauria anat a Barcelona. El treball iniciat a l'estiu es va continuar amb algunes activitats de formació a l'hivern.

L'estiu següent, el 1972, es va celebrar la segona Escola d'Estiu però calgué esperar el 1975 per a la celebració de la tercera. Les causes d'aquest entrebanc cal atribuir-les al poc èxit de participació de la II Escola d'Estiu i al trasllat a Barcelona per raons d'estudis d'algunes de les mestres del grup organitzador. Van ser els estudiants de primer curs de Ciències de l'Educació del Col·legi Universitari de Girona, que tenien de professor Josep Pallach, director de la delegació de l'Institut de Ciències de l'Educació, els que varen reprendre amb entusiasme l'organització de la III Escola d'Estiu. En la convocatòria assenyalaven els trets distintius que havia de tenir: «genuïna, nostra [...] que sigui de tots, de Girona. Que no sigui una còpia estereotipada de qualsevol altra. No volem una educació estàndard, prefabricada [...] volem una escola fruit del que nosaltres sentim, arrelada profundament a la nostra realitat.»

El novembre d'aquell any moria Franco. S'iniciava la transició cap a la democràcia. Varen ser anys de debats intensos sobre tots els temes que afectaven el futur democràtic del país, entre els quals hi havia el model d'escola. Mentrestant en les edicions de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat dels anys 1975 i 1976 es debatia i s'aprovaven les declaracions d'acord amb el lema «Per una nova escola pública», que eren una contundent declaració de principis de com havia de ser l'escola pública de la democràcia que estava naixent.[2]

A partir del 1976, l'organització de les escoles d'estiu gironines tornarà a mans dels mestres, ara ja organitzats i associats. La celebració de l'Escola d'Estiu va ser el motor d'arrencada del Moviment de Mestres a les comarques gironines. Reflexionant sobre el que va ser l'Escola d'Estiu del 1976, els organitzadors manifestaven: «el propòsit de l'actual Escola d'Estiu ha estat no tant sols afavorir la millora de les nostres tasques purament escolars, sinó *crear un ambient d'intercanvi i discussió entre els mestres participants al voltant de la nostra problemàtica professional* mitjançant la celebració de diferents actes.» La cursiva és nostra i serveix per indicar el que serà la preocupació de fons del grup organitzador. No es tractava tant d'anar organitzant cursos sinó, sobretot, de debatre sobre el rol del mestre en la nova societat democràtica i el paper de l'escola en aquesta política transformadora.

Naixement del moviment de mestres per una escola de Catalunya

Els antecedents del Moviment de Mestres de Girona es troben en el Grup Promotor de l'Associació d'Exalumnes de la Normal creat el 1977. Transformat posteriorment en Comissió de Qualitat de l'Ensenyament —responsable de l'organització de l'Escola d'Estiu de Girona— es convertí, el 1979, en Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya.[3] Es tractava d'un grup de mestres joves moguts per un doble interès: la dignificació del magisteri i l'afany

[2] Vegeu «Per una nova escola pública. Declaració de la x Escola d'Estiu de Barcelona». Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1975 [Separata de *Perspectiva Escolar*, núm. 4 (1975)]; «Per una nova escola pública catalana. Declaració de la xi Escola d'Estiu de Barcelona (juliol de 1976)». Barcelona: Publicacions de Rosa Sensat, 1976 [Separata de *Perspectiva Escolar*, núm. 10 (1976)].

[3] Els antecedents de l'Escola d'Estiu els podríem trobar molt més enrere, el 1903, quan, després de l'èxit inicial de la primera Conversa Pedagògica organitzada pels mestres públics sobre el tema «Trabajos manuales en las escuelas de primera enseñanza» amb el mestre Esteve Carles, de Cassà de la Selva, com a ponent, es va celebrar, el mateix any, la que seria la primera Escola d'Estiu. De fet, acabada la primera conversa, Navés, mestre de Sant Pere Pescador, demanava al senyor Carles que «durante las inmediatas vacaciones de verano dé un cursillo de trabajos manuales a varios maestros, y el maestro de Cassà aceptó

de renovació pedagògica. Crítics amb el pla d'estudis i la formació rebuda a l'escola normal i esperonats pel contacte directe amb la realitat escolar, es proposaven organitzar i treballar per a la transformació de l'escola i del magisteri. Ho deixaven ben clar en el programa de l'Escola d'Estiu en què parlaven «no tan sols d'afavorir la millora de les nostres tasques purament escolars, sinó de crear un ambient d'intercanvi i de discussió entre els mestres participants al voltant dels nostres problemes professionals».

La institucionalització del Moviment de Mestres es concretarà el 1979. El mes de febrer d'aquest any es va convocar una reunió a la qual estaven convidats els mestres interessats a estudiar la possibilitat de crear una entitat reconeguda jurídicament i que, de manera permanent, assegurés l'intercanvi pedagògic i humà entre els mestres i també tingués la responsabilitat d'organitzar les escoles d'estiu.

La resposta a la convocatòria va ser ben positiva. Es formà una Comissió Gestora amb la comesa de convocar, al mes de maig, l'Assemblea Constitutiva del Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya amb els objectius generals de fomentar una escola de qualitat, arrelada a la realitat nacional de Catalunya i pública.[4] Es volia que el Moviment no solament fomentés l'intercanvi d'experiències sinó que afavorís tots aquells tipus d'activitats necessàries per una bona formació permanent dels mestres, que potenciés grups de treball en funció dels interessos dels seus membres i que fos el portaveu davant dels organismes públics de tot allò que feia referència als seus objectius, de manera especial a les qüestions relacionades amb la programació, la metodologia i la formació permanent del magisteri.

A les comarques gironines, des del primer moment, la majoria de mestres es van incorporar al Moviment de Mestres de l'escola pública. La presència d'escoles religioses era notable però no tenia ni de bon tros la importància que tenia a Barcelona i, a més, ja començaven a tenir els seus propis organismes de formació. D'altra banda, de cap manera tenien el to reivindicatiu i catalanista del Moviment de Mestres. La presència d'escoles privades no era gaire nombrosa, a diferència de Barcelona. El fet que una majoria de mestres procedís de l'escola pública marcarà des del primer moment la trajectòria del Moviment de Mestres gironí que tindrà un caire catalanista innegable. La marcarà tant

complacido la propuesta». Vegeu Pallach, Josep. *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: CEAC, 1978, pàg. 203.

[4] La Comissió Gestora estava formada per: J. M. Bonmatí, A. Brunet, J. M. Carbó, C. Cornellà, A. Domènech, A. Martínez, J. Mitjà, F. Ponsatí, R. Ponsatí, I. Rigau, J. Rutllant i M. Serra.

en la defensa d'una escola pública de qualitat com en la proposta de metodologies concretes, en especial pel que fa a l'ensenyament del català i en català, la qual cosa no serà compartida per altres moviments de comarques en què la presència d'infants procedents de la immigració és més notable —en aquells moments— que als pobles de les terres gironines.

Consolidació i expansió

Ben aviat el pas descentralitzador que els gironins havien fet respecte de Barcelona el faran Olot i Figueres respecte de Girona. D'aquesta manera, es constituiran grups autònoms, deslligats del Moviment de Mestres de Girona.

A Olot, el 1977, s'organitzà la I Escola Olotina d'Ensenyants organitzada pel Grup d'Ensenyants de la Garrotxa.[5] A diferència de Girona, on els organitzadors eren mestres, a la Garrotxa el grup organitzador estava format per mestres i llicenciats que treballaven en centres d'ensenyament secundari. Aquest serà un tret distintiu del grup olotí.

El lema d'aquesta primera escola olotina era «Per lligar l'escola a la realitat: coneguem la nostra comarca!». Segons Anna Juárez es justificava de la manera següent:

- Per donar continuïtat als cursets que s'han anat fent fins ara.
- Per la dificultat que suposa per a molts ensenyants d'Olot i comarca anar a les Escoles d'Estiu.
- Per l'interès humà que comporta la relació de tots els ensenyants de la Garrotxa.
- Per revifar l'ensenyament a les nostres escoles.

Aquests eren els arguments que justificaven la celebració d'una Escola d'Estiu a la capital de la Garrotxa. Pel que fa a la qüestió «el coneixement de la comarca», la justificaven amb els arguments següents:

- Per fer una escola viva.
- Perquè el nen aprengui allò que ha d'aprendre, a partir de la seva experiència.
- Per fer una escola nostra, amb continguts nostres.

[5] Vegeu Juárez, Anna. «El Grup d'Ensenyants de la Garrotxa. La renovació pedagògica a Olot durant la transició», *AA. VV. Dones i Educació. XIX Jornades d'Història de l'Educació.* Olot: Annals d'Estudis Històrics d'Olot i Comarca, 2010, pàg. 527-544.

A Figueres, el 1979, se celebrà la primera Escola d'Estiu de l'Alt Empordà. En el programa de la II Escola d'Estiu, del 1980, manifestaven:

- Comencem a despertar-nos de la llarga nit i volem recuperar el temps perdut i aconseguir la normalitat cultural; i ho volem amb una irrevocable fermesa. Amagar el cap sota l'ala és propi de l'estruç però no pas del nostre poble.
- Veiem que els problemes, les dificultats són nombrosíssimes —des de dins i des de fora— però lluitem amb la seguretat de saber que allò que volem és just.
- Creiem que l'Escola a Catalunya ha de ser catalana en llengua i continguts; la tasca a fer és enorme i feixuga, però amb l'esperit decidit de tots tirarem endavant.

Els mestres de l'Alt Empordà es varen constituir, el 1983, en moviment propi amb el nom de Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya a l'Alt Empordà. El procés va ser el mateix que a Girona: primer s'organitzen les escoles d'estiu i, posteriorment, el grup organitzador es constitueix en Moviment de Mestres. I, com a Girona, els components procedien majoritàriament del magisteri públic.

Girona, la Garrotxa i l'Alt Empordà seran el tres grups de mestres consolidats i reconeguts amb estatuts propis que treballaran a favor de la renovació pedagògica a les comarques gironines en el pas de la dictadura a la democràcia i els primers anys d'aquesta.

De totes maneres, en altres territoris de la demarcació gironina mestres d'altres comarques també s'organitzaran per promoure activitats de formació, però sense aconseguir aquesta estructura associativa tant definida.

A la Selva, el 1984, un grup organitzà unes Jornades Pedagògiques i l'any següent celebrà la I Escola d'Estiu de la Selva, que va coincidir amb la I Setmana Pedagògica de la Cerdanya. Al Ripollès, el 1981, s'havien organitzat les Jornades Pedagògiques del Ripollès. A mesura que el Moviment de mestres creixia i s'expandia quedava clar que cada vegada eren més els mestres que s'aprofitaven de les seves activitats formatives. Organitzar aquestes activitats en l'àmbit comarcal va permetre una major participació i també va afavorir que a través dels contactes de l'estiu es fessin propostes d'hivern en forma de seminaris, cursos, grups de treball..., sempre en funció de les propostes dels mateixos mestres.

Els capdavanters dels moviments de mestres tenien molt clar, tal com diu el *Diari de l'Escola d'Estiu de Girona* del 1985, que les trobades que es fan durant l'any havien de servir perquè «es pugui trobar un espai més ampli per al debat ideològic i la recerca d'un discurs diferent, d'un marc de referència més adequat al present».

Els eixos fonamentals

Els documents de constitució dels moviments de mestres, així com les declaracions que es fan als diaris de les escoles d'estiu, permeten conèixer els eixos bàsics de l'actuació d'aquests grups renovadors que podem resumir en tres aspectes que es complementen: la millora de la qualitat de l'escola, la seva catalanització i la defensa de l'escola pública. Anna Juárez, d'Olot, ho explicita de manera breu i concisa:

> Es constitueix el Grup d'Ensenyants de la Garrotxa, amb la voluntat d'incidir de forma decidida en la *renovació pedagògica* des de la comarca, amb una clara voluntat de *defensa de l'escola pública*, la qual, en aquells moments, calia prestigiar, a més de donar un impuls decidit a *la catalanització*.[6]

Per la seva part, Pere Costa[7] del Moviment de Mestres de Girona recorda:

> Teníem voluntat de fer una escola en català. Ho teníem molt clar. Tot i que no va ser fàcil. Ens vàrem trobar de tot, amb recels. En general feia por a certs mestres haver-se d'enfrontar amb els pares de certes zones que eren més complicades per la immigració castellana. Es tractava de convèncer les famílies, no de plantejar-ho com una lluita. Els llocs més durs van ser Blanes i Lloret. Hi havia de tot, a favor, indiferència i en contra. Com sempre. Però nosaltres teníem molt clar que era del tot necessària la catalanització de l'escola.

[6] Juárez, Anna. *Op. cit.*, pàg. 531. La cursiva és nostra.

[7] Estudiant de magisteri a la Normal de Girona el 1979. Just un any abans d'acabar la carrera, s'incorpora al grup de mestres gironins. Formarà part de la comissió organitzadora de les escoles d'estiu i en serà membre actiu fins a la dissolució. Entrevistat el 6 d'abril de 2011.

Llegint els programes de les escoles d'estiu i veient el tipus de cursets que s'oferien, les conferències que s'organitzaven i els debats que s'hi realitzaven, queda ben clar que la catalanització de l'escola, no només en continguts, va ser un eix essencial en les preocupacions pedagògiques del magisteri els anys de la transició i primers anys de la democràcia.

La qualitat de l'ensenyament, lligada sempre a propostes renovadores, anava de bracet amb la catalanització. Les experiències i propostes educatives que es duien a terme en altres països europeus eren conegudes i, en força casos, practicades aquí. Ho recorda Costa amb aquestes paraules:

> Aquí ens vam emmirallar molt en el moviment de cooperació italià. Era el nostre referent: Alfieri, Rodari, Tonucci, tota aquesta gent, i Freinet. En un moment determinat una de les accions que vam fer va ser córrer per Europa. Vam arribar a fer dos viatges pedagògics. Un aquí al costat, a les escoles de Perpinyà i Tuïr, i l'altre a Itàlia, vam anar a Torí i Milà. Aquests eren els nostres referents. Nosaltres teníem com a referent de metodologia pedagògica la revista *Guix*, tot el que ens venia d'Itàlia, del moviment de cooperació italiana. Barbiana també estava per aquí, Freinet, Decroly, allò dels Projectes...

Les escoles d'estiu

Les escoles d'estiu varen ser el focus que va aglutinar els mestres inquiets, preocupats per la millora qualitativa de l'ensenyament; un focus dinamitzador del magisteri i de l'escola. L'intercanvi enriquidor i crític que es produïa en aquestes trobades afavorí el naixement de propostes, d'iniciatives i de grups que, a poc a poc, ampliaren la xarxa de renovació arreu de les comarques gironines.

En totes les escoles d'estiu, i també en els cursos d'hivern, la majoria de participants procedien d'escoles públiques. Ja hem dit que la presència d'escoles privades en terres gironines no era majoritària. En el cas de Girona, l'organització de les escoles d'estiu complementades amb cursos d'hivern i altres activitats s'anomenà Converses Pedagògiques per entroncar amb el magisteri públic gironí que a començaments de segle, el 1903, s'havia destacat entre els col·legues de Catalunya per la seva voluntat de millora de l'escola i de l'estatus del magisteri; més tard es convertiren en Berenars Pedagògics. A Figueres s'organitzaren els Sopars Pedagògics amb un convidat especial per tal de promoure el debat sobre un tema interessant per als mestres.

Un fet significatiu de les escoles d'estiu de Girona és que se celebraven a l'edifici de l'Escola Universitària de Mestres, l'antiga Escola Normal. Era un edifici antic que no reunia prou condicions, però els organitzadors, antics alumnes, consideraven que s'havia de fer allà per una qüestió de principis, perquè era la casa del mestre. Era, a més, una manera de fer avinent que la formació permanent que s'hi oferia entroncava amb la formació inicial que s'hi impartia. De totes maneres, la participació del professorat de l'escola de formació de mestres va ser ben minsa, per no dir nul·la, en la participació de les escoles d'estiu. La direcció es limitava a deixar l'edifici i poca cosa més.

Si les escoles d'estiu celebrades durant els darrers anys del franquisme serviren per desvetllar entre els sectors més inquiets del magisteri gironí les necessitats d'organitzar-se i promoure una formació permanent renovadora, les dels anys de la transició i primers de la democràcia serviren per consolidar aquesta formació. A més dels aspectes pedagògics, foren un espai de desvetllament i de formació cívica, política i cultural en el clima del retorn a la democràcia i de la recuperació de l'autonomia de Catalunya després d'anys de dictadura.

Els trets més destacables de les escoles d'estiu de Girona d'aquest primers anys poden servir per veure l'esperit que animava aquestes trobades que tenien tres eixos fonamentals: la millora de la qualitat de l'ensenyament, la catalanitat, i la defensa i millora de l'escola pública.

A més dels cursets formatius destacaríem el tema general que es programava a cada escola i servia per recuperar la història, la llengua i la cultura catalanes silenciades durant la dictadura i ben poc conegudes per una part dels participants en les escoles d'estiu. També tenien importància els col·loquis, debats i dinars amb representants del món polític (diputats, senadors, alcaldes, etc.) escollits en les eleccions democràtiques que, per primera vegada en molts de temps, se celebraven aquells anys.

A la IV Escola d'Estiu, el 1976, encara no hi hagué un tema general aglutinador com va passaria els anys següents quan l'Escola d'Estiu ja estava patrocinada per la Generalitat. S'hi tractaren quatre temes: l'escola pública; les alternatives metodològiques a l'escola; el Sindicat d'Ensenyants; la catalanització de l'escola. La voluntat dels organitzadors no era només oferir cursets de formació, sinó —i sobretot— crear un clima de reflexió i debat sobre el paper dels mestres i de l'escola en la societat democràtica.

En plena transició política comencen a tractar-se públicament temes que fins aquell moment estaven pràcticament silenciats. El caràcter reivindicatiu de l'escola es mostrarà amb l'enviament d'un telegrama de protesta al president Suárez per les declaracions que havia fet sobre la llengua catalana.

El 1977 el tema general de l'Escola d'Estiu fou «Per una nova escola Catalana». Els organitzadors anaven afinant més els seus interessos i objectius. Els especificaven al programa d'activitats en afirmar:

> Volem que aquesta Escola d'Estiu es caracteritzi no tant per l'assistència a un o dos cursets de caire metodològic o de continguts, exclusivament referits a uns nivells o àrees, que hi tindran el seu lloc, de ben segur, sinó perquè cada nivell o àrea quedi fortament entrelligat amb una manera nova de «fer escola». Una manera de fer escola plenament servidora de la realitat de Catalunya.

Hi assistiren més de 200 mestres. Entre les qüestions que es van tractar en les presentacions i els debats organitzats destaquen: les associacions de pares; alternatives polítiques, amb la participació de diferents partits polítics, CDC, PSUC, PSC-R, PSC-C, LCR, i l'exposició «Una escola que no vol morir» amb llibres escolars dels segles XVIII, XIX i XX. El 15 de juny ja s'havien celebrat les primeres eleccions democràtiques amb el triomf de la Unión del Centro Democrático (UCD).

L'any següent, el 1978, la nova situació política i l'afany de renovació pedagògica afavoriren un salt quantitatiu, es doblà el nombre d'assistents. 453 mestres s'aplegaren moguts «per la consciència col·lectiva de reestructuració de l'escola al servei de les necessitats de Catalunya i per la voluntat de servei de dur-la a terme», segons el *Diari de l'Escola d'Estiu*. La cloenda oficial de l'escola a càrrec de Francesc Noy, director general d'Ensenyament de la Conselleria de Cultura de la Generalitat, mostrava la voluntat dels organitzadors de lligar-se a les institucions de govern del país. En aquesta línia, cal destacar el dinar de comiat de l'Escola amb la presència de parlamentaris de la demarcació de Girona que encoratjaren els mestres a treballar a favor de Catalunya.[8]

A finals d'any s'aprovarà en referèndum la Constitució espanyola que regularà els drets i el funcionament de l'educació en una societat democràtica. Serà l'any que s'iniciarà oficialment el reciclatge de català que tanta difusió tindrà a les comarques gironines organitzat per la delegació de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, creada a Girona el 1975. Estava dirigida per Josep Pallach, el qual, des del primer moment, va tenir molt clar la voluntat de fer d'aquesta delegació un organisme al servei dels mestres gironins. Quan

[8] Joan Parades, Lluís Sacrest, Francesc Ferrer i Salvador Sunyer.

va morir, el va substituir Modest Prats i, més tard, Joan Puigbert que seguiren en la mateixa línia. L'ajuda més important que es donava des de l'ICE els primers anys a les escoles d'estiu va ser administrativa i organitzadora i també econòmica.

El 1979, un cop aprovat l'Estatut de Catalunya, se celebrà la VII Escola d'Estiu de Girona i la I Escola d'Estiu de l'Alt Empordà. Per primera vegada les escoles d'estiu se celebraven sota el patrocini de la Generalitat de Catalunya. La democràcia s'anava consolidant lentament i el país anava recuperant les institucions de govern abolides per la dictadura. A partir d'aquest moment el tema general va ser comú a totes les escoles d'estiu, «Catalunya a l'escola», que va ser el primer de tots. A Girona es va programar com un cicle de conferències obert a la ciutadania;[9] els organitzadors volien que l'oportunitat d'escoltar veus importants i diverses del nostre país no fos només per als participants a l'Escola d'Estiu. S'oferia l'oportunitat a tots els ciutadans d'escolar-los i intercanviar opinions amb els ponents. Val a dir que l'assistència de ciutadans més aviat va ser escassa tot i que tenia lloc al captard.

Al dinar de comiat de l'Escola s'hi van convidar els parlamentaris gironins que feren intervencions sobre l'Estatut i la seva incidència en l'ensenyament.[10]

Els debats d'aquell any es varen centrar en aspectes de política educativa i sindical amb la participació de la FETE i la USTEC. El nombre de participants augmentà fins a 529, xifra significativa de la acceptació positiva que tenien les activitats del moviment, sobretot si tenim present que aquell any, els mateixos dies, es va celebrar la I Escola d'Estiu de l'Alt Empordà.

L'any 1979 també hi hagué les primeres eleccions democràtiques municipals. En força ciutats les regidories d'ensenyament i cultura varen ser ocupades per mestres en actiu procedents de grups renovadors. També en alguns casos els alcaldes procedien del món de l'ensenyament, com en el cas de Girona amb l'alcalde Joaquim Nadal, professor universitari, i el regidor d'ensenyament Antoni Domènech, membre del Moviment de Mestres, i el cas d'Olot amb el regidor de la Comissió de Cultura i Ensenyament del primer ajuntament democràtic, Joan Bonet, membre del Grup d'Ensenyants Olotins.

El 1980 la VIII Escola d'Estiu de Girona i la II Escola d'Estiu de l'Alt Empordà se celebraren a finals d'agost i principis de setembre, de nou sota el patrocini de la Generalitat i de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barce-

[9] Els conferenciants foren Lluís Casasses, Antoni M. Badia i Margarit, M. Aurèlia Capmany, Oriol Martorell, Josep Benet, Francesc Vallverdú, Miquel Coll i Alentorn, Josep M. Espinàs i Joaquim Arenas.

[10] R. Sala, L. M. de Puig, J. Casademont, J. Rahola, J. Arnau, F. Ferrer i J. Sobrequés.

lona. El tema general va ser «L'escola a Catalunya: el seu entorn social, educatiu i cultural», que, a Girona, també es tornà a programar com un cicle de conferències[11] amb la pretensió «d'obrir les finestres escolars a les noves realitats de l'entorn, de posar-nos en contacte amb la cultura viva del nostre país». Aquesta vegada el dinar de comiat es va compartir amb parlamentaris gironins del Parlament de Catalunya i el batlle de la ciutat. Una ocasió esplèndida d'acostar polítics i mestres i permetre un intercanvi d'opinions amb els representats democràticament escollits.

Es va arribar a les 655 inscripcions. Els mestres públics continuaven sent majoria (46,5%) i hi va haver un bon augment dels que treballaven a l'escola privada (32,5%) i també de mestres en atur. Pel que fa a les comarques de procedència, continuava predominant el Gironès (37%), seguit de la Selva (17%) i el Baix Empordà (13%). El Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya va donar compte de les activitats desenvolupades al llarg de l'any; en aquell moment assolia la xifra de 350 associats. Els anys que segueixen seran el moment àlgid del Moviment de Mestres de Girona que veu com creix el nombre d'associats i augmenta sens parar el d'assistents a les escoles d'estiu i, a més, com es va consolidant la nova Escola d'Estiu de l'Alt Empordà.

En aquestes referències breus de creixement i expansió dels moviments de mestres a les comarques gironines cal esmentar el fet que a l'Escola d'Estiu de Girona del 1982 es va portar a terme una experiència de colònia d'estiu amb un grup de mestres que visqueren plegats durant cinc dies. D'aquest grup en sortí l'Associació per a l'Ensenyament i la Cultura (ASPEC) que va promoure activitats durant un parell d'anys. Va ser una sortida del Moviment de Mestres per l'esquerra que no va tenir continuïtat.

El 1982 el conseller d'Ensenyament inaugurà l'Escola d'Estiu de Girona, fet que s'interpretà com un reconeixement a la feina feta pel Moviment de Mestres que no parava de créixer i, sobretot, de debatre i aprofundir els seus objectius de manera ben crítica. El *Diari de l'Escola d'Estiu* permet conèixer l'evolució que fa el Moviment i els camins de futur. Hi escriuen:

> Els membres del Moviment compatim la idea que els mestres no hem de ser funcionaris de l'Estat abans i de la Generalitat ara, sinó uns professionals de l'ensenyament. Així mateix pensem que la realitat comarcal del nostre país demana un tractament diferent dels problemes de l'ensenya-

[11] Els conferenciants varen ser: el conseller d'Ensenyament Joan Guitart, el conseller de Cultura Max Cahner, Marta Mata, Ernest Lluch, Salvador Giner, Josep Laporte, Francesc Vicens i Jaume Terrades.

> ment. És per això que defensem un moviment autònom per comarques [...] tot i que no ens tanquem, ans el contrari, ens obrim a la possibilitat d'una federació amb la resta dels col·lectius de mestres de Catalunya i, per què no, de la resta de l'Estat, sempre en el camí d'avançar en la renovació pedagògica i en la qualitat de l'ensenyament.

Els capdavanters del Moviment tenien molt clar que la seva funció, ara que la Generalitat es cuidava d'oferir cursets de formació, era ser un espai de debat sobre els principals temes professionalitzadors de magisteri.

El 1984 a Girona es plantejarà un nou tipus d'organització de l'Escola d'Estiu; es vol que estigui presidida per la reflexió i el debat entorn de temes relacionats amb l'educació. Aquests debats no tindran, però, la participació esperada. «Què passa amb els debats?», es pregunten públicament els organitzadors, tot fent una crida a la participació i a la discussió sobre els temes pedagògics en comprovar que bona part dels assistents només anaven als cursos que els interessaven. Si l'Escola d'Estiu només ha de servir per organitzar cursets, malaguanyat esforç; això ja ho fan altres organismes i entitats directament lligades amb l'administració educativa catalana. L'Escola d'Estiu ha de dinamitzar més que no pas oferir receptes.

El Moviment de Mestres de Girona està en crisi. Alguns dels seus components han marxat en constituir-se el Moviment de Mestres de l'Alt Empordà, altres s'han retirat per donar pas a gent nova. Sigui com sigui, el Moviment de Mestres de Girona avança lentament. Els seus dirigents amb lucidesa i sentit crític reflexionen durant tot el curs 1983-1984 i fan una diagnosi de la crisi, que presenten en un document pacientment elaborat amb voluntat de fomentar la discussió i trobar camins de sortida. Es titula «Proposta d'un nou funcionament del Moviment de Mestres». Des de la direcció es considerava que com que el Moviment ja no es movia, no avançava, calia plantejar la situació amb tota cruesa: o tornar a moure's o caminar o plegar. Alguns parlaven de «crònica d'una mort anunciada»; el temps i els fets varen demostrar que no era així i que el moviment tornà a caminar.

Publicacions

Una altra de les aportacions destacables del Moviment de Mestres varen ser les publicacions, a més dels diaris que s'editaven durant les Escoles d'Estiu. Els gironins publicaren el butlletí *Escola* i, més tard, el *Full Informatiu*; a l'Alt

Empordà, *Fer Escola a l'Alt Empordà*. Aquestes publicacions varen ser instruments d'informació, reflexió i crítica del magisteri.

Per afavorir l'ensenyament en català i vèncer els recels i les pors d'alguns mestres i pares editaren dos opuscles: *Nosaltres també!,* sobre l'ensenyament del català a les comarques gironines, el curs 1979-1980, i *200 llibres de text per a l'ensenyament en català a preescolar i EGB,* amb l'objectiu de facilitar les tasques dels mestres a l'hora de triar els llibres per al curs 1980-1981. Es tractava que ningú pogués al·legar ignorància i falta d'informació i de material.[12] *Som-hi tots! L'ensenyament en català a les comarques de Girona, curs 1980-1981* fou una altra publicació que demostrava que, en poc temps, s'havia passat de 137 a 187 escoles que havien iniciat l'ensenyament en català, xifra que representava gairebé les dues tercers parts de les escoles de la demarcació.[13]

El català, una llengua mil·lenària per al futur de Catalunya va ser editat l'any 1981 amb el suport de la Diputació i de l'Ajuntament de Girona. L'opuscle estava encapçalat pel següent text d'Aina Moll, directora general de política lingüística de la Generalitat de Catalunya:

> El dia que tothom pugui triar quina de les dues llengües —català o castellà— vol parlar, perquè les sap totes dues, aleshores no caldrà defensar tant el català, perquè tindrà la vida assegurada. Mentrestant, cal protegir-lo perquè està en posició feble. I no demanem cap privilegi, sinó el compliment de la Constitució.

Si l'esforç de recollida de dades i la seva publicació va representar una feinada notable i una aportació positiva, ho era molt més tot el que hi havia al darrere d'aquestes publicacions. Em refereixo a la decidida voluntat d'ajudar els companys a vèncer pors i recels per avançar pel camí d'una escola catalana quant a continguts i ensenyament. El Moviment actuava com a punta de llança i de motor d'una renovació del tot necessària i indispensable, en un moment en què les instàncies oficials avançaven lentament i amb dificultats polítiques i administratives de diferent índole.

[12] La Comissió de Documentació i Arxiu del Moviment de Mestres per a una Escola de Catalunya, responsable de l'opuscle, hi afegia la nota següent: «Pel que fa als llibres amb la indicació de disponibles per al curs 1980-1981, les editorials respectives han assegurat que es posaran en venda abans de l'inici del proper curs.»

[13] A l'interior de la publicació hi havia un mapa on s'assenyalava el tant per cent d'escoles, per comarques, que feien l'ensenyament en català: Cerdanya, 14%; Ripollès, 55%; Garrotxa, 89%; Alt Empordà, 58%; Baix Empordà, 81%; Gironès, 70%; Selva, 64%.

Aquesta acció a favor de la catalanització de l'escola pel que fa a la llengua i els continguts, en què s'oferien llibres en català, va ser impulsada lentament per les editorials. Ho recorda Pere Costa:

> Les editorials van fer el de sempre, el que fan les editorials: apuntar-se al cavall guanyador. Algunes van començar tímidament. Recordo l'editorial Casals, que era de les nostres; s'hi va afegir Teide, cosa que va estar molt bé perquè era gran. Hi havia Vicens Vives. La Galera, també. S'hi van anar apuntant. Fins i tot s'hi va arribar a apuntar Santillana. Senzillament, a mesura que varen veure que això no tenia aturador, s'hi van anar apuntant.

A més d'aquestes publicacions, des del Moviment de Mestres, alguns mestres també publicaren llibres en editorials normals en plena consonància amb els objectius de catalanitat i arrelament del Moviment de Mestres. Un exemple va ser la *Geografia de l'Alt Empordà*, editada per Teide el 1982 i escrita per Albert Fita, Josep Gifre, Maria Malé, Miquel Mallén i Marta Serra, que va guanyar el Premi Baldiri Reixac. En un altre sentit, destaquem la publicació de les conferències pronunciades a l'Escola d'Estiu de l'Alt Empordà el 1991 sobre el tema «Què vol dir fer de mestre avui» d'Emili Teixidor, Marta Mata i Octavi Fullat.

Podem esmentar altres publicacions que són fruit del treball de seminari o de l'esforç personal de mestres del Moviment que s'han ofert als companys com a eines de treball, per exemple: *Aprenc a restar,* editat pel Moviment de Mestres de l'Alt Empordà; *Fitxes de comprovació de preescriptura,* editat per Moviment de Mestres de Girona. El 1983, aprofitant que el tema central de l'Escola d'Estiu de Girona era «La renovació pedagògica a Girona», el Moviment de Mestres va publicar, amb el suport dels Serveis Territorials d'Ensenyament, *Els mestres gironins i l'estudi del medi (1900-1936)*.[14]

A més de les activitats de formació, el Moviment mantenia una posició pública davant dels diferents temes relacionats amb l'ensenyament i l'escola.

[14] Es tracta d'una selecció d'experiències escolars elaborades per J. Clara, P. Cornellà, S. Marquès i J. Puigbert. En la introducció els autors deixaven molt clar que «no es tracta de recórrer al passat perquè sí, amb una actitud historicista estèril. El que volem és recuperar diferents aspectes del magisteri gironí que considerem que avui dia encara tenen vigència; pretenem donar a conèixer aplicacions concretes que encara són vàlides —després de tants anys— a les nostres escoles. Són textos que ens entronquen directament i vivament amb el passat i que motiven l'afany renovador actual».

Així, el 1987, en ocasió de la publicació del Decret sobre la gestió de centres, es va preparar un document de treball intitulat «Per la dignitat de l'escola pública», que era un dels objectius fundacionals del Moviment. El document instava tots els mestres a participar en el debat «i a mantenir-se en els llocs de responsabilitat, malgrat les dificultats. És més: es demana a tothom que, a més de l'ètica professional inexcusable, aporti el seu voluntarisme per fer una digna escola nacional de Catalunya».

Tensions i discrepàncies

El fet que la majoria dels membres del Moviment de Mestres de Girona i el de l'Alt Empordà procedís de l'escola pública i que treballés en escoles de ciutats petites i no pas en escoles de grans ciutats feia que a l'hora de parlar de la catalanització tinguessin una visió que no era compartida per Rosa Sensat, que treballa en un ambient molt diferent; el plantejament polític del moviment gironí era molt més nacionalista.

La celebració del novembre el 1983, a Roses (Alt Empordà), de les I Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya va ser un bon pas que va posar de manifest els acords i les discrepàncies entre els diferents col·lectius existents a Catalunya. Aquestes jornades culminaven la feina iniciada la tardor del 1981. El pes de la convocatòria i de l'organització va recaure sobre els grups de Girona i, especialment, de l'Alt Empordà.

Un dels punts de discrepància era el de l'ensenyament del català a l'escola, tema que en aquells moments era cabdal. Les conclusions dels grups temàtics que havien treballat al llarg de tres dies ja estaven a punt per ser llegides en l'assemblea amb la presència de les autoritats educatives del govern català. Només faltaven les referides a l'ensenyament del català a l'escola. Els membres del grup de treball no es posaven d'acord.

Ho recorda Pere Costa amb aquestes paraules:

> Allà era jo, en el grup de la llengua. No ens vam entendre, senzillament no ens vam entendre. Nosaltres érem partidaris que l'escola a Catalunya havia de ser en català independentment de quina fos la llengua d'origen de l'alumne. És a dir, jo faig l'escola en català perquè faig una opció política en català. Aquella gent, quan ens sentien dir això, els de Rosa Sensat, directament s'esveraven perquè ells eren partidaris del bilingüisme; eren partidaris que es fes l'acollida de l'alumne en la llengua materna de l'alumne; que

> el nen trobés l'escola que havia de ser una continuació de la casa. És clar, nosaltres en això no hi estaven d'acord de cap de les maneres. Els dies que van durar les Jornades de Roses vam anar intentant buscar solucions de síntesi perquè, és clar, tampoc volíem barallar-nos i ells tampoc volien que nosaltres guanyéssim. [...] Finalment, va quedar una cosa absolutament descafeïnada que no deia ni sí ni no, ni blanc ni negre. O sigui, després de tres dies i matinades senceres i esborranys, vam acabar fent una cosa que no ens satisfeia ni a ells ni a nosaltres però nosaltres no vam baixar del burro.

Els Moviments de Mestres de Girona i de l'Alt Empordà es relacionaven amb Rosa Sensat i compartien interessos sobre una escola de qualitat però també tenien discrepàncies. Possiblement la de l'ensenyament del català va ser la més notòria en aquell temps. Però no només hi va haver aquesta. Parlant de les diferències entre el Moviment de Mestres de Girona i Rosa Sensat, Pere Costa recorda:

> És la diferència que encara avui hi ha entre el sistema públic a Girona i a Barcelona. És a dir, ara per entendre el tema de la sisena hora a primària has d'entendre com està l'educació pública a Barcelona ciutat, que tenen un setanta per cent de privada i un trenta per cent de pública. Ara la pública s'apropa més a un quaranta a Barcelona ciutat. I dintre de la pública de Barcelona, cal tenir en compte que hi ha escoles municipals que nosaltres no hem tingut mai. A Girona, si descomptes la capital, diguem-ho així, hi ha oferta de concertada a les ciutats de Figueres, Olot, Palamós, Cassà i no gaire res més, tota la resta és escola pública i sempre hem marcat la pauta en aquest sentit.

Els mestres de Girona i els de l'Alt Empordà treballaven en territoris diferents però tenien molta afinitat, compartien gairebé la totalitat de plantejaments i estratègies. No debades, una part dels fundadors del Moviment de Mestres de l'Alt Empordà havia format part, fins al moment de la separació, del de Girona. Amb el Grup d'Ensenyants de la Garrotxa les relacions no eren tan estretes; amb prou feines la visió de fons era compartida ja que, des d'Olot, l'actuació dels Moviments de Mestres es veia massa lligada al govern, massa oficialista. Anna Juárez ho dóna a entendre quan parla de la dissolució del Grup de la Garrotxa. Per una banda, parla de diversos factors que contribuïren a la dissolució del Grup i afirma: «d'altra banda, el Grup també deses-

timà incorporar-se al Moviment de Mestres de les comarques gironines. Vol conservar la seva identitat plural i demana poder-s'hi federar com a grup d'ensenyants i no nominalment tal com vol el Moviment de Mestres. Es considera que és anar enrere i, malgrat converses que es tenen amb Irene Rigau i Andreu Otero, integrants del Moviment de Mestres, no s'arriba a un acord.» Per l'altra, els olotins consideraven que el fet que «les escoles d'estiu esdevinguin un dels motors del procés de normalització de l'ús de la llengua i del coneixement de la cultura catalana i que els continguts programats tinguin la consideració de cursos de reciclatge i de formació permanent de la Generalitat dóna un aire d'oficialitat a les escoles d'estiu que no encaixa amb la manera de fer del Grup d'Ensenyants».[15]

Crisi i tancament

A mesura que la democràcia s'anava consolidant i el govern català coordinava l'organització de les escoles d'estiu i dels cursos d'hivern i hi intervenia, el voluntarisme i l'entusiasme dels darrers anys del franquisme i de la transició s'anà esmorteint.

Moltes causes diferents portaren a la crisi i al tancament d'alguns d'aquests moviments de mestres. En el cas de Girona, cal tenir present que no va tenir ni va voler mai persones en comissió de serveis que es dediquessin al Moviment de Mestres. Es va voler que el pal de paller organitzatiu fossin les persones que estaven treballant als centres de recursos, una opció que no va acabar de reeixir. El cansament dels equips directius; la falta de relleu en aquests equips molt cohesionats; la creixement burocratització exigida per l'organització de cursos i escoles d'estiu; el pas d'alguns dels membres a la inspecció; la «normalització» de la vida escolar amb cursos programats des de la Conselleria; les necessitats de fer currículum acadèmic; la creació dels centres de recursos pedagògics; les actituds crítiques enfront de les propostes de renovació i reciclatge promogudes per la Conselleria, etc. varen ser algunes de les causes que afavoriren que hi hagués una davallada de participants en les escoles d'estiu i en els cursos d'hivern. Potser també s'havia perdut la il·lusió i l'engrescament característics dels anys de la transició i dels primers anys de la democràcia, igual com passava en la vida civil i política del país?

[15] Juárez, Anna. *Op. cit.*, pàg. 542-543.

Sigui com sigui, el cert és que el 1990 el Moviment de Mestres de Girona, després de diferents intents no reeixits de revifar-se, en una assemblea general, va decidir dissoldre's. Uns anys més tard, el 1994, després de la celebració de la XVI Escola d'Estiu, es va dissoldre el Moviment de Mestres de l'Alt Empordà després que ho aprovés l'assemblea general. David Pujol, membre actiu del Moviment, assenyalava algunes de les raons del tancament: «la causa directa és el desencís que ha provocat la poca col·laboració dels socis a l'hora d'organitzar activitats, facilitar debats i fer grups de treball.»

De totes maneres, hi havia altres causes indirectes: l'oferta de formació permanent, fins aquell moment inexistent, que proposava anualment el Departament d'Ensenyament que «fa trontollar un dels pilars que aguantaven el Moviment de Mestres: l'organització de cursos i seminaris de formació», segons el mateix Pujol. I hi afegeix: «d'altra banda, l'organització de les escoles d'estiu que es fan a tot Catalunya es decideix cada vegada més des d'un despatx de l'avinguda Diagonal de Barcelona —seu central del Departament d'Ensenyament— i els membres dels moviments de mestres s'han convertit en simples titelles executors d'aquetes ordres supremes».[16]

D'aquesta manera, es tancava un cercle (naixement, creixement/expansió i dissolució) que a les comarques de Girona, de manera especial al Gironès i l'Alt Empordà, havia aglutinat un notable grup de mestres actius, il·lusionats i reivindicatius per millorar l'escola pública catalana i activa. El Grup d'Ensenyants de la Garrotxa també havia plegat. En l'actualitat només continua viu el Moviment de Mestres del Ripollès.

De totes maneres, David Pujol, optimista i realista al mateix temps, després de lamentar el tancament del Moviment, manifestava en el mateix article: «sóc dels que encara creuen que els grups de mestres —sobretot si es desvinculen econòmicament de l'administració educativa— continuen tenint plena vigència i sentit, ja que són ells els que poden facilitar el debat i la reflexió entre els docents i contribuir a elevar la qualitat de l'ensenyament». Es tracta d'una afirmació que compartim malgrat que el pas del temps sembla que no ens ha donat la raó. A part de la burocratització de la vida escolar, del temps gastat en l'elaboració d'informes i fitxes, de l'obsessió curricular, etc., que poden explicar, en part, el tancament dels moviments, seria prou interessant veure què ha passat amb aquells mestres capdavanters de la renovació que, en el seu moment, varen liderar els grups

[16] Pujol, David. «Enterrem el Moviment», *El Punt* [Girona]. 20 d'agost de 1994, pàg. 9.

de renovació pedagògica, on han anat a parar, quins càrrecs han tingut en l'administració, etc.

El mes de juny del 1995 es jubilava Antoni Domènech. En l'acte de comiat va llegir un text que considerem representatiu d'una bona part del col·lectiu de mestres que varen empènyer amb il·lusió i exigència la renovació pedagògica a les comarques gironines i ho feren aglutinats en el Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya. Va dir, entre altres coses:

> I si la vida donés per més, si el desequilibri entre el que podem percebre i el que podem fer pogués arribar a estabilitzar-se, o, potser, si no ens poséssim el llistó més alt del compte, hauria volgut poder trobar i viure, d'entrada, una escola que respongués als criteris que ens han estimulat a lluitar, explicitats en una proposta adulta coherent. Una escola on les peces encaixessin i responguessin a aquest estil de vida, on l'ordre fos fruit del diàleg i la crítica oberta i assenyada. En què la llibertat fos condició indispensable de personalització i aprenentatge de relacions, en què l'art fos creació i el cant expressió de sentiments comuns; en què el joc matemàtic estimulés la intel·ligència i el llenguatge fos invitació a la comunicació i al diàleg. En què la descoberta del món natural estructurés el lliure pensament i les ciències socials posessin bases individuals de solidaritat universal i fossin pòsit de memòria col·lectiva. En què, en conjunt, l'escola fos suscitadora d'aquest futur més humà i, evidentment, més verd. En què el mestre no hi fos trist oficiant de cap dogma intel·lectual o limitador del dret a saber. Una escola, és clar, pública, símbol i bandera intocables d'una societat que es vol dir de progrés.
>
> Voldria creure que el mercadeig de les especialitzacions i l'afany de currículum no ens han complicat l'ofici de mestre i que la immersió social generalitzada en els esquemes de competitivitat no ha entrat a l'escola dificultant l'intent d'acostar-se a qualsevol projecte comú. Voldria entendre, que, com deia el poeta, l'ànima de molts mestres, de tots nosaltres, no s'ha rendit a l'acumulació de la seva paperassa, de la seva burocràcia. Que no s'ha rendit al munt de lligalls, d'hàbits i de memòria, que encara li queden àtoms lliures per a la llibertat, o sigui, per a la imaginació necessària i suficient per pensar i fer un país amb horitzons més vàlids i oferir-lo a les generacions vinents.

Per acabar

Podríem destacar diverses etapes en el procés de renovació pedagògica que ha tingut lloc al llarg d'aquests anys, seguint les petjades de les escoles d'estiu. Una primera etapa abraçaria els darrers anys del franquisme, seria el moment de promoure la formació professional dels mestres i el debat pedagògic. El voluntarisme dels organitzadors i dels participants és una nota característica d'aquests primers anys. S'aprofiten les relacions amb Rosa Sensat i es procura acostar la formació al magisteri gironí.

Una segona etapa seria, ja en democràcia, quan es van consolidant els moviments de mestres amb personalitat pròpia. Es continua la formació a partir de cursets i s'insisteix en el debat pedagògic. No es fomenta només la formació professional sinó també la trobada per debatre el camí cap a una escola pública, catalana i de qualitat. Al costat de les accions professionalitzadores, s'insisteix en els debats polítics sobre l'escola, debats que no acabaran de tenir la resposta esperada. Les institucions de govern catalanes acabades de recuperar intervindran directament en l'organització de les escoles d'estiu i en la formació permanent del professorat. Aquest fet farà plantejar les qüestions de fons: quina ha de ser la funció dels moviments de mestres en un país normalitzat (relativament)?, cal continuar fent aquella funció de substitució que s'havia fet els primers anys?, etc.

La tercera etapa seria la del desencís, del cansament, atribuït a diferents causes i raons, que acabarà amb el tancament d'una part dels moviments de mestres i el Grup d'Ensenyants malgrat els esforços voluntaris d'alguns mestres que es negaran a tancar la porta a unes experiències que havien estat tan profitoses en una etapa determina important del nostre país: el pas de la dictadura a la democràcia.

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 18 (juliol-desembre, 2011), pàg. 161-181
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258 (paper)
ISSN: 2013-9632 (digital)
DOI 10.2436/20.3009.01.89

Tema Monogràfic

La consolidació de les llars funcionals a Mallorca. Les Llars del Menor

The consolidation of Functional Homes in Mallorca. Homes for Minors

Josep L. Oliver Torelló
joseplluis.oliver@uib.es
Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre del 2011
Data d'acceptació: octubre del 2011

RESUM

En aquest article s'analitza, en primera persona, el que fou el procés de consolidació dels centres residencials de menors a l'illa de Mallorca. Aquest procés s'havia iniciat uns anys abans amb el tancament de les dues macroinstitucions de protecció de menors existents a l'illa de Mallorca i el trasllat dels nins i nines residents en aquests centres a petites residències disperses per diversos indrets de la ciutat de Palma. La correcta atenció als nins i nines acollits i la preocupació per disposar d'una metodologia adient per a la consecució de les finalitats previstes varen esser els eixos que consolidaren un determinat model d'intervenció socioeducativa vers la modalitat de protecció a la infància que suposaven i suposen els centres d'acolliment residencial de menors.

Paraules clau: intervenció socioeducativa, protecció a la infància, centres d'acolliment residencial de menors, Mallorca.

ABSTRACT

This article uses the first person to analyse the process that consolidated residential childcare centres on the island of Mallorca. This process had begun years before with the closure of Mallorca's two macro-childcare institutions and the transfer of their resident children to places all around the city of Palma. Proper childcare and a concern for using a suitable methodology to achieve the goals set were the pillars that consolidated a certain model of social and educational intervention that moved towards a modality of childcare that involved and involves residential childcare centres.

Key words: Educational intervention, child protection, residential childcare centres, Mallorca.

RESUMEN

En este artículo se analiza, en primera persona, el que fue el proceso de consolidación de los centros residenciales de menores en la isla de Mallorca. Este proceso se había iniciado unos años antes, con el cierre de las dos macroinstituciones de protección de menores existentes en la isla de Mallorca y el traslado de los niños y niñas residentes en estos centros, a pequeñas residencias dispersas por varios lugares de la ciudad de Palma. La correcta atención a estos menores acogidos y la preocupación por disponer de una metodología adecuada para la consecución de las finalidades previstas, fueron los ejes que consolidaron un determinado modelo de intervención socioeducativa en la modalidad de protección a la infancia, que suponían y suponen los centros de acogida residencial de menores.

Palabras clave: Intervención socio-educativa, protección a la infància, centros de acogida residenciales de menores, Mallorca.

1. Introducció

La meva incorporació com a director de les Llars del Menor del Consell Insular de Mallorca es produí en un moment important de la seva història.

Just s'havia iniciat el procés de desinstitucionalització dels centres públics de protecció de menors a Mallorca i s'hi anava avançant i, a més, s'estava implantant un nou model, que en gran mesura coincideix amb el model actual, pel que fa a la tipologia dels equipaments residencials d'acolliment residencial de la xarxa de protecció de menors.

2. El context

Les Llars del Menor era la nova denominació del que abans s'anomenava Llar de la Infància, d'una banda, i de l'altra, Llar de la Joventut. Des de final dels anys seixanta, en què es varen inaugurar, amb escàs marge de temps entre una i altra, aquestes eren les dues institucions que tenien com a tasca l'acollida de menors de 18 anys que, per diversitat de motius, no podien romandre a la seva casa familiar. La primera acollia els menors des del naixement fins a 10 anys, i la segona, des d'aquesta edat fins que complien la majoria d'edat.

De les dimensions del problema que la infància abandonada (com es denominava aleshores) suposava, en deixa constància la grandària dels dos edificis esmentats. Fins i tot, en el plantejament inicial, hi havia la intenció d'edificar un tercer centre, per a mares i nadons, denominat Institut de Maternologia, que mai no es va arribar a construir. D'aquest n'hi ha només els plànols. Els motius pels quals ingressaven els menors en aquests centres anaven des d'haver estat víctimes de maltractaments fins a ingressar-hi a petició de la pròpia família, que podia al·legar diferents motius (econòmics, personals, etc.) per deixar-hi el seu fill o filla. Fins i tot, cada any, el Consell Insular aprovava unes taxes, corresponents a la quantitat mensual que havien d'abonar aquestes famílies, tot i que tenc constància que, malgrat que foren aprovades, almenys des de l'any 1989 a cap família no se li exigí que les abonassin.

Inicialment, aquestes institucions havien estat creades i gestionades per la Diputació Provincial, tot i que amb la creació dels consells insulars, va desaparèixer i es varen transferir els seus béns, competències i personal als consells. Cal esmentar que, pel que fa a l'illa de Mallorca, pel que respecta als serveis residencials, es varen transferir dos hospitals: l'Hospital General i l'Hospital Psiquiàtric, quatre centres residencials: la Llar de la Infància, la Llar de la Joventut, el Centre Verge de la Salut (acollida de persones amb discapacitat) i la Llar dels Ancians. A més, també es va rebre l'edifici de la Misericòrdia,

el qual ja no acollia cap grup necessitat i es trobava en un estat arquitectònic deplorable.

Les característiques dels centres de menors esmentats eren les pròpies de les macroinstitucions i els centres «totals». Havien estat creats, d'acord amb la lògica assistencial i pedagògica del moment, per atendre de forma especialitzada un gran nombre de menors (quasi 300) i satisfer en un sol indret totes les seves necessitats. Aquest tractament que, d'acord amb els corrents tècnics i científics preponderants en aquell moment, es volia especialitzat, trobava la dificultat de donar resposta individualitzada a un nombre tan gran d'infants i joves. Les instal·lacions tampoc no s'adequaven a aquesta finalitat, atès que els dormitoris, menjador, etc., constituïen espais compartits on l'atenció individualitzada constituïa més un desig que una realitat. Amb aquest estat de la qüestió, ja es pot suposar que la principal preocupació del personal de la institució era mantenir un cert ordre, i que les diferents problemàtiques dels menors acollits fossin compatibles amb la tasca educativa que tenien encomanada.

Aquestes són dues de les monedes que, durant un temps, es feren servir a la Llar de la Joventut per treballar l'educació dels menors en l'àrea d'economia.

3. La reconversió. De la macroinstitució a les llars funcionals

Formalment, el procés de reconversió s'inicià per decisió del Ple del Consell de data 3 de març de 1986. Aleshores el partit polític que governava la institució era la primera Unió Mallorquina, amb Jeroni Albertí com a president de la corporació (1983-87).

Com podrem observar més endavant, el pes dels arguments per aprovar el canvi foren de tipus tècnic, tot i que, lògicament, també n'hi havia d'altres, menys explicitats, d'ordre econòmic o vinculats amb la gestió.

Consideram molt interessant que el fet principal que motiva la reconversió del centre, obeeix als efectes pràctics d'idees sorgides en l'àmbit científic i derivades de la investigació. Entre les argumentacions que justificaren i possibilitaren tal mesura, destacava la influència dels corrents desinstitucionalitzadors que des de final dels anys 70 i especialment durant els primers anys 80 varen arribar a l'Estat espanyol i que, com és prou conegut, bàsicament propugnaven la possibilitat i la necessitat que, per al benestar psicològic i personal dels menors, aquests comptassin amb unes figures educatives que alhora fossin referent personal i afectiu dels menors, especialment dels de menor edat. Les influències dels estudis de Bowlby, els corrents desinstitucionalitzadors i normalitzadors, les experiències de llars terapèutiques de Brown als Estats Units i també determinades consideracions de caire institucional, eren molt presents en aquesta proposta. Pel seu interès, reproduïm part del text de l'acta del Ple del Consell Insular de Mallorca reunit en sessió ordinària en data 3 de març de 1986, en la qual s'acordà l'adequació de la «Llar de la Joventut» i de la «Llar de la Infància» en «Llars del Menor»:

> «El Sr. Fiol, president de la Comissió d'Acció Social, manifesta que la problemàtica social del menor, l'atén actualment el Consell Insular de Mallorca, a través de les Llars de la Infància i de la Joventut, institucions heretades de l'extingida Diputació Provincial de les Balears i que reflecteixen el procés històric experimentat per la nostra societat en el camp de l'assistència al menor. Explica que d'institucions com aquestes en varen néixer a totes les societats occidentals a causa dels trastorns socials, guerres, crisis econòmiques, emigració, etc. Recorda que en un primer moment va ésser la iniciativa privada, sovint l'Església, que va donar resposta a aquesta problemàtica, però que, ben aviat, l'administració pública també va col·laborar a solucionar-la. També fa avinent que aleshores, preocupava més la gravetat del problema que les persones que el patien i fou quan es construïren uns

edificis de grans dimensions perquè poguessin acollir el major nombre possible de menors afectats.
Dins aquests edificis de grans proporcions, els problemes més preocupants eren mantenir l'ordre i la disciplina i no les característiques personals dels atesos. D'aquesta manera es va arribar al sistema asilar de l'internament com a fórmula organitzativa de l'atenció global a la problemàtica social del menor. Ara, continua, el Consell Insular de Mallorca és conscient que *les investigacions de la ciència de l'educació han aportat criteris i plantejaments que possibiliten la recerca d'altres respostes educatives a les necessitats socials del menor i, en aquest sentit, el Consell Insular de Mallorca ha comprès la necessitat de cercar fórmules noves d'assistència, més personalitzada i de més intervenció de la part implicada i de col·laborar amb d'altres organismes públics i privats, en la prevenció dels mecanismes de marginació del menor* (la cursiva és nostra). Explica que l'educació del menor és un procés complex que s'ha de realitzar en diferents àmbits de la vida, família, escola, barri, etc., cadascun amb el seu propi marc específic i per això, és impossible que una sola institució —internat en el nostre cas—, pugui donar resposta a tota la formació global del menor. En conseqüència el camí a seguir serà: Normalització de l'atenció al menor, és a dir, retornar-los als àmbits normals per a la seva educació. Per a això, cal un pla de sectorialització que permeti aquesta atenció al lloc d'origen i, en aquesta línia, s'hauran de posar en funcionament una xarxa de recursos d'atenció primària que evitin l'internament. Mentrestant i a fi de donar un pas endavant en el millorament de l'atenció al menor, es proposa a aquest ple que aprovi iniciar una adequació de la Llar de la Infància i de la Joventut, d'acord amb la proposta d'actuació d'acció social aprovada el sis d'agost de 1984, per aquest mateix ple, i que preveia en primer lloc, transformar l'internat de la Llar de la Joventut en Llar del Menor d'acord amb el Pla Bàsic d'Educació a les Llars del Menor ja presentat i, en segon lloc, unir els dos col·legis del Consell Insular —Santos Ángeles i Carrero Blanco— i transformar-los en un sol col·legi públic, amb un nom nou que s'hauria de cercar, d'acord amb l'estatut que es presenta.
S'aprova la proposta per assentiment».[1]

Amb aquest acord es va tancar un llarg procés de desinstitucionalització iniciat ja l'any 1981 des de la Llar de la Joventut, període durant el qual ja

[1] Arxiu personal de l'autor.

es va obrir (mig d'amagat de la institució) a la barriada de Son Sardina algun centre de les característiques dels que amb posterioritat constituïren les Llars del Menor i que serví per refermar la proposta d'adequació de la Llar de la Joventut i Llar de la Infància.

L'aparició de les Llars del Menor modificà en profunditat els criteris d'atenció als menors. Es veu la necessitat de treballar entre els dos centres existents les admissions i s'arriba a un acord interinstitucional mitjançant el qual la Llar de la Infància acollirà els menors de 0 a 14 anys, amb una necesitat d'internament temporal a curt termini, derivant els casos cap a altres alternatives distintes a l'internament i oferint progressivament un servei d'atenció transitòria. Mitjançant aquest acord, les Llars del Menor atendran els menors de 6 a 18 anys, amb necessitat d'internament prolongat. En la pràctica, per mor d'acords posteriors, el que es va produir va esser que a la Llar de la Infància es varen ingressar els nins i nines de 0 a 12-14 anys, i a les Llars del Menor, l'edat d'ingrés va davallar fins a 0 anys, de forma especial quan l'ingrés fos d'un grup de germans, per no separar-los. Aquest va esser un factor que en anys posteriors es va intentar anar corregint, atès que l'experiència i la investigació demostraven que no era satisfactori per a l'atenció de les necessitats dels menors procedir a l'internament de menors de tan curta edat, ni tan sols a les llars funcionals.

Malgrat el trasllat dels menors a centres de dimensions més reduïdes, a l'edifici central de la Llar de la Infància es mantingué la Direcció del servei, junt amb l'equip tècnic encarregat de coordinar tots els aspectes propis de les necessitats dels menors. L'any 1989, aquest estava compost pels professionals següents: un metge pediatre amb dedicació parcial, una psicòloga, una pedagoga i una treballadora social, totes elles amb dedicació completa. A més, també es comptava amb dos auxiliars administratius que s'encarregaven de les gestions comptables i la relació amb els proveïdors, dos professionals de manteniment per a les reparacions que contínuament s'havien de realitzar als centres i un xofer destinat a l'acompanyament dels menors a diverses destinacions (escoles allunyades de la residència dels menors, etc.). Les tasques de neteja dels serveis centrals estaven, en part (a excepció de les pròpies de l'espai que ocupava la Unitat de Primera Acollida i Observació, UPAO, al mateix edifici), concertades externament amb una empresa d'iniciativa social. A més, s'utilitzaven algunes sales perquè professionals externs d'alta qualificació treballassin amb els menors amb necessitats educatives especials, centrant-se aquesta intervenció en aspectes terapèutics i educatius vinculats a la psicomotricitat dels menors, a la millora del seu rendiment escolar i al seu estat psicològic.

Com s'ha observat al text citat, es fa una referència al *Pla bàsic d'educació a les Llars del Menor.* Aquest va esser el document que guià i regí tota l'actuació a les Llars del Menor fins a la renovació iniciada a partir de l'any 1995.

Aquest Pla establia tres metes educatives que havia d'assolir el centre, que citam textualment:

> «1ª Autonomia: Trobar la seva identitat personal. És a dir, valer-se per ell mateix, conèixer, entendre i acceptar la seva realitat personal i social.
>
> 2ª Sociabilitat: Fer un procés de socialització dins un grup.
>
> 3ª Normalització: Fer un procés d'integració social».[2]

Acte seguit el Pla anava concretant determinats aspectes de la intervenció en el context residencial. Per a la consecució de les metes esmentades s'estabilien tres eixos d'acció: a) Personalització; b) Participació; i c) Articulació social.

El principi de personalització establia que cada resident tindria un pla educatiu personalitzat (PEP) on s'especificaria el procés educatiu que es volia aconseguir mitjançant unes programacions detallades dels continguts, objectius operatius, activitats, etc., i que partia d'una valoració inicial del menor, un cop hagués finalitzat aquest temps de valoració. S'establia que aquestes programacions havien d'esser dinàmiques i sotmeses, per tant, a controls periòdics, a fi d'anar supervisant-ne el desenvolupament i l'adequació en funció de l'evolució del resident.

També es determinava que: «L'al·lot, com a subjecte de la pròpia educació, haurà de conèixer totes aquelles tasques, obligacions i accions individuals, a fi d'establir un contracte personal amb la Llar, després de superar la fase inicial d'aclimatació o temps de prova».[3]

Aquesta acció personalitzada havia d'abastar tots aquells àmbits on es desenvolupàs el menor. L'educador, com a funció específica, tenia l'obligació de mantenir una relació de seguiment del procés d'adaptació social, orientant, modificant, o reforçant les relacions que el menor establís amb els adults, institucions o grups, de la comunitat, a fi d'implicar-los de forma adequada en aquest procés educatiu.

[2] *Pla bàsic d'educació a les Llars del Menor* (sense data). Pàg. 4. Document mecanoscrit. Consell Insular de Mallorca. Arxiu personal de l'autor.

[3] *Pla bàsic d'educació a les Llars del Menor* (sense data). Pàg. 5. Document mecanoscrit. Consell Insular de Mallorca. Arxiu personal de l'autor.

El principi de participació implicava que la Llar havia d'esser gestionada pel conjunt d'adults i residents.

Aquesta gestió era entesa com el mitjà per a la participació, la responsabilitat i l'educació dels residents.

Aquesta participació s'aconseguia a partir de l'organització de la vida quotidiana: «L'al·lot haurà de prendre part activa en totes aquelles decisions que afectin la seva vida dins la Llar: la programació, la realització i l'avaluació crítica de qualsevol activitat del grup, l'organització de tasques, horaris, etc., propis de la vida domèstica, per tal d'anar adquirint uns hàbits de crítica, participació responsable i convivència democràtica».[4]

Finalment, el principi d'articulació social establia que el resident formava part de la societat. Es deia que aquest no podia esser un ésser passiu, aïllat o neutre, que depengués tota la vida de la beneficència [sic]. Això exigia que el menor participàs activament, implicant-se dins l'engranatge social i utilitzant adequadament els mitjans que li permetessin l'adaptació i la transformació de la societat: «la formació cultural (escolaritat), el treball (professionalitat), les relacions socials (vida afectiva i social), el compromís cívic (opció davant les accions ciutadanes, sindicals, i polítiques), etc.».[5]

A continuació, per a cada meta se sistematitzaven, d'una forma un tant confusa, els objectius que es volia assolir, primer definint els objectius generals i després detallant un seguit d'aspectes que s'havien de tenir en compte pel que fa a la «personalitat» i «aprenentatge» del menor. Els objectius més clars i ben definits eren els anomenats «objectius concrets» de l'àrea d'aprenentatge, mentre que els de personalitat no passaven d'esser enumeracions d'aspectes per observar. Així, per exemple, pel que fa a l'àrea de l'afectivitat s'esmentaven, entre d'altres, el desenvolupament afectiu, mancances, relacions, interessos, estats d'ànim, contacte personal, comportaments derivats, trastorns sexuals, etc.

Acte seguit, al Pla s'abordaven dos aspectes més: l'organització dels centres i el funcionament d'aquests. Per primera vegada s'establia un organigrama de les Llars on aquestes depenien del Servei d'Acció Social del Consell. Aquesta era una novetat important que generà múltiples discussions institucionals i fins i tot conflictes els anys següents. La qüestió sorgí quan aquesta dependència del Servei d'Acció Social s'hagué de transformar en dependència jeràrquica dels direc-

[4] *Pla bàsic d'educació a les Llars del Menor* (sense data). Pàg. 5. Document mecanoscrit. Consell Insular de Mallorca. Arxiu personal de l'autor.

[5] *Pla bàsic d'educació a les Llars del Menor* (sense data). Pàg. 5. Document mecanoscrit. Consell Insular de Mallorca. Arxiu personal de l'autor.

tors del centre a la Direcció del Servei d'Acció Social. Fins aleshores, les figures dels diferents directors i directores dels centres del Consell (d'àmbits com el de les discapacitats, la gent gran, etc.) eren considerades gairebé com alts càrrecs. La seva implicació i responsabilitat en la dinàmica dels centres era gairebé absoluta. Els mèrits dels centres eren considerats una consecució gairebé personal de la Direcció i els demèrits també. Els directors despatxaven directament amb els alts càrrecs de la corporació, de forma periòdica o habitual amb els responsables de recursos humans i d'economia i puntualment i de forma directa amb la Presidència del Consell. Tenien potestat per proposar contractacions de personal, proposar, administrar i gestionar el pressupost del centre, negociar directament amb les seccions sindicals, i d'altres atribucions mot personalitzades en la seva figura. Fins i tot, malgrat el nou organigrama, aquestes instàncies no acabaven de voler perdre la seva relació directa amb els responsables dels diferents centres.

Des del meu punt de vista, el fet més destacable d'aquest apartat és que ja s'establia un reconeixement de drets i deures dels residents. Aquests es configuraven de la forma següent:

> «Drets:
>
> – Rebre una educació bàsica que li permeti el desenvolupament de la pròpia personalitat i la realització d'una activitat útil en la societat. També tendrà dret a una educació de nivell superior d'acord amb les seves aptituds.
> – Quedar-se a la Llar fins que es resolgui la seva problemàtica social o fins que sigui major d'edat.
> – Que es respecti la seva consciència cívica, moral i religiosa.
>
> Deures:
>
> – Respectar la dignitat i funció dels treballadors de la Llar.
> – Complir les normes generals i de convivència, i les específiques de la Llar.
> – Participar activament en la vida de la Llar.
> – Complir amb les seves obligacions de treball tant a nivell escolar com laboral.
> – Respectar la casa, les seves instal·lacions, material i mobiliari».[6]

[6] *Pla bàsic d'educació a les Llars del Menor* (sense data). Pàg. 14. Document mecanoscrit. Consell Insular de Mallorca. Arxiu personal de l'autor.

L'òrgan que havia d'articular aquests drets i deures era l'Assemblea de la Llar. Aquesta estava conformada pels residents i treballadors de la Llar, i les seves funcions principals eren elaborar, interpretar, anul·lar, ampliar o modificar el Codi de Convivència de la Llar, programar activitats conjuntes de la Llar i cercar solucions als diferents problemes que sorgissin en la vida de la Llar.

Pel que fa al funcionament, el més destacable consider que era l'elaboració d'un «contracte personal» del menor amb la Llar. Aquest document, signat per ambdues parts, havia de regir la convivència del menor amb els altres residents del centre i regular les seves activitats.

Però tal vegada un fet més innovador que aquest contracte era que ja en aquest Pla es preveia l'existència d'un «temps postinstitucional». Conscients de la dificultat que per als menors suposava haver de deixar la Llar als 18 anys o en casos de retorn familiar abans, es preveia que el centre efectuàs un seguiment d'aquest menor més enllà de la seva estada i en el nou medi de residència. L'objectiu era «ajudar-lo a la seva plena adaptació, treballant amb ell els conflictes que la nova situació li planteja i sobretot impedint el procés de regressió o l'aparició del síndrome de la institucionalització».[7]

Aquesta funció era encomanada al propi centre on fins a aquell moment havia residit el menor. Això era així perquè s'era molt conscient que el menor estava vinculat afectivament i emocionalment amb els educadors del centre i que les persones que millor i més el coneixien precisament eren aquests, de manera que aquesta era considerada una tasca que, de forma lògica, continuava el treball iniciat i desenvolupat amb el menor durant el temps de la seva estada al centre.

Cal recordar que la problemàtica de l'emancipació dels menors dels centres i la seva inserció social és avui en dia encara una de les qüestions que més discussions genera en l'àmbit de la protecció a la infància. El model que se seguia en aquell moment a les Llars del Menor també ha estat i és, perfeccionat i adaptat a noves realitats, adoptat per altres institucions, tot i que, per desgràcia, no podem afirmar que en l'actualitat hi hagi un únic model eficaç d'emancipació dels menors dels centres residencials de protecció de menors. Ara bé, és indubtable que un bon centre no ho pot esser sense aconseguir la vinculació afectiva i emocional dels menors que atén amb els educadors i educadores del centre, per la qual cosa aquest fet s'ha de considerar central en qualsevol possible model «emancipatori».

[7] *Pla bàsic d'educació a les Llars del Menor* (sense data). Pàg. 19. Document mecanoscrit. Consell Insular de Mallorca. Arxiu personal de l'autor.

En aquest aspecte, tot i que d'una forma embrionària, les Llars del Menor feren una passa important i avançada pel que era habitual en aquells temps. Amb posterioritat el model d'emancipació es va redactar amb major profusió, i s'arribà a demanar al Consell Insular la contractació d'un professional que, des de cada centre, fos el responsable d'efectuar aquest seguiment i suport «postinstitucional» de cada menor emancipat.

4. Les llars i la unitat de primera acollida i observació

Si el lector em perdona la referència personal, diré que record molt vivament la meva primera visita al centre el mes d'octubre de 1989. Tot i que ja hi havia estat per diversos motius, era molt diferent, ara, arribar-hi com a director. En el moment de la meva arribada ja s'havia procedit a la distribució dels nins i nines acollits que tenien edats entre els 0 i els 18 anys en set petites residències amb capacitat per a 10 places cada una. A l'edifici romanien uns 40 nins i nines de la mateixa franja d'edat, en un centre que anomenàrem (després de no poques discussions) com a *Unitat de Primera Acollida i Observació* (UPAO). Aquest era un recurs d'acollida temporal (que estimàrem amb un màxim de tres mesos) que actuava com a «porta d'entrada» dels menors en el circuit de protecció. La seva tasca era donar acollida, cuidar i valorar els menors que, per diversitat de motius, sempre relacionats amb situacions de maltractament, eren separats de les seves famílies, i efectuar una proposta de futur per a ells. La relativament breu història d'aquest centre crec que mereix esser contada en una altra ocasió de forma més extensa, ni que sigui com a petit homenatge als treballadors, que varen tenir una actuació exemplar davant esdeveniments posteriors molt negatius per a ells i per als mateixos menors.

Les set Llars del Menor, que era com s'anomenava els centres residencials on havien estat traslladats els nins i nines que abans romanien a les Llars de la Infància i de la Joventut (als números 112 i 113, respectivament, del carrer del General Riera de Palma), eren totes habitatges unifamiliars amb una zona de jardí. La distribució dels centres s'efectua a partir del principi del que, al Pla bàsic, s'anomenava «sectorització», i que consistia a cercar ubicacions en barriades cohesionades socialment on els menors poguessin viure de forma plenament integrada en la comunitat. Òbviament, això suposava utilitzar els recursos comunitaris de la zona (escoles, centres de salut, comerços, instal·lacions esportives, etc.) i afavorir la col·laboració del veïnatge en la tasca dels centres.

La seva denominació i ubicació era la següent:

– Llar Son Sardina. Situada al carrer principal de la mateixa barriada. Fou la primera llar que s'habilità, fins i tot abans que la corporació hi donàs el vistiplau. Es pot dir que la direcció d'aleshores havia organitzat el recurs de manera experimental. Tenia una sola planta, atès que el primer pis de l'immoble estava ocupat per un llogater que res no tenia a veure amb el centre.

– Llar Son Espanyolet. També situada a la barriada del mateix nom. Era un habitatge de dues plantes amb una petita zona de pati.

– Llar El Rafal. També a la barriada del Rafal Nou de Palma. Aquesta era un «xalet», de relativament nova construcció, també de dues plantes, amb una àmplia zona de jardí.

– Llar El Viver. Molt proper a la llar abans esmentada. Constituïen dos habitatges que s'havien unit per poder donar acollida al grup de nins i nines. També disposava d'una àmplia zona enjardinada.

– Llar Son Gibert. A la barriada del mateix nom. Situada en un carrer sense sortida. En aquest cas la zona de jardí era més minsa, tot i que aquest centre disposava de piscina.

– Llar Coliseu, molt a prop de la Creu Roja. Era un habitatge molt agradable i va haver d'esser desallotjada anys després, de forma urgent i per problemes d'aluminosi; els menors es traslladaren al Pla de na Tesa.

– Llar La Vileta. També situada al carrer principal d'aquesta barriada. Era una llar també d'una planta amb una zona de jardí molt àmplia.

El fet que totes es trobassin situades en una planta baixa i que disposassin de jardí i/o espai exterior no era un fet casual. S'havia realitzat alguna breu experiència prèvia en un pis que havia constituït un fracàs, atès que, per aquest motiu, les necessitats dels menors s'incrementaven si no es disposava d'un espai vital suficient, que en un pis era molt difícil de dissenyar. Algunes d'aquestes Llars varen haver d'esser traslladades a altres indrets en diferents períodes i per motius diferents (en un altre indret de la Vileta, la de l'Amanecer al Pla de na Tesa primer i després al Rafal Vell).

5. L'organització de les llars

Les Llars treballaven des de la lògica del treball en equip. En cada una la gestió es feia sense que hi hagués cap persona formalment responsable de la direcció. El fet que en cada un dels torns de treball només hi hagués un educador o educadora feia que aquest fos el màxim responsable dels afers quotidians durant el seu torn. Per tal de facilitar que aquesta estructura no generàs disfuncions, els educadors es reunien un cop per setmana durant un matí sencer. Els educadors tenien encarregades diverses funcions vinculades a les àrees escolar, de salut i la denominada «vida quotidiana», i en el decurs d'aquestes reunions analitzaven l'evolució de cada un dels nins o nines així com les incidències que s'havien produït durant la setmana. L'assignació d'un/a tutor/a a cada un dels menors es feia, en funció de la decisió que prengués cada equip, bé a partir d'una distribució dels menors entre els diferents educadors, o bé s'esperava que el menor demostràs una certa vinculació amb un dels professionals perquè aquest assumís el rol de tutor.

El personal auxiliar participava activament en aquestes reunions i la idea que (tot i que les seves funcions anassin vinculades a tasques de manteniment i manutenció de la casa i dels menors i que la seva qualificació i remuneració fos menor que la dels educadors) eren un educador més era present en gairebé tots els centres.

A aquestes reunions hi assistia per ordre rotatori el director del centre, que s'assabentava de les qüestions més importants de la vida de la llar i prenia les decisions oportunes. També en ocasions acudia a aquestes reunions algun dels membres de l'equip tècnic del centre i els estudiants en pràctiques dels quals pogués disposar en aquell moment la Llar.

El director es reunia també cada setmana amb l'equip tècnic per tractar diversos aspectes vinculats a la dimensió institucional de les seves funcions i a la relació amb el servei de protecció de menors. Aquest era un aspecte fonamental, atès que les decisions de continuïtat de l'acolliment residencial, reintegració familiar, trasllat dels menors a un altre centre, etc., les prenia aquest servei, que fins a l'any 1994 fou de titularitat del respectiu ministeri del Govern central, i a partir d'aquest any i fins al 1998 va esser gestionat pel Govern de les Illes Balears. L'any 1998 aquestes funcions varen esser transferides als respectius consells insulars, que en l'actualitat constitueixen les entitats titulars responsables de la matèria. Cal dir que era sorprenent la diferent percepció que en moltes ocasions tenien del mateix cas els educadors i l'equip tècnic i aquests serveis «centrals», responsables darrers de les decisions vers els

menors i les seves famílies. Aquest és encara ara un dels aspectes en els quals crec que els serveis de protecció a la infància han d'avançar, ja que la visió que un equip de professionals pugui tenir en relació amb una família o un menor condiciona absolutament les decisions que es prenguin sobre ells. Per això calia, i crec que cal encara, millorar la formació dels professionals i anar unificant els instruments de valoració que aquests han d'utilitzar per a la presa de decisions, element cabdal que pot condicionar que un menor normalitzi la seva existència o que, per contra, entri en circuits de deteriorament personal.

Pel que fa a la figura professional del director del centre, aquest era l'encarregat de la bona marxa de les Llars, estava disponible i localitzable les 24 hores del dia. Les seves funcions se centraven, en primer lloc, en la gestió dels recursos humans del centre, dimensió que incloïa des de la cobertura de diferents incidències laborals (baixes, accidents laborals, etc.) fins a la vetlla pel clima professional en cada un dels equips. El personal del servei era molt conscient que la millor manera d'ajudar els menors era tenir un equip ben cohesionat, amb criteris i pautes d'actuació compartides i pensades i amb una comunicació eficaç entre els membres, factors que no sempre es podien assolir amb prou intensitat en tots els centres. També la direcció s'encarregava de la gestió econòmica dels centres. Els educadors feien les despeses ordinàries, i la direcció supervisava i controlava aquesta despesa. Un dels factors que consider més originals i enriquidors en la gestió econòmica dels centres era el derivat de l'orientació educativa i pedagògica que es volia donar a l'ús dels doblers als centres. Les Llars, tot i el seu caràcter especialitzat, volien esser considerades recursos normalitzats d'abast comunitari. Aquest fet implicava que sempre que fos possible es funcionàs com si d'una família es tractàs. En el pla de centre de les Llars del Menor estava clarament estipulat aquest principi. Per això, cada un dels centres havia de disposar de doblers en efectiu que permetessin afrontar totes les despeses derivades de la vida quotidiana. Es considerava que no era normal ni bo per als menors acollits que els aliments, vestimenta i la resta de subministraments necessaris provinguessin d'uns repartidors d'una empresa que els deixàs a cada centre. Es volia que els menors aprenguessin el valor dels doblers en un context real i que, a més, aprenguessin també a manejar i administrar els seus propis diners. Aquest fet obligava que al compte corrent del servei sempre hi hagués disponible una quantitat que oscil·lava entre els 2.000.000 i els 3.000.000 de pessetes per anar suportant la despesa dels centres durant un mes o mes i mig. El mecanisme administratiu que el Departament d'Intervenció del Consell de Mallorca obligava a utilitzar era el de les «ordres de pagament a justificar». Aquest mecanisme, que consider que

ara no cal explicar en detall, no era satisfactori per garantir la disponibilitat de liquidesa abans esmentada, atès que implicava haver presentat i justificat totes les factures de l'ordre de pagament anterior. Si això no es produïa o el departament d'intervenció detectava o considerava que hi havia algun error en les factures, quedava bloquejada qualsevol possibilitat d'ingressar els doblers necessaris, factor pel qual en ocasions em consta que alguns educadors, i fins i tot la mateixa direcció, vàrem haver d'utilitzar recursos propis per afrontar les despeses necessàries. Aquest era un factor de tensió recidivant entre els educadors, la direcció del centre i el Departament d'Intervenció del Consell. S'agreujà la percepció d'incomprensió que es tenia en relació amb els objectius educatius del servei quan es va esbrinar que hi havia un procediment administratiu i comptable que permetia aconseguir els objectius plantejats, que eren les «bestretes de caixa fixa», procediment que no es volgué implementar, malgrat les reiterades peticions. Aquesta pretensió que els plantejaments pedagògics i la qualitat del servei prestat als menors (i òbviament sempre dins el marc normatiu vigent), havien d'estar per sobre de les particularitats de l'administració econòmica i comptable de la institució, contrastava amb el pes específic que els responsables polítics d'aquesta donaven als diferents departaments o serveis.

A títol d'exemple reproduïm el pressupost del qual disposaven les Llars del Menor per als anys 1989 i 1990.

Pressupost de les Llars del Menor (Anys 1989-1990)[8]

Ingressos

Exercici 1989 . . . . . 20.072.200
Exercici 1990 . . . . . 64.152.800

Procedents, totalment, de les estades subvencionades per la Direcció General de la Joventut de la Conselleria Adjunta a la Presidència del Govern balear.

Despeses capítol i:

Personal 1989 . . . . . 85.009.960
Personal 1990 . . . . . 189.490.042

[8] Llars del Menor. *Memòria 1989-1990*. Consell Insular de Mallorca. Arxiu personal de l'autor.

Capítol ii: despeses

Llars del menor (totes les llars, any 1989). totals generals

Despeses d'oficina (211)	247.009
Lloguer d'immobles (221)	4.295.425
Conservació i reparacions ordinàries (222)	1.898.367
Neteja i calefacció (223)	1.113.348
Servei de transports (233)	1.447.275
Servei de comunicacions (234)	374.733
Manutenció de persones (252)	5.731.790
Material tècnic i especial (254)	4.248.912
Aigua, gas i electricitat (257)	999.054
Altres depeses especials de funcionament (259)	3.734.238
Conservació i reparació de vehicles (261)	100.000
Reparació de maquinària i instal·lacions	127.351
Mobiliari (271)	299.185
Paraments, estris i eines (273)	797.240
Altre material inventariable (274)	0
total	25.413.927

Presupost concedit a la Llar del Menor	19.700.000
Complement pressupost Llar de la Infància	5.713.927
total	25.413.927

Llars del Menor (totes les llars, any 1990). totals generals

Despeses d'oficina (211)	335.621
Lloguer d'immobles (221)	6.682.630
Conservació i reparacions ordinàries (222)	5.995.529
Neteja i calefacció (223)	1.699.984
Servei de transports (233)	1.999.853
Servei de comunicacions (234)	1.249.518
Manutenció de persones (252)	2.499.388
Material tècnic i especial (254)	7.999.902
Aigua, gas i electricitat (257)	1.399.757
Altres despeses especials de funcionament (259)	5.995.586
Conservació i reparació de vehicles (261)	149.872
Reparació de maquinària i instal·lacions (262)	195.905

Mobiliari (271)	199.928
Paraments, estris i eines (643)	98.536
Altre material inventariable (674)	2.500.000
total	49. 702.009

Edifici Llar de la Infància (any 1990). totals generals

Conservació i reparacions ordinàries (222)	2.998.005
Calefacció (223)	1.169.475
Aigua, gas i electricitat (257)	499.418
Contractació de serveis de vigilància (258)	446.040
Contractació de serveis de neteja (258)	1.998.000
Altres despeses especials de funcionament (259)	899.950
Cons. i reparac. maquinària i instal·lacions (262)	298.675
Total	8.309.663

Total despeses Llars del Menor	9.702.009
Total despeses edifici Llar de la Infància	8.309.663
Total general	58.011.672

6. Els professionals

L'equip humà d'aquests centres estava constituït per tres educadors o educadores i tres auxiliars de serveis. També es comptava amb un estudiant en pràctiques o un voluntari que realitzaven tasques de suport. Els primers treballaven de dia (i fins a les 11 del vespre) encarregant-se de tots els aspectes educatius dels menors acollits, i les segones (totes eren del gènere femení) treballaven en relació amb els aspectes vinculats amb qüestions més materials, però no per això considerades menys importants (cuinar, rentar la roba dels nins, vetllar el seu son els vespres, etc.). El seu horari era nocturn, llevat del cas de la cuinera.

Les titulacions del personal educatiu eren prou heterogènies, oscil·lant des d'educadors sense titulació universitària fins a educadores i educadores amb diversitat de titulacions de grau mitjà (Treball Social, Mestre) o amb llicenciatures (Psicologia, Pedagogia, Història, Filologia, etc.). Això era motivat pel fet que en el procés de reconversió de la Llar de la Infància, Llar de la Joventut i Escola Santos Ángeles - Carrero Blanco, els professionals que hi treballaven disposaren de diferents opcions, des de la continuïtat fins al canvi de dedicació o la indemnització per baixa definitiva.

Indubtablement, en aquest procés de reconversió hi havia una voluntat modernitzadora i professionalitzadora pel que fa al personal. Les persones que lideraren aquesta reconversió o bé eren pedagogs o bé tenien titulacions pedagògiques, de manera que es volia fer una passa cap a la millora metodològica de la intervenció socioeducativa en aquest context. Cal fer esment que en aquells moments els estudis d'Educació Social encara no estaven implantats a la Universitat de les Illes Balears, fet que dificultava la formació i selecció de personal educatiu qualificat. Com hem assenyalat, en les negociacions que es varen dur a terme entre els sindicats CCOO, UGT i CSIF, per tal de modificar l'estatut dels professionals vers la seva nova ubicació (horaris, destinació, etc), alguns optaren per deixar la seva condició laboral, per la qual cosa foren indemnitzats o canviats de destinació. Això afectà també els mestres del col·legi anomenat Carrero Blanco, que gestionava l'escolaritat dels menors acollits, encara sota la idea de «servei total», que havia motivat la seva creació. Altres varen optar per continuar com a educadors amb la compensació d'un complement econòmic vitalici i amb el compromís que, quan es creassin els estudis d'Educació Social, s'hi matricularien, fet que, malauradament, no es va arribar a concretar en cap cas.

El personal de la Unitat de Primera Acollida i Formació (UPAO) era una altra qüestió. La UPAO fou creada mitjançant un conveni amb el Govern

balear l'any 1989. La naturalesa temporal d'aquest conveni afectava clarament les contractacions dels treballadors d'aquest servei. Aquests eren seleccionats directament per la Direcció de les Llars del Menor amb criteris de selecció basats en el seu currículum i disposició cap a la tasca, i els contractaven mitjançant la fórmula d'obra o servei. Això provocava les conegudes situacions de cessament de la relació contractual quan s'esgotava el temps legal propi d'aquests contractes. Precisament per aquest motiu en un moment determinat de la seva història, els treballadors de la UPAO es varen constituir com a associació, que passa a gestionar el servei mitjançant un conveni de col·laboració amb el Consell Insular de Mallorca. Això els permeté percebre la prestació d'atur quan, com ja s'havia anunciat, la institució tancà per ordre del Govern balear en el moment de rebre aquest les competències en matèria de protecció de menors l'any 1994. El procés de tancament va esser molt complex i poc i mal planificat pels responsables polítics, que varen decidir gestionar en endavant el recurs. Això originà que els pares no estiguessin informats del trasllat dels menors a un altre centre, que no es disposàs d'un equip tècnic estable per treballar cas a cas la situació dels menors i que en sis mesos es canviàs tres vegades de director en el nou recurs. Cal destacar en aquest procés, que fou traumàtic, la molt digna i professional actitud dels treballadors que acabaven la seva tasca, atès que continuaren uns mesos més col·laborant per tal de minimitzar els efectes negatius del trasllat dels menors de la forma en què es va realitzar.

La característica principal que destacaria d'aquest grup de professionals era la seva abnegació per la causa de la protecció a la infància. L'ajuda i atenció als menors eren considerats un repte quasi personal, i la implicació d'aquests treballadors en els casos d'aquests infants era exemplar. Com es pot suposar, aquest factor generava moltes tensions i demandes, tant en relació amb l'autoexigència vers la pròpia institució, com en relació amb altres institucions i professionals. Tot això sense perdre de vista que eren professionals i que no es podien generar falses expectatives en els nins i nines acollits. Anys després, una educadora descontenta amb l'evolució que havien sofert alguns dels recursos esmentats, em comentà neguitosa que «ara els nins no són de ningú». Si això és idealització o falsa percepció d'un passat que, per la seva duresa emocional i l'escassesa de recursos disponibles, pugui esser recordat així, o bé és fidel reflex d'una realitat, caldria investigar-ho més en profunditat, tot i que la mínima regulació legal de l'acolliment residencial en aquells moment dificulta (si és que no impedeix) la definició d'estàndards d'atenció i qualitat que permetin fer una valoració objectiva d'aquesta qüestió cabdal.

7. Epíleg

Si haguéssim de resumir l'aportació de les Llars del Menor a la història de la protecció de la infància a Mallorca, cal dir, i pensam que sense exagerar, que aquestes varen fer un paper central, tant pel que fa a les dimensions de l'experiència com a la seva dinàmica i les innovacions aportades, essent capdavanteres en la desinstitucionalització dels menors i en la modernització del sistema d'acolliment residencial de menors a l'illa de Mallorca, aportant quotes més grans d'èxit i benestar vers els menors acollits, tot i que en un àmbit d'intervenció de la pedagogia social de tanta dificultat com aquest encara continuen els esforços dels bons professionals que creuen que el benestar i l'educació de la infància són la millor estratègia i inversió vers el futur.

Bibliografia

Acta del Ple del Consell Insular de Mallorca, reunit en sessió ordinària en data 3 de març de 1986, en la qual s'acordà l'adequació de la «Llar de la Joventut» i de la «Llar de la Infància» en «Llars del Menor». Arxiu personal de l'autor.

Llars del Menor. *Memòria 1989-1990.* Consell Insular de Mallorca. Arxiu personal de l'autor.

Pla Bàsic d'Educació a les Llars del Menor (sense data). Document mecanoscrit. Consell Insular de Mallorca. Arxiu personal de l'autor.

Projecte de creació i gestió de la Unitat de Primera Acollida i Observació del Consell Insular de Mallorca. Document no publicat. Arxiu personal de l'autor.

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 18 (juliol-desembre, 2011), pàg. 183-201
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258 (paper)
ISSN: 2013-9632 (digital)
DOI 10.2436/20.3009.01.90

Tema Monogràfic

Crònica d'un temps des d'un país: Administració local i polítiques educatives en la Transició democràtica valenciana (1975-1985)

Chronicle of an era in a country: local government and educational policies in Valencia's transition to democratic (1975-1985)

Javier Bascuñán Cortés
javier.bascunan@uv.es
Universitat de València (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre del 2011
Data d'acceptació: octubre del 2011

RESUM

En aquest article s'analitza l'evolució de la gestió de les polítiques educatives desenvolupades per l'Administració local valenciana entre 1975 i 1985. Es posa especial èmfasi en el debat públic generat a València per les polítiques de desasilament potenciades per la Diputació de València en la seua àrea d'infància. S'expliquen els motius del canvi que van experimentar les polítiques educatives promogudes des de l'Administració valenciana com a conseqüència del debat generat en l'àrea d'infància de la Diputació de València. També es presenta una reflexió sobre els motius del protagonisme valencià en el nou gir de les polítiques per a la prevenció de la marginació dels menors en l'Espanya de la transició democràtica.

Paraules clau: Transició democràtica, política educativa, Administració local, infància, Diputació de València.

ABSTRACT

This article analyses the evolution of the local Valencian government's management of the educational policies developed between 1975 and 1985. Special emphasis is given to the public debate that arose over the Valencian Government's de-institutionalisation policies for its Childcare Services. The change in educational policies promoted by the Valencian Government had been prompted by a debate within its Childcare Services Department. The paper also presents a reflection on the reasons for Valencian prominence in the new focus of policies to prevent the marginalisation of minors in Spain during the transition to democracy.

Key Words: democratic transition, educational policy, local government, children, Valencian Government.

RESUMEN

En este artículo se analiza la evolución de la gestión de las políticas educativas desarrolladas por la administración local valenciana entre 1975 y 1985. Se pone especial énfasis en el debate público generado en Valencia por las políticas de desasilamiento potenciadas por la Diputación de Valencia en su área de infancia. Se explican los motivos del cambio que experimentaron las políticas educativas promovidas desde la administración valenciana como consecuencia del debate generado en el área de infancia de la Diputación de Valencia. También se presenta una reflexión sobre los motivos del protagonismo valenciano en el nuevo giro de las políticas para la prevención de la marginación de los menores en la España de la transición democrática.

Palabras clave: Transición democrática, política educativa, administración local, infancia, Diputación de Valencia.

1. Una reflexió sobre els motius del protagonisme valencià en la redefinició de les polítiques per a la prevenció de la marginació de menors en l'Espanya de la Transició democràtica

L'abril de 1986 es van celebrar a València les *Jornades sobre Política Socialista per a la Prevenció de la Marginació de Menors*. Les havia convocat la Secretaria de Participació Ciutadana de la Comissió Executiva Federal del Partit Socialista Obrer Espanyol (des d'ara PSOE).[1] Amb el document marc aprovat en aquelles jornades es tancava en el socialisme valencià, però també en el de l'Estat espanyol, un llarg període de debat. Des dels primers moments de la Transició democràtica estava en qüestió quin haguera de ser l'enfocament que adoptarien en el nostre país les polítiques d'atenció a la infància marginada promogudes en les institucions gestionades per aquest partit. La posició adoptada pel PSOE en aquelles jornades tenia transcendència més enllà de les files de la militància socialista, atès que des de les eleccions generals de 1982 el PSOE governava amb folgada majoria a Espanya, i després de les municipals i autonòmiques de 1983 també ho feia en moltes comunitats autònomes, així com en els principals ajuntaments de l'Estat i de la Comunitat Valenciana.[2]

Ni el moment, ni la ciutat de celebració, ni la temàtica tractada en aquestes jornades van ser casuals. Entre mitjan dècada dels setanta i mitjan dècada dels vuitanta era urgent en el nostre país tornar a definir de nou el conjunt de les polítiques socials i educatives dirigides als sectors més desfavorits de la societat, ja que calia construir un model públic d'atenció a les necessitats socials de la població que atenguera tals necessitats des dels àmbits normalitzats (cultura, sanitat, salut, educació, treball), i no amb caràcter especial, ni mitjançant fórmules marginadores com les pròpies dels sistemes assistencials i caritatius

[1] Secretaría de Participación Ciudadana. *Política socialista para la prevención de la marginación de menores* (Comisión Ejecutiva Federal del PSOE). Madrid: Área Gráfica, 1987, 176 pàgines.

[2] El document marc al·ludit reconeixia que les conclusions aprovades eren una revisió de les aportacions realitzades en les *Primeres Jornades Socialistes sobre el Menor Marginat*, celebrades el juny de 1981, valorades des de l'experiència de govern dels socialistes en l'Administració central, els governs autonòmics i l'Administració local. El document marc va ser objecte d'una tibant polèmica, la qual es va perllongar fins a altes hores de la matinada. Com a opositora principal al contingut del document marc, Patrocinio Las Heras Pinilla, directora general d'Acció Social de l'aleshores Ministeri de Treball i Seguretat Social, a més de coordinadora general de Serveis Socials del PSOE. El document marc aprovat va ser presentat i defensat per l'autor d'aquest article. Les Jornades van ser inaugurades per Alejandro Cercas Alonso, secretari de Participació Ciutadana de la Comissió Executiva Federal del PSOE, i per Joan Lerma Blasco, secretari general del PSPV i president de la Generalitat Valenciana.

vigents fins a aquells anys.[3] Sent l'exigència de canvi i de redefinició una necessitat comuna a la majoria dels sectors inclosos en els programes d'atenció dels nous serveis socials impulsats, encara en vies de remodelació, no obstant això, les polítiques d'infància monopolitzaven gran part del debat públic sobre quin haguera de ser el contingut dels programes d'intervenció educativa dissenyats des de les institucions públiques en tot l'Estat.

Considerades objectivament, les polítiques d'infància tenien la seua importància. Com a conseqüència del progressiu desenvolupament de l'Estat de les autonomies, en l'any de celebració d'aquelles jornades ja s'havia ultimat el procés de transferències des de l'Administració central a les comunitats autònomes en matèria de família, infància i joventut, fet que implicava que les comunitats autònomes havien d'assumir la responsabilitat de la gestió d'uns 200 centres propis i d'uns 700 centres col·laboradors. A més, encara calia transformar un bon nombre de centres de menors dependents de les corporacions provincials, la gestió dels quals durant el període anterior a la democràcia havia estat caracteritzada pel tradicional obscurantisme propi de l'Administració franquista, especialment rellevant en el sector sempre marginal de l'Administració local.

El motiu del protagonisme de les polítiques d'infància no responia només a raons objectives. Gran part del ressò que obtingueren responia a la gradual extensió, dins i fora del nostre país, dels corrents desinstitucionalitzadors, els principals valedors dels quals oferien sòlids arguments contra les nefastes conseqüències socials, psicològiques i educatives de les institucions totals, els grans centres massificats, o les grans institucions assistencials.[4] Tals teories van penetrar en diversos moviments socials i col·lectius vocacionals que les van convertir en bandera de les seues reivindicacions i de les seues propostes d'actuació. Abundaven entre tals entitats, com se seguia al·ludint en el document marc, les institucions privades, moltes de les quals estaven vinculades a l'Església, o a grups vocacionals de caràcter religiós progressista. Eren fonamentalment tals grups qui intervenia activament en el sector, ja que eren els únics

[3] S. a. «Política socialista para la prevención de la marginación de menores. Documento — marco», Secretaría de Participación Ciudadana. *Política socialista para la prevención de la marginación de menores*. *Op. cit.*, pàg. 19.

[4] En l'expansió de les teories desinstitucionalitzadores en el nostre país hi van cobrar especial rellevància dues obres d'Erving Gooffman traduïdes al castellà a principi dels anys setanta: Goffman, E. *Estigma.* Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1970 (primera edició en anglès de 1964) i Goffman, E. *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.* Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1971 (primera edició en anglès de 1961).

que posseïen informació suficient sobre les característiques i el funcionament d'aquests centres: asils, orfenats, reformatoris, etc.[5]

El resultat de tals teories, assumides per les entitats referides, va ser que les alternatives que per al disseny dels nous models d'intervenció educativa es van esbossar des de tals col·lectius vocacionals se centraven en la desinstitucionalització, o el desasilament, el mateix que en altres àmbits en l'antipsiquiatria, o en la desescolarització.[6] L'incipient sistema públic de serveis socials que s'havia anat impulsant des de la promulgació de la Constitució no va poder, o no va saber, sinó anar «a remolc» de les propostes i reivindicacions de tals col·lectius, molts dels quals posseïen un marcat caire benèfic proteccionista, atesos els orígens religiosos dels seus promotors. La simple eradicació dels grans centres d'internament de menors es convertia així en marxamo democràtic de la qualitat de les intervencions desenvolupades, sense que importaren excessivament ni la viabilitat tècnica de les alternatives proposades ni les seues implicacions psicològiques, socials, educatives, i de gestió.

Aquest va ser el cas valencià. En València, i des de l'any 1975, l'associació Noves Llars havia intervingut en la desinstitucionalització dels quatre-cents nens acollits per l'Obra de Protecció de Menors en el col·legi Sant Francisco Javier de València. L'experiència adquirida per Noves Llars en aquest procés va servir perquè en l'any 1979 aquesta associació formalitzés un conveni amb la Diputació de València pel qual s'autoritzava l'entitat a desmantellar com a institució total el Col·legi de la Misericòrdia.[7]

Tal conveni, i els conseqüents programes d'actuació que se'n varen derivar, van tenir immediata transcendència social. El motiu és fàcil d'explicar. Després de les eleccions municipals de 1979 un pacte del Partit Socialista del País Valencià (des d'ara PSPV) i del Partit Comunista del País Valencià, va dur ambdós partits a assumir la responsabilitat de govern de la Diputació de València. La Diputació de València es convertia així en l'única institució de caràcter supramunicipal de la Comunitat Valenciana governada per l'esquerra

[5] S. a. «Política socialista para la prevención de la marginación de menores. Documento-marco», Secretaría de Participación Ciudadana. *Política socialista para la prevención de la marginación de menores*. *Op. cit.*, pàg. 39.

[6] Les teories desescolaritzadores, representades per Marshall Macluhan, Ivan Illich i Everett Reiner, a més de Paul Goodman, fonamentalment, van trobar menys seguidors disposats a aplicar-les, però no per això van contribuir menys a difondre les tendències desinstitucionalitzadores.

[7] Bascuñán Cortés, J. «La construcción del sistema público de servicios sociales en la Comunidad Valenciana: contradicciones y perspectivas políticas y educativas», Ruiz, Cándido (coord.). *Educación social, viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universitat de València, 2003, pàg. 254-255.

política. El mes de desembre d'aquest mateix any l979 el PSPV havia abandonat el Consell preautonòmic per les seves discrepàncies amb la Unió del Centre Democràtic. La Diputació de València, en un moment àlgid del canvi polític, es convertia així en referent institucional fonamental per a l'esquerra valenciana. En aquestes circumstàncies tots els programes i actuacions promoguts per la Diputació de València van adquirir un protagonisme inusitat.

En l'estiu de 1982 va culminar un procés iniciat en 1979. Gran part dels integrants del col·lectiu Noves Llars es va incorporar, mitjançant relació contractual laboral, a la plantilla de personal de la Diputació de València, en qualitat d'educadors especialitzats. La seva funció era gestionar el procés de substitució dels macrocentres al·ludits, i d'uns altres com la Casa de Beneficència, per les denominades Llars Infantils, pisos situats en blocs de cases dels barris obrers de la perifèria urbana de la ciutat de València, o d'alguns municipis de la seva àrea metropolitana, en els quals un educador i una educadora havien de conviure amb sis menors d'ambdós sexes reproduint les circumstàncies quotidianes de convivència d'una família nombrosa.[8]

La creació de les esmentades Llars Infantils, dirigides a aquells menors procedents dels processos de desasilament iniciats que no podien reintegrar-se a la seva família biològica, era complementària de la labor de prevenció i d'integració que promovien els denominats equips d'intervenció per a la prevenció de la marginació de menors, situats en alguns municipis de diverses comarques valencianes, però finançats íntegrament per la Diputació de València i sotmesos exclusivament a la supervisió tècnica d'aquesta entitat, amb la qual cosa els municipis receptors dels seus serveis veien exclosos els seus ajuntaments de la implicació en el desenvolupament de les polítiques d'infància que es decidien des de l'àmbit supramunicipal. Tals equips, com el seu nom indica, havien d'intervenir només en l'àmbit de les polítiques d'infància.

Atesa la carència d'una titulació universitària específica que acredités la professió de l'educador social, la Diputació de València també va impulsar, en

[8] En 1985 em vaig ocupar de l'anàlisi de les implicacions d'aquests processos de desasilament en la meva tesi de llicenciatura, dirigida pel professor Alejandro Mayordomo Pérez, titulada: *El menor en los servicios sociales. Reflexiones teóricas en torno a un proyecto de desasilamiento. Diputación de Valencia (1979-1985)*. Es va publicar un resum dels aspectes essencials d'aquesta tesi de llicenciatura: Bascuñán Cortés, J. *Evaluación: Área del Menor*. Valencia: Diputación de Valencia, 1985. Més recentment, altres autors s'han ocupat també d'alguns aspectes dels processos de desasilament propiciats per la Diputació de València: Palacio, I.; Ruiz, C. *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora*. Valencia: Universitat de València, 2002; Ruiz, C. «Atenció socioeducativa i escolarització dels menors marginats valencians», Mayordomo, A.; Agulló, C. (ed.). *La construcció social del sistema educatiu valencià. I Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*. Gandia: CEIC Alfons el Vell, 2002.

1981, i sobre la base d'un projecte de curs experimental presentat igualment per Noves Llars, la creació d'una Escola d'Educadors Especialitzats en Marginació Social dirigida a formar tant els col·lectius de professionals integrats en les Llars Infantils (denominats educadors de medi tancat en la terminologia vigent en l'època), com els professionals que exercien el seu treball en els equips d'intervenció (aleshores denominats educadors de medi obert, o també educadors de carrer).[9] En el col·lectiu dels prop de cent professionals contractats per la Diputació de València per a exercir tals funcions d'educadors abundaven els titulats en tot tipus de llicenciatures i diplomatures universitàries: Pedagogia, Psicologia, Econòmiques, Dret, Magisteri, etc., a més d'un petit nombre de professionals sense cap titulació universitària. Preceptivament tots ells havien de matricular-se en l'Escola d'Educadors al·ludida, gestionada per l'equip de professionals de Noves Llars, aleshores ja integrats en la plantilla de personal de la Diputació de València. Les retribucions de tals educadors, no obstant la seva qualificació, estaven d'acord amb el reconeixement laboral atorgat per la Diputació de València: eren les equivalents a l'actual grup retributiu E vigent en l'Administració, és a dir, el nivell 4, coeficient 1'9.

El cas valencià no era singular. Es van desenvolupar experiències similars en molts altres llocs de l'Estat.[10] L'absència de tradició democràtica en les nounades institucions públiques responsables de la gestió dels programes socials i educatius dirigits a la infància marginada, les iniciatives pioneres de desasilament promogudes per alguns dels moviments socials i col·lectius vocacionals al·ludits, l'escàs protagonisme de les universitats en l'articulació de models d'investigació i desenvolupament de programes d'intervenció que marquessin pautes d'actuació en el sempre difícilment definible àmbit socioeducatiu, així com el consegüent dèficit de professionals i gestors qualificats per a definir el nou rumb que en un context democràtic havien d'adoptar tals polítiques

[9] Referent als antecedents de la formació del perfil dels actuals educadors socials, hi ha un circuit d'influències, iniciat pel que sembla al Quebec (Canadà), després transmès a França, posteriorment a Catalunya, i finalment a la Comunitat Valenciana, que està per investigar. Algunes referències a: Salomé, J. *Educadores especializados*. Barcelona: Ediciones Nova Terra, 1975; Núñez, V. *Modelos de educación social en la época contemporánea.* Barcelona: PPU, 1990; Bascuñán Cortés, J. «La construcción del sistema público de servicios sociales en la Comunidad Valenciana: contradicciones y perspectivas políticas y educativas», *op. cit.*, pàg. 272-273.

[10] Diputació de Barcelona. *Plans generals de serveis socials*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1987; Gual, J. «Plan municipal de servicios sociales del Ayuntamiento de Palma de Mallorca», Instituto de Asistencia y Servicios Sociales. *Municipios y servicios sociales. Ponencias y comunicaciones*. Valencia: Diputación de Valencia, 1987, pàg. 59-69; Orte Socias, C.; March Cerdà, M. X. *Pedagogía de la inadaptación social*. València: Nau Llibres, 2001.

d'infància, van formar un còctel explosiu en un context en el qual hi havia molt per fer, i tot es volia fer molt ràpid per a no defraudar les expectatives de canvi social i polític que la transició democràtica havia obert en el nostre país i que la ciutadania demanava.

Tant a València com en altres comunitats autònomes els resultats van ser similars. El conjunt de les variables ressenyades van tenir com a conseqüència que les administracions públiques incorporessin a la gestió de les seves polítiques educatives persones procedents de tals moviments socials i col·lectius vocacionals, els únics que disposaven del coneixement i de l'experiència pràctica de la intervenció militant en l'àmbit social i educatiu, convertint en gestors públics a qui des del catolicisme social, fonamentalment, havien estat pioners, des de les albors de la democràcia, a definir alternatives als orfenats, els asils, els reformatoris, o altres centres semblants, els únics que en raó de la seva adscripció ideològica havien tingut la possibilitat d'entrar en contacte amb la realitat de la marginació social, camp vedat fins a aquell moment a una intervenció tècnica professionalitzada. Amb diferents esquemes de col·laboració entre l'Administració i la iniciativa social, no van faltar en altres llocs de l'Estat iniciatives com les promogudes a València per Noves Llars.[11]

El que succeïa a València s'observava amb atenció en altres llocs de l'Estat. El caràcter pioner i innovador de les experiències de desasilament impulsades per Noves Llars, amb el marxamo de progressivitat que projectaven, en integrar-se plenament en la gestió de les polítiques socials promogudes per la Diputació de València, i comptar amb l'aval i la projecció exterior que tal integració suposava, va tenir com a conseqüència que altres administracions locals i autonòmiques que havien d'enfrontar-se a la gestió del mateix tipus d'intervencions s'interessessin a conèixer l'abast i els resultats de tals experiències de desasilament potenciades a València. Aspectes com el debat social i polític generat per l'expulsió de les religioses dels centres de menors no van fer sinó reforçar la polèmica, contribuint a amplificar-la i estendre-la, amb la qual cosa, o s'era partidari dels macrocentres, o s'estava a favor de les Llars Infantils tal com havien estat projectades, a manera de famílies substitutives de les biològiques dels menors acollits. No hi cabien ni la negativa a la validesa

[11] Entre els projectes i iniciatives similars als impulsats a València només en l'àmbit de les polítiques d'infància Irene Palacio i Cándido Ruiz destaquen els promoguts per entitats com: San Francisco de Asís de Buitrago, Asociación Punto Omega, Grupos Promesa, Mensajeros de la Paz, Nuevo Futuro, Fundación Arani, Fundación Obinso, Aldeas Infantiles SOS, Casas de Familia o Ciudad de los Muchachos. Palacio, I.; Ruiz, C. *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora. Op. cit.*, pàg. 204.

de l'una i l'altra intervenció, ni alternativa distinta a la proposada, ni cap matís a considerar en les múltiples opcions tècniques de les quals es podria haver disposat.

Que a València, com en molts altres llocs, la qüestió es plantegés amb motiu del disseny de les polítiques d'infància era irrellevant. El rellevant, en realitat, era el que no s'expressava en el debat públic. S'havia generat, amb projecció estatal, un fals debat, que partia, també, d'una premissa falsa. La falsa premissa era que s'havien de potenciar en els incipients serveis socials existents recursos específics per a cada sector d'intervenció educativa derivat de les múltiples problemàtiques socials existents: menors, joves, famílies, tercera edat, educació especial, drogodependències, salut mental, etc. S'avortava així, com també s'indicava en el document marc al·ludit, la possibilitat de projecció del que es consideraven necessitats especials cap a polítiques generals que atenguessin tals necessitats des de criteris de normalització, integració i globalització de les intervencions.

El fals debat generat arran d'aquesta també falsa premissa donava per descomptat que només aquells que disposaven de l'experiència de treball voluntària en l'àmbit social (que aleshores era sinònim de marginació), podien dissenyar i gestionar projectes d'intervenció educativa dirigits a la infància marginada o a qualsevol altre col·lectiu marginat, avalats per a eixa tasca pel seu perfil ideològic abans que pel seu perfil científic, tècnic i professional. Si s'admetia tant la premissa ressenyada com el debat subsegüent, l'única alternativa possible per a les institucions democràtiques que anhelaven intervenir en el disseny i implementació de programes educatius en l'àmbit social era la propiciada per la Diputació de València: captar els membres dels moviments socials al·ludits i posar-los al capdavant de la gestió de les polítiques educatives de l'Administració, subordinant els interessos generals als del col·lectiu social, que aconseguia d'aquesta manera el control del disseny de les polítiques d'infància.

L'important del debat públic generat amb l'excusa de les polítiques d'infància era el que no s'hi expressava. L'important era decidir de qui era la responsabilitat de la gestió i implementació de les polítiques educatives dissenyades des dels diferents nivells de l'Administració. Calia articular un marc de relacions entre la responsabilitat pública, la iniciativa social, amb i sense ànim de lucre, i el sector comunitari. A la llum de les experiències que s'anaven succeint, es feia necessari destacar la responsabilitat pública en l'articulació de les polítiques socials i educatives. No s'havia de donar per descomptat que la iniciativa social sense ànim de lucre havia de ser, sense més, per molt ben

intencionada que fora, la responsable de la gestió de les polítiques públiques d'intervenció educativa en l'àmbit social promogudes per l'Administració. Tal debat havia condicionat, fins a la data de celebració de les Jornades referides, el contingut de gran part de les iniciatives educatives en matèria de polítiques d'infància promogudes des de les administracions públiques estatals, autonòmiques i locals. En el document marc al·ludit va caldre fer explícit el que haguera d'haver estat obvi: «En el model de serveis socials que propugnem, les institucions públiques no podran delegar en la iniciativa social la realització de competències assignades per Llei a les primeres. La iniciativa social i privada sense ànim de lucre realitzarà tasques amb caràcter complementari de les de la iniciativa pública, i en cap cas substitutives de les que haurien de realitzar aquestes últimes».[12]

Cap a finals de 1983, el projecte de desmantellament de les institucions de menors promogut per Noves Llars va manifestar algunes de les seves més clares contradiccions. El moment tampoc no era casual. Després de les eleccions municipals i autonòmiques de 1983 la Diputació de València, governada ja en solitari pel PSPV, va potenciar el canvi en la Direcció Tècnica dels seus serveis socials i en la Coordinació de l'Àrea d'Infància. A més, la promulgació també en aquest mateix any de la *Llei de coordinació de les diputacions*, feia previsible un major protagonisme de la Generalitat Valenciana en l'articulació de les competències assumides per les diputacions.[13] I van aflorar tots els conflictes latents amb la intenció d'aconseguir reconduir els projectes empresos, mantenint-los en la seva essència, però modificant-los en els seus aspectes més difícilment sostenibles. Les conclusions del nou equip de gestió no apuntaven en aquesta direcció.

Es va considerar que s'havia emprès un camí sense sortida. Quan un projecte d'intervenció educativa en l'àmbit social es realitza des del voluntariat, per convicció ideològica, i com a resultat d'un projecte vital lliurement decidit, els condicionaments i els límits de la intervenció a realitzar només són els del compromís que cadascú lliurement adquireix. Quan aquest mateix projecte d'intervenció educativa en l'àmbit social es professionalitza, s'incardina en la tecnoestructura, en l'àmbit institucional de la gestió de l'Administració, els

[12] S. a. «Política socialista para la prevención de la marginación de menores. Documento — marco», Secretaría de Participación Ciudadana. *Política socialista para la prevención de la marginación de menores*. *Op. cit.*, pàg. 18.

[13] Llei 2/1983, de 4 d'octubre, del Consell de la Generalitat Valenciana, aprovada per les Corts valencianes el 28 d'octubre de 1983.

condicionaments i els límits de la intervenció a realitzar són els del Dret, els de la raó tècnica i pressupostària, i els de l'interès social general, als quals serveix l'Administració. La gestió pública és l'àmbit del disseny dels programes possibles en unes condicions donades, del canvi lent, gradual, progressiu i sense sobresalts ni possibilitat oberta de ruptura, no el de la reivindicació de canvis impossibles d'implementar sense qüestionar les estructures organitzatives vigents, i més si es manca d'alternatives contrastades i validades.

Per a entendre els motius del debat públic suscitat cap descriure, si més no succintament, els principals trets de les experiències de desasilament promogudes a València. A càrrec de l'educador i de l'educadora de cada Llar Infantil quedava la responsabilitat educativa, assistencial i socialitzadora pròpia, respectivament, d'un pare i una mare responsables d'una família molt nombrosa, havent d'atendre ambdós els sis menors al seu càrrec: gestionar la matrícula en col·legis de la zona, fomentar la participació en activitats extraescolars, promoure l'organització del temps d'oci, atendre les necessitats de neteja, higiene, alimentació, reforç escolar, suport als processos de socialització en el grup d'iguals, d'integració en el medi, etc.

Les assemblees d'educadors i d'educands de cada llar establien les normes de convivència i vetllaven perquè es complissin, establint torns per a les tasques domèstiques, atribuint responsabilitats i definint objectius i compromisos individuals i grupals. L'assemblea del col·lectiu d'educadors de totes les llars revisava periòdicament el desenvolupament del projecte. Cada llar disposava d'una assignació econòmica mensual a la lliure disposició dels educadors. L'import de tal assignació equivalia al pressupost disponible per a una família nombrosa d'ingressos econòmics mitjans-baixos. L'assemblea de cada llar era sobirana per a decidir com havia de plantar cara, amb la quantitat econòmica assignada, a les despeses domèstiques quotidianes: compra de productes d'higiene, de neteja i d'alimentació, material escolar, oci i temps lliure, etc.

Només dues de les Llars Infantils ressenyades es diferenciaven de les restants, especialment una; van ser les dues llars integrades en el denominat *Projecte rural*. Ambdues llars es van situar en un petit municipi agrícola distant uns cinquanta quilòmetres de la ciutat de València. En la primera d'aquestes llars no va ser possible incloure-hi cap nena que tingués les característiques apropiades. Es van integrar en eixa llar un grup de menors amb edats compreses entre els 14 i els 16 anys, algun d'ells havia participat en major o menor grau en activitats predelictives, tots procedien de famílies amb un elevat grau de desestructuració, i manifestaven un fort rebuig cap a una integració normalitzada en l'escola. Encara que es va intentar, tampoc

no va poder incloure's a la llar cap educadora. Va ser l'única llar íntegrament masculina durant molt temps. A més, la Diputació de València va posar a la disposició d'aquesta llar l'arrendament d'uns terrenys de regadiu perquè els menors poguessin, en un futur, integrar-se laboralment com a conseqüència del gradual aprenentatge en l'acompliment de tasques agrícoles, experimentant en la pràctica no només el cultiu de les terres, sinó també tots els aspectes productius derivats de tal activitat: integració en la cooperativa agrícola, control de despeses i beneficis, etc. L'objectiu, mai assolit, era l'autosuficiència econòmica que havia de derivar dels beneficis que s'obtinguessin del treball agrícola.[14] En l'altra llar del mateix col·lectiu es van integrar els germans i germanes petits dels anteriors.

Després del canvi en els responsables de la gestió dels projectes de l'Àrea d'Infància de la Diputació de València, produït en 1983, els conflictes derivats del disseny dels programes promoguts, latents fins aleshores, es van manifestar amb tota cruesa: es va reivindicar l'increment del nombre d'educadors per a evitar l'excessiva durada de la jornada laboral, es va demanar el compliment dels preceptius dies de descans setmanal, es van exigir mesures que donessin solució a la impossibilitat de substituir amb la immediatesa requerida les baixes per malaltia dels educadors, etc. Va caldre arbitrar mesures provisionals per a donar sortida als drets laborals dels educadors sense perjudicar la correcta atenció de les necessitats dels menors.

Més enllà de les solucions parcials que van haver d'adoptar-se, els conflictes van manifestar que la translació d'un projecte vocacional a l'àmbit laboral no era possible sense modificar el disseny del projecte, però si es modificava aquest, quedava en qüestió el supòsit fonamental del qual es partia: la possibilitat de construir una família substituta professionalitzada, amb presència dels rols masculí i femení, en la qual es brindés als menors un entorn educatiu i socialitzador alternatiu al de procedència però complementari d'aquest. Tal impossibilitat, suficientment contrastada ja en aquell moment, s'assumia en el document marc resultat del procés de debat intern obert en el PSOE en aquelles jornades, i es proposaven com a alternatives: la prevenció i el diagnòstic precoç dels problemes, la intervenció en el suport social, psicològic i educatiu a les famílies biològiques dels menors, tant com als menors mateixos, el disseny d'alternatives residencials provisionals de curta durada fins que es

[14] L'autor d'aquest article va ser un dels dos educadors adscrits a aquesta llar des de la seva creació en l'estiu de 1982, fins al seu nomenament com a coordinador de l'Àrea d'Infància el desembre de 1983. Era l'únic dels educadors contractats que no havia pertangut al col·lectiu Noves Llars.

reinserís els menors en les famílies de procedència, en famílies d'acollida o s'ultimessin processos d'adopció…

No era l'únic punt feble del projecte. Els equips d'intervenció havien estat situats als municipis respectius sense comptar amb l'aquiescència plena dels ajuntaments receptors dels seus serveis, per tant, actuaven sota les directrius d'una Administració supramunicipal aliena a la realitat de les seves zones d'actuació. El finançament de tals equips anava íntegrament a compte de la Diputació de València, de manera que no s'implicava els ajuntaments en la contribució a la solució de les necessitats socials i educatives existents als seus municipis. Si els ajuntaments desitjaven proposar alguna mesura d'intervenció, havien de dirigir-se a la Diputació de València, i no directament als equips del seu municipi. Si hi havia discrepàncies entre el que els ajuntaments consideraven que havien de ser les línies d'actuació prioritàries d'un equip, i les que efectivament impulsaven els equips, la qüestió es dirimia al marge dels ajuntaments, ja que no finançaven les actuacions dels equips. El document marc apostava per una clara descentralització de recursos que fes possible una autonomia municipal efectiva basada en el finançament dels ajuntaments, perquè pogueren impulsar els seus propis programes d'actuació, comptant amb el suport tècnic i pressupostari de les instàncies autonòmiques i provincials: «No és suficient una autonomia formal, que es limiti a la gestió d'aspectes marginals en els diferents sectors de competència municipal: educació, cultura, serveis socials, sanitat, etc.».

L'Escola d'Educadors Especialitzats en Marginació Social, fins i tot després de prorrogar el seu curs experimental, mai no va arribar a obtenir cap reconeixement oficial per als seus estudis. Mai no va ser una realitat administrativa, per tant, no va poder certificar oficialment els seus títols. Fent referència a situacions semblants, en el document marc es reproduïa una coneguda sentència d'Ivan Illich: «cada necessitat simple per a la qual es troba una resposta institucional permet la invenció d'una nova classe de pobres i una nova definició de la pobresa»; aquesta afirmació es modificava de la manera següent: «cada nova definició de la pobresa ha dut aparellada la definició d'una nova funció professional i, per tant, la creació d'una nova figura professional». L'educador era, encara, una nova figura professional en discussió. En el document marc es prioritzava el que en la pràctica habitual de moltes institucions s'obviava, és a dir, la necessitat d'acreditar aquesta titulació, o altres, amb el reconeixement acadèmic corresponent: «ha de consolidar-se la política de creació de llocs de treball en aquest sector definint les professions adequades amb la titulació necessària en cadascun dels nivells: superior, mitjà o de formació professional de 2n grau».

El problema fonamental que es dirimia, concloïa el text del document marc, no era el d'optar per un tipus o altre d'atenció assistencial en centres, sinó el de la manera com es podia articular una política d'acció comunitària que fes innecessaris nous internaments, fos com fos el tipus de centres que acollís els menors. I en aquesta tasca es considerava que el paper que havien d'ocupar els ajuntaments era bàsic.

Entre final de 1983 i la data de celebració d'aquelles jornades, en 1986, la Diputació de València va haver de remodelar completament els seus serveis socials i les polítiques d'infància promogudes fins aleshores. Va caldre trobar solucions definitives a molts menors mitjançant processos d'acollida preadoptiva o adopcions, quan no va ser possible la seva reinserció en la pròpia família biològica. Va caldre crear una miniresidència que acollís un nombre reduït de menors atesos pel suficient nombre d'educadors. Va caldre dissoldre els equips d'intervenció i anar clausurant les Llars Infantils. Va caldre reubicar els educadors en les seves noves funcions professionals, d'acord amb les seves titulacions i amb les necessitats de personal de la Diputació de València en les seves diferents àrees i en els serveis de gestió. Va caldre procedir a la creació de les places que permetessin l'accés a la gestió d'un equip tècnic integrat per pedagogs, sociòlegs, psicòlegs, etc. Però més enllà de la urgència d'eixes mesures, va caldre potenciar un nou model d'acció comunitària en el qual els ajuntaments cobraven un paper protagonista.

El preu social, polític, econòmic, i personal, que havia hagut de pagar-se pels processos de desasilament oberts havia estat massa elevat. L'únic benefici social obtingut havia estat l'aprenentatge derivat de la gestió del conflicte obert mantingut, així com el de l'experiència adquirida en la recerca de les solucions que les conseqüències del projecte havien obligat a donar. La situació no era exclusiva de València. Calia difondre les conseqüències dels errors comesos i donar a conèixer en altres llocs, en altres administracions, en altres projectes iniciats o per emprendre, les dificultats, els fracassos, els motius d'aquests, i les solucions proposades. Aquelles jornades d'abril de 1986 van servir per a tals objectius, tancant una etapa per a obrir-ne una altra en la qual la gestió de les polítiques d'infància en el nostre país transcorreria per rumbs més realistes, contribuint a evitar que les polítiques promogudes des de l'Administració poguessin tornar a cometre els mateixos errors, i aspirant que, si així succeïa, no fos, almenys, per falta d'informació.

2. El gir cap al nou protagonisme municipal i cap a l'enfocament d'acció comunitària en el disseny de programes educatius transversals dirigits a col·lectius de ciutadans amb necessitats socioeducatives específiques

En l'any 1985 la Diputació de València publicava el primer volum de la col·lecció *Temes de Serveis Socials*. El seu títol era suficientment expressiu: «Informa els ajuntaments». Mentre es reestructuraven els anteriors programes d'intervenció derivats dels projectes de desasilament iniciats, el nou equip tècnic de la Diputació de València treballava en un nou model de convenis de col·laboració amb els ajuntaments de la província per a canalitzar a través d'aquests, de forma flexible, el tipus de programes i prestacions als quals podien accedir els municipis, amb el suport tècnic i econòmic de l'Administració provincial. Eixa primera publicació era una espècie de *manual d'instruccions*, amb quadre sinòptic inclòs en format pòster separat de la publicació, en el qual, amb la major claredat possible, es donaven a conèixer el tipus d'ajudes, els programes d'atenció assistencial i educativa, i les prestacions a les quals els ajuntaments podien accedir a través de la Diputació. Els convenis ja preveien una posterior política de coordinació amb la Generalitat Valenciana, i no suposaven en cap moment una duplicitat de serveis.[15]

Des d'ara, les polítiques d'infància s'integraven en convenis en els quals es definien, des dels ajuntaments, el tipus de figures professionals que es requerien, els àmbits d'actuació en els quals havien de prioritzar-se les intervencions, i els models de programa a impulsar. L'àmbit del municipi, del barri, de la comunitat, enllaçava directament amb la visió de les experiències personals i de les competències de la ciutadania, oferint als destinataris dels programes la possibilitat d'actuar ells mateixos i de controlar, cogestionant-les, les mesures educatives implicades en les polítiques socials, contribuint així, també, a la seva formació política. El sentit de les noves polítiques socials i educatives locals empreses per la Diputació de València en el marc de la nova Llei 7/1985, de règim local, era contribuir a la funció educadora derivada de la «reconstrucció política» de l'àmbit municipal, tancant el monòleg establert fins aleshores per les administracions supramunicipals, i substituint-lo per un diàleg en el qual el veïnatge, la ciutadania, i els seus representants en els ajuntaments, podien

[15] Instituto de Asistencia y Servicios Sociales. *Informa a los Ayuntamientos*. Valencia: Diputación de Valencia, 1985.

participar en el disseny dels programes, en la seva gestió, implementació, i valoració de resultats, convertint-se la participació en un aspecte clau dels nous convenis impulsats.[16]

3. L'obertura de l'Administració local valenciana cap a la investigació en l'acció i la col·laboració amb l'àmbit universitari

Evitar que ningú pogués tornar a monopolitzar un camp d'actuació professional com el de les polítiques d'infància s'havia convertit en un objectiu ineludible del nou equip tècnic de la Diputació de València. Aconseguir el reconeixement acadèmic imprescindible per a una actuació professional coherent en els múltiples àmbits d'actuació de les polítiques socials i educatives era l'altre gran repte pendent. Potenciar la investigació en l'acció, derivada de l'avaluació dels resultats obtinguts en els programes implementats, també era una necessitat que havia de satisfer-se per a suplir la falta de línies d'investigació en el sector.

A la disposició del primer objectiu i de la darrera necessitat ressenyada es van posar els mitjans oportuns. La col·lecció de publicacions *Temes de Serveis Socials* incloïa els treballs més elaborats de reflexió teòrica basats en la gestió dels programes desenvolupats per la Diputació de València, tots redactats pels integrants del seu equip tècnic, així com les conclusions i actes de jornades, congressos, seminaris i similars que amb caràcter local, nacional i internacional s'organitzaven periòdicament. També es va crear una altra col·lecció: *Bibliografia i Documentació*, en la qual es publicaven, editats en format més econòmic, semestralment, uns *Índexs de Serveis Socials* i, trimestralment, un *Butlletí de Sumaris*, a més d'altres reflexions menys elaborades, o de difusió més urgent. En aquestes últimes publicacions es donaven a conèixer resultats de projectes, balanços d'actuacions, o les dades disponibles per a l'avaluació de programes. Els índexs i butlletins al·ludits els confeccionava un centre de documentació que realitzava el seguiment local, nacional i internacional de les publicacions més recents d'interès per als professionals del sector. Ambdues col·leccions es distribuïen entre tots els professionals dels ajuntaments de la

[16] López Blasco, A. *Municipios y servicios sociales. Ponencias y comunicaciones de los I Encuentros Internacionales, Municipios y Servicios Sociales (Valencia, 12-13 de noviembre de 1986).* Valencia: Diputación de Valencia, 1987.

província de València, i també entre els integrants dels equips tècnics d'altres províncies o comunitats autònomes.

L'objectiu de les publicacions s'expressava clarament en el text imprès en la pàgina que antecedia l'índex de tots els llibres publicats:

> «La col·lecció: *Temes de Serveis Socials*, pretén contribuir a pal·liar la desinformació existent en una matèria tradicionalment oblidada i a la qual només solen tenir accés determinats grups d'introduïts o versats en aquesta, que per igual raó exerceixen un veritable monopoli en el sector.
> Escassegen, en l'àmbit de la nostra Comunitat Valenciana, els estudis i investigacions tendents a introduir en aquest complex i difícil àmbit de treball.
> Els treballs recollits en aquesta col·lecció són una perspectiva més, entre les diverses opcions possibles, de com fer compatible el desenvolupament quotidià de l'exercici professional en el sector, amb la reflexió teòrica que necessàriament acompanya i guia aquest exercici professional».

Al servei del segon dels reptes apuntats es va crear un Organisme Autònom Local, amb el seu corresponent Patronat, per a l'impuls de la creació d'una Escola Universitària de Treball Social, desvinculant així aquests estudis de la seva dependència eclesiàstica i permetent la integració de tal titulació en la Universitat de València.[17] Malgrat la creació de l'Escola d'Educadors Especialitzats en Marginació Social, ja existia a València l'Escola de Formació Professional Luis Amigó, la qual havia obtingut, en 1980, el reconeixement del títol de *Tècnic Especialista en Adaptació Social*, per la qual cosa es va considerar més urgent potenciar la integració en la Universitat de València de la titulació al·ludida, molt més consolidada aleshores en l'àmbit d'intervenció dels serveis socials.

[17] Gran part dels membres del nou equip tècnic de la Diputació de València es van integrar a la docència en aquesta escola.

4. Bibliografia

Ajuriaguerra, J. de. *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Ed. Toray Masson, SA, 1980.

Bascuñán Cortés, J. *El menor en los servicios sociales. Reflexiones teóricas en torno a un proyecto de desasilamiento. Diputación de Valencia (1979-1985)* (tesi de llicenciatura dirigida per Alejandro Mayordomo Pérez, Universitat de València, 1985).

Bascuñán Cortés, J. *Evaluación: Área del Menor*. Valencia: Diputación de Valencia, 1985.

Bascuñán Cortés, J. «La construcción del sistema público de servicios sociales en la Comunidad Valenciana: contradicciones y perspectivas políticas y educativas», Ruiz, Cándido (coord.). *Educación social, viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universitat de València, 2003.

Diputació de Barcelona. *Plans generals de serveis socials*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1987.

Douzelot, J. *La policía de las familias*. Valencia: Ed. Pre-textos, 1977.

Goffman, E. *Estigma.* Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1970 (primera edició en anglès de 1964).

Goffman, E. *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.* Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1971 (primera edició en anglès de 1961).

Gual, J. «Plan municipal de servicios sociales del Ayuntamiento de Palma de Mallorca», Instituto de Asistencia y Servicios Sociales. *Municipios y servicios sociales. Ponencias y comunicaciones*. Valencia: Diputación de Valencia, 1987, pàg. 59-69.

Instituto de Asistencia y Servicios Sociales. *Informa a los Ayuntamientos*. Valencia: Diputación de Valencia, 1985.

López Blasco, A. *Municipios y servicios sociales. Ponencias y comunicaciones de los I Encuentros Internacionales, Municipios y Servicios Sociales (Valencia, 12-13 de noviembre de 1986).* Valencia: Diputación de Valencia, 1987.

Mayordomo, A.; Agulló, C. (ed.). *La construcció social del sistema educatiu valencià. I Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*. Gandia: CEIC Alfons el Vell, 2002.

Núñez, V. *Modelos de educación social en la época contemporánea.* Barcelona: PPU, 1990.

Orte Socias, C.; March Cerdà. M. X. *Pedagogía de la inadaptación social*. València: Nau Llibres, 2001.

Palacio, I.; Ruiz, C. *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora*. Valencia: Universitat de València, 2002.

Ruiz, C. «Atenció socioeducativa i escolarització dels menors marginats valencians», Mayordomo, A.; Agulló, C.(ed.). *La construcció social del sistema educatiu valencià. I Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*. Gandia: CEIC Alfons el Vell, 2002.

Salomé, J. *Educadores especializados*. Barcelona: Ediciones Nova Terra, 1975.

Secretaría de Participación Ciudadana. *Política socialista para la prevención de la marginación de menores* (Comisión Ejecutiva Federal del PSOE). Madrid: Área Gráfica, 1987.

Assajos i estudis

Assays and researches

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 18 (juliol-desembre, 2011), pàg. 205-226
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258 (paper)
ISSN: 2013-9632 (digital)

DOI 10.2436/20.3009.01.91

Assajos i Estudis

Samuel Torner, mestre racionalista i activista llibertari (1881-?)

Samuel Torner, rationalist teacher and libertarian activist (1881-?)

Antoni Dalmau i Ribalta
adalmau@teatrelliure.com
Societat Catalana d'Estudis Històrics, Institut d'Estudis Catalans (Espanya)

Data de recepció de l'original: març del 2011
Data d'acceptació: juny del 2011

RESUM

Aquest article recull la trajectòria biogràfica de Samuel Torner, un mestre racionalista barceloní que va combinar la seva activitat pedagògica amb un activisme llibertari incessant. Torner, un dels deixebles preferits de Ferrer i Guàrdia, va exercir la seva tasca educativa a Barcelona, Vilanova i la Geltrú, València i, temporalment, a Buenos Aires. D'altra banda, va viure la seva joventut i maduresa en el temps d'afebliment anarquista del tombant de segle, després de l'atuïment forçós que va significar la duríssima repressió derivada del procés de Montjuïc i les seves conseqüències. És aquella època que va veure néixer l'Escola Moderna, que va fer possible la formació primerament de Solidaritat Obrera i després de la CNT incipient i que va viure l'esclat insòlit de la Setmana Tràgica i l'execució de Ferrer i Guàrdia. La seva trajectòria exemplifica sens dubte la de molts dels seus companys de generació que van compartir amb ell el mateix ofici, les mateixes idees i les mateixes esperances.

Paraules clau: Samuel Torner, Ferrer i Guàrdia, Escola Moderna, anarquisme, racionalisme, obrerisme, Barcelona, València, canvi de segle xix-xx.

ABSTRACT

This article present the biography of Samuel Torner, a Rationalist teacher from Barcelona who combined his teaching career with unceasing libertarian activism. Torner, who was one of Ferrer i Guàrdia's favourite disciples, taught in Barcelona, Vilanova i la Geltrú, Valencia and for a season, Buenos Aires. His youth was marked by the weakening of the Anarchist movement and harsh repression that followed on the heels of the *Montjuïc Trial* and its consequences at the turn of the 20th century. It was also at this time that the Escola Moderna movement was born, which enabled the emergence of Solidaritat Obrera, and then the incipient CNT. The events of the Setmana Tràgica, which led to the execution of Ferrer i Guàrdia, also took place during these years. Samuel Torner's life was representative of a whole generation that shared the same professional background, ideas and hopes.

Key words: Samuel Torner, Ferrer Guàrdia, Escola Moderna, anarchism, rationalism, working-class movement, Barcelona, Valencia, turn-of-the-twentieth century.

RESUMEN

El presente artículo recoge la trayectoria biográfica de Samuel Torner, un maestro racionalista barcelonés que combinó su actividad pedagógica con un activismo libertario incesante. Torner, uno de los discípulos preferidos de Ferrer Guardia, ejerció su tarea educativa en Barcelona, Vilanova i la Geltrú, Valencia y, temporalmente, Buenos Aires. Por otra parte, vivió su juventud y madurez en los tiempos de debilidad anarquista del cambio de siglo, tras el forzoso abatimiento que significó la durísima represión derivada del proceso de Montjuïc y sus consecuencias. Se trata de aquella época que vio nacer la Escuela Moderna, que hizo posible la formación primero de Solidaridad Obrera y después de la CNT incipiente y que vivió el insólito estallido de la Semana Trágica y la ejecución de Ferrer Guardia. Su trayectoria ejemplifica, sin ninguna duda, la de muchos de sus compañeros de generación que compartieron con él el mismo oficio, las mismas ideas y las mismas esperanzas.

Palabras clave: Samuel Torner, Ferrer Guardia, Escuela Moderna, anarquismo, racionalismo, obrerismo, Barcelona, Valencia, cambio de siglo xix-xx.

Com és prou sabut, i durant una vuitantena d'anys, l'anarquisme va tenir una clara hegemonia en el si del moviment obrer de Catalunya. Aquesta primacia s'explica en bona mesura per un activisme molt intens i per un esforç llargament sostingut de formació i de propaganda, en el qual la pedagogia va representar un paper de primer ordre que ara no fa falta recordar. En aquest sentit, i en el context ben concret del canvi de segle xix-xx, hi ha una colla remarcable de mestres que van fer de la seva vida un complex integrat al servei de la Idea que es manifestava amb tota coherència i naturalitat en una diversitat de fronts oberts.[1]

Aquest treball vol donar a conèixer un d'aquests personatges, ara ja oblidat de gairebé tothom, un home infatigable que va viure la seva joventut i maduresa en el temps d'afebliment llibertari del tombant de segle, després de l'atuïment forçós que va significar la duríssima repressió derivada del procés de Montjuïc i les seves conseqüències. És aquella època de l'anarquisme català que, arraconant la *propaganda pel fet*, va xifrar les seves esperances en la Vaga General, l'època que va veure néixer l'Escola Moderna, que va fer possible la formació primer de Solidaritat Obrera i després de la CNT incipient, l'època que va viure l'esclat insòlit de la Setmana Tràgica i l'execució de Ferrer i Guàrdia.

Ens referim concretament a Samuel Torner, un reconegut mestre racionalista del seu temps i un dels deixebles preferits de Ferrer,[2] així com un activíssim militant llibertari a Barcelona, Vilanova i la Geltrú, València i, temporalment, Buenos Aires. La seva trajectòria exemplifica sens dubte, amb una intensitat ben singular, la de molts dels seus companys de generació que van compartir amb ell el mateix ofici, les mateixes idees i les mateixes esperances.

1. Orígens

Samuel Torner i Viñallonga va néixer a Barcelona a les cinc de la matinada del dia 10 d'abril de l'any 1881.[3] En el seu bateig van posar-li els noms

[1] En aquest sentit, un títol imprescindible: Solà i Gussinyer, Pere. *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*. Barcelona: Edicions 62, 1980, «Llibres a l'Abast», 156. Sobre el valor de la propaganda per als anarquistes, especialment en l'àmbit educatiu, vegeu Lázaro Lorente, Luis Miguel. *Prensa racionalista y educación en España (1901-1932)*. València: Universitat de València, 1995, pàg. 32-40.

[2] Ho afirma Ferrer, Sol. *Le véritable Francisco Ferrer: d'après des documents inédits*. París: Les Deux Sirènes, 1948, pàg. 116.

[3] Algunes fonts —i també nosaltres en el passat, seguint-les— afirmen, erròniament, que Torner va néixer a Mallorca el 1891 (?). També cal dir que alguna vegada, i a partir d'unes paraules del ministre de la

de Samuel, Daniel i Ezequiel. Era fill d'un argenter d'Igualada de 34 anys, Josep Torner i Capdevila, casat amb Dolors Viñallonga i Mauri, natural de Barcelona. El matrimoni vivia en aquesta darrera ciutat, al carrer de Manresa, 1, 3r. Els avis paterns eren Josep Torner, difunt, i Concepció Capdevila, tots dos nascuts a Vilafranca del Penedès; els materns, residents a Gràcia, eren Miquel Viñallonga, natural de Barcelona, i Antònia Mauri, natural de Mataró.[4]

Segons una descripció policial, Torner era baix i prim, amb cabells i bigoti negres.[5] En una data que desconeixem va casar-se amb la també mestra Serafina Groba, companya sempre indefallent de la trajectòria del nostre biografiat.

2. La formació com a mestre

El 22 de setembre de 1894, de ben jove, quan només tenia tretze anys, Samuel Torner va sol·licitar de ser admès a l'examen d'ingrés per als estudis de magisteri. Llavors vivia al carrer Major del Clot, 35, 3r, de l'aleshores vila de Sant Martí de Provençals.

Crida poderosament l'atenció el contingut del dictat que va haver de fer Torner en el seu examen d'ingrés del 29 de setembre de 1894, no sols perquè testimonia la mentalitat de l'època i de l'Escola Normal, sinó, sobretot, pel contrast que presenta amb les idees que aquest mestre racionalista va sostenir després fervorosament, al llarg de tota la seva vida. Aquest dictat deia així:

> La razón natural basta para conocer que hay un Dios, criador [*sic*] de cielo y tierra; porque si viésemos un palacio muy grande, muy hermoso, alojado con magnífica riqueza y adornado con exquisito primor, no diríamos que es un insensato el que afirmase que aquel palacio, aquellas alhajas, aquellos

Governació de La Cierva, s'esmenta Torner com a gendre d'Anselmo Lorenzo, però no hem pogut establir aquesta relació, que molt probablement és errònia.

[4] Foli 39 del tom 34 de la secció de naixements del Registre Civil de l'antic Jutjat Municipal del districte de Palau (Barcelona). Certificació de l'acta de naixement a l'expedient acadèmic de Torner a l'Escola Normal Superior de Mestres de la província de Barcelona (Arxiu General i Històric de la Universitat de Barcelona, AGHUB).

[5] Relació d'anarquistes de Barcelona, Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares), Asuntos Exteriores, ambaixada de París, caixa 5832. Coneixem una sola fotografia en la qual la identificació de Torner és segura i clara, i és la que va aparèixer a la revista de Buenos Aires *Caras y Caretas,* 577, el 23 d'octubre de 1909.

> adornos, nadie los ha fabricado ni ordenado. Pues bien, el mundo es este soberbio palacio, el sol le ilumina de día, y la luna por la noche.

Per la documentació que forma part del seu expedient acadèmic, sabem que el 1896 Torner s'havia traslladat a viure al carrer del Carme, 99, 3r, i que el 20 de desembre de 1897, quan només tenia setze anys, li va ser expedit, amb la nota general d'aprovat, el títol de mestre de primera ensenyança elemental de l'Escola Normal Superior de Mestres de la província de Barcelona.[6]

Seguint una trajectòria que va repetir-se sovint entre alguns dels seus coetanis, Torner va començar militant activament en la seva joventut dins els rengles del republicanisme i ens consta que el 1898, quan va començar a fer de mestre, havia anat a viure a Sant Andreu de Palomar.[7] Després, havent esdevingut ja anarquista, va continuar la seva activitat pedagògica com a fundador i primer professor i director de l'Academia Libre «La Nueva Humanidad», creada al poble de Sants l'octubre de 1901, és a dir, d'una manera simultània a l'Escola Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia. Els problemes polítics derivats del seu activisme llibertari després l'obligarien a deixar aquesta feina.[8]

La condició essencial de mestre no va abandonar mai la personalitat de Samuel Torner. Trobant-se a València el 1908, en un article periodístic, ell mateix es presentava davant els lectors d'aquesta manera:

> [...] tengo mi carrera y mi título de maestro superior ganado en dura batalla, no abdicando de mis ideas librepensadoras y radicales, delante de un tribunal católico en la Escuela Normal de Barcelona, que conocía mi procedencia y mi modesto pero conocido nombre como propagandista. Soy maestro, puedo demostrar mi suficiencia pedagógica y mis servicios profesionales a todo el que quiera y en Barcelona son bien conocidas las escuelas fundadas por mí, en las que dediqué toda mi fuerte voluntad y juventud.[9]

[6] Tota la documentació d'aquest epígraf a l'expedient esmentat, AGHUB. Sobre l'Escola Normal, vegeu Monés i Pujol-Busquets, Jordi. *L'Escola Normal de Barcelona. 1845/1972*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2000.

[7] Vegeu la carta que va enviar al director de *La Campana de Gracia*, el 2 d'abril de 1898.

[8] L'escola era al carrer del Carme i, per anunciar-ne la creació, va fer-se un míting el 12 d'octubre, presidit per Teresa Claramunt i amb la intervenció de Torner i de José López Montenegro (*El Productor*, 19 d'octubre de 1901).

[9] Torner, Samuel. «Enseñando (*sic*) Moderna. Contestando a un maestrico», *El Pueblo*, 26 de juliol de 1908 (citat a Lázaro Lorente, Luis M. *La Escuela Moderna de Valencia*. València: Generalitat Valenciana, 1989, pàg. 124. Tal com tindrem ocasió de veure, aquesta obra i aquest autor són de referència obligada per conèixer el pensament pedagògic de Torner i el seu pas per l'Escola Moderna de València).

3. Activisme llibertari

L'activitat pedagògica, però, de seguida va estar acompanyada per la seva militància anarquista. Així, ja el febrer de 1900, el trobem entre els signants d'un document de protesta adreçat al govern per a la comissió revisionista del procés de Montjuïc, al costat de notables republicans i llibertaris.[10] D'altra banda, va estar present i va ser orador en diversos mítings —per exemple en el que es va fer al Teatro Circo Barcelonés a favor de les víctimes del procés de Montjuïc el 14 de maig de 1899 o el que es va celebrar al saló La Serpentina el 26 d'abril de 1901 sobre els fets de Chicago i el Primer de Maig—, i va ser un dels detinguts als soterranis del creuer *Pelayo* arran de la vaga de tramviaires de maig de 1901, al costat de Teresa Claramunt, Leopoldo Bonafulla, Mariano Castellote, Ramon Sempau, Francesc Callís i altres anarquistes notoris.[11] Se l'acusava, concretament, d'haver induït a l'apedregada del convent dels maristes de Sant Andreu de Palomar el dia del Primer de Maig.[12] En aquesta època, també, va complir tres mesos de condemna —fins a ser indultat— per dos delictes de sedició en una data que no coneixem.

El 3 de febrer de 1901 va publicar al setmanari lerrouxista *Progreso. Periódico Republicano*, de Madrid, un article titulat «La libertad de conciencia», datat el 25 de gener a Barcelona, en el qual denunciava l'error de pretendre invocar l'esmentada llibertat en el context d'una societat capitalista i burgesa. Poc després, el juliol de 1901, va formar part d'un grup de propaganda encapçalat pels esmentats companys seus Teresa Claramunt i Joan Baptista Esteve (*Leopoldo Bonafulla*).[13] Són precisament d'aquesta època algunes col·laboracions seves a *El Productor*, el periòdic de Bonafulla i Claramunt. El 4 d'agost de 1901, però, va ser detingut juntament amb Sebastià Suñé —una de les víctimes de les tortures del castell de Montjuïc— a Granollers, on tots dos havien participat en un míting de protesta pels recents successos del 30 i 31 de maig a

[10] Vegeu el document i les signatures a *Las Dominicales del Libre Pensamiento* [Madrid], 8 de febrer de 1900.

[11] Vegeu Cuadrat, Xavier. *Socialismo y anarquismo en Cataluña (1899-1911). Los orígenes de la CNT*. Madrid: Revista de Trabajo, 1976, pàg. 74.

[12] *Suplemento a La Revista Blanca*, núm. 107 [Madrid], 1 de juny de 1901.

[13] Aquest nucli, en el qual hi havia Claramunt, Bonafulla, López Montenegro, Eduardo Valor, [Pere?] Guasch, Guitart, Joaquima Cornet i Antonio Cruz i Sallés, estava organitzat al voltant del periòdic *El Productor* i de la Societat d'Oficis Varis La Solidària, tots dos amb seu al carrer de Ferlandina, 49, 1r 2a (vegeu Vicente, Laura. *Teresa Claramunt. Pionera del feminismo obrerista anarquista*, Madrid: Fund. Anselmo Lorenzo, 2006, pàg. 175).

la Corunya. Molt poc abans, i per la mateixa causa, Torner, Suñé, Claramunt i Bonafulla ja havien pres part també en un míting a Terrassa.[14]

El 15 de gener de 1902, *La Publicidad* va publicar una carta de Torner on es queixava d'una detenció recent i arbitrària de la policia sota l'acusació d'un presumpte delicte de coaccions i com a «cap del moviment obrer de la barriada de Sant Martí». I, el 12 de maig d'aquell mateix any, va tenir lloc un consell de guerra ordinari de plaça per veure i dictaminar sobre la causa instruïda pel tinent coronel Adrián Albadalejo contra els paisans Samuel Torner i José Jacas, acusats d'insult de paraula a força armada. El motiu d'aquest procés era haver anomenat «esbirro» un guàrdia civil durant el míting de Granollers de l'agost de 1901.[15] Per aquesta causa, Torner i Jacas van ser condemnats a dos anys, quatre mesos i un dia de presó correccional, però van beneficiar-se de l'indult que va dictar-se arran de la coronació d'Alfons XIII i van ser alliberats el juliol de 1902.[16] Mentre complia condemna, Torner va donar prova d'un notable sentit de l'humor enviant a les seves amistats una targeta perfectament impresa on podia llegir-se: «Samuel Torner ofrece á Vd. su nuevo domicilio: Patio Correccional —Cárcel— Barcelona.» [17]

Passava el temps, però ni l'activisme ni les represàlies per part de les autoritats civils i militars no cessaven. Així, a finals d'aquell mateix 1902, Samuel Torner va ser detingut de bell nou, aquesta vegada per un intent de vaga general i per uns fulls volants adreçats «a los trabajadores» en els quals s'excitava els obrers a manifestar clarament al vicepresident de l'Argentina, llavors de pas per Barcelona, la seva repulsa per l'expulsió del país sud-americà que havien sofert alguns anarquistes. El 5 de gener de 1903, el jutge del districte del Parc va disposar-ne la llibertat, però el cas és que tots els detinguts van continuar a la presó, sense saber ben bé quina era la seva situació processal, segurament posats a disposició del nou governador civil, Carlos Espinosa de los Monteros. Ho denunciaven en una carta oberta adreçada a aquest darrer, datada el 14 de gener de 1903, publicada al setmanari *El Productor* tres dies després i signada per Torner, Ignasi Clarià, Pere Vidal, Pere Bosch, Enric Erín, Francesc Callís i Francesc Vilarrubias.[18]

[14] *El Porvenir del Obrero*, 10 d'agost de 1901.

[15] *La Vanguardia*, 30 d'abril de 1902, i *La Dinastía* [Barcelona], 16 de maig de 1902. Carta dels dos presos datada el 27 de juny de 1902, a *El País*, 1 de juliol de 1902.

[16] *Tierra y Libertad* [Madrid], 21 de juny i 26 de juliol de 1902.

[17] *La Campana de Gracia*, 21 de juny de 1902.

[18] Els fets eren encara més confusos perquè, feia pocs dies, la policia havia informat de la descoberta de dues bombes tipus Orsini en un camp dels afores de Sarrià, al costat del terme de Vallvidrera, i no es descartava que les detencions hi tinguessin alguna cosa a veure (*El Productor*, 10 de gener de 1903).

Ja al carrer, el diumenge 8 de març Torner va presidir a Barcelona un míting anarquista que es va fer al saló Le Trianon, aprofitant l'aixecament de la suspensió de garanties constitucionals. S'hi va llegir un escrit d'Anselmo Lorenzo i hi van intervenir, entre altres, Casanovas, Abayà i Suñé.[19] El 4 de maig següent va prendre part en un míting anarquista efectuat al Circo Español en record i homenatge de les víctimes del procés de Montjuïc.[20] D'altra banda, l'agost d'aquell 1903 va ser detingut novament a causa de la vaga fracassada d'aquells dies.[21] A finals d'any va participar en la fugaç recuperació del periòdic *La Tramontana*, en el qual va col·laborar. I, per acabar aquest accidentat recorregut a Barcelona, diguem finalment que, la primavera de 1904, va ser objecte de dos processos judicials per delictes d'impremta,[22] que el 6 de març va participar juntament amb Jesús Navarro en una vetllada al Círcul del Porvenir de Capellades dedicada a l'ensenyança lliure i que el 17 de juny va prendre part al Circo Español en el «míting d'inquilins» conjunt de republicans i anarquistes.[23]

4. Mestre a Vilanova. *La Federació Racionalista*

Mentrestant, i quan no l'hi impedien les seves nombroses detencions, Torner continuava treballant de mestre. Va fer-ho, per exemple, en una escola protestant de Barcelona que, en paraules seves, va voler abandonar per no haver-hi d'ensenyar religió, a desgrat dels ingressos superiors que li proporcionava. Això va ser des de finals de 1901 fins al 27 de novembre de 1904, en què va ser inaugurada l'Escola Moderna de Vilanova i la Geltrú, que va ser el primer a dirigir. Així començava realment una nova etapa en la seva vida, que el duria a desenvolupar la seva activitat pedagògica lluny de Barcelona.[24]

[19] Crònica molt extensa de l'acte a *La Huelga General* [Barcelona], 20 de març de 1903, i a *El Porvenir del Obrero*, 17 de març de 1903. Vegeu també *La Vanguardia*, 9 de març de 1903.

[20] Crònica a *El Porvenir del Obrero*, 12 de maig de 1903. Torner col·laborava també en cròniques enviades a *Tierra y Libertad* de Madrid, per exemple la que porta per títol «A los obreros de la Cuenca del Ter», apareguda el 16 d'abril de 1903, en la qual anima els obrers a fer respectar els drets que encara no han aconseguit.

[21] Vegeu Vicente, Laura. *Teresa Claramunt...*, pàg. 217.

[22] Vegeu Olaya Morales, Francisco. *Historia del movimiento obrero español. 1900-1936*. Madrid: Confederación Sindical Solidaridad Obrera, 2006, pàg. 119.

[23] Acte a Capellades: *La Campana de Gracia,* 12 de març de 1904. Acte al Circo Español: Vicente, Laura. *Teresa Claramunt...*, pàg. 233.

[24] En part d'aquest epígraf, seguirem la premsa de l'època de Vilanova i, molt particularment, Delgado, Buenaventura. *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia*, Barcelona: Ediciones CEAC, 1979, pàg. 162-167.

Aquest centre del Garraf es trobava al carrer del Col·legi, 36, 1r, i a la porta de l'entrada es mostrava el lema que el volia distingir: «Enseñanza racional y científica». Al llarg de vuit hores diàries, desplegava per al seu centenar d'alumnes d'ambdós sexes un programa atapeït, consistent en lectura, escriptura, gramàtica, geometria, geografia, física, química i dibuix.

No cal dir que, de seguida, l'entrada en funcionament de l'Escola Moderna va generar en el si de la societat vilanovina una forta controvèrsia, amb una frontal oposició dels sectors catòlics. Enmig de la polèmica, les agressions verbals van passar a les físiques: el març de 1905, l'escola va ser assaltada i se'n va destruir el material i la biblioteca. Finalment, l'inspector de Primera Ensenyança va ordenar clausurar-la amb el pretext legal que no havia presentat els plànols de l'edifici. L'escola, però, va continuar funcionant en un altre local i, a primers de maig, se'n va autoritzar de nou la reobertura, gràcies en bona part a les gestions efectuades per Alejandro Lerroux, en una època en què la identificació entre el cap del Partit Radical i Ferrer i Guàrdia era absoluta.

Aquell 1905, Samuel Torner era considerat per les autoritats un home violent i perillós que escalfava el cap dels altres però que no actuava com un anarquista d'acció.[25] Va ser també llavors que, arran de la bomba que va esclatar a la rambla de les Flors de Barcelona el 3 de setembre de 1905, el mestre barceloní va ser un dels 25 signants d'un manifest de rebuig i protesta contra la violència publicat pels anarquistes de Vilanova i la Geltrú.[26]

Mig any després, concretament el 31 de maig de 1906, l'anarquista sabadellenc Mateu Morral llançava una bomba contra Alfons XIII al carrer Mayor de Madrid i un dels efectes d'aquest atemptat seria la detenció de Ferrer i Guàrdia, que s'allargaria durant una mica més d'un any. Mentre durava aquest empresonament a la Model de Madrid, i fins a l'absolució de Ferrer del 13 de juny de 1907, Samuel Torner va actuar en certa mesura, durant uns quants mesos, com a substitut seu en la coordinació de les nombroses escoles i dels mestres que s'inspiraven en l'Escola Moderna, que havia estat clausurada i ja no tornaria a obrir: «Mientras espera el juicio, Torner asume la dirección del movimiento racionalista fundando la Federación Racionalista, en la que agrupa en un solo bloque defensivo a todas las escuelas ácratas. La Federación se reuniría en la Casa del Pueblo de Barcelona, cuartel general del

[25] Carta del governador de Barcelona a Alfonso de Aguilar, 29 de maig de 1905, AGP, caixa 13163.

[26] *Recull de biografies del moviment obrer de Vilanova i la Geltrú*, s. a., s. d., publicat a: <http://www.veuobrera.org/>.

Partido Republicano de Lerroux, para redactar las bases por las que se regiría tal asociación.» [27]

La proposta de la Federació havia estat defensada en una assemblea convocada per Lerroux i celebrada el 23 d'agost d'aquell 1907. En aquells moments, per Samuel Torner, el més important era el control ideològic del magisteri laic, vigilant el veritable laïcisme en les conviccions dels mestres.[28] D'altra banda, les circumstàncies en què va crear-se la Federació Racionalista va fer ressorgir, un cop més, l'activisme infatigable de Torner:

> Mientras tanto, Torner aconseja que se creen comités locales, regionales e internacionales en estrecha comunicación; sugiere que se creen sociedades de obreros, sociedades de profesores, de profesionales y todas aquellas personas que tengan alguna significación en el mundo normal del Arte y de las Ciencias; pide crear un comité de propaganda encargado de recaudar fondos y de fomentar la creación de nuevas escuelas modernas a las que se les dote del material necesario y de buenos profesores. Los comités regional, nacional e internacional deberán luchar de consuno y defender de cualquier ataque a la enseñanza racional. La sede del comité central quedaba en Villanueva y Geltrú. El dinámico profesor racionalista se ofrece a informar a quienes así lo deseen respecto a la documentación que había que enviar al Ministerio de Instrucción Pública para legalizar cualquier situación anómala y evitar que el alcalde, el cura o cualquier otro cacique, bajo cualquier pretexto legal, cerrase las puertas de la escuela racionalista.[29]

Quan Ferrer va ser absolt del seu procés, Torner ja havia renunciat d'alguna manera a la seva responsabilitat i la Federació Racionalista havia anat quedant, de fet, inoperant. Ferrer, per la seva banda, no tractaria pas de reobrir l'Escola Moderna, sinó que preferiria marxar a l'estranger i promoure un campanya internacional a favor de l'ensenyament racionalista. Tot plegat va produir-se de tal manera que Buenaventura Delgado s'ha fet algunes preguntes realment pertinents sobre aquest tema: «¿Hubo rivalidad entre ambos? ¿Por qué Torner abandona Villanueva cuando su Escuela Moderna funciona normalmente

[27] Delgado, B. *La Escuela Moderna...*, pàg. 165-166.

[28] «En Barcelona. Una Asamblea. En la Casa del Pueblo». *Las Dominicales*, 24 d'agost de 1906 (dec i agraeixo aquesta referència a L. M. Lázaro Lorente).

[29] Delgado, B. *La Escuela Moderna...*, pàg. 167.

y han pasado las presiones externas más peligrosas? ¿Temía Ferrer la juventud de Torner —tenía unos 35 años cuando se hizo cargo de la escuela—, su capacidad pedagógica, al parecer, notable, sus dotes de organización y su dinamismo?» [30]

5. Mestre a València

No sabem amb exactitud què va passar. El cas és que, en efecte, l'estiu de 1906, Torner i la seva companya van abandonar Vilanova per anar-se'n a dirigir la nova Escola Moderna de València, creada per la Primitiva Sociedad de Instrucción Laica, continuadora d'una associació de lliurepensadors valencians.[31] Justament el País Valencià, amb llarga tradició republicana i de grups lliurepensadors i maçònics, estava reunint en aquells anys un notable contingent d'importants mestres i pedagogs relacionats amb el moviment llibertari i també vinculats d'una manera o altra a l'Escola de Francesc Ferrer i Guàrdia, com ara, a més del mateix Torner, José Casasola, Albà Rossell, Josep Alberola, Antonia Maymón o Higinio Noja.[32]

L'Escola que havia de dirigir Torner estava instal·lada en un noble casalot de la plaça de Pellicer, 1, i reunia unes característiques que la feien singular en el seu temps:

> [...] No se enseña allí de memoria, creando repetidores mecánicos, ni se abruma al niño con estudios abstractos que malean su inteligencia y le hacen aborrecible el estudio.
> Pedagógicamente se utiliza la curiosidad innata en el niño; se le hace ver diversos objetos, utilizando el Museo Industrial escolar, mapas, colecciones de geometría e Historia Natural, y así el niño va atesorando conocimientos sobre la elaboración del pan, los alimentos, las plantas textiles, la fabricación de vestidos, los materiales que entran en la construcción de una casa,

[30] *Ibidem*. L'escola vilanovina va decaure després de la marxa de Torner i va acabar tancant les portes l'agost de 1909: havia durat cinc anys.

[31] Sobre aquesta escola vegeu sobretot Lázaro Lorente, L. M. *La Escuela Moderna de Valencia*. *Op. cit.*, i ídem, *Las escuelas racionalistas en el País Valenciano (1906-1931)*. València: Nau Llibres, 1992, pàg. 78-80.

[32] Per a aquesta etapa, vegeu Canes Garrido, Francisco. *Las Escuelas de la Primitiva Sociedad de Instrucción Laica de Valencia (1902-1910)*. Madrid: Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad Complutense, 1987, pàg. 64-68.

> las minas, etc., etc., y va aprendiendo también, como por juego, geografía y conociendo vegetales y animales.
> La escuela dispone de buen material: pupitres aislados, higiénicos; museos Industrial y de Historia Natural; extensa colección de minerales y fósiles, cuadros para estudiar fisiología, mapas, colección de pesas y medidas, muestras de dibujo lineal, de figura, paisaje.

A part de la direcció del centre, ell va encarregar-se de la classe elemental i Serafina Groba, la seva companya, de la classe de pàrvuls. Havent arrencat l'Escola amb tan sols 46 alumnes, ben poc després ja en tenia 115 i en el curs 1908-1909 va haver-se de tancar la matrícula sense poder atendre tothom. Els altres professors del centre eren Àngels Gil, Francisco Fuertes i Francisco Gallach.[33]

L'activisme de Torner no va limitar-se, naturalment, a la direcció de l'escola, sinó que ben aviat va expandir-se en múltiples fronts, sempre, però, molt centrat en l'àmbit de la pedagogia. I és que, en la impossibilitat de poder disposar d'un entorn tan propici com el de Barcelona i la seva rodalia —on l'arrelament llibertari era molt més gran—, la batalla ideològica que Torner podia continuar fent era sens dubte la que es vinculava a la seva vocació professional. Així, el 27 de gener de 1907 feia una conferència sobre l'Escola Moderna a l'escola de la Unió Obrera del Port; el 2 de febrer d'aquell mateix any en feia una altra al Casino Universal del camí del Grau, a València, sota el títol «¿Cómo debe educarse y enseñarse a la niñez? ¿Qué es la Escuela Moderna?»; el 23 de febrer, una altra al mateix indret per parlar sobre com havia de ser el mestre racionalista, allunyat de tot sectarisme; el 31 de març parlava a Cullera, convidat per la Societat Agrícola; el 14 de maig intervenia a la Casa del Pueblo de València; el 21 de maig participava en un míting a Alzira relacionat amb la campanya per la llibertat de Ferrer i de Nakens i per la reobertura de l'Escola Moderna de Barcelona, i el setembre d'aquell mateix any participava com a orador en un altre míting de la Casa del Pueblo per l'ensenyament laic i la defensa de l'Escola Moderna de Barcelona.

Més enllà de la peripècia biogràfica del personatge, la transcripció periodística d'aquestes intervencions públiques té l'interès de facilitar-nos algunes infor-

[33] La cita i la informació posterior procedeixen d'un reportatge elogiós sobre l'escola amb diverses fotografies on poden veure's, entre altres, Samuel Torner i Serafina Groba que figura a la primera pàgina del periòdic republicà madrileny *El País,* 27 d'octubre de 1908. Almenys en aquesta època, Torner portava un espectacular bigoti ben refistolat.

macions sobre les idees pedagògiques que niaven en el pensament de Samuel Torner. Així, en la segona que acabem d'esmentar, va dir entre altres coses:

> La enseñanza racional no pertenece a ninguna idea política, ni religiosa, y sí sólo a la Ciencia y a la Razón, base de toda independencia.
> [El maestro racionalista no debe] ser sectario de ésta o otra idea, sino que su deber es, por medio de la Ciencia, enseñar a los niños la verdad y la razón.
> [En la Escuela Moderna] no se sujeta al niño por la palmeta, sino que en el amor que a los niños como tales se les debe, se les enseña la mayor parte posible de ciencia. En la Escuela Moderna no hay odios para nadie ni contra nada; allí no hay sino amor y respeto, ciencia y razón.[34]

Pel que fa al míting esmentat en darrer lloc, Torner va dir-hi també: «[...] No hay más Dios que la razón demostrada; éste es el tema de la enseñanza racionalista. No creas nada a menos que el maestro te lo demuestre; esto constituye el lábaro de la Escuela Moderna y de todas cuantas a semejanza suya funcionan en otros puntos.»[35]

El gener de 1907, quan tot just feia uns quants mesos que estaven a València, Torner i Groba van perdre el seu fill adolescent, David, després d'una llarga i penosa malaltia. El noi treballava com a auxiliar a l'escola i en l'enterrament va haver-hi la presència nombrosa d'alumnes i mestres de les escoles laiques.[36]

Molt poc després, concretament el 7 de febrer, havia aparegut la revista mensual *Humanidad Nueva. Revista Pedagógica Ilustrada y Órgano de la Escuela Moderna de Valencia* (febrer de 1907 - abril de 1909), dirigida per Torner i amb seu a la mateixa adreça de l'Escola. Aquesta revista, que seguia els passos del *Boletín de la Escuela Moderna* de Barcelona, va esdevenir el principal vehicle de transmissió de les idees dels pedagogs racionalistes valencians.[37] Torner, a més de dirigir-la, va publicar-hi sis treballs. En els que porten el títol de «Verdades», el director de l'Escola Moderna valenciana «[...] efectúa una

[34] *El Pueblo*, 6 de febrer de 1907 (citat a Lázaro Lorente, L. M. *La Escuela Moderna de Valencia*, pàg. 126-127).

[35] *El Pueblo*, 19 de setembre de 1907 (citat a Canes, Francisco. *Las Escuelas...*, pàg. 65).

[36] «Liprepensamiento en acción», *Las Dominicales. Semanario Librepensador,* 25 de gener de 1907 (dec i agraeixo aquesta cita a L. M. Lázaro Lorente).

[37] Vegeu, sobretot, Lázaro Lorente, L. M., *Prensa racionalista...*, pàg. 161-172.

revisión crítica de los planteamientos y realizaciones educativas tanto de la iniciativa oficial, como de la privada de carácter católico y la laico-republicana, para proponer como modelo más acabado y progresista en todos los sentidos el encarnado por la escuela racionalista».[38]

A l'inici del curs 1907-1908, Samuel Torner va promoure la creació de l'Agrupació de Professors Racionalistes i el 1908 va il·lustrar personalment el llibre d'Anselmo Lorenzo titulat *Igualdad, libertad y fraternidad*.[39] No gaire més tard, va declarar a Barcelona en el procés contra el terrorista i confident Joan Rull i Queraltó de 1908, que l'estiu de 1906 havia visitat Vilanova i la Geltrú i s'havia allotjat a casa seva.[40]

Els anys 1908-1909, Torner va ser secretari del comitè del centre de la Casa del Pueblo de València i un membre molt actiu en la intensa campanya valenciana propresos d'Alcalá del Valle —empresonats al penal de la ciutat—, amb un comitè que ell mateix sembla que va crear i en el qual va tenir un protagonisme molt notable. Utilitzant l'Agrupació de Professors Racionalistes, va ser molt actiu també en la campanya de 1908 contra l'intent del govern de Maura de fer aprovar una llei antiterrorista.[41] Així mateix va participar en diversos mítings de propaganda societària i racionalista, al Grau, a Pedralba, a Bunyol.

Respecte d'altres iniciatives d'aquests anys, diguem que, juntament amb Benigne Ferrer, va representar els mestres racionalistes en la segona Asamblea Reformista de Instrucción Nacional, celebrada a València del 21 al 23 de juny de 1909 amb motiu de l'Exposició Regional. No sense polèmica, tots dos van defensar-hi la neutralitat religiosa de l'ensenyament. Torner participaria també, molt poc temps després, en el Congreso Nacional Pedagógico, celebrat també a València del 12 al 16 el juliol següent.[42]

En aquests anys de direcció de l'Escola valenciana, Torner va singularitzar-se molt particularment per la seva notòria presa de posició en dos aspectes ben concrets, vinculats a l'activitat educativa. D'una banda, per la seva opo-

[38] *Ibidem,* pàg. 166.

[39] Lorenzo, A. *Igualdad, libertad y fraternidad* [amb il·lustracions de Samuel Torner]. València, Humanidad Nueva, 1908 (Imp. de A. López y Cía.), 15 pàg., il. (Cuentos Racionalistas, 2).

[40] Sobre la relació de Samuel Torner amb Joan Rull, vegeu Dalmau, Antoni. *El cas Rull. Viure del terror a la Ciutat de les Bombes (1901-1908).* Barcelona: Columna, 2008, pàg. 156, 184-185.

[41] Molts més detalls sobre aquests aspectes de l'activisme de Torner a Lázaro Lorente, L. M. *La Escuela Moderna de Valencia*, pàg. 128-138.

[42] Vegeu Mayordomo, Alejandro i Agulló, M. Carmen. *La renovació pedagògica al País Valencià.* València: Universitat de València, 2004, pàg. 100-101, i sobretot Lázaro Lorente, L. M. *La Escuela Moderna de Valencia*, pàg. 141-144, que en dóna tota mena de detalls.

sició a la idea de molts sectors liberals i republicans de demanar a l'Estat una suma de cent milions de pessetes per a higiene i instrucció. El seu punt de vista pot resumir-se en un fragment d'una transcripció periodística de les seves paraules:

> Las escuelas racionalistas se han establecido conforme a las modernas exigencias de la enseñanza con el auxilio de los obreros conscientes que discurren con la cabeza, y sin pedir nada al Estado ni al municipio. Robusteced —terminó diciendo— las sociedades obreras con táctica revolucionaria, y por sí solas podrán levantar veinte escuelas suyas, obra noble y altruista, sin buscar el apoyo de las altas esferas, donde sólo se preocupan de vivir y de derrochar.[43]

D'altra banda, Torner, com el mateix Ferrer i Guàrdia, va destacar-se per una defensa aferrissada de la supressió dels exàmens i la seva substitució per exposicions escolars dels treballs efectuats pels alumnes. Curiosament, l'oposició a aquest criteri pedagògic no va venir-li a Torner principalment dels mestres catòlics sinó, sobretot, de part de Vicenç Orts, un mestre laic de l'escola del Casino Central d'Unió Republicana. La polèmica va allargar-se mitjançant articles periodístics dels dos mestres i les escoles laiques valencianes van acabar dividint-se en dos fronts oposats, els partidaris i els adversaris dels exàmens —i entre els primers, sens dubte, tots els centreracionalistes.[44]

Finalment, i per completar el quadre d'aquest període, diguem que, cap a l'any 1907, va existir el projecte en els medis anarquistes de fer aparèixer una revista infantil, impresa en colors, que portaria el nom de *Liberín*, en la qual estava previst que intervinguessin els mestres José Casasola, Samuel Torner i Lluís Bertran. Tot fa pensar, tanmateix, que aquesta revista no va arribar a veure la llum.[45]

[43] Lázaro Lorente, L. M. *La Escuela Moderna de Valencia*, pàg. 139-140.

[44] Lázaro Lorente, L. M., *ibidem*, pàg. 219-240, i *Las escuelas racionalistas...*, pàg. 102. És curiós el cas singular de l'escola El Siglo xx, a Poble Nou de la Mar, que va optar per fer exàmens i exposicions de treballs al mateix temps.

[45] Anselmo Lorenzo va explicar el projecte als anarquistes de Palamós en una visita de juny de 1907, segons testimoniatge de Formós Plaja (vegeu Soriano Jiménez, Ignacio Clemente. *Hermoso Plaja Saló y Carmen Paredes Sans, el anarquismo silencioso, 1889-1982*. Tesi doctoral, Universidad de Salamanca, 2002, pàg. 159-160).

6. Desterrat a l'Argentina (1909-1914)

Encara que lluny de Barcelona, però sens dubte a causa de la seva importància, l'Escola Moderna valenciana no va poder sostreure's a l'onada repressiva que va venir després de la Setmana Tràgica i a les pressions coetànies dels sectors més conservadors. El centre, doncs, va ser clausurat i, el 29 d'agost, el governador de València, Genaro Pérez Moso, va fer empresonar Torner —que s'havia significat tant i tant en els anys precedents— a la Model de València, i després va decretar-ne el desterrament. També va dur-se a terme un escorcoll intens al domicili de Torner, al carrer d'Escolano, 21, principal, a tocar de l'escola.

Arran del tancament, l'Escola i el seu director van adquirir una certa notorietat perquè, un any després, i arran dels debats al Congrés dels Diputats sobre la repressió posterior als fets de juliol de 1909, el ministre de La Cierva s'hi va referir diverses vegades amb l'objectiu de justificar la dràstica mesura adoptada. Per començar, va explicar que a l'Escola, sobre la butaca del despatx del director, hi figurava un quadre «en que se presentaba triunfante a la anarquía».[46] La veritat és que, mesos abans, la premsa conservadora madrilenya ja havia fet famosa aquella al·legoria de la revolució social: l'*ABC*, concretament, que qualificava d'«antros de abominación» totes les escoles laiques, li havia dedicat tota una portada sencera i un llarg comentari en la seva edició del 15 de setembre de 1909, i altres periòdics catòlics ja s'havien encarregat de donar-ne tota mena de detalls als qui no l'haguessin pogut veure:

> Este cuadro representa la anarquía desgreñada como una furia infernal, empuñando incendiaria tea, apoyada sobre un fuste de columna truncado y poniendo su pie descalzo sobre un hacinamiento formado por cruces, báculos, tablas del Decálogo, libros, espadas, bayonetas cañones, coronas reales, cadenas, candados, llaves... No lejos de un sombrero de copa, que ha rodado, figura una teresiana [*un barret militar*] atravesada por un puñal. Así está gráficamente sintetizada la enseñanza que los gobernantes han permitido contra Dios, contra la Iglesia, contra el ejército, contra las leyes y contra toda la sociedad.[47]

[46] *Diario de Sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados. Legislatura de 1910.* Madrid: Hijos de J. A. García, 1910, vol. III, pàg. 597, i Soldevilla, Fernando. *El año político. 1910*. Madrid: Imprenta de Ricardo Rojas, 1911, pàg. 322.

[47] *La Lectura Dominical* [Madrid], 18 de setembre de 1909, pàg. 603. Aquest setmanari era l'òrgan de l'Apostolado de la Prensa.

Després, en el debat del 13 de juliol de 1910, en resposta al diputat republicà Fèlix Azzati, La Cierva va detallar els llibres, revistes, targetes postals i altres documents que havien estat trobats al despatx i el domicili de Samuel Torner i que tenien caràcter anarquista, antimilitarista o revolucionari.[48]

El cas és que, l'endemà mateix de ser empresonat, el director afectat per l'ordre governativa de desterrament va haver de marxar de moment amb la seva esposa i col·lega cap al poble de Cañete, a la província de Conca, a 150 km de València.[49] Ben poc després, però, i més concretament l'11 de setembre i a petició pròpia tramitada ràpidament pel govern, tots dos van emprendre el viatge en el vapor *Valbanera* cap a l'Argentina. Abans de marxar, Torner va acomiadar-se dels seus alumnes mitjançant una càlida i emotiva carta adreçada a la premsa.[50]

Així doncs, entre aquell setembre de 1909 i el 1914, Torner i Groba van residir a Buenos Aires, mentre l'Escola valenciana, quan va poder tornar a obrir les portes legalment com a conseqüència de la reial ordre circular de 3 de febrer de 1910, va passar a ser dirigida per José Casasola Salmerón i per Vicenç March.

A Buenos Aires, com és natural, Samuel Torner no va pas abandonar les causes que havien guiat tota la seva trajectòria fins llavors. Així que sembla que va fundar una Escola Moderna el 1910 i, poc després, un petit negoci editorial, Sarmiento, que li va permetre publicar i dirigir la revista *Francisco Ferrer. Revista de Educación Racional. Continuadora de la Obra de la Escuela Moderna*, una publicació que va aparèixer amb periodicitat quinzenal entre l'11 de maig de 1911 i l'1 de febrer de 1912. La revista s'obria amb aquestes paraules:

> Esta Revista inaugura sus humildes tareas periodísticas tributando homenaje de respeto a los que sufrieron y sufren por la evolución y Progreso de la Humanidad y saludando a los periódicos, escuelas y profesores que, aprovechando el tiempo, se dedican a la propaganda de la verdad, difundiendo la enseñanza racional y científica en medio de los convencionalismos, errores y miserias de la sociedad actual. [51]

[48] Vegeu *La Época* [Madrid], 15 de juliol de 1910. Més detalls de tot aquest episodi a Lázaro Lorente, L. M. *La Escuela Moderna de Valencia*, pàg. 145-147.

[49] Soldevilla, Fernando. *El año político. 1909*. Madrid: Imprenta de Ricardo Rojas, 1910, pàg. 302.

[50] Vegeu-la a Lázaro Lorente, L. M. *La Escuela Moderna de Valencia*, pàg. 148-149.

[51] La Redacción. «Saludo», *Francisco Ferrer*, 1 (abril 1911). Transcrit a Lázaro Lorente, L. M. *Prensa racionalista...*, pàg. 28, núm. 35.

Com no podia ser d'altra manera, Torner va defensar en aquesta revista un model d'escola únicament científica, que no fos patrimoni de partits ni de sectes. Enfront d'uns col·legues de Santa Fe que defensaven que l'escola havia de ser anarquista, com a únic ideal de redempció humana, el mestre català sostenia que l'ensenyament «no puede ser anarquista, pues teniendo como base la investigación y comprobación científica resulta que no puede tener, como no lo tiene la ciencia, un programa cerrado». I afegia: «Los profesores racionalistas podemos ser y somos individuos de ideas porque amamos la vida y como hombres defendemos lo que creemos y estamos seguros de qué es justo, pero no cumpliríamos con el deber de profesores [...] si nos apoderásemos de la escuela para cátedra de nuestros particulares idealismos.»[52]

Tanmateix, i a desgrat del suport d'organitzacions obreres anarquistes, l'escola sembla que acabaria fracassant, en part per culpa de l'activitat editorial i de la publicació de la revista. No gaire més tard, però, Samuel Torner també va ser directament responsable de la creació, el 1912, de la Liga de Educación Racionalista, que editaria *La Escuela Popular*, revista continuadora de la que ell havia dirigit.

En aquesta època a l'Argentina, Torner va coincidir amb el també mestre anarquista Albà Rossell, certament prou conegut. El cas és que no es van avenir ni poc ni gaire, almenys si ho hem de jutjar per la duresa dels textos que coneixem d'aquest últim, que en aquella època ja feia temps que s'havia desenganyat i distanciat radicalment de l'entorn ferrerià. Així, l'any 1957, Rossell va escriure a Montevideo això que segueix: «[A Buenos Aires], ni Barcos como líder, ni el aprovechado Samuel Turner [*sic*] con sus deseos de sacar ventajas bajo la sombra de Ferrer, dieron otra impresión que la de aprovechados pedantes y pescadores en río revuelto, como más adelante se comprobó suficientemente, a la vez que vergonzosamente.»[53]

Aquell mateix any, i d'una manera encara més rotunda, Rossell tornaria a expressar la seva opinió sobre Samuel Torner en un quadern mecanografiat dedicat a diverses persones que havia tingut l'oportunitat de conèixer. Com es pot veure, el to continuava sent implacable, i la crítica d'«aprofitat» s'acompanyava ara d'una explicitació molt més clara de les insinuacions relatives a la presumpta mala gestió econòmica de Samuel Torner:

[52] *Francisco Ferrer*, 1 d'agost de 1911.

[53] Dades autobiogràfiques d'Albà Rossell i Llongueras, Montevideo, 10 de gener de 1957, transcrites a Solà, P. *Educació i moviment llibertari...*, pàg. 274.

> Afanoso de notoriedad, llegó a Argentina con mucha prosopopeya y ostentación persecutoria, sometiéndose a un reportaje por la revista popular *Caras y Caretas* como gran personalidad y, además, apelando al apoyo del socorro que suministraba medios a los refugiados españoles. [...] Turner [*sic*], ya acomodado, se dedicó a explotar el nombre de Francisco Ferrer mediante una revista con este nombre, la que logrando imponerse como pretendía, por su mediocridad, dejó de salir al poco tiempo y, según referencias, con recomendación poco grata para las condiciones administrativas de Turner, cuyas cuentas dejaban mucho que desear.[54]

7. Retorn a Catalunya i a València

El març de 1914, Samuel Torner ja tornava a ser a Catalunya, ja que el 18 d'abril *La Campana de Gracia* li publicava una carta datada a Barcelona en la qual es felicitava per la victòria electoral dels socialistes a la ciutat de Buenos Aires. En tot cas, un cop complert el desterrament i havent-se beneficiat d'una amnistia, el setembre d'aquell mateix any Torner tornava a fer-se càrrec de l'Escola valenciana i a aparèixer públicament amb intervencions diverses en defensa de Ferrer i, de nou, de l'Escola Moderna.[55] Encara estava a València, almenys el 1922 —en què, a 41 anys, li perdem definitivament el rastre—, per bé que sabem que el centre acabaria sent clausurat el 1926, en plena dictadura, quan n'era director José Alberola Navarro. En qualsevol cas, no li van faltar maldecaps en aquest nou període de residència valenciana, ja que ens consta que el juliol de 1917 estava detingut, va ser alliberat i va formar part d'un grup nombrós de ciutadans.[56]

Una bona manera de cloure aquesta història inacabada, pot ser resumint breument el perfil ideològic de Samuel Torner que hem anat esbossant a les pàgines anteriors. Cal tenir en compte, però, que ens trobem davant d'una concepció i d'un projecte pedagògics que, tot i que mantenien una coherència ideològica al llarg dels anys, no van poder mantenir la continuïtat necessària per culpa de l'atzarosa vida de Torner. Tanmateix, seguint el fil de l'historiador

[54] Rossell, Alban. *Rasgos y anécdotas de algunas personas*. Montevideo, 1957 [quadern mecanografiat], 35 pàg. (Biblioteca Arús, Barcelona).

[55] És de finals d'any, per exemple, un article necrològic dedicat a Anselmo Lorenzo i publicat a *El Pueblo* de València (reproduït a Tarrida del Mármol, Fernando. *Estudio crítico-biográfico de Anselmo Lorenzo*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, 1915, pàg. 26-28).

[56] Vegeu *El País*, 3 d'agost de 1917.

Lázaro Lorente, cal destacar-ne sens dubte la seva posició contrària a la ideologització de l'escola —posició coincident amb la de Ricardo Mella—, així com la seva permanent, dura i sistemàtica crítica a l'ensenyament religiós que, segons ell, provocava l'enverinament intel·lectual i moral del poble i servia com a mitjà per aconseguir una joventut submisa i incapaç de pensar per ella mateixa. Com ja hem vist amb anterioritat, i pel que fa a l'escola laica, Torner creia que només havia de retre culte a la ciència —en la qual dipositava, com molts dels seus companys, una fe absoluta— i ensenyar únicament les coses acceptades per la raó: fer, en definitiva, de l'infant un home conscient.[57]

Bibliografia

Boyd, Carolyn P. «Els anarquistes i l'educació a Espanya (1868-1909)», *Recerques*, 7, 1978, pàg. 57-81.

Canes Garrido, Francisco. *Las Escuelas de la Primitiva Sociedad de Instrucción Laica de Valencia (1902-1910)*. Madrid: Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad Complutense, 1987.

Cuadrat, Xavier. *Socialismo y anarquismo en Cataluña (1899-1911). Los orígenes de la CNT*. Madrid: Revista de Trabajo, 1976.

Dalmau i Ribalta, Antoni. *El cas Rull. Viure del terror a la Ciutat de les Bombes (1901-1908).* Barcelona: Columna, 2008.

Dalmau i Ribalta, Antoni. *El procés de Montjuïc. Barcelona al final del segle XIX*. Barcelona: Ed. Base, Ajuntament de Barcelona, 2010.

Delgado, Buenaventura. *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia*. Barcelona: CEAC, 1979.

Ferrer, Sol. *Le véritable Francisco Ferrer: d'après des documents inédits*. París: Les Deux Sirènes, 1948.

Ferrer Guardia, Francisco. *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona: Maucci, [1912], [ed. més recent, amb una biografia sumària de Ferrer de P. Costa Musté i pròleg de Pere Solà Gussinyer, Barcelona: Tusquets, 2009].

[57] «Verdades. Las escuelas laicas», *Humanidad Nueva*, 3, 1907. Un resum del pensament pedagògic de Torner i de la seva crítica a l'ensenyament oficial a Lázaro Lorente, L. M. *La Escuela Moderna de Valencia*, pàg. 150-157 i pàssim.

González-Agàpito, Josep; Salomó Marquès; Alejandro Mayordomo; Bernat Sureda. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià.* Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.

Lázaro Lorente, Luis Miguel. *La Escuela Moderna de Valencia*. València: Generalitat Valenciana, 1989.

Lázaro Lorente, Luis Miguel. *Las escuelas racionalistas en el País Valenciano (1906-1931)*. València: Nau Llibres, 1992.

Lázaro Lorente, Luis Miguel. *Prensa racionalista y educación en España (1901-1932)*. València: Universitat de València, 1995.

Lorenzo, Anselmo. *Igualdad, libertad y fraternidad* [amb il·lustracions de Samuel Torner]. València: Humanidad Nueva (Imp. de A. López y Cía.), 1908, 15 pàg., il. [Cuentos Racionalistas, 2].

Mayordomo, Alejandro; Agulló, M. Carmen. *La renovació pedagògica al País Valencià*. València: Universitat de València, 2004.

Monés, Jordi; Solà, Pere; Lázaro, Luis Miguel. *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria: elementos para un debate* [Introd. de Jaume Carbonell]. Barcelona: Icaria Editorial, SA, 1977 [2a ed.: 1980].

Monés i Pujol-Busquets, Jordi. *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana, 1977.

Monés i Pujol-Busquets, Jordi. *L'Escola Normal de Barcelona. 1845-1972*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2000.

Olaya Morales, Francisco. *Historia del movimiento obrero español. 1900-1936*. Madrid: Confederación Sindical Solidaridad Obrera, 2006.

Rossell i Llongueras, Alban. *Rasgos y anécdotas de algunas personas*. Montevideo, 1957, quadern mecanografiat, 35 pàg. [Biblioteca Arús, Barcelona].

Solà i Gussinyer, Pere. *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona: Tusquets, 1976.

Solà i Gussinyer, Pere. *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*. Barcelona: Edicions 62, 1980 [Llibres a l'Abast, 156].

Solà i Gussinyer, Pere. *Educació i societat a Catalunya*. Lleida: Pagès Editors, 2011.

Soldevilla, Fernando. *El año político. 1909.* Madrid: Imprenta de Ricardo Rojas, 1910.

Soldevilla, Fernando. *El año político. 1910.* Madrid: Imprenta de Ricardo Rojas, 1911.

Soriano Jiménez, Ignacio Clemente. *Hermoso Plaja Saló y Carmen Paredes Sans, el anarquismo silencioso, 1889-1982.* [tesi doctoral, Universidad de Salamanca, 2002.]

Vicente, Laura. *Claramunt Teresa. Pionera del feminismo obrerista anarquista*. Madrid: Fund. Anselmo Lorenzo, 2006.

Informació sobre els autors dels articles

Information about the authors of the articles

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 18 (juliol-desembre, 2011), pàg. 229-231
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258 (paper)
ISSN: 2013-9632 (digital)

Informació sobre els autors dels articles
Information about the authors of the articles

Bascuñán Cortés, Javier. Educador de les Llars Infantils de la Diputació de València entre 1982 i 1983. Coordinador de l'Àrea d'Infància de la Diputació de València entre 1983 i 1986. Cap del Servei de Formació de la Diputació de València entre 1986 i 1989. Doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació el 1992. *Magister Artis* en Administració Pública el 1992. Premi extraordinari de doctorat en Ciències de l'Educació el 1994. En l'actualitat, professor contractat doctor de la Universitat de València. Director del Màster Universitari en Professorat d'Educació Secundària de la Universitat de València. Adreça electrònica: javier.bascunan@uv.es

Beltrán Llavador, Francisco. Catedràtic del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València. Ha estat coordinador del grup de recerca Currículum, Recursos i Institucions Educatives (CRIE) des de la seva fundació el 1991 fins al 2009, i en l'actualitat dirigeix una de les línies d'aquest. Entre els seus llibres trobam: *Política y reformas curriculares* (1991), *Instituciones y prácticas docentes frente a las políticas educativas emergentes* (Mèxic, 1999), *Hacer pública la escuela* (Xile, 2000), *Diseñar la coherencia escolar* (2000), *La gestión escolar de los cambios del curriculum en la enseñanza secundaria* (Argentina, 2006), *Organización de instituciones socioeducativas: imposibilidad y desórdenes* (2010). A més, ha publicat col·laboracions en revistes especialitzades i obres col·lectives. Imparteix cursos de postgrau en diverses universitats espanyoles i llatinoamericanes al voltant de política i gestió d'organitzacions i institucions educatives, problemàtica al voltant de la qual versen també la major part de les seves investigacions i direcció de tesis doctorals. Adreça electrònica: francisco.beltran@uv.es

Caride Gómez, José Antonio. Catedràtic de Pedagogia Social a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Santiago de Compostel·la, director i investigador principal del grup d'investigació en Pedagogia Social i Educació Ambiental (SEPA) i de la Xarxa de Grups d'Investigació en Educació i Formació per a la Ciutadania i la Societat del Coneixement (RINEF-CISOC). Des de 2002 presideix la Societat Iberoamericana de Pedagogia Social (SIPS). Adreça electrònica: hecaride@usc.es

Colom Cañellas, Antoni J. És acadèmic de l'Acadèmia Nacional de Catalunya (Institut d'Estudis Catalans), i és des dels 32 anys catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, on ha estat: director de departament (instituint els estudis de Ciències de l'Educació), director de l'ICE (Institut de Ciències de l'Educació) i degà de facultat. Autor o coautor de més de 280 títols, entre llibres i articles, posseeix obra publicada en 9 països i en 6 idiomes. Les seves línies de recerca se centren en l'epistemologia pedagògica, la història i el pensament contemporani de l'educació i l'educació social no formal. Forma part dels consells de redacció de múltiples revistes especialitzades, tant nacionals com estrangeres, així com de l'editorial Armand Colin de París. Ha estat biografiat a l'*International who's who in education*, de la Universitat de Cambridge (RU), i ha estat professor convidat de diverses universitats americanes i europees. Darrerament ha publicat *Conocimiento y realidad*, així com *Lectura en el siglo XXI* (ambdós a Mèxic el 2009). Adreça electrònica: antoni.colom@uib.es

Dalmau, Antoni. En el terreny historiogràfic, s'ha especialitzat en la recerca sobre la Catalunya del tombant de segle (xix-xx), particularment al voltant de la violència social i l'obrerisme revolucionari. Ha publicat una vintena de llibres, entre els quals la seva darrera aportació és *El procés de Montjuïc. Barcelona al final del segle xix* (premi Agustí Duran i Sanpere d'Història de Barcelona, 2010). Adreça electrònica: adalmau@teatrelliure.com

Mayordomo Pérez, Alejandro. Doctor en Pedagogia, catedràtic de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de València. Ha centrat la seva docència en la història de l'educació i la política educativa, i ha desenvolupat com a línies de recerca aspectes socials i politics de l'educació contemporània, l'estudi i l'anàlisi de la participació social a l'ensenyament i la pedagogia i educació cívica. Autor de nombrosos llibres i articles, entre els més recents figuren: *Patriotes y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyec-*

to de España (amb Juan Manuel Fernández Soria), «La Institución Libre de Enseñanza como proyecto socio-educativo y pedagógico» (al llibre editat per M. Suárez Cortina *Libertad, armonía y tolerancia. La cultura institucionista en la España contemporánea*), i *El patrimoni historicoeducatiu valencià* (coordinat amb G. Garcia Frasquet i M. del Carme Agulló). Adreça electrònica: alejandro.mayordomo@uv.es

Marquès Sureda, Salomó. Catedràtic d'Història de l'Educació de la Universitat de Girona. President de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Ha publicat nombrosos articles i llibres sobre història de l'educació. Entre les seves publicacions es poden citar: *Els Mestres de la República en imatges* (2007) i *Mare de Déu, quina escola!* (2008), escrits en col·laboració amb Raimon Portell; *Les polítiques reformadores, les polítiques educatives (1931-1939)* (2007); *L'exil des institueurs catalans après la guerre civile* (2005); *Tradició i Renovació pedagògica 1898-1939. Historia de l'educació a Catalunya, Illes Balears, País Valencià* (2002); *Cultura republicana en el exilio francés. La cultura en los campos de concentración (1939-1945)* (2002); *L'Escola a Catalunya durant el segle xx. El testimoni de les germanes Macau Julià* (2002). Adreça electrònica: salomo.marques@udg.edu

Oliver Torelló, Josep L. Doctor en Ciències de l'Educació (UIB). Professor titular del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB, imparteix classes de Pedagogia Social. Professor en diferents estudis de postgrau. Actualment ocupa el càrrec de degà de la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Adreça electrònica: joseplluis.oliver@uib.es

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

1. Els articles han de ser originals i estar redactats en llengua catalana preferiblement. El Consell de Redacció podrà acordar la traducció o publicació d'articles d'especial interès rebuts en altres idiomes.
2. Els articles s'han de presentar en suport de paper i en disquet (preferiblement en MS Word per a PC o MAC).
3. El tipus de lletra ha de ser, preferiblement, Times dels cos 12, i el text s'ha de compondre amb un interlineat d'espai i mig.
4. L'extensió del articles no pot ser inferior a deu pàgines ni superior a vint i cinc (trenta línies de setanta espais). Tots els fulls han d'anar numerats correlativament. El Consell de Redacció podrà autoritzar la publicació d'articles més extensos.
5. Les notes es posaran numerades correlativament a peu de pàgina. Les referències bibliogràfiques de les notes han de seguir els criteris següents.
6. Els llibres s'han de citar: Cognom, [*Atenció són versals no majúscules*] Nom sense abreujar; Cognom; Nom sense abreujar; Cognom, Nom sense abreujar. *Títol de la monografia: Subtítol de la monografia*. Número d'edició. Lloc de publicació-1: Editorial-1; Lloc de publicació-2: Editorial-2, any. Nombre de volums. Nombre de pàgines. (Nom de la Col·lecció, Nom de la Subcol·lecció; número dins de la col·lecció o subcol·lecció) [Informació addicional].
   Els articles de publicacions periòdiques s'han de citar: Cognom, [*Atenció són versals no majúscules*], Nom sense abreujar; Cognom, Nom sense abreujar, Cognom, Nom sense abreujar. «Títol de la part de la publicació en sèrie», *Títol de la Publicació Periòdica* [Lloc d'Edició-1; Lloc d'Edició-2], número del volum, número de l'exemplar (dia mes any), número de les pàgines en què apareix aquesta part. [Informació addicional]
7. En el cas que hagi figures, fotografies, gràfics o taules, s'han de presentar numerats correlativament en fulls a part i indicar dins del text el lloc en què s'han d'incloure durant el procés de maquetació. Les fotografies, dibuixos o imatges s'han d'entregar en reproducció fotogràfica o en format digital JPG o TIF i amb una resolució de 300 punts.
8. Els títols dels apartats han d'anar en versals i numerats.

9. Cal adjuntar algunes dades del currículum de l'autor o autors, amb un màxim de 4 línies, que inclouran: institució a la que pertany l'autor o autors i el seu correu electrònic.
10. Al principi de l'article cal afegir un resum d'un màxim de quinze línies en català i castellà que inclourà les paraules clau. També s'haurà d'incloure un resum en anglès d'unes 30 línies en què consti la traducció del títol i de les paraules clau.
11. Amb vista a la indexació en diferents bases de dades, es demana que es segueixi el *Thesaurus català d'educació*.
12. Per a garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, el Consell de Redacció enviarà de manera anònima els articles a especialistes, els quals recomanaran si un article pot publicar-se immediatament, necessita revisió, o bé és rebutjat. Es comunicarà als autors l'acceptació dels treballs. Si el treball requereix revisió, es facilitaran als autors els comentaris escrits dels especialistes que l'hagin revisat.
13. Els treballs s'han d'adreçar a algun dels membres del Consell de Redacció o al correu electrònic: bernat.sureda@uib.es

GUIDELINES FOR THE PRESENTATION OF ORIGINAL DOCUMENTS FOR PUBLICATION

1. All articles must be originals, preferably written in Catalan. The Editorial Board may agree to the translation of articles of special interest that are received in other languages.
2. Articles must be presented in hard copy versions as well as on CD (preferably in MS Word format for PC or MAC).
3. Articles for publication should preferably be written in font Times, size 12, and with a 1.5 interline space.
4. Articles must be at least ten pages in length, and no more than twenty-five pages long (each page containing thirty seventy-space lines). All pages must be numbered consecutively. Nevertheless, the Editorial Board may authorise the publication of longer articles.
5. All notes must be numbered consecutively at the foot of the page. The bibliographic references of the notes must adhere to the criteria below.
6. Book references should be cited as follows: SURNAME, [*They are small capitals, not capitals*] Unabbreviated first name; SURNAME; Unabbreviated first name; SURNAME, Unabbreviated first name. *Monograph title: Monograph subtitle*. Edition number. Place of publication -1: Publishing house-1; Place of publication -2: Publishing house -2, year. Number of volumes. Number of pages. (Name of Collection, Name of Sub-collection; number within collection or sub-collection) [Additional information].
   All references for articles from periodical publications should be cited as follows: SURNAME, Unabbreviated first name; SURNAME, Unabbreviated first name, SURNAME, Unabbreviated first name. «Title of the article of the serial publication», *Title of Periodical Publication* [Place of publication-1; Place of publication-2], volume number, issue number (day month year), page numbers on which such article appears. [Additional information].
7. If figures, photographs, graphs or tables are included, they must be numbered consecutively on separate pages, specifying within the text the places where they are to be included during the layout process. All

photographs, drawings and images must be submitted in photographic copy or in digital JPG or TIF format with a resolution of 300.

8. Section titles must be in small capitals and numbered.
9. Authors are also asked to enclose up to 4 lines of CV information, including: the author(s)'s associated institution and their e-mail address(es). It is recommended to keep the names of the institutions in their original language.
10. All articles must be prefaced with an abstract up to fifteen lines long written in Catalan and including the key words. An abstract of some 30 lines in English must also be included, with a translation of the title and key words.
11. In view of the indexing in different databases, authors are asked to follow the *Thesaurus català d'educació*.
12. To guarantee the quality of published papers, the Editorial Board will anonymously send the articles to two specialists, who in turn will suggest whether such articles can be published immediately, need to be revised, or are rejected. The authors of the papers will be notified if their papers are accepted. If a paper needs to be revised, the authors will be provided with the written comments of the specialists that have reviewed them.
13. All papers must be sent to a member of the Editorial Board or to the magazine's e-mail: bernat.sureda@uib.es

Alejandro Mayordomo
Presentació: l'educació a l'època de la transició a la democràcia

Antoni J. Colom Cañellas
Ideologia i educació en el procés articulant entre el franquisme i la democràcia

José Antonio Caride Gómez
La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción

Francisco Beltrán Llavador
Didáctica y organización escolar en la transición democrática española

José M. Hernández Díaz
La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)

Alejandro Mayordomo
Democràcia i política educativa espanyola, 1975-1985

Salomó Marquès Sureda
Els mestres públics gironins i la renovació pedagògica: de la dictadura a la democràcia (1971-1994)

Josep L. Oliver Torelló
La consolidació de les Llars Funcionals a Mallorca. Les Llars del Menor

Javier Bascuñán Cortés
Crònica d'un temps des d'un país: administració local i polítiques educatives en la transició democràtica valenciana (1975-1985)

Antoni Dalmau i Ribalta
Samuel Torner, mestre racionalista i activista llibertari (1881-?)

INSTITVT D'ESTVDIS CATALANS MCMVII

Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana

UIB
Universitat de les Illes Balears