

Pedagogia per a uns temps de coratge i apassionament. L'Escola de Mestres Rosa Sensat (1965-1975) i el seu context

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

No es pot explicar l'Escola de Mestres Rosa Sensat, després Associació, sense el somni que hi ha al darrere i sense el compromís ètic que significà la seva fundació. El seu objectiu era canviar l'escola perquè esdevingués, en el pla personal, un instrument de dignificació humana i d'educació integral dels seus alumnes i, en el pla social, per assolir una societat democràtica tot contribuint a mantenir el dret a ser de la llengua i la cultura catalanes al propi país.

Rosa Sensat és, des de la seva creació, un dels actius més rellevants de l'educació contemporània a Catalunya. La seva acció, que ha tingut encerts i errors, com tota obra de realització humana, ha condicionat l'obra i la realitat educativa catalana al costat dels altres agents educatius i interaccionant amb ells, des de l'Administració fins a les entitats que sostenen visions oposades. Els seus més de cinquanta anys d'història, estretament lligats a l'esdevenir educatiu, cultural i polític del país i a l'evolució de la seva societat, són un element necessari per comprendre com hem arribat on som i com som.

Aquest escrit vol ser una aproximació senzilla als problemes, els reptes i les constants en la primera i determinant època de Rosa Sensat des de la seva fundació, al final de la dictadura franquista.¹

1. RENOVAR L'EDUCACIÓ A TRAVÉS DELS MESTRES

L'objectiu de la creació de Rosa Sensat fou formar bons mestres per produir una transformació de l'ensenyament que contribuís a assolir una educació

1. Una versió resumida d'aquesta aportació ha estat publicada sota el títol «Rosa Sensat 1965-1982. El somni sembla ja possible» a *Perspectiva Escolar*, núm. 400 (2018), p. 26-62. Exemplar monogràfic dedicat als «50 anys de Rosa Sensat: 1965-20015».

integral dels nois i les noies del país. «La intenció inicial de “Rosa Sensat” era donar als mestres la possibilitat d’una formació postnormal tant en el sentit de posar-se al dia, inherent a qualsevol professió, com en el de suplir les deficiències de la formació rebuda que repercutien desfavorablement en la tasca escolar. Pretenia, també, que aquesta formació fos global i tingués en compte tant els aspectes estrictament professionals del mestre com la seva funció social.»²

Aquesta tasca va ser imprescindible, ja que era necessari oferir elements per a una formació de qualitat als mestres que suplís els pobres estudis que en els anys seixanta de segle passat constituïen la carrera de Magisteri. Com recorda Pilar Benejam, per ser mestre es requeria una carrera de curta durada i de poc prestigi. Escaïent «per a les poques noies que estudiaven i per als nois més espavilats d’origen humil, rural o de poble». Per a la concepció de l’escola elemental del franquisme, els mestres «necessitaven poc bagatge: una cultura elemental amb una mica de tot». Per això «la carrera de Magisteri es començava als catorze anys, durava tres cursos i era de nivell més baix que el batxillerat superior. Els programes d’escolar eren decidits pel ministeri, [donant per] suposat que els mestres, amb l’escassa formació que rebien, no podien tenir criteri propi».³

L’Escola de Mestres Rosa Sensat es presentava el 29 de setembre de 1965 i iniciava les seves activitats el 4 d’octubre següent amb un «Curs de tarda» sobre didàctica de les ciències naturals a càrrec d’Angeleta Ferrer i Sensat, filla de Rosa Sensat. Es constituïa així una entitat que esdevindria cabdal en la pedagogia catalana i a l’Estat espanyol, un any després que Alexandre Galí havia cridat a una «revolta hipotètica d’uns mestres hipotètics».⁴

La nova institució, amb el seu nom, evocava la voluntat de continuar l’esplendorosa obra pedagògica de l’Ajuntament de Barcelona, la Mancomunitat i la Generalitat republicana. El nom el suggerí Alexandre Galí en homenatge a la gran mestra i feminista, morta gairebé en l’oblit i vergonyosament represaliada pel franquisme. L’Escola de Mestres Rosa Sensat naixia seguint el model que Alexandre Galí havia exposat en una intervenció a les Sessions de Pedagogia, que foren el seu immediat precedent. Per Galí l’experiència demostrava, des de l’Escola de Mestres de Joan Bardina fins als intents coetanis de fer una Escola Normal lligada al CICEF, que era inviable pensar a aixecar una formació de mestres alternativa a l’oficial. El referent havia de ser l’obra del Consell de Pedagogia de la Mancomunitat, alçat per Eladi Homs i el mateix Galí amb el concurs decidit de Puig i Cadafalch. Ara, tanmateix, a diferència d’aquell moment, es veia que estàvem mancats d’estructures polítiques i

2. Editorial de *Perspectiva Escolar*, núm. 5 (desembre 1975), p. 1.

3. BENEJAM, Pilar, «Una reflexió sobre l’educació i algunes experiències», a *Mirades al segle XXI*, Vic, Eumo Editorial - Universitat de Vic, 2005, p. 81-84.

4. GALÍ, Alexandre, *Una hipotètica revolta d’uns mestres hipotètics*, Perpinyà, Proa, 1964.

administratives pròpies i sota una violenta dictadura. Havia de ser la societat civil qui portés a terme la tasca de formar mestres. El camí per renovar l'escola catalana era, com en aquella època, comptar amb l'adhesió, la complicitat i l'entusiasme dels mestres més inquiets i compromesos. Calia oposar una nova formació a l'obsoleta i llibresca que el magisteri havia rebut en els estudis oficials de l'Escola Normal. Com en temps de la Mancomunitat de Catalunya, els dos pilars fonamentals serien l'Escola d'Estiu i els cursos especialitzats durant l'any.

En la fundació de la nova Escola de Mestres conflüïren, d'una banda, pedagogs i pedagogues d'abans de la guerra com ara Alexandre Galí i Artur Martorell, que aportaven el bagatge i l'experiència d'aquella brillant etapa. D'altra banda, el nucli de l'entitat era format per les noves generacions d'educadors representades per Marta Mata, Maria Teresa Codina, Anna Roig, Maria Antònia Canals, Pere Darder, Enric Lluch i Jordi Cots, que en van ser els fundadors, però abrigallats per mestres de les seves escoles de procedència, com Talitha, Thau, Costa i Llobera o Ton i Guida, i convençuts de la urgència d'aixecar una escola de mestres que garantís una formació adreçada a renovar l'educació del país. Jordi Monés, en el seu estudi sobre la primera etapa de Rosa Sensat, assenyalava que el nucli fundador tenia en comú que havien viscut la Guerra Civil de 1936-1939 i els unia la voluntat de construir una escola de qualitat com a servei i compromís social, una voluntat de defensar la cultura i la llengua catalanes i una pregona religiositat, que s'expressava en la línia del cristianisme progressista francès de Mounier, Maritain i Congar.

El tercer sector que feu pinya amb aquesta iniciativa donant-li el necessari suport econòmic foren elements del segment més dinàmic d'empresaris i industrials, agrupats entorn de la personalitat de Jordi Pujol. Eren conscients, tal com defensava Jaume Vicens i Vives, que en el redreçament nacional de Catalunya els pertocava exercir un rol proactiu, com passava als països socialment i econòmicament avançats del context europeu coetani. L'historiador gironí posava com a model l'aparició a Europa d'un nou tipus de burgesia social que havia impulsat en aquells anys un procés de transformació a llocs comparables amb Catalunya com Westfàlia i Llombardia.⁵ En aquesta línia, el 1962, Jaume Lorés havia assenyalat, referint-se a la societat del franquisme, que «una total reforma de l'ambient és una quimera, però no ho és una reforma ambiental aconseguida a través de les escoles i del moviment de joventut».⁶

Marta Mata assenyalà que unia a aquests tres sectors promotors de Rosa Sensat l'interès per la pedagogia, la necessitat que calia «guanyar el temps perdut» i la

5. VICENS VIVES, Jaume, «El capità d'indústria espanyol dins els darrers cent anys» conferència al Cercle d'Economia, 16 d'octubre de 1958. Edició i traducció d'Ernest Lluch publicada a *Recerques*, núm. 10 (1980), p. 159-173.

6. LORÉS, Jaume, «Educació i burgesia», *Qüestions de vida cristiana*, núm. 12, p. 72.

catalanitat, és a dir, la «voluntat de començar a pensar i construir una escola catalana», i la de crear una escola amb compromís social i voluntat de servei.

L'Escola de Mestres és un projecte llargament treballat. Es valorà l'estructura organitzativa que havia de tenir. Es definí una forma de treball. S'organitzà al marge de les institucions oficials i oberta a tothom que volgués aprendre i compartir, tingués titulació o no. S'estudià el finançament a través de quotes i ingressos propis. Es decidí tirar endavant, ja que, enfront del previsible dèficit econòmic que es produiria, es reberen garanties per part de Jordi Pujol i Ricard Foraster que seria cobert. Es visitaren algunes experiències franceses de formació per al magisteri, com ara l'École Experimentale de Saint Cloud.

Deixem que sigui la mateixa Marta Mata que ens expliqui, vint anys més tard el 1985, els inicis de l'Escola de Mestres Rosa Sensat a través de les planes de *Perspectives*, la revista de la UNESCO: «Els alumnes de l'Escola Rosa Sensat són mestres joves. Cal tenir en compte que, el 1965, donat el baix nivell d'estudis de magisteri, es podia aconseguir el títol de mestre als 16 anys d'edat i començar a treballar a l'escola als 18. Els alumnes de l'Escola Rosa Sensat tenen en general 20 anys d'edat i ja han començat a treballar a l'escola privada.

»Aquells primers alumnes són en l'actualitat bons pedagogs a les escoles on continuen treballant com a mestres, directors, professors d'escoles normals, autors de textos escolars, investigadors, etc. Els professors fundadors són mestres amb deu anys d'experiència i el record de la bona escola del temps de la República. Els orientadors són ja ancians mestres separats de l'escola pel franquisme, però encara capaços d'orientar en la recuperació pedagògica.

»L'Escola de Mestres Rosa Sensat no és només una escola diferent per la seva clandestinitat i modèstia de recursos materials, sinó també per la riquesa pedagògica que d'això es dedueix. Els alumnes no acudeixen a estudiar per a examinar-se i obtenir un títol acadèmic, sinó que estudien sobre la seva pròpia pràctica i per pròpia voluntat. Els professors no explicaran teories millor o pitjor elaborades, sinó que partiran d'una experiència ja llarga en la recuperació pedagògica. Alumnes i professors compartiran els mateixos riscos polítics i econòmics i se sentiran en realitat companys en una mateixa tasca. Amb tota naturalitat parlen el català, llengua prohibida a l'escola, i es tutegen, tractament insòlit fins llavors; comparteixen no sols les experiències pedagògiques, sinó també les vivències personals, culturals i polítiques, molt difícils de separar en aquell moment, ja que les unes i les altres s'explicaven i potenciaven mútuament».⁷

7. MATA, Marta, «La Escuela de Maestros Rosa Sensat de Barcelona», *Perspectives: Revista trimestral de educación comparada*, núm. 1 (1985), p. 129-135.

La creació de Rosa Sensat assenyalava la consolidació d'un segon moviment de renovació pedagògica a Catalunya que, tot sentint-se hereu del bagatge educatiu de la Mancomunitat de Catalunya i de la Generalitat republicana, emprendria una singladura pròpia i ben distinta com a resposta als reptes i les problemàtiques del país en la segona meitat del segle xx. S'acordà que Marta Mata es responsabilitzaria de fer realitat el projecte i aniria assumint el lideratge de la institució.

Una pedagogia per la reconstrucció social i nacional

Així, doncs, Rosa Sensat és fruit de l'acció unitària de l'oposició franquista, que comprèn que alçar una alternativa al sistema educatiu franquista és un dels baluards necessaris per defensar la societat i el país de la política de negació de les llibertats individuals i de genocidi cultural del franquisme.

Rosa Sensat tindrà la virtut d'aglutinar un estol d'educadores i educadors que ja havien obert entre nosaltres des de feia temps un procés de reflexió i d'experimentació pedagògica que s'adreçava a millorar la realitat de les pràctiques escolars. Tot denunciant el treball didàctic molt deficient de les escoles tradicionals, es proposaven l'objectiu de reformar l'educació per introduir i consolidar al país una nova orientació social, cultural i cívica.

És per això que, a partir d'aquell moment, la novella escola de mestres, i la garba d'escoles que hi són vinculades, esdevindran, sense proposar-ho gaire, un dels grans projectes polítics de la resistència contra el franquisme. Ben aviat quedà palès que el magisteri que es formava a l'Escola de Mestres Rosa Sensat era cabdal per a l'extensió d'una nova educació i la defensa de la llengua i la cultura catalanes. Amb elles també hi havia unida una concepció de la persona, de les relacions i de les estructures socials. Per tant, propiciava una transformació de la societat catalana d'acord amb uns valors socials basats en l'humanisme, la democràcia, la llibertat i el dret a ser com a catalans.

El primer a advertir la càrrega política de Rosa Sensat i les seves escoles, simplement, fent pedagogia, fou la policia política del règim franquista, que de seguida fou conscient de l'abast de conscienciació cívica que tenia una escola de mestres ben diferent de les oficials, i de la difusió de les seves idees a través d'una xarxa de mestres, en pocs anys nombrosíssima, amb una gran influència sobre el seu entorn social. El seguiment i control de Rosa Sensat i de les escoles a ella vinculades va anar en augment a mesura que el règim dictatorial es descomponia i, en paral·lel, augmentava la necessitat de repressió i control.⁸ Només cal recordar, en aquest

8. Vegeu, per exemple, el control i les suspensions d'actes portats a terme per la policia a l'escola Anxaneta de Mataró a CUSACHS, Manuel *et al.*, *Escola Anxaneta. Mataró, 1965-1987. Memòria d'una convicció*, Mataró, Associació per al llegat de l'Escola Anxaneta, 2007, p. 66-67.

sentit, les quatre execucions de pena de mort «exemplars» a un mes de la mort de Francisco Franco.

El segon moviment renovador, iniciat com una forma de resistència en els anys quaranta, optà per la pedagogia activa per la seva eficàcia demostrada per produir la reconstrucció nacional i l'anhelada transformació del país i de la seva gent. Ja que, tal com afirmava Alexandre Galí, malgrat els totalitarismes i les dictadures els mestres sempre podien «salvar la persona» de l'infant i amb ella la seva capacitat de crítica i de revolta cívica. En el transcurs dels anys que vindrien, el pes polític de Rosa Sensat seria rellevant en una societat que sota la dictadura franquista no comptava amb els canals polítics normals d'una democràcia.

L'educació activa apareixia, doncs, com la pedagogia apta no sols per instruir, sinó per a una eficient educació cívica i moral. Una educació capaç de produir cohesió i integració social, uns trets especialment necessaris en un país que ha acollit nombroses persones immigrades vingudes d'altres contrades d'Espanya.

Difonent l'activisme pedagògic i una organització participativa de l'escola, l'Escola de Mestres Rosa Sensat començà a subvertir radicalment els plantejaments vigents de l'educació tradicional, la qual veia la infància com una etapa de la vida que no té altra significació que la de ser preparatòria per a la vida adulta. Contràriament, l'educació activa entén la infància com una etapa amb significació biològica pròpia, com una edat autosuficient que té una finalitat en si mateixa. Es construeix la pedagogia sobre una fonamentació positivista, experimentalista i biològica on el centre del procés educatiu és l'infant, i no l'educador. Es fonamenta l'aprenentatge en l'activitat de l'alumne, no pas amb la lògica de l'adult, i en el coneixement de les diferents etapes psicològiques que conformen la infantesa. L'objectiu és fer una escola adreçada a respectar i fomentar l'impuls natural de creixement i de desenvolupament que posseeix tota persona com a ésser viu.

Coordinació Escolar i els principis pedagògics

Els contactes, la col·laboració i l'intercanvi entre mestres i centres educatius diferents posaven cada cop més de manifest la necessitat que s'establís una coordinació entre escoles vinculades a Rosa Sensat.

Davant de diverses qüestions i plantejaments s'anà constatant la necessitat d'uns «principis educatius» compartits. És a dir, els objectius que a mitjà i llarg termini es planteja cada institució docent determinen la pedagogia, la didàctica, el tracte entre l'alumne i el mestre, la gestió, la relació amb les famílies i amb l'entorn..., en definitiva, la vida del centre. Calia compartir i coordinar, doncs, aspectes bàsics per arribar a un llenguatge comú i per acordar actuacions. Maria Teresa Codina ens dona un exemple de la metodologia d'abordatge de les temàtiques: «Recordo el treball minuciós realitzat en el nucli de primària sobre l'expressió

escrita: en la reunió es va acordar i triar un tema per proposar a tots els alumnes i les alumnes d'una mateixa edat de cada una de les escoles que hi participaven. A partir dels resultats obtinguts, es va elaborar un escalat i es van convenir uns nivells mínims, els quals representaven referents notablement vàlids per al progrés i l'adequació de la didàctica».⁹

Aviat es comprengué que resultava imprescindible, per enfortir el moviment de renovació pedagògica, dotar d'alguna estructura unitària les escoles catalanes i actives existents, car la debilitat de cada una desafiant el sistema era evident. També es palesava la necessitat d'enriquir el coneixement i la pràctica a través de l'intercanvi d'experiències de les diverses escoles.

Ben poc després de la fundació de Rosa Sensat es veié que el conjunt d'escoles renovades demanava no sols formació dels mestres, sinó també accions de política educativa comuna. Així nasqué el 1967 Coordinació Escolar, un àmbit que aplegà una cinquantena llarga d'escoles actives i renovades. L'objectiu era millorar la qualitat educativa dels centres i també l'organització i la gestió escolar en polítiques comunes.

Evidentment, aquesta política educativa comuna exigia una confluència de criteris i objectius per poder elaborar accions comunes. Era necessari definir quin tipus d'escola es volia i es defensava. Així nasqueren els «Principis de Coordinació Escolar» que, de fet, eren una declaració del projecte educatiu que informava Rosa Sensat. Un document que aplegava els ideals que menaren a la seva creació amb les aportacions i el realisme que aportava la pràctica. La finalitat era definir uns punts programàtics bàsics i genèrics que aplegaven les diverses sensibilitats presents en el moviment i que marcaven uns objectius per assolir, i que assenyalaven «unes tendències bàsiques» de les escoles que s'associaven i de la institució que les coordinava.

D'aquesta manera, el 1967 es feren públics els «Principis de Coordinació Escolar» que transcrivim a continuació:

PRINCIPIS COORDINACIÓ ESCOLAR 1967

Considerem que l'escola ha de tenir aquestes tendències bàsiques:

- La tasca de l'escola en la formació de l'infant s'entén com un servei a la societat. En queda descartada l'escola amb afany de lucre.
- Cal proporcionar als mestres una preparació i una possibilitat de progrés professional, així com una remuneració digna socialment, que cobreixi les seves necessitats.
- El servei de l'escola s'estructurarà en la línia de l'anomenada «pedagogia activa», les bases de la qual s'accepten totalment. En queda descartada l'escola immobiliària. Es remarquen d'una manera especial, dins d'aquestes bases:

9. CODINA, M. Teresa, «Coordinació Escolar», *Guix*, núm. 281 (gener 2002).

- 1r. Que la pedagogia activa no ha de ser únicament acceptada com a mètode d'ensenyament, sinó que ha d'infondre l'esperit de l'escola.
- 2n. Que ha de voler una educació basada en l'activitat del nen, fent que ell descobreixi el que estigui al seu abast, més que no pas donar-li resultats fets.
- 3r. Que, encaminant l'activitat del nen, ha d'anar a la formació de la seva llibertat personal.
- 4t. Que ha de ser una pedagogia adaptada al medi ambient en tots els seus aspectes.
- 5è. Ha de proposar-se l'educació social del nen.

Per aconseguir-ho, es considera molt important:

- 1r. La limitació d'alumnes a un nombre adequat, segons l'edat.
- 2n. El treball estructurat en equip dels mestres dins de l'escola.
- 3r. Un pla de col·laboració efectiva amb els pares.
- Es considera, finalment, com una tendència bàsica en una societat com la nostra, diversificada en condicions inhumanes, l'obertura de l'escola a nens de tota procedència. Aquesta darrera condició ens porta a la consideració de tres causes concretes de diversificació social, i de la posició bàsica que convé que l'escola tingui davant de cada una.
 - Diversitat econòmica. L'escola és oberta a nens de totes les possibilitats econòmiques; això cal aconseguir-ho pel camí que cada família hi contribueixi segons les seves possibilitats.
 - Diversitat lingüística. Acceptant com un fet la procedència bilingüe i el bilingüisme ambiental dels nostres nens, i considerant com una finalitat de l'escola l'obertura del nen a la cultura, l'escola:
 - 1r. Ha de tractar el bilingüisme procurant que no s'interfereixi en la formació de la unitat personal del nen.
 - 2n. Ha de considerar com a meta, pel que fa a la llengua, la possessió d'un bon català i d'un bon castellà, cosa que no pot aconseguir-se sense estimar les dues llengües.
 - 3r. Pel que fa a la cultura, en el nostre cas la meta és l'obertura a la cultura universal a través de la promoció de la mentalitat i de la forma de vida catalana.
 - Diversitat religiosa:
 - 1r. L'escola haurà de respectar les opcions religioses de totes les famílies.
 - 2n. En la formació de l'escala de valors, l'escola ha de tendir a l'obertura dels seus deixebles als valors transcendentals.
 - 3r. L'escola ha de procurar fer conscients les famílies dels seus alumnes de la seva responsabilitat i del seu paper en aquest aspecte de l'educació.

Les escoles concebudes dins d'aquesta línia miraran de plantejar-se en comú els problemes pedagògics, econòmics, lingüístics i religiosos que aniran presentant-se, i procuraran ajudar-se a trobar els procediments per solucionar-los.

Algunes veus qualificaren d'idealisme pedagoga aquests plantejaments, oblidant que, com tota declaració de principis, conforma un projecte d'allò que hom vol assolir i el desgrana per camps i actuacions concretes. La seva eficàcia dependrà de mantenir la voluntat d'assolir-lo i del fet que la seva realització esglaonada reporti els beneficis esperats. A hores d'ara és ben clar que aquest marc genèric va possibilitar que el fins aquell moment polièdric col·lectiu d'escoles comencés a formar un moviment coordinat. A inicis de la dècada dels setanta ja aplegava un centenar de centres. Conferint una unitat d'acció, tot respectant la diversitat, Coordinació Escolar fou determinant per marcar una política educativa amb què influir l'entorn escolar i propiciar el canvi de les concepcions educatives.¹⁰

Els «Principis de Coordinació Escolar» representen un pas determinant per constituir Rosa Sensat i les seves escoles. Però, també, per convertir-la en pocs anys en actor de primer ordre dins de la societat catalana durant la resistència al franquisme i la Catalunya de la transició democràtica.

Posicionaments comuns

El 1967 les escoles de la federació de Rosa Sensat opten per l'escola privada com la sortida per esquivar, en la mesura del possible, el dur control ideològic i metodològic a què és sotmesa l'escola pública en els anys del franquisme. Però fixen entendre l'escola com un servei a la societat i sense afany de lucre. Veuen la pedagogia activa no sols com a mètode, sinó com l'esperit d'aquestes escoles, cercant una educació basada en l'activitat del nen i en la seva capacitat de descoberta, educadora d'una llibertat responsable. Es vol una educació adaptada al medi ambient i fomentadora de l'educació social de l'infant. Condicions indispensables d'una educació de qualitat són la limitació d'alumnes per aula, el treball en equip dels mestres i un pla efectiu de col·laboració amb la família.¹¹ Així mateix, fent un front comú per treballar per fonamentar i difondre la renovació pedagògica, prenen posició davant de qüestions educatives rellevants.

Dins de Coordinació Escolar treballaven diversos «nuclis de col·laboració» formats per representants d'escoles que s'adreçaven a estudiar, aprofundir i intercanviar experiències i informació de camps com l'educació infantil, l'ensenyament primari, l'economia o l'organització escolar. Com diu Codina, «el funcionament consistia a recollir del mateix centre dades concretes relatives a cada tema que durant la reunió es confrontaven amb les de les altres escoles i s'elaboraven per fer

10. 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: Edicions 62. 2001, p. 8.

11. CANALS, M. A.; CODINA, M. T.; COTS, J.; DARDER, P.; MATA, M.; ROIG, A. M., *op. cit.*, p. 9.

una proposta que tornava al centre, per tal que els mestres i les mestres hi poguessin fer noves aportacions o reconduccions. No oblidem que en aquell temps hi havia molt —o tot!— per fer quant a programació de continguts, relació entre temps i matèries i nivells d'aprenentatge. El sistema dels nuclis de col·laboració és més aviat un precedent del que després s'ha conegut com a “recerca-acció”.¹²

Escoles catalanes i actives. Remar a contracorrent

Tot i la diferent tipologia, les escoles adscrites a Coordinació Escolar eren clarament diferenciades del seu context d'escoles tradicionals. Unes notes les distingien clarament. La primera, perquè eren escoles actives que feien de l'experiència directa la base de l'aprenentatge. Aquest fet les allunyava tant de la resta d'escoles que la forma «escola activa» esdevingué la manera genèrica i popular d'anomenar-les. Però l'activisme escolar d'aquests centres no significà que quedessin ancorats en uns determinats mètodes, sinó que era una proposta en evolució, ja que els profunds canvis socials, econòmics, demogràfics i de valors que experimentava Catalunya requerien nous plantejaments metodològics. La societat catalana, malgrat el cordó sanitari del franquisme, participà ben aviat dels valors que defensaven les democràcies occidentals i de les transformacions socials, pedagògiques, polítiques i econòmiques de l'Europa dels anys seixanta.

S'organitzà la gestió democràtica de l'escola i la col·laboració i la implicació de la família. I també la participació dels infants en l'adquisició dels coneixements, per mitjà del treball individualitzat i cooperatiu, fet que exigí unes classes amb pocs alumnes, ben contràriament a l'habitual sobrepoblació de les aules d'aquells anys.

Allunyant-se de l'ambient autoritari, les escoles són una comunitat basada en la llibertat responsable i en la confiança en l'infant, que respon de la pròpia conducta i de la del grup de forma autònoma, no per la coacció.

En una dictadura hostil, defensora de l'uniformisme lingüístic i impulsora del genocidi cultural, les de Rosa Sensat són escoles catalanes, alhora que preocupades per bastir fórmules per acollir a la mateixa aula els infants sense fer distinció per la llengua. Es volia una escola amb un lligam estret amb la realitat i el seu entorn immediat. Així, aquestes escoles esdevenien un element de resistència pel que fa a la llengua i cultura catalanes durant el franquisme, prenent consciència de la realitat social, cultural i política sota la dictadura.

Cal situar en el seu context aquests trets i valors, car defensar-los representava combatre la legalitat franquista. També aquest model d'escola s'oposava als

12. CODINA, M. Teresa, «Coordinació Escolar», *Guix*, núm. 281 (gener 2002).

prejudicis socials i de gènere d'aquella època. En la majoria d'aquestes escoles, els mestres, els pares i les mares havien de lluitar de valent per fer reeixir la seva escola catalana i en coeducació, entre els entrebancs de l'administració i remant a contracorrent de la mentalitat social vigent.

L'estructuració de Rosa Sensat. Dos models de gestió, dues concepcions de l'entitat

Durant els seus dos primers anys, Rosa Sensat anà dotant-se d'una petita estructura tècnica i administrativa. De nou el record del model del Consell de Pedagogia de la Mancomunitat portava a fer prevaldre com a objectiu de l'entitat la interacció entre els mestres, la reflexió crítica sobre el que es feia a les aules o l'escola. En respondre a necessitats dels mestres en el camp de la formació professional i cultural, la institució anà experimentant un ràpid creixement, especialment a les Escoles d'Estiu. La consolidació de l'entitat fou evident i anà ampliant la seva influència social. També el creixement tan considerable de l'alumnat generà una complexitat més gran.

Es dotà la institució d'una bona biblioteca com a element d'estudi, aprofundiment teòric i difusió de l'escola activa, dels diversos mètodes i de la psicologia evolutiva. Seguint, de nou, els objectius d'Eladi Homs a la Mancomunitat o la impagable acció d'Artur Martorell per servir la renovació pedagògica a través de la biblioteca de l'Institut Municipal d'Educació a Barcelona. Una biblioteca que també treballà de forma notable en el camp de l'orientació de la lectura infantil.

A més de les publicacions pròpies, la tasca feta a través d'editorials comercials esdevingué un dels elements de difusió més eficient de les propostes didàctiques de Rosa Sensat. Com, així mateix, la col·lecció de monografies i estudis, també en coedició.

De primer, fent difusió amb butlletins i circulars interiors, i després, en el pas de la dictadura a la transició democràtica, amb la revista *Perspectiva Escolar*, de tan llarga vida. Són tot un exponent de les realitzacions i les aportacions de l'entitat. Els seus exemplars ens mostren en cada moment el seu compromís cívic i polític. Però, també, l'evolució de les seves concepcions pedagògiques, fruit de seguir el progrés social i les transformacions de tècniques, de mentalitat i d'idees educatives. L'entitat s'organitzà en tres departaments: Pedagogia, Psicologia i Sociologia, en línia amb la concepció de Ciències de l'Educació que anys enrere havia anat imposant el nucli de Ginebra.

A partir de l'inici dels anys setanta assistim a una politització més gran de l'entitat que de forma indirecta és present en les instàncies de l'oposició al franquisme. També s'evidenciaven els posicionaments divergents entre els departaments de Pedagogia i Sociologia, que no sols obeïen a enfocaments epistemològics diferents

sinó a la concepció i funció de l'Escola de Mestres en la societat. Mentre el Departament de Pedagogia, que coordinava Mata, treballava en contacte directe amb els mestres a través de seminaris i grups de treball, bona part del Departament de Sociologia liderat per Josep Maria Masjuan actuava a la manera d'un grup tècnic dedicat en bona part a elaborar estudis.

En el tram final del franquisme i els inicis de la transició, el PSUC, com algun altre partit, mirarà de fer-se present i influir socialment a través d'entitats que tinguin un gran abast. Un exemple prou conegut és el cas de la universitat. Però durant la transició democràtica aflorarà la pugna a propòsit de la forma jurídica que ha de tenir l'entitat, en un pols sobre el seu control. Des del Departament de Sociologia es vol una entitat reduïda i formada per tècnics competents. Entorn del Departament de Pedagogia s'agruparan les persones que volen una forma de participació de les bases àmplies del moviment renovador a través de convertir Rosa Sensat en una associació. Aquesta fou la fórmula que reeixí, connectant Rosa Sensat amb les àmplies capes socials i del magisteri afins al centreesquerra polític, la socialdemocràcia i el socialisme.¹³

Educació, societat i política. Evolució del moviment de renovació pedagògica

Moltes de les problemàtiques que afloraran a l'època de la Transició ja són viscudes i debatudes dins el moviment de renovació pedagògic català, i especialment des de la fundació de Rosa Sensat el 1965. Sota el franquisme, Rosa Sensat i el seu entorn escolar esdevenen un mal tolerat oasi de llibertat sols comparable al que coetàniament es produeix a la universitat.

A mesura que el règim dictatorial entrà en crisi en el context de desenvolupament econòmic que s'experimentà a partir de la dècada dels seixanta, les diferents opcions polítiques de l'oposició començaren, com és lògic, a tenir la corresponent manifestació educativa. Diu Freire, amb raó, que no hi ha pràctica pedagògica que no sigui política i que no contingui un ideal de societat i un projecte ètic.

Des d'uns inicis on convergien unitàriament gairebé tots els corrents pedagògics renovadors, en el període de deu anys assistirem a algunes crisis que portaran a segregacions del moviment pedagògic renovador, tot i que el gruix del mateix continuarà constituït per Rosa Sensat. També en aquest període es produeixen grans debats que portaran a definir el model d'escola a que s'aspira. Entre 1968 i 1969 es qüestionarà, com veurem, el rol que ha de tenir la religió a l'escola. Pocs anys després, l'adscripció i el sentit de la seva missió. Més endavant examinarem

13. GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep, «La renovació pedagògica durant el franquisme», *Educació i Història*, núm. 1, p. 145-151.

l'evolució de Rosa Sensat des del posicionament inicial reflectit en els Principis de Coordinació Escolar.

L'evolució de Rosa Sensat com a entitat reflecteix com les accions pedagògiques són en gran manera un exemple de com l'educació té com a objectiu modificar positivament la societat que l'envolta; alhora, simultàniament, les transformacions socials i econòmiques reformen i canvien l'educació. Jordi Monés distingeix quatre etapes en la institució que són un bon reflex d'aquesta interdependència entre pedagogia i societat.

Entre 1965 i 1968 són uns anys d'organització i consolidació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat organitzant cursos de tarda i nit, seminaris i l'Escola d'Estiu, els quals amplien la base de l'entitat. També s'organitza Coordinació Escolar.

A partir de 1968, a Rosa Sensat hi hagué un canvi d'orientació provocada per la recepció dels nous plantejaments socials i culturals, com ara els fets de Maig del 68 francès, els quals remouen l'educació a Europa. Així mateix, l'extraordinari augment de participants a l'Escola d'Estiu facilità l'aparició de lectures més diverses i més polítiques del fet educatiu. Arriben idees que impacten en l'educació, com la contracultura, la societat de consum o la revolta dels joves. Diferents elements que faran aparèixer un examen crític envers la mateixa institució. Tot plegat provocà la primera important crisi interna i externa, que comportà la divisió del moviment de renovació pedagògica i la desaparició del suport econòmic extern que rebia Rosa Sensat.¹⁴

Una tercera etapa s'inicià el 1970 en el clima de la reforma educativa impulsada pel govern, els contactes per crear una escola de formació del professorat amb la Universitat Autònoma de Barcelona i diferents problemes apuntats a l'Escola d'Estiu.

A partir de 1974 s'obrí una altra etapa que reafirma, al costat de la pedagogia, la preocupació per la situació social i política que es vivia en els darrers temps de la dictadura, i que difícilment podia deixar d'afectar el treball educatiu.¹⁵

Finançament de l'entitat

En els seus inicis, Rosa Sensat comptà amb el suport econòmic del nucli empresarial que mantenia la Fiduciària Barcino. Amb la primera crisi de l'entitat, vers 1968, es perdé gradualment aquest finançament. Per afrontar la situació es fundà la Fundació Artur Martorell, que canalitzà les donacions de ciutadans interessats per una escola catalana i de qualitat, i s'aconseguí el manteniment malgrat

14. GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep, «La renovació pedagògica durant el franquisme» *Educació i Història*, núm. 1, p. 145-151.

15. MONÉS, Jordi, *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions, 62, 1981, p. 232-242.

el dèficit permanent que provocava una entitat amb els objectius i els criteris de Rosa Sensat.

Fonamentalment, els recursos de la institució, durant el franquisme, provenien de tres aportacions: les quotes anuals dels socis, les subvencions i els ajuts gestionats per la Fundació Artur Martorell i els ingressos propis de les activitats, les publicacions, etc.¹⁶

L'impacte de la Llei general d'educació de 1970. L'Escola de Mestres de Sant Cugat

Educativament, la transició política havia començat amb la Llei general d'educació de 1970. Com han apuntat J. Calero i X. Bonal, aquesta llei és una paràbola de la crisi que porta al final del franquisme.¹⁷ Pretenia arranjar la falta de legitimitat i la manca de política educativa del règim, i en proposar una educació més universal i democràtica minava els mateixos principis de la dictadura. D'aquí la contrareforma que la succeí, sense donar temps a desplegar-la. També portà a fer més visible el conflicte social i educatiu.

Amb la Llei de 1970, el franquisme intentarà donar una resposta educativa a les noves demandes socials i econòmiques amb una sortida cap endavant. Les autoritats econòmiques internacionals ja havien advertit que el desenvolupament econòmic s'encallava per manca de culturització de la gran majoria dels treballadors. A trenta anys d'acabar el segle xx, l'Estat espanyol havia estat incapaç d'alfabetitzar i escolaritzar tota la població.

Es canvià de registre obrint-se als plantejaments tecnològics de l'educació i a la incorporació de noves metodologies, però mirant d'esquivar els objectius democratitzadors que implicaven. S'allargà l'escolaritat obligatòria fins als catorze anys i s'abordà la millora dels edificis i les instal·lacions. Ambdós fets posarien en serioses complicacions un grapat d'escoles de Coordinació Escolar que tingueren difícil d'ampliar les seves instal·lacions, per espai o per economia.

La llei obrí alguna via per l'entrada del català a l'escola, que seria aprofitada per Rosa Sensat per renovar i aprofundir la seva proposta de bilingüisme escolar.

Es creà un sistema escolar dual amb la formació professional, en un intent d'adequar-se a la industrialització. S'inicià una política de subvencions a centres privats que consagrà una doble xarxa escolar mantinguda amb fons públics.

16. Vegeu les memòries anuals de l'època de la Fundació Artur Martorell. Arxiu de la biblioteca de Rosa Sensat.

17. CALERO, J.; BONAL, X., *Política educativa y gasto público en educación*, Barcelona, Pomares, 1999, p. 68-72.

La reforma amplià els estudis de magisteri, recuperant el requisit del batxillerat com en el Pla Professional de la República, i les escoles de mestres esdevingueren universitàries. Es crearen els Instituts de Ciències de l'Educació a cada universitat, que semblaven sobreposar-se a les tasques de formació de Rosa Sensat. Tanmateix, els mestres continuaren acudint a Rosa Sensat, que oferia una formació teòrica com a reflexió i guia de la pràctica escolar. Durant la dècada dels setanta, l'Escola d'Estiu i els cursos estables assolirien unes cotes altíssimes d'assistència.

El 1972 Rosa Sensat participava en la interessant experiència de la creació de l'Escola de Formació del Professorat de Sant Cugat de la Universitat Autònoma de Barcelona. Impulsada per Francesc Noy i Josep Grifoll, es podia assolir la fita d'obrir una escola de mestres oficial en la línia de la renovació pedagògica. El seu professorat el conformaren persones destacades del moviment renovador de totes les tendències: Marta Mata, Maria Rúbies, Josep Pallach, Octavi Fullat, Gentil Puig, Lluís Tarín, Maria Pla, Rosa Gratacòs, Pilar Benejam, Teresa Giménez o Teresa Eulàlia Calzada. D'aquesta manera, els dos principals corrents del segon moviment de renovació pedagògica van coincidir en una de les més rellevants iniciatives de la renovació pedagògica.

S'oferia poder trencar les limitacions de les Escoles Normals existents aplicant a la formació de mestres les pautes de treball de les escoles renovades, tant en l'àmbit del professorat com d'alumnat. També s'organitzà de forma representativa el claustre i el govern. S'innovà el pla d'estudis connectant-lo amb les pràctiques i la reflexió crítica sobre aquestes.

L'experiència no fou molt duradora per la situació i la burocratització dels estudis universitaris i la forma de reclutament del professorat inherent, però encetà un camí que acabà fent repensar procediments i organització a altres escoles de magisteri.

Eren uns anys en què a Catalunya la quarta part de la població era en edat escolar obligatòria i no hi havia prou places per escolaritzar-los, on la llengua catalana no aconseguia el lloc que li corresponia a l'escola i on els barris d'immigració de les ciutats grans i mitjanes havien de lluitar per conquerir serveis elementals, com ara l'escola.

«Per una nova Escola Pública Catalana». La bel·ligerància pel model d'escola

Enmig de la situació que es viu a Catalunya i a Espanya, Rosa Sensat, com alguns altres moviments crítics, sentí arribada l'hora de convocar els mestres a superar la llei proposada pel franquisme tecnocràtic i pensar com havia de ser l'escola en un futur més just i democràtic que s'albirava proper, i definir una

política educativa que menés al model d'escola pública a què s'aspirava. Si anys enrere el camí per plantejar una escola ben diferent de l'oficial havia estat l'escola privada, la percepció generalitzada de final del franquisme reclamava ara dissenyar l'escola pública que assegurés una educació de qualitat per a tothom.

Així s'obrí un procés d'elaboració que acabà en la proposta continguda en les Declaracions de l'Escola d'Estiu de 1975 i 1976, dissenyant l'escola que la nostra societat havia de tenir en un futur democràtic que semblava ja a tocar. Declaracions que commocionaren no sols el món educatiu, sinó també l'econòmic, social i polític. També impulsaren una garba d'escoles de Coordinació Escolar a plantejar-se que potser havia arribat l'hora d'esdevenir escoles públiques.

Així ho explica Marta Mata: «Exactament a la meitat de la dècada, el tema general de dues Escoles d'Estiu es dedicarà a cercar una alternativa al sistema educatiu vigent, antiquat i mal reformat encara. En aquestes Declaracions, i en l'aspiració dintre del marc democràtic encara no vigent, es dissenya una política d'escola des del naixement fins als divuit anys, adequada a la gran diversitat social, amb mestres ben formats i en bones condicions de treball en equip, amb la col·laboració efectiva dels pares i la participació de la societat. Una escola accessible, propera, gratuïta, oberta a nens de tota procedència social, integradora dels deficients i marginats, promocionadora i al servei de la societat, respectuosa, per tant, de la seva pluralitat lingüística, cultural, etc.». I afegeix: «Els anys 1975 i 1976, aquestes Declaracions eren encara un somni. A l'Escola d'Estiu de 1977, inaugurada dues setmanes després de les primeres eleccions democràtiques a Espanya des de 1936, el somni semblava ja possible, i 9.000 mestres ho van celebrar durant dues setmanes; sens dubte, l'Escola d'Estiu de 1977 va ser la trobada de mestres més nombrosa i duradora que mai s'hagi registrat».¹⁸

Aquelles dues Declaracions sobre l'escola pública de 1975¹⁹ i 1976 despertaren dures crítiques i oposicions. Especialment, pel model d'escola pública defensat i pels plantejaments sobre la llengua i sobre l'educació religiosa. Com s'exposarà en els llocs corresponents, foren contestades per altres sectors educatius catalans i molt especialment de l'Església, que escolaritzava una rellevant part dels infants en l'àmbit d'educació bàsica i secundària. Les declaracions van contribuir a organitzar sectors socials que divergien de la proposta de Rosa Sensat.

Les dues Declaracions aprofundiren la divisió entre els dos sectors que conformaven el moviment de renovació iniciada arran de l'Escola d'Estiu de 1968. Des dels àmbits educatius que diferien clarament dels posicionaments de Rosa Sensat es defensaven, entre altres aspectes, les escoles d'iniciativa social al costat

18. MATA, Marta, «La Escuela de Maestros...», p. 129-135.

19. Vegeu el monogràfic «Per una nova escola pública» a *Perspectiva Escolar*, núm. 4 (octubre 1975).

de les escoles públiques, i no es veia clar que al costat de mestres, famílies i alumnat participessin també en els consells escolars els sindicats o les associacions de veïns, com es deia en el document de 1975. Veien, així mateix, poc afermada la catalanitat de l'escola proposada, o trobaven a faltar que no es declarés que l'educació havia de ser competència de les autoritats catalanes en una futura escola.²⁰

El novembre d'aquell 1975 moria el general Franco i s'iniciava una incerta transició vers la democràcia que mostrà la lògica divisió ideològica i política de la societat catalana i el seu reflex en el món educatiu. El Partit Socialista de Catalunya - Congrés de Joan Raventós i el Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC) donaren el seu suport a la Declaració «Per una nova Escola Pública». En canvi, les posicions crítiques envers el manifest del juliol de 1975 aplegaren en el Partit Socialista de Catalunya - Reagrupament de Josep Pallach al costat de Convergència Democràtica de Catalunya i Unió Democràtica de Catalunya, que farien costat al Consell Català d'Ensenyament creat el juny de 1976 i presidit per Joan Triadú.

L'Escola de Mestres Rosa Sensat s'implicà decididament en la vida política i cívica del país. En iniciar-se el procés social i polític que portaria a la democràcia donà suport a les opcions polítiques progressistes i de canvi social i educatiu al costat de les organitzacions polítiques, sindicals, culturals i veïnals, que esperaven assolir una transformació profunda de la societat amb la fi del franquisme i l'adveniment de la democràcia.

En uns anys en què «el somni semblava ja possible», l'educació i l'escola esdevingueren un tema de bel·ligerància social i política que portà a durs enfrontaments que es descrigueren com a «guerra de l'ensenyament».²¹ De primer, a escala social i de la premsa; després, durant el llarg debat que provocà la redacció de la Constitució espanyola de 1978 i l'Estatut de Catalunya.

2. LES APORTACIONS PEDAGÒGIQUES

Una proposta de pedagogia humanista i integral

La fonamentació profunda del moviment que lidera Rosa Sensat és la tradició humanista. Una visió que situa les seves arrels, com li agradava recordar a Marta Mata, en l'Antiguitat, on ja Plató sostenia que l'assoliment d'una societat justa passa necessàriament per l'educació dels seus ciutadans. Sense l'educació aquests

20. SARRAMONA, Jaume, «Joan Triadú i el Consell Català d'Ensenyament», a GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (ed.), *Joan Triadú i Font. Sessió en memòria*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2020, p. 76-77.

21. Vegeu els diferents posicionaments a PUIGJANER, Josep M., *La «guerra» de l'ensenyament*, Barcelona, Nova Terra, 1978.

no poden aconseguir l'autonomia, la *humanitat*, que els faci persones lliures, no manipulables per governants despòtics o demagogs. El veritable polític és, doncs, aquell que educa els seus conciutadans en la veritat.

«El nostre punt de vista valora en l'infant acabat de néixer la persona humana, amb tota la seva potencialitat. Amb els seus drets, però és una persona amb total impossibilitat d'activar aquella potencialitat i d'exercir aquests drets sense l'ajut dels adults, de la microsocietat adulta que és la família, de la macrosocietat que és el sistema educatiu», diu Mata, i d'aquí s'esdevé que l'educació «és imprescindible per a la seva personificació, per arribar a ser plenament persona».²²

En la dècada final del franquisme es percep com a través de totes les accions, les propostes, les activitats i les realitzacions de Rosa Sensat hi ha com a objectiu explícit l'educació integral. Dins la qual, i de forma entreteixida, es vol educar totes les dimensions de la persona: físiques, racionals, espirituals, afectives, polítiques, ètiques, artístiques, socials..., respectant en cada nen l'individu que es projecta cap al futur i la seva forma personal. L'educació ha d'oferir els estímuls de reacció i activitat per al seu desenvolupament general com a persona.²³

La democràcia i la participació han estat una nota rellevant de totes les accions i les comeses portades a terme per Rosa Sensat. Uns valors ètics i morals en què els mestres es formaven a través de la vivència en la pràctica, ja que la formació del magisteri havia de fer-se en el marc del que passava en l'àmbit cultural, polític, social i econòmic. Amb la voluntat de construir una escola atenta al medi en el qual viu, respectuosa envers la pluralitat ideològica i les diferents maneres d'entendre la vida i la societat.²⁴

Educació activa. Educació integral

Claparède afirmava que l'educació activa, o funcional, era la millor expressió contemporània de l'educació humanista. L'Escola de Mestres Rosa Sensat farà de l'escola activa la seva senya d'identitat, la seva referència comuna, des del rebuig a l'escola existent, basada en el memorisme. Una educació que procura mantenir l'alumne en una situació predominantment activa enfront de la passivitat que impregna l'educació tradicional. Però una educació activa basada en la revisió crítica i l'actualització de les propostes inicials dels anys vint del segle passat, que marcà Artur Martorell amb la seva conferència «Com realitzar pràcticament una

22. CONGRESO DE LOS DIPUTADOS, *Diario de Sesiones*, 13 de setembre de 1979, p. 1740 s.

23. DARDER, Pere; GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep, «El segle de l'educació», *L'Avenç: Revista de Història i Cultura*, núm. 240 (1999), p. 8-14.

24. SIMÓ, Núria; FEU, Jordi, «L'Educació democràtica a les escoles d'estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (1966-2008)», *Educació i Història: revista d'història de l'educació* (2015), p. 177-209.

Escola Nova».²⁵ Sent receptius a les noves aportacions pedagògiques que s'hi sumaven.²⁶ Fonamentada en les necessitats de desenvolupament humà dels individus i de la societat, facilita la seva satisfacció a través d'una educació integral.

L'evidència que l'educació és un procés biològic d'adaptació, bàsicament un procés experiencial i vital, fa comprendre que únicament l'experiència pot crear aprenentatge. Aquest és el basament sòlid per construir una educació nova i veritable. No pot existir educació sense experiència, sense activitat de l'educand. Rosa Sensat propagarà l'educació activa com a compromís amb l'avenç de la societat, a través de la formació dels mestres i difonent-la amb les revistes i les publicacions pròpies.

Es tracta de desterrar l'escola basada en la imposició i la indiferència que acaba creant repulsió en l'alumne, per fer una escola que respongui als seus interessos. Amb l'aprenentatge des de la pròpia experiència com a garantia que esdevingui significatiu.

Es cercava que, de forma integrada, «escola i ensenyament servissin per a la vida, per dominar el propi cos, per pensar i descobrir noves realitats, per sentir i entusiasmar-se, per conèixer i actuar en les relacions socials, per tenir criteris sobre la realitat política, per adquirir consciència de les nostres creences».²⁷

A alguns estudiosos els ha sorprès com el desplegament del segon moviment de renovació pedagògica, que encapçala i conflueix en la institució Rosa Sensat, es fonamenti en l'educació activa. Ja que és un moment en què aquesta ha entrat en crisi a Europa pel pessimisme de la postguerra i el fracàs del seu projecte pacifista, esberlat per la Segona Guerra Mundial. Una explicació possible és la pervivència en l'imaginari de l'esplèndida obra educativa de la Mancomunitat de Catalunya i la Generalitat republicana, tant com a contramodel de l'educació que es patia sota el franquisme així com a exemple del país que es podria ser. I, també, de l'educació que podríem tenir si no fos per la dictadura i la guerra. On testimonis de l'alçada d'Alexandre Galí, Rosa Sensat o Artur Martorell feien arribar als mestres el projecte i les metodologies d'aquella etapa.

Ultra aquestes raons, el redreçament econòmic de Catalunya de finals dels anys cinquanta i la dècada següent obrí nous horitzons entre sectors socials inquiets i cultes, que trobarien en l'escola activa una eina d'eficàcia experimentada per respondre a les necessitats de transformació social, política i democràtica a què

25. MARTORELL, Artur, «Com realitzar pràcticament una Escola Nova» a GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (ed.), *L'Escola Nova Catalana. 1900-1939*, Barcelona, Eumo Editorial - Diputació de Barcelona, 1992, p. 309-326.

26. 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)*, Barcelona, Edicions 62, 2001, p. 89-90.

27. CANALS, M. A. et al., *op. cit.*, p. 92.

aspiraven. A més a més, l'Escola Nova, com havia demostrat sobradament, era per si mateixa un camí per formar persones lliures, cultes, ètiques i amb sentit crític. Salvant així la persona de l'infant, com ja hem vist que insistentment proposava Alexandre Galí enfront del franquisme com ho havia fet enfront del feixisme, el nazisme o l'estalinisme.

No té res a veure amb una visió nostàlgica del passat, sinó amb el combat de canviar el present per assolir un futur més just i lliure. Recordem en aquest punt la ponència que desenvolupà Legrand sobre «L'Escola Nova i les seves ambigüitats». Prova d'això és que es produí en sincronia amb l'entrada, a través de Rosa Sensat, dels corrents pedagògics més innovadors coetanis.

L'educació integral és, possiblement, un dels aspectes més definitoris de l'escola activa. Des d'aquest basament s'aixecà una escola que vol atendre totes les dimensions de la persona: racionals, afectives, artístiques, socials, polítiques, ètiques, religioses, físiques. Aquest entendre l'educació de la persona com un sistema global portà a veure de forma integrada l'activitat racional, emotiva, relacional i física de l'alumnat. Això revalorà com a altament educatius alguns elements que eren menys tinguts per l'escola oficial. Així, l'expressió plàstica i la corporal s'uneixen a l'oral i escrita. O l'expressió musical s'aparella a l'aprenentatge reglat de la música.

Mirarem a continuació d'exposar algunes de les aportacions i les innovacions que van anar suscitant-se a redós de l'Escola de Mestres Rosa Sensat durant els seus primers deu anys.

La coeducació

No es podia pensar en una educació integral sense que es plantegés que havia d'incloure la coeducació de sexes. Una qüestió que desafiava la legalitat, ja que estava prohibida per les lleis educatives franquistes, excepte al parvulari. Una segregació que, tret d'alguns rars parèntesis, venia de més lluny i molt impregnada en la societat espanyola des dels inicis de l'escolarització en el segle XIX. Una situació que obeïa a un ben antic tabú sobre les qüestions sexuals. Hi havia una por per la convivència de sexes que, entre altres motius, marcaven les dificultats per canviar els rols i les visions atribuïts a cada sexe.²⁸

Si es volia ser congruent amb l'objectiu d'una educació integral, des de Rosa Sensat començà a plantejar-se posar fi a aquesta antinatural segregació per sexes. Però la normativa obligava a mantenir classes de nens i nenes de forma separada.

A l'hora de la pràctica es cercaren estratègies per reorganitzar ràpidament l'alumnat en el moment de presentar-se la inspecció a l'escola. Una situació que

28. CANALS, M. A. *et al.*, *op. cit.*, p. 121-123.

mostra la semiclandestinitat de les pràctiques d'aquestes escoles, i la complicitat de les famílies.

Fins al llibre blanc previ a la Llei d'educació de 1970 no s'obrí la possibilitat d'una coeducació a l'escola. Tot i que no es va fer d'una forma explícita, sinó per absència d'una prohibició.²⁹

L'educació de la primera infància

Rosa Sensat esguarda la infància com una etapa biològica de la vida amb significació per si mateixa i que condiona la ulterior vida de la persona. Per consegüent, posa en primer terme de les seves prioritats l'educació infantil, una etapa que popularment sempre ha estat poc visible educativament. Cosa que es traduí durant anys en l'absència de preparació dels seus ensenyants. Rosa Sensat provocarà un canvi radical d'aquesta percepció i prejudici. Advertint sobre la gran importància i transcendència que tenia per la persona aquesta primera etapa educativa. Així doncs, era necessari dotar els seus educadors d'una formació de qualitat.

Però la realitat era ben diferent. En efecte, en fundar-se Rosa Sensat, les educadores de les anomenades guarderies provenien generalment d'una formació lligada a la sanitat i enfocada a la puericultura, mestres sense cap mena d'especialització, o bé era personal sense titulació. Cas a part eren les «jardineres d'infància» provinents de la notable experiència que significà l'escola especialitzada creada pel CICEF, però que no aconseguí el reconeixement oficial.

Per suplir aquesta deficiència, a Rosa Sensat, ja des dels inicis, es platejà la formació i el reciclatge dels professionals de la primera infància, abordant temes d'organització i planificació educativa. D'entrada es definiren dues etapes que responguessin a l'evolució psicològica de la infància. Per una banda, la llar d'infants (més tard anomenada escola bressol) i, per l'altra, l'etapa del parvulari. En una formació que volia trencar amb la idea de l'educació preescolar que plantejava l'administració educativa de l'Estat. També, el 1970, es denuncià que la creació de l'EGB incorporava els infants massa precoçment a aquesta etapa obligatòria.

Des de Rosa Sensat es proposava una formació teoricopràctica materialitzada a ocupar mitja jornada amb la pràctica en una escola amb una ràtio reduïda, que donés importància a les relacions humanes entre els mateixos educadors i amb un ambient cultural estimulador. L'alta mitja havia de ser «dedicada a l'estudi, molt relacionat amb la pràctica i amb possibilitat d'aprofundiment i organització teòrica». Uns estudis que havien de conformar-se des de la paidologia, la puericultura i la pediatria, amb elements de psicologia i pedagogia, la llengua amb les seves

29. *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969, p. 122.

bases psicolingüístiques i de comunicació, metodologies de l'Escola Nova, música, etc., dins un ambient de treball en equip i de normalitat professional, laboral i salarial.³⁰

La tasca portada a terme per la institució arrenca de les lluites socials i veïnals per la creació d'escoles bressol i parvularis i pel seu manteniment i la seva dignificació. Els primers anys setanta, a redós de Rosa Sensat, un grapat d'escoles infantils sota la fórmula de cooperativa de pares, mares i mestres eren a la percaça d'una educació de qualitat per a la petita infància. Aquestes escoles, convertides en espai de llibertat i reflexió educativa, malgrat les circumstàncies adverses, obriren un valuós camí fins a convertir-se en escoles públiques en uns anys de lluita, però també de creatius avenços pedagògics i socials.

De la inquietud pedagògica d'aquestes mestres parlen els nombrosos viatges que, temps a venir, es realitzaren per conèixer *in situ* experiències d'educació infantil reeixides a escala internacional, com els organitzats els anys setanta a França, la Unió Soviètica, Itàlia o Hongria. O els contactes amb rellevants aportacions, com n'és exemple la participació d'Irene Lezine a l'Escola d'Estiu de 1976.

En acabar-se el franquisme, les escoles infantils vinculades als nous ajuntaments democràtics esdevindran un dels exemples més interessants i genuïns de les propostes educatives de Rosa Sensat. Sota el guiatge de Pepa Òdena, Irene Balaguer i una garba de mestres inquietes crearan un model d'educació infantil que, tot recollint experiències coetànies, ha esdevingut un referent internacional en l'acollida escolar de la primera infància.³¹

La tasca d'Irene Balaguer i el seu equip impulsà des de Rosa Sensat una nova organització i uns nous criteris per construir d'una escola de la primera infància basada en la confiança en els infants més petits i el seu dret a gaudir de la cultura, a ser protagonistes del propi aprenentatge i a créixer acompanyats per professionals ben preparats i disposats a aprendre dels infants i amb els infants.³²

El treball en equip dels mestres i l'acompanyament de l'alumnat

Una de les característiques de les escoles vinculades a Rosa Sensat va ser responsabilitzar participativament els mestres dels objectius i les pràctiques de l'escola a través del treball en equip. Un plantejament que diferia de les clàssiques reunions de claustre i de prendre decisions votant, o de les direccions escolars a la

30. MATA, Marta, «Formació d'educadors. Una experiència de reciclatge i els criteris a 'Rosa Sensat'», *Perspectiva Escolar*, núm. 7 (maig 1976), p. 12-15.

31. BALAGUER, Irene; ÒDENÀ, Pepa, «L'educació infantil» a MALLART, Joan *et al.*, *Repensar la pedagogia, avui*, Barcelona, Societat Catalana de Pedagogia, 2001, p. 71-78.

32. JUBETE, Montserrat, «Encontres que deixen petja», *Infància*, núm. 249 (2022), p.18.

manera tradicional. Una forma de gestió que recollia els corrents democratitzadors i de compromís que coetàniament estaven transformant les relacions socials i la mateixa organització escolar. Un plantejament que comportava lentitud, i que no era fàcil, sabedors que la tasca educativa d'una escola demanava acció a través del consens en equip d'educadors. L'examen col·lectiu de les situacions i del dia a dia també era una eina de formació i de professionalització per als mateixos mestres, i també per anar conformant un projecte educatiu compartit.

El treball en equip es valora com el mitjà més adient per assolir un cert grau de qualitat d'una escola i com la forma de mantenir una continuïtat en l'ensenyament. Era, a més, un mitjà de formació dels mestres des de la mateixa escola, d'uns mestres altament motivats però amb una formació inicial inadequada per al propòsit de fer una escola renovada i activa. A través de les reunions de l'equip de mestres es constataren les mancances i es revisava i es documentava la metodologia. El marc del treball en equip impel·lia, des de la pràctica quotidiana i concreta, a cercar informació i documentació tècnica i a recórrer a la teoria com a guia de la pràctica, ja que el discurs pedagògic s'ha de cristal·litzar en l'acció. I també l'intercanvi de coneixement i metodologies entre altres escoles, que els cursos o les escoles d'estiu de Rosa Sensat facilitaven des de la voluntat de millorar la feina docent i el treball educatiu.

Així, el treball en equip permetia aprofundir i compartir el coneixement i l'observació de l'alumnat de forma individual o bé del grup classe. Una mirada imprescindible per al paper d'acompanyament en el desenvolupament personal de cada nen o nena que els mestres tenien. I també del context familiar i social que l'emmarcava, ja que aquests d'alguna manera condicionen el rendiment escolar. Aquest era un tret que diferenciava les anomenades «escoles actives» de la majoria, ja que, en general, les escoles coetànies es basaven en l'autoritat del mestre, la competitivitat, el càstig i el bandejament dels alumnes «que no seguien».³³

Noves propostes i metodologies

Veiem en els primers anys de Rosa Sensat que hi ha una permanència de la pedagogia de Montessori, la qual ofereix als mestres un mètode perfectament estructurat i comprovat que aplanava i optimitza la tasca escolar des d'un fort plantejament de respecte per la individualitat i al ritme de cada infant. I també els centres d'interès i els plantejaments globalitzadors de Decroly, que aporten un aprenentatge social i democràtic en plena dictadura a través de l'autogovern escolar.

33. CANALS, M. A.; CODINA, M. T.; COTS, J.; DARDER, P.; MATA, M.; ROIG, A. M., *op. cit.*, p. 102-107 i 124-129.

Sobre la base d'aquestes i altres propostes d'escola activa, Rosa Sensat redefiní l'educació i l'aprenentatge en la línia que proposava la segona generació del nucli de pedagogs ginebrins, amb Jean Piaget com a principal exponent.

El compromís social i polític d'un important sector del moviment de renovació pedagògica, a partir de 1969, estengué les seves escoles als barris i les poblacions que concentraven la immigració, fet que produí el redescobriment de Freinet, que vehiculà metodològicament aquest gir social. Així mateix, s'esguardà amb viu interès el posicionament i l'obra educativa de Lorenzo Milani o de Paulo Freire. També s'obrí una estreta col·laboració amb el Movimento di Cooperazione Educativa.

El creixent influx de l'anàlisi marxista entre els mestres catalans a partir dels inicis dels anys setanta obrí l'interès per l'educació soviètica, sobretot del període preestalinista i l'obra educativa de Makarenko i, posteriorment, per Suchodolsky o Vigotski.

Sacsejaren Rosa Sensat la desescolarització proposada per Ivan Illich o l'impacte de les teories de Freud, especialment a través de l'experiència de l'escola de Summerhill creada el 1921 per A. S. Neill, que no sols replantejà el món escolar, sinó que impactà vivament en tota la pedagogia de l'oci.

També arribaran plantejaments crítics, com ara la pedagogia institucional, l'autogestió o el no-directivisme —el 1972, Baudelot i Establet exposaran les tesis del seu llibre *L'École capitaliste en France* a l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat de 1972—, així com altres mirades pedagògiques que obren i assenyalen ja la crisi de la modernitat, la qual havia inspirat i bastit l'educació occidental durant el liberalisme i la industrialització.

En el terreny didàctic trobarem la remarcable aportació de Rosa Sensat, amb l'equip de Marta Mata, en el camp de la lectoescriptura, treballant per donar resposta a l'acollida de la immigració a l'escola. És remarcable la reelaboració que la institució realitzà de l'expressió oral, escrita, corporal i plàstica, com a fruit de la fonamentació psicopedagògica de l'educació.

En política educativa, la lluita per no segregar els infants per la seva llengua a l'escola fou una contribució que a hores d'ara valorem en tota la seva profunditat i la seva transcendència social i política. En aquest sentit, ja amb la Generalitat restaurada, cal recordar les intervencions de Marta Mata al Parlament durant la tramitació de la Llei de normalització lingüística recollint la doctrina elaborada i mantinguda des de sempre per Rosa Sensat.

Cal, així mateix, destacar el plantejament didàctic i conceptual de la matemàtica «moderna», l'atenció al medi natural i social que respon a la visió biològica i evolucionista de la pedagogia activa i un llarg etcètera. A les planes dels primers números de la revista *Perspectiva Escolar* adreçem el lector que vulgui obtenir una panoràmica detallada i una evolució de la notable aportació didàctica de l'entitat i dels seus mestres, basada en l'experimentació i la revisió crítica del

treball a les escoles. També, un cop més, recomanem la consulta del documentat estudi de Jordi Monés sobre l'entitat.³⁴

3. LES ESCOLES D'ESTIU. UNA EXPERIÈNCIA DE PEDAGOGIA, CULTURA I POLÍTICA

«Qui són aquests bojos que munten i desmunten cada any una escola d'estiu?», es preguntava entusiasmat en donar una conferència a l'Escola d'Estiu de 1969 Jordi Rubió, un dels intel·lectuals de referència de la resistència antifranquista.³⁵ El seu entusiasme era motivat per l'abast i la bona organització de la trobada. També, perquè s'albirava com les Escoles d'Estiu havien de ser un canal altament eficient per transmetre al món escolar els objectius, els missatges i les tendències educatives defensats des de Rosa Sensat.

La restauració de l'Escola d'Estiu, el 1966, a suggeriment del geògraf i humanista Enric Lluç, partia de considerar que, si abans de la guerra havia estat tan útil en la transformació del teixit educatiu català, ara sota el franquisme era més necessària que mai. Efectivament, com en el primer terç del segle xx, l'escola estival feu relacionar Rosa Sensat amb els moviments educatius i pedagogs rellevants d'arreu, i va esdevenir un dels mitjans més potents per acomplir la missió de formar els mestres per canviar positivament l'escola. Seguint el plantejament de les edicions republicanes, l'Escola d'Estiu aplega un conjunt de cursos de formació pedagògica, cultural, científica i social al costat de cursos metodològics o especialitzats, tallers, etc. També, un tema general ofereix un fòrum d'aportacions i reflexions a les grans qüestions educatives que la societat té plantejades.

L'Escola d'Estiu és el que ha donat més presència social a la institució, no sols a Catalunya sinó a la resta de l'Estat. Sense oblidar que l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat, en aquest darrer decenni del franquisme, esdevé un dels indicadors pregoners de la cada dia més visible oposició al franquisme, en el crític tram final de la dictadura.

Les Escoles d'Estiu han propiciat una instància que ha transformat la didàctica, la metodologia i les pràctiques escolars, però també han facilitat un contacte directe de Rosa Sensat amb milers de mestres, els quals, amb les seves inquietuds pedagògiques, socials i polítiques, han transformat profundament, al mateix temps, la institució, fent evolucionar Rosa Sensat en una orientació determinada

34. MONÉS, J., *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, Barcelona, Edicions 62, 1981.

35. FARRÉ, Joaquim; FORTUNY, Pere; MARTÍNEZ, Concepció, *Dies i camins. 40 Escoles d'Estiu de Rosa Sensat*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005, p. 27.

malgrat que això hagi implicat les lògiques tensions i fins i tot la separació d'alguns integrants.³⁶

Així mateix, les Escoles d'Estiu són tot un indicador de l'evolució social, cultural i política del país. Al principi apleguen mestres sensibilitzats de les escoles privades de renovació pedagògica i d'escoles religioses. Gradualment, però, disminueixen aquests darrers i s'hi incorporen mestres d'escola pública, en paral·lel a l'evolució de la mateixa Escola de Mestres.

Tal com apunten les enquestes fetes durant aquests anys, els mestres assistents no tenen un perfil homogeni pel que fa a la preparació, fet que dificulta la marxa de les classes i els tallers. També es posa de relleu el baix nivell professional, en general, dels assistents. Recordem que fins a la dècada dels setanta no es va millorar la poc sòlida formació oficial dels mestres. Però les enquestes també parlen del viu interès per formar-se i conèixer dels mestres inscrits. Dels 150 alumnes inicials de la primera Escola d'Estiu de 1966 s'arribà als 5.249 a l'edició de 1976.³⁷

Són una experiència de formació de mestres, organitzada des de la societat civil, insòlita i única a l'Europa occidental per la seva amplitud i per l'impacte transformador que assoleixen en el camp educatiu.³⁸

Floriran Escoles d'Estiu a diversos territoris de Catalunya, com a Lleida el 1969, al Bages el 1970 o a Girona el 1971, o fora del Principat, com a Palma de Mallorca el 1968. Un cop acabat oficialment el franquisme, hi seguirà un esplet d'escoles en diferents contrades del país, amb el suport decidit dels ajuntaments democràtics que afavoriran els diferents Moviments de Renovació Pedagògica territorials com a impulsors de la qualitat pedagògica de les seves escoles. A partir de 1977, seguint les passes de la de Rosa Sensat, se celebren Escoles d'Estiu al País Valencià, Madrid, Euskadi, Aljarafe (Sevilla), Extremadura i Aragó, i el Congrés d'Escoles Freinet a Granada.

La primera Escola d'Estiu

Paga la pena aturar-nos en el primer d'aquests aplecs de mestres, ja que en marcà l'abast i l'estil. Fou convocada la primera Escola d'Estiu el 1966, com li agradava d'explicar a Marta Mata, a partir de distribuir només cent fulls ciclostilats que reportaren cent cinquanta mestres majoritàriament catalans, però també

36. GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep, «Les Escoles d'Estiu. Cent anys avançant», *Perspectiva Escolar*, núm. 376 (2014), p. 12-19.

37. MONÉS, Jordi, *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 372.

38. Vegeu l'anàlisi que se'n fa a AGUILAR, Jaume, «Escoles d'Estiu, Plans de Formació i Moviments de Renovació Pedagògica», *Perspectiva Escolar*, núm. 376 (juliol-agost 2014), p. 24-35.

alguns de valencians i illencs. Com ja hem dit, s'inspirà directament en les Escoles d'Estiu que havia organitzat el Consell de Pedagogia a partir de 1914.

Durant dues setmanes s'obria als assistents tot un món nou que tenia un clima ben diferent de la grisor del franquisme o de les majoritàriament obsoletes escoles de magisteri oficial, en una clandestinitat tolerada gràcies a l'aixopluc de la institució eclesiàstica, en el marc de l'autonomia que tenia l'Església catòlica dins el franquisme.

Maria Rúbies ens ha deixat testimoni del que representava educativament aquell espai que s'obria: «Vaig acudir-hi per veure si hi trobava un ambient diferent del que m'havia tocat viure. I va resultar que hi vaig trobar més coses. Va ser especialment reconfortant la trobada amb persones que tractaven dels problemes de l'ensenyament d'acord amb la pròpia experiència, i no amb teories eixutes apreses als llibres. Però l'impacte més fort me'l va produir l'encontre amb el català, emprat amb normalitat».³⁹ Sorprenia trobar-hi un «càlid ambient d'entusiasme i de cordialitat que hi dominava», tal com recorda un testimoni d'excepció, Oriol Martorell, constatant que «repreniem una vida truncada tràgicament pel desastre de la guerra» i que enllaçava «amb una època admirada i enyorada [...] Érem protagonistes del començament de quelcom que no sabíem ben bé fins on ens portaria, però que ens obria uns nous horitzons plens d'esperança i de fe en el futur».⁴⁰ Aquella era una petita llavor que va acabar essent un destacat motor de la innovació educativa de Catalunya.⁴¹

La primera edició fou celebrada al col·legi Nostra Senyora de Lourdes de les monges Filipenses a Barcelona, on era directora la mare Maria Raimunda, antiga alumna de Rosa Sensat i Vilà. Al costat de la pedagogia activa, i amb el català com a llengua vehicular, es dedicà una especial atenció a una de les qüestions centrals que vivien les escoles renovades: ensenyar a llegir i escriure en català. En l'enquesta de valoració de l'escola feta pels alumnes, els mètodes d'aprenentatge lectoescriptor, junt amb els plantejaments globalitzadors i l'expressió, foren els àmbits que més interessaren els alumnes.⁴² En el context de la dictadura feixista, que havia expulsat de l'escola la llengua del país, calia travar bé els instruments didàctics per assolir resultats reeixits en aquest punt primordial de l'escolarització en català. Malgrat que es comptava amb les experiències anteriors del temps de la

39. Paraules de Maria Rúbies publicades al *Diari de l'Escola*, publicació diària i anual de l'Escola d'Estiu de 1969.

40. Citat per CARRASCO, Salvador, «Cent anys d'Escola d'Estiu. Una aproximació històrica», *Revista del Col·legi*. Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya, núm. 140.

41. 75. Un report de la primera Escola d'Estiu es pot trobar a *Doc. 311/1966. EE. 1966*. Arxiu de Rosa Sensat. En línia: <https://www.rosasensat.org/wp-content/uploads/2019/03/tema_general_1966.pdf>.

42. MONÉS, Jordi, *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 47.

Mancomunitat i la Generalitat republicana, era urgent bastir una metodologia que respongués a les coordenades de la infància i la societat coetània. Calia cercar una manera nova d'aprendre a llegir i escriure atenent la idiosincràsia del català i des de l'òptica de la psicologia evolutiva. Fruit d'aquesta preocupació, l'any anterior s'havia publicat *Beceroles. Comencem a llegir* d'Àngels Garriga.⁴³

Participaren en l'organització dos professors de les Escoles d'Estiu d'avantguerra, Alexandre Galí i Artur Martorell, i dos alumnes, Jaume Miret, mestre de Lleida, i Cèlia Artiga, mestra de Reus.

Ultra els cursets que es realitzaren al matí i a la tarda, al migdia hi hagué tres remarcables conferències: «Situació de la llengua a Barcelona» d'Antoni M. Badia i Margarit, «Visió general de l'educació i l'escola» de Josep Pereña i «Història de les Escoles d'Estiu» d'Alexandre Galí.⁴⁴

A la seva conferència, Alexandre Galí hi definí un model d'escola catalana basat en el bilingüisme. Un posicionament que seria determinant per estructurar el model bilingüe amb què Rosa Sensat plantejaria l'escola per respectar l'infant i donar una resposta educativa positiva a la immigració.

En aquella primera Escola d'Estiu, apunten els organitzadors, «ja ens organitzàvem en llar d'infants (escoles bressol), parvulari, primària i batxillerat elemental (tronc comú de secundària des de 1975); seguíem en tots els casos les línies longitudinals de desenvolupament personal, de les matèries i les tècniques, de l'autodomini a la llibertat i el treball en grup, la llengua, la matemàtica, les expressions, l'observació i la formació social. Cadascú sabia en quina casella treballava, en quina fila d'etapa, en quina columna de matèria, i tots sabíem que formàvem aquell continu de l'educació amb les coordenades de l'evolució del nen i l'obertura als horitzons del món, emmarcant i donant sentit a cada una de les nostres activitats»,⁴⁵ una organització i unes temàtiques que també conformarien les edicions següents.⁴⁶

Temàtiques i propostes a les Escoles d'Estiu. 1966-1975

Des del seu inici, a la fi del franquisme, les Escoles d'Estiu mostren l'ample registre temàtic i d'activitats que són un mostra de les diferents evolucions del Segon Moviment de Renovació Pedagògica i de les vigències o els retrocessos de

43. GARRIGA, Àngels, *Beceroles. Comencem a llegir*, Barcelona, Teide, 1965.

44. FARRÉ, Joaquim; FORTUNY, Pere; MARTÍNEZ, Concepció, *Dies i camins. 40 Escoles d'Estiu de Rosa Sensat*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005, p. 47.

45. Per a l'organització i activitats de la primera Escola d'Estiu vegeu *Doc. 311/1966. EE. 1966*. Arxiu de Rosa Sensat. En línia: <https://www.rosasensat.org/wp-content/uploads/2019/03/tema_general_1966.pdf>.

46. FARRÉ, Joaquim; FORTUNY, Pere; MARTÍNEZ, Concepció, *op. cit.*

diferents metodologies, car tota metodologia comporta una determinada visió de l'educació i fins i tot la visió de l'educador i l'educand. Veiem com, al costat de les metodologies de l'Escola Nova més difoses entre les escoles actives catalanes existents, ben aviat, el 1967, arriba un Curs de Tècniques Freinet, a càrrec de Carme Miquel i un grup de mestres del País Valencià o d'un grup de mestres de Catalunya del Nord (1968). La pedagogia Freinet, que vinculava la pedagogia a una visió més compromesa socialment, experimentà a partir d'aquest moment un gran ressò a Catalunya, com ja el tenia abans a València i al Rosselló.⁴⁷

Cal anotar que a les primeres edicions de l'Escola d'Estiu i fins a 1970, Frederic Bassó tingué cura d'un curs de didàctica de la catequesi, fet que enllaçava amb el gruix de cristians progressistes que impulsaven Rosa Sensat en els seus orígens i la voluntat d'algunes «escoles actives» de renovar l'educació religiosa a la llum del Concili Vaticà II (1962-1965).⁴⁸

També dins el marc de l'Escola d'Estiu, se cerca definir com ha de ser l'anomenada «escola activa». En el Tema General de l'Escola d'Estiu de 1968, amb la participació de més de mil mestres treballant en grups, s'aborda la concepció de l'escola renovada i la seva metodologia, amb les aportacions «Història de l'escola activa» de Jordi Cots, «L'activitat en l'educació» de Jordi Galí i Marta Mata, «Educació intel·lectual» d'Anna M. Roig, «Educació en la llibertat» de M. Antònia Canals, «Educació moral» de Ramon Canals, «Educació de l'expressió» de Jordi Cots, «Les ciències socials a l'escola» d'Enric Lluch, «Organització escolar» de Núria Ramos, «L'educació i la societat» de Marta Mata i «Responsabilitat de l'educació» de Ricard Foraster, a més de la col·laboració general de M. Teresa Codina i Pere Darder.⁴⁹

En les edicions de 1968 i 1969 les Escoles d'Estiu registren la forta crisi interna que viu el Segon Moviment de Renovació Pedagògica coincidint amb una més gran consciència política i social i l'influx de l'alenada d'obertura, crítica i contestació del Maig de 1968, i també per l'extensió de l'anàlisi i el pensament marxistes. Tot plegat es tradueix en fortes crítiques a Rosa Sensat i a l'adscripció social de les «escoles actives», composta per classes mitjanes i obrers qualificats.

El 1970 la dimensió i la projecció de l'Escola d'Estiu ja preocupa les autoritats franquistes. Des de Rosa Sensat es pensà a replantejar la trobada anyal de mestres convocant una Setmana Pedagògica per les vacances de Pasqua a la Seu d'Urgell, la qual fou suspesa a darrera hora pel governador civil de Lleida.

47. El 1966 s'havia organitzat a Perpinyà el XXII Congrés de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) sobre pedagogia Freinet on assistiren entre d'altres els valencians Carme Miquel i Ferran Zuriaga i M. Teresa Codina i Pere Fortuny des de la Catalunya meridional.

48. FARRÉ, Joaquim; FORTUNY, Pere; MARTÍNEZ, Concepció, *op. cit.*, p. 54.

49. Document EE 1968. Arxiu de Rosa Sensat.

Un recorregut a través de les següents trobades estiuenques de formació ens dona un panorama de les metodologies que interessen el moviment, de la innovació educativa i de les preocupacions socials i educatives de cada moment. Ja ha quedat apuntada la preocupació per la lectoescriptura, que comporta un interès per les aportacions que des de l'escola activa s'han fet en aquest camp. Al costat dels mètodes analítics basats en l'observació i la percepció sensorial, com el Montessori, també s'adreça la mirada a les possibilitats obertes pel mètode global de Decroly. Al costat de l'herència de l'Escola Nova arriben els nous enfocaments que s'obren pas a Europa, com la gramàtica generativa o transformacional, que explica Gabriel Ferrater, i la matemàtica basada en la teoria de conjunts traduïda en propostes didàctiques, de la mà de Maria Rúbies. També hi ha aportacions en percaça d'una educació més integral, com les expressions plàstica, corporal o musical, que proposen mirar des d'on mira l'infant i que ofereixen una via de canalització del món interior del nen.

Una de les virtuts de l'Escola d'Estiu és fer prendre consciència al col·lectiu de mestres de ser un moviment socialment important. Un col·lectiu conscient de la funció social de la seva feina i que decideix passar una part de les vacances dedicant-la a formar-se. Reunint-se, perceben que són molts els que dia a dia estan canviant l'escola, i que són prou per impulsar una transformació de la societat a través d'una educació de qualitat. Des d'un ser mestre com a compromís ètic i cívic, l'Escola d'Estiu esdevé una importantíssima plataforma política en el més noble sentit del terme.

La difusió social que a través dels mestres tenen els plantejaments i les propostes que es treballen a l'Escola d'Estiu fa que, a partir de 1968, els partits polítics i sindicats opositors a la dictadura, malgrat el seu caràcter clandestí, ja siguin presents en aquella trobada anyal. Un exemple pot ser l'edició de 1976, a sols vuit mesos de la mort de Franco. A l'Escola d'Estiu es reivindica l'Estatut d'Autonomia, es commemoren els quaranta anys de la fundació del PSUC i es presenten l'Assemblea de Catalunya i el Consell de Forces Polítiques. Pensem en la tensa situació política d'aquell any, quan els governadors civils prohibiren les Escoles d'Estiu de València i Galícia. L'any 1977 les primeres eleccions democràtiques canvien moltes coses i els diputats electes catalans fan acte de presència a l'Escola d'Estiu, on alguns han estat alumnes o professors.

Al costat dels cursos, els tallers i les excursions didàctiques, un parell d'anys després de la seva restauració s'ofereix al mestre i a la mestra assistents a l'Escola d'Estiu opcions d'oci actiu que els posen en contacte amb la cultura, la música, la poesia, el teatre, etc.

Rellevants personalitats volen fer acte de presència en l'àmbit excepcional d'aquesta petita i culta república de mestres. Entre d'altres, pintors com Tàpies, Guinovart o Tharrats, pensadors com J. L. Aranguren, que parla de «La educación

del futuro», o l'arquebisbe Helder Câmara, historiadors com Pierre Vilar o Josep Fontana, emblemes del teatre com Els Comediants, Ricard Salvat, Els Joglars o Núria Espert, músics com Anna Ricci, la Coral Sant Jordi, Raimon, Maria del Mar Bonet, Xesco Boix, Lluís Llach o Jaume Arnella, i amb representacions d'obres de Salvador Espriu o de Maria Aurèlia Campmany, etc.

Noves aportacions desperten l'atenció amb la presència dels seus impulsors, com per exemple les anàlisis de l'escola de Christian Baudelot i Roger Establet (1972) o l'experiència educativa dels components del Movimento Cooperazione Educativa, que causen un gran impacte (1974-1976).

Quan es creen els Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) a cada universitat, entre 1971 i 1976 es compta amb la col·laboració tècnica i financera de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

També s'amplia l'Escola d'Estiu a altres nivells educatius. Entre 1974 i 1980 s'hi incorpora el Col·legi de Doctors i Llicenciats, que organitza un àmbit específic per a docents de secundària. El 1974 es crea una secció de Formació Professional amb participació de l'ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya i l'Associació de Professors.

L'Escola d'Estiu és crítica amb la reforma educativa de 1970, sobretot perquè continua oferint un sistema dual, jerarquitzat i sense la participació del sistema educatiu. Tanmateix, com indica Alejandro Mayordomo, la proposta reformista impulsada per la visió tecnocràtica de govern franquista porta el moviment de mestres renovadors a obrir un debat sobre com ha de ser l'educació i l'escola, al costat d'aspectes socials i polítics com la definició pràctica i teòrica del caràcter de l'escola pública i la igualtat d'oportunitats o el pluralisme ideològic.⁵⁰ En consonància, aquell any el tema general es dedica a la influència de la societat a l'escola.

Quan les circumstàncies socials i polítiques fan pensar en la proximitat de l'acabament de la dictadura, es planteja com es vol que siguin l'escola i l'educació del futur. En les declaracions «Per una nova Escola Pública» de 1975 i 1976 es fa una proposta d'escola pública, catalana, participativa, partidària de plantejaments democràtics i metodològics actius, oberta a totes les idees i respectuosa amb les creences.⁵¹

Al costat de la preocupació pels temes didàctics i d'aprenentatge s'obren en aquells anys reflexions sobre la problemàtica cultural social, política i econòmica de la societat en què s'insereix l'escola. Durant el final del franquisme i la transició política es viuen anys d'ebullició d'idees sobre les noves possibilitats que s'albiren.

50. MAYORDOMO, Alejandro, «La transición a la democracia: educación y desarrollo político», *Historia de la Educación*, núm. 21, p. 19-47.

51. ESCOLA DE MESTRES ROSA SENSAT, «Per una nova escola pública catalana. Declaració de l'XI Escola d'Estiu de Barcelona (juliol de 1976)», *Perspectiva Escolar*, núm. 10 (novembre 1976), p. 2-9.

Els debats de l'Escola d'Estiu de la segona meitat dels anys setanta reflecteixen la confrontació d'idees pedagògiques, polítiques i econòmiques que també es donen en la societat. Són anys de reivindicació però, també, d'incerteses. D'atemptats de l'extrema dreta i de l'extrema esquerra. Del perill d'una intervenció militar per estroncar el procés democràtic.

En aquest clima, les Escoles d'Estiu de 1975 i 1976 proposen la ruptura amb el franquisme i el replantejament dels fonaments i l'estructura de l'escola que aquell havia creat. Potser és uns dels pocs actes de ruptura en l'inici d'una transició política.

Però en el cas del manifest de 1975 la proposta aprovada no és la que defensava Rosa Sensat. L'enorme aflluència que registrà aquella Escola d'Estiu configurà una majoria de persones no sempre vinculades a l'entitat i les seves escoles.⁵²

El contingut i el text del posicionament de l'Escola d'Estiu sobre com havia de ser el futur de l'escola en acabar el franquisme provocà l'oposició i el rebuig d'aquell col·lectiu d'escoles i entitats, especialment de les que ja s'havien separat a finals dels seixanta de la primitiva i unitària Rosa Sensat. Igualment, el manifest «Per una nova escola pública» motivarà l'episcopat català a redefinir l'escola cristiana.

També el posicionament sobre el model d'escola aprovat a l'Escola d'Estiu impulsarà, el maig de 1976, la creació del Consell Català d'Ensenyament, com a reacció al fet que, com diu Joan Triadú, «ens exposem que l'ensenyament es desdobli, d'una manera subtil o d'una manera oberta, en una forma d'adoctrinament, aquesta vegada en nom de la transformació de la societat».⁵³ El Consell Català d'Ensenyament tingué una curta durada, ja que l'assoliment del govern de la Generalitat per part de Convergència i Unió el feu innecessari.

Com ha assenyalat Ester Casals, la història i l'evolució de les Escoles d'Estiu són un panorama de les evolucions i les transformacions i els valors del segon moviment de renovació pedagògica.⁵⁴ Com hem vist, són un rar oasi dins la dictadura on es viuen l'educació i la pedagogia, però també la vida política, social i fins i tot sindical, en uns moments de crispació social com els darrers anys del franquisme.

A partir de 1978, i a mesura que la política recupera els espais que li havia prohibit la dictadura, l'Escola d'Estiu se centra en qüestions pedagògiques i didàctiques. Com s'afirma en aquell moment, es viu un «redescobriment» de

52. MONÉS, Jordi, *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, op. cit., p. 223.

53. Article publicat al diari *Avui* el 31 de juliol de 1976 i recollit a TRIADÚ, Joan, *Textos i pretextos de pedagogia 1938-2008*, Vic, Eumo, 2009.

54. CASALS, Ester, *Anàlisi axiològica dels diaris de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat: 1969-1979*. Tesi doctoral. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1997.

l'infant. L'Escola se centra en l'estudi dels corrents i els mètodes educatius que desperten interès a Europa. Significativament, aquest 1978 es limita la matriculació als ensenyants titulats, i es posa fi a un dels problemes reiteradament apuntats pel professorat i que més distorsiona els cursos i els tallers. Els mestres enforteixen els diferents moviments de renovació pedagògica. La lògica caiguda d'assistència a l'Escola d'Estiu permet retornar al clima de treball i d'organització que es requereix.

Cal no deixar de valorar que, en els anys del tardofranquisme i la transició democràtica, l'Escola d'Estiu fa una acció de suplència. Supleix durant més d'un decenni la formació de mestres que qualsevol país normal tindria pel que fa a la cultura i la llengua. L'èxit aclaparador de l'Escola d'Estiu es deu al fet que enllaça amb els interessos d'un magisteri que sent la necessitat de renovar l'escola obrint-la a la pedagogia activa. Alhora, vol donar respostes educatives a les demandes de la societat catalana incorporant el medi a l'escola, catalanitzant l'escola, acollint la immigració i responent als reptes socials que provoca la industrialització.⁵⁵

L'abast i la influència de l'Escola d'Estiu durant la primera vintena d'anys de la institució és extraordinària, ja que és capaç d'aportar a la formació continuada propostes i experiències que impacten sobre l'escola de Catalunya, de primer sobre les escoles privades renovades i gradualment sobre tot el teixit escolar del país. Els milers de cursos oferts i la participació de més de 60.000 alumnes dona la mesura de l'interès que desperta i del seu influx sobre la concepció educativa i sobre les pràctiques escolars. Com afirma Pere Darder, les Escoles d'Estiu van establir una conjunció harmònica de dues finalitats: la formació dels mestres i la pròpia formació, «condició que alguns autors actuals consideren indispensable per aconseguir escoles de qualitat».⁵⁶

Les Escoles d'Estiu són un exemple, corroborat per la història i l'evidència contemporània, de com la transformació qualitativa de l'educació, és més eficaç quan neix en les vores del sistema. De la mà de petits grups de docents basats en la discussió i el debat crític i comparatiu, esdevé un procés transformador de la praxi educativa que és de més gran profunditat i abast que la dissenyada des de l'administració. Probablement, perquè l'Escola d'Estiu es basà en el coneixement experiencial i viu del sistema i el medi educatiu.

55. Per a una valoració d'aquesta primera etapa de l'Escola d'Estiu vegeu BALAGUER, Irene, «L'Escola d'Estiu de Rosa Sensat», *Perspectiva Escolar*, núm. 376 (juliol-agost 2014) i, també, FARRÉ, Joaquim; FORTUNY, Pere; MARTÍNEZ Concepció, *Dies i camins. 40 Escoles d'Estiu de Rosa Sensat*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005.

56. CANALS, M. A. et al., *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980)*, Barcelona, Edicions 62, 2001, p.106.

4. ESCOLA, RELIGIÓ I LAÏCISME

El posicionament de Rosa Sensat a favor de l'escola laica és fruit d'una elaboració interna en resposta a l'evolució d'una societat catalana de la qual els mateixos mestres en són agents significats. Una evolució que cobreix els seus primers vint anys, i que de des del seu naixement es planteja com un assaig que va des d'una nova escola cristiana oposada a l'escola religiosa tradicional fins a la defensa d'una escola pública basada en la pluralitat ideològica i religiosa, el 1975, per desembocar anys més tard en la vindicació de la laïcitat.

El primer debat obert se centra entorn de quin paper ha de tenir la religió a l'escola. Recordem que el Segon Moviment de Renovació Pedagògica català sorgit durant el franquisme va ser endegat majoritàriament des de sectors de seglars progressistes de l'Església catalana. Els noms d'algunes de les primeres i més destacades escoles expliciten prou aquests orígens com ara Talitha, Betània o Patmos. Es defensa, per una banda, una escola oberta a tothom i respectuosa amb les diferents opcions com a resposta al nacionalcatolicisme imperant. Per l'altra, es vol donar una visió transcendent de la vida, com reflecteixen la majoria de declaracions de principis pedagògics del nucli inicial d'escoles actives que s'han anat creant.

Els «Principis de Coordinació Escolar», que agrupen les escoles vinculades a Rosa Sensat, aprovats el 1967, afirmen pel que fa a la diversitat religiosa que «l'escola haurà de respectar les opcions religioses de totes les famílies» i que, «en l'escala de valors, l'escola ha de tendir a l'obertura dels seus deixebles als valors transcendents», tot remarcant que cal fer «conscients les famílies dels seus alumnes de la seva responsabilitat i del seu paper en aquest aspecte de l'educació». La redacció té una buscada ambigüitat, tant pel que era permès en un document escolar públic durant el franquisme com per les opcions diverses de les famílies (religioses, agnòstiques o atees).

Els tres objectius que conformen la majoria d'aquestes escoles són un humanisme cristià, la pedagogia activa i la catalanitat de l'escola. Se cerca una educació que posi per sobre de tot un cristianisme viscut amb autenticitat, lluny de les formes de la religió oficial d'Estat del franquisme. Les dues edicions que assolí en un sol any el llibre *El nom de cada cosa* de M. Dolors Bordas, Jacint Mates, Carme Miquel i Emili Teixidor⁵⁷ són un bon exemple del caient obert de moltes d'aquestes escoles, associat a una visió renovada del cristianisme. De fet, des del refús del nacionalcatolicisme de moltes escoles religioses, volen ser una alternativa més coherent amb el missatge d'humanisme i solidaritat evangèlic.

Però a partir de 1968 van creixent les veus que demanen que l'educació religiosa, seguint el plantejament d'algunes democràcies europees, no es faci a

57. BORDAS, M. Dolors *et al.*, *El nom de cada cosa*, Barcelona, Nova Terra, 1968.

l'escola. Entenen que la creença o la no creença religiosa pertanyen a l'àmbit privat i personal i que els espais públics han de ser laics per fer possible que siguin «de tothom» i per facilitar la convivència dels diferents posicionaments. Aquesta demanda tensa de forma important la realitat d'un moviment compost d'escoles unides per l'educació activa, la catalanitat i l'avenç vers la democràcia, però d'una diversitat notable en altres aspectes, com ara el religiós. Així, moltes d'aquestes escoles actives van transitant des de la seva inspiració cristiana vers un model laïcitzant.⁵⁸ El cas del camí divergent de Pere Darder i Pau López Castellote, ambdós fundadors de l'escola Costa i Llobera, és ben simptomàtic d'aquest procés divergent entre la neutralitat religiosa i l'educació en l'humanisme cristià.⁵⁹

Alguns sectors de l'Església catalana inicien una reflexió sobre la seva presència al món escolar proposant examinar el tema de soca-rel, especialment després de la Llei general d'educació de 1970.⁶⁰

No fou pas, doncs, aquest un problema menor en les coordenades socials d'aquells dies. Afectà directament unes escoles que eren privades i, per tant, sustentades fonamentalment per pares, mares i mestres. En alguns casos, això significà una divisió interna que acabà plasmanent-se en la marxa d'un dels sectors per crear una altra escola. El gruix del moviment optà per la neutralitat respectuosa pel que fa a les creences. Es contravenia així el posicionament de personalitats que eren tot un referent per a Rosa Sensat com el mateix Alexandre Galí, que era partidari de la laïcitat de l'escola pública i la seva opcionalitat en el cas de la privada. Galí, que havia estat al costat de la fundació de Rosa Sensat, s'anà allunyant de l'entitat. S'inicià així la desvinculació d'un gruix d'escoles i la seva segregació de l'àmbit majoritari, atès que, per a molts dels seus membres, el cristianisme, la justícia social, la democràcia i la catalanitat eren pilars fonamentals de la seva identitat. Això també, com hem comentat, significava un greu problema de cara al sector empresarial catalanista que sustentava econòmicament Rosa Sensat, ja que l'allunyava del model d'escola on es produí el consens inicial amb el grup fundador de l'Escola de Mestres.

Tanmateix, per altra banda, aquest procés de laïcitat portà les escoles cristianes a cercar una fidelitat i una coherència més grans amb un humanisme cristià, tot construint una escola ben diferent d'aquella que tradicionalment s'entenia com a

58. Vegeu per exemple FARRÉ PURROY, J., «Un lloc per a cada cosa i cada cosa al seu lloc (De l'escola confessional a l'escola pluralista)», a *Dos aniversaris i un projecte: Escola Costa i Llobera*, Barcelona, Editorial Ona, 1999.

59. FLEIXA, Valentí, *Ser persona: Vida, pensament i acció pedagògica de Pau López Castellote (1929-1994)*. Tesis doctoral, Barcelona, Universitat Ramon Llull, 2015, p. 289-300.

60. TOTOSAUS, Josep M., *Església i món escolar*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1973, p. 5 i 104-107.

escola religiosa. Un camí que també iniciaren sectors d'ordes i congregacions religiosos com els escolapis, amb pedagogs com Josep Maria Balcells.

Tot i que, la doctrina del Concili Vaticà II obligava irònicament l'oficialment catòlic Estat franquista a desmuntar el nacionalcatolicisme i a confegir la Llei de llibertat religiosa de 1967, defensar el laïcisme escolar no deixava de ser un posicionament rupturista en el darrer decenni del franquisme. Són anys en els quals el catolicisme impregnava sociològicament la societat catalana en els seus sectors més dinàmics. Les posicions laiques no deixaven de ser una evolució lògica de la voluntat de fer una escola oberta a tothom que tenien les escoles renovades.

Val a dir que l'herència històrica pesava i continuava pesant sobre aquesta qüestió. Cal no oblidar que en gran part de països majoritàriament catòlics l'Estat laic s'havia hagut de construir des del segle XVIII contra una Església instal·lada en una concepció de la cristiandat on els límits entre religió i Estat eren febles. Una situació ben diferent és la de l'Europa protestant, on és l'Església la que malda per alliberar-se del control de l'Estat sobre ella i reclama llibertat religiosa.

En el cas de Catalunya, l'herència històrica era present en l'imaginari col·lectiu, amb exemples com la prohibició de més d'un centenar d'escoles laiques abans i arran de la Setmana Tràgica de 1909, la suspensió del pressupost de cultura de 1908 de l'Ajuntament de Barcelona per la qüestió religiosa, les dificultats de construir una escola laica durant la Generalitat republicana amb la defensa de la neutralitat escolar des de les Escoles d'Estiu i el Parlament, el posicionament antireligiós de laïcistes com Ferrer i Guàrdia, víctima d'un assassinat d'Estat, el pes de la planificada persecució religiosa de la guerra civil o el catolicisme com a religió d'Estat del franquisme.

Prova del que estem dient és que en els documents de Rosa Sensat s'eviten els termes *laïcisme* o *escola laica*. Aquests mots tenien a la societat catalana connotacions antireligioses i anticlericals fruit, com acabem d'esmentar, dels conflictes de la societat espanyola i catalana del segle xx. En abordar-se de nou la qüestió el 1975, es proposa una escola que respongui a la realitat social de la Catalunya d'aquell moment i es fa un plantejament ben diferent del que en temps de la Generalitat republicana elaboraren els mestres a les Escoles d'Estiu de 1932 i 1933 i que portà a una «guerra escolar» al Parlament i al carrer.

Si l'asèptica neutralitat de la Tercera República francesa i el seu ministre Jules Ferry era el mirall de l'escola laica de la Generalitat republicana per fer una escola de tots, on mestres i infants es reserven les seves ideologies o creences particulars per educar en la laïcitat i els valors republicans, ara, a les acaballes del franquisme, es vol fer un pas endavant superant la tradició laïcista escolar.

A mitjan anys setanta del segle passat hi ha un ampli consens en el fet que l'escola realment neutra no existeix ni ha existit mai. El model d'escola laica francès és posat en revisió des del moment que en la pedagogia corren aires de realisme,

de no directivisme i de crítica de la concepció burgesa dels sistemes educatius aixecats el segle XIX a Europa. Si l'escola no ha de preparar per a la vida sinó ser la vida, cal anar a la percaça d'un model on la diversitat de creences i no creences hi sigui present per convertir-la en un element educatiu. Es pretén que els nois i les noies a la futura escola pública catalana es trobin a l'escola amb la mateixa pluralitat de criteris ideològics que té la societat real, i que sobre l'examen crític d'aquest pluralisme construeixin el seu pensament i les seves opcions personals.

Declaracions de la X i XI Escoles d'Estiu

La declaració «Per una nova Escola Pública Catalana» de l'Escola d'Estiu de 1975 mostra l'evolució que Rosa Sensat ha anat tenint en el terreny de la laïcitat. En un clima d'unió contra el franquisme, es mou també per la necessitat de trobar una fórmula de consens que porta a abordar tangencialment la qüestió en plantejar-se la pluralitat ideològica que ha de conformar l'escola pública.

L'educació ha de ser un reflex de la societat plural en què està inserida. Diu així el seu epígraf setè, sota el títol de «Pluralisme ideològic i llibertat d'ensenyament»: «L'escola ha d'introduir els alumnes a la realitat social. La pluralitat ideològica s'ha de viure a l'escola tant pel que fa a les idees religioses com polítiques; el mestre posarà el nen en contacte amb les diferents opcions, sense amagar les pròpies. L'adoctrinament concret ha de quedar fora de l'escola, però el mestre ha d'estimular els valors d'una societat democràtica: solidaritat, respecte a l'altre, actitud de diàleg, etc. Cap ensenyant no podrà ser exclòs de la docència per motiu de les seves conviccions o la seva filiació religiosa o política. Només les actituds antidemocràtiques han de quedar excloses de l'escola».

Recordem que, en els darrers mesos de la dictadura i davant d'una democràcia que començava a albirar-se, aquesta declaració pretenia definir com havia de ser el nou sistema escolar i establir consensos socials entorn del model educatiu d'una Catalunya autònoma.

Des d'aquesta voluntat, es mirà de superar i evitar la confrontació entorn de l'escola laica que havia enverinat l'experiència escolar republicana. Molts factors havien canviat respecte a aquell temps. Ara l'Església catalana de base era un dels principals baluards contra el franquisme, de la lluita per la democràcia i per les llibertats individuals i nacionals. Només cal recordar que les clandestines Comissions Obreres s'havien fundat en una parròquia barcelonina. També un important sector de Rosa Sensat, com a moviment i com a organització, era format per cristians progressistes. Per altra banda, els col·legis religiosos escolaritzaven la immensa majoria dels infants de Catalunya, especialment a les grans i mitjanes ciutats de Catalunya.

El consens que es volia teixir havia de comptar amb les escoles vinculades a l'Església. Per trobar aquest consens, com testimonia Josep Maria Masjuan, en

treballs previs d'elaboració de la declaració s'obriren contactes i converses amb aquestes escoles. En el text proposat s'evita parlar d'aconfessionalitat o neutralitat. Com assenyala Masjoan, parlar d'escola laica «ens allunyaria dels sectors cristians i que, fet i fet, era excloent en aquell context social».

Però la bretxa oberta des de feia deu anys en el moviment renovador allunyava tota aproximació i es feia palesa en terrenys com l'educació religiosa on era insalvable. Situació que ja augurava la dificultat de construir un únic sistema educatiu que comprengués tothom, tot i que les escoles vinculades a l'Església catalana mantenien posicionaments ben diferents d'aquells que sustentaven les seves homòlogues a escala espanyola. A causa de les divergències de les escoles catalanes amb la Federación de Escuelas Religiosas de España (FERE), on perviuen el llegat educatiu franquista i uns posicionaments fortament economicistes, es creà el Secretariat d'Escola Cristiana per tenir una política educativa pròpia. L'1 d'octubre de 1976 es publica, amb l'aprovació dels bisbes catalans, el document «L'escola cristiana que volem» on es reelaborà la doctrina i el pensament escolar.⁶¹ També en ell es pren posicionament davant de les dues Declaracions de les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat, en defensa de l'escola confessional com a expressió de la llibertat i la pluralitat en l'educació. Una escola necessàriament oberta a tothom, no només als catòlics, al servei de la promoció de les persones i l'educació.⁶²

El 1975, com s'ha esmentat, es creà el Consell Català d'Ensenyament, que es posicionà en contra del model escolar proposat per les declaracions de les Escoles d'Estiu. Impulsat per educadors que defensaven una inspiració cristiana de l'escola, com ara Maria Rúbies, Joan Triadú, Josep Pallach, Jaume Sarramona o Octavi Fullat, propugnava la possibilitat d'una escola confessional en un sistema mixt d'escola catalana format per l'escola pública i la privada.

L'any següent, en el document de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat, es continua apostant per una escola no adoctrinadora en cap ideologia religiosa o política on cal educar per la democràcia la convivència, el respecte a les opinions i les creences i els drets humans. En la «Declaració de l'Escola d'Estiu» de l'any 1976 hi llegim: «El mestre ha de poder traslluir les seves idees religioses o polítiques sense, però, adoctrinar; és per això que cap ensenyant no serà discriminat per motiu de les seves conviccions. Només les actituds antidemocràtiques han de quedar excloses de l'Escola. Caldrà, però, que l'escola respecti l'evolució del nen en el sentit de no imposar-li cap convicció religiosa o política de la realitat. El pluralisme i l'aconfessionalitat seran assegurats en tots i cadascun dels centres, sense excepció».

61. CONFERÈNCIA EPISCOPAL TARRACONENSE, *L'escola cristiana que volem. Document encarregat i presentat pels Bisbes de la Conferència Episcopal Tarraconense*, 1976. En línia: <<https://www.tarraconense.cat/lescola-cristiana-que-volem/>>.

62. MATABOSCH, Antoni, *Sobre la laïcitat*, Barcelona, Fundació Maragall - Claret, 2006.

Un indicador de com n'era de difícil a la Catalunya d'aquells anys proposar una visió diferent de l'enfocament vigent és la dura reacció que desencadenà aquesta proposta de la XI Escola d'Estiu, que evidenciava les dificultats i els enfrontaments sobre el model escolar en l'aspecte de la religió o la neutralitat que es viurien els anys següents. Hi hagueren un grapat de comunicats i manifestos contra aquest primer intent de repensar i replantejar el paper de la religió i les creences a la vida de l'escola. Cal recordar en aquest sentit el comunicat de la Conferència Episcopal Espanyola, que defensà que la llibertat religiosa passava perquè, a tots els centres, les noves generacions fossin educades de conformitat amb les conviccions morals i religioses dels pares i les mares dels alumnes, posició que defensaria durant l'elaboració de la Constitució espanyola de 1978.

Tanmateix, tampoc mancaren veus significades de personalitats i entitats cristianes que defensaren la proposta pluralista de la Declaració de l'Escola d'Estiu, com ara els signants del document «Els cristians davant la qüestió escolar. Una altra veu de l'Església»,⁶³ o les que remarcaren que la jerarquia eclesiàstica semblava més preocupada per la reproducció del cristianisme com a ideologia que per promoure la fe.

En el procés d'edificar una democràcia després del franquisme, la laïcitat de l'Estat i de l'escola seria un dels punts més conflictius en el debat sobre la futura Constitució espanyola.

5. DE L'ESCOLA PRIVADA A L'ESCOLA PÚBLICA. UN CAMÍ COMPLEX

Edificar una nova escola des de la societat civil

En el context de la dictadura, ser una escola privada equivalia a tenir més capacitat d'autonomia pedagògica en uns anys en què l'Escuela Nacional era fortament controlada ideològicament i tenia escassos recursos. Com és conegut, l'Estat franquista partia d'exercir un paper subsidiari en el terreny educatiu confiant l'educació a la iniciativa de l'Església o a la de la iniciativa privada.

Les escoles de Coordinació Escolar foren impulsades per grups de pares, mares i mestres per fugir de l'ensenyament formalista i adoctrinador dels centres públics i religiosos existents. Es tractava de nuclis de persones que desitjaven per als seus fills i l'alumnat una formació que els fes més lliures i capaços de millorar una societat amb la qual estaven fortament en desacord.

Eren persones que no es van voler resignar a viure sense consciència i llibertat sota una dictadura. Escoles nascudes de gent que no acotà el cap i cercà en l'educació una forma pacífica de preparar un esdevenidor millor per a ells i els seus

63. BIGORDÀ, Josep, «La qüestió escolar, una altra veu d'Església», *L'Hora*, núm. 15 (juny 1979), p. 43-44.

fills. Fer aquestes escoles «diferents», malgrat la senzillesa de mitjans de la majoria, requeria un fort compromís personal i econòmic per part de les famílies i els mestres, ja que s'havien d'autofinançar, fet que sols era possible entre les classes mitjanes i els obrers qualificats.

La instauració i el desenvolupament de les escoles actives sobre els quals s'edifica Rosa Sensat cal situar-lo en un context en què aquelles àmplies classes mitjanes de Catalunya tenen clar que una educació de qualitat és indispensable en un món en què ja s'albiren canvis. El sistema educatiu dels anys cinquanta i seixanta no ofereix una escola adient als seus fills ni adequada als temps. Per una banda, tenen una *escuela nacional* obsoleta, rutinària i inadequada per a la societat industrial i que difícilment garanteix el pas a secundària. Per altra banda, hi ha l'escola religiosa ancorada en plantejaments tradicionals, ideològicament conservadora i amb una religiositat que poc té a veure amb la visió d'aquests cristians socialment progressistes i compromesos en la defensa de la identitat del país, molts dels quals han experimentat personalment la riquesa i les possibilitats de l'educació activa a través de l'escoltisme. Calia, des de la societat civil, aixecar una nova escola capaç de donar resposta a les necessitats socials, culturals i econòmiques. Per això se sentien, alhora, tan identificats en l'obra educativa que la societat civil catalana havia edificat sota l'aleuada del noucentisme, però ara sense poder actuar sobre l'escola pública com havia fet, per exemple, l'Ajuntament de Barcelona el primer terç del segle xx.

La majoria d'aquestes escoles són conscients que han de ser tan pluralistes com sigui possible socialment i econòmicament. Per això, a partir de 1968 en moltes d'elles s'implanta un innovador sistema de quotes indicatives que pretén que l'esforç econòmic de les famílies per obtenir una educació de qualitat sigui semblant relativament al seu nivell econòmic.⁶⁴ Sentien que el règim privat era un pas transitori fins que el país assolís la normalitat democràtica i de catalanitat.

Caldria fer atenció al fet que a algunes contrades la situació i la percepció de l'escola pública era ben diferent per l'esforç i el treball positiu dels seus mestres, moltes vegades cercant formes d'agrupació i d'intercanvi. Aquest és el cas de les comarques gironines, on per aquesta causa les escoles renovades privades tingueren escassa presència. També trobaren voluntat de renovació en un grapat d'escoles rurals, probablement en un nombre més gran de què tenim notícia a causa de l'obligada discreció en què s'hagueren de moure. Un camp poc analitzat en la nostra historiografia educativa, tot i algunes remarcables contribucions. El seu estudi potser matisaria la visió del moviment renovador com un fenomen fonamentalment urbà. A les Terres de Ponent, un bon exemple de les inquietuds de renovació i les

64. BAS, Josep M.; CODINA, M. Teresa; DARDER, Pere, *En torno a una experiencia de financiación escolar*, Barcelona, Nova Terra, 1968.

dificultats que afronta l'escola rural és el Grup Isard.⁶⁵ Cal sumar-hi, així mateix, determinades escoles municipals de Barcelona que de forma discreta procuraren salvar en ple franquisme l'esperit fundacional. També sorgiren experiències renovadores en escoles religioses com a fets puntuals.

Rosa Sensat, des de 1967, optà per l'escola privada com la forma d'esquivar, en la mesura del possible, el dur control ideològic i metodològic a què era sotmesa l'escola pública en els anys del franquisme, però entenent aquest tipus d'escoles com un servei a la societat i sense afany de lucre. Es veia la pedagogia activa no sols com a mètode, sinó com a l'esperit i la forma de ser d'aquestes escoles al costat de la seva catalanitat.

A poc a poc s'evidencien algunes contradiccions dins el moviment. El 1969, en el marc de l'Escola d'Estiu, es fa palès el replantejament intern del moviment sobre la tipologia de les seves escoles i a qui van adreçats els beneficis d'una educació activa i de qualitat. Es fa una dura crítica de la dependència ideològica que significa el suport econòmic del sector empresarial catalanista que finança Rosa Sensat, tot i que aquest ajut el donava des del convenciment que l'educació forma part de la tasca unitària de l'oposició al franquisme per redreçar el país i la seva gent.

Aquesta visió, que esdevé en el context de contestació del Maig de 68 parisenc, porta al trencament definitiu amb el grup econòmic que dona suport a la institució. La retirada del suport econòmic fou feta amb joc net i lleialtat, ja que es feu gradualment per tal de no desestabilitzar Rosa Sensat. Per a aquell grup de mecenes, Rosa Sensat havia abandonat el pluralisme polític i rebaixat el compromís amb la catalanitat, que eren dues de les premisses de la seva fundació. Davant d'aquella complexa situació, com hem vist des de Rosa Sensat s'impulsà la Fundació Artur Martorell per vetllar per la sostenibilitat legal i econòmica de la institució.⁶⁶ Creada l'octubre de 1969, la fundació fou presidida per Antoni Maria Badia i Margarit a partir de 1973.⁶⁷

Escola activa als suburbis

Progressivament, aquella visió crítica és assumida per molts mestres de les escoles renovades, que prenen consciència de la situació de desigualtat social existent, i especialment per les dures condicions en què es troben la majoria d'immigrants

65. Vegeu TERÉS, Francesc, *El Grup Isard. Un moviment de mestres rurals a Lleida 1958-1964*, Lleida, Pagès, 1999.

66. MORAGAS, Ramon, «Amarcord», a BALAGUER, Irene et. al., *Ai, que bé! Marta Mata 75 anys*, Saïfores, Fundació Àngels Garriga de Mata, 2001, p. 72-73.

67. Vegeu UDINA, Maria Josep (ed.), *La Fundació Artur Martorell: 1969-2009*, Barcelona, Fundació Artur Martorell, 2009.

que viuen als barris perifèrics de les ciutats. Recordem també que el 1970 es publica en castellà *Pedagogia dels oprimits* del cristià i socialista Paulo Freire, on molts mestres senten interpretada la seva missió social, oferint processos de política educativa i de didàctica per fer-la viable.

Molts d'aquests mestres deixen les seves escoles i van a fundar-ne de noves als barris on l'educació activa pot esdevenir el camí eficient per dotar els infants de la immigració d'un futur més just, contribuint a fer que assumeixin la defensa de la seva dignitat i els seus drets com a persona. En l'horitzó hi havia l'exemplar escola Ton i Guida, nascuda de la mà de Maria Antònia Canals ja el 1962 en un barracó cedit per la parròquia a la Via Favència, al bell mig d'un barri obrer i d'immigració de Barcelona.⁶⁸

La crítica sociopolítica iniciada a l'Escola d'Estiu de 1969 trobarà la seva més destacada construcció en el llibre *Societat catalana i reforma escolar. La continuïtat d'una institució* de Joan Gay, Àngels Pasqual i Rosa Quillet, publicat al 1975.⁶⁹ La monografia fa una lectura del moviment renovador des del primer terç del segle xx fins aquell moment. A les seves planes es llegeix: «La contradicció és perpètua: fa escola privada esperant una escola pública especial, però no intervé en l'escola pública actual. Fa un ensenyament elitista però mira de justificar-se en fórmules paternalistes o en consideracions sobre l'escola privada en la millora de l'ensenyament i en l'experimentació de tècniques pedagògiques noves». Fent una anàlisi del moviment renovador, des de les simplificacions del que Josep Fontana va anomenar «marxisme catequètic», sosté que sense un canvi polític profund i revolucionari cap reforma educativa té valor i eficàcia, deixant d'advertir com molts canvis socials són possibles des d'actituds possibilistes i aprofitant les esquerdes del sistema, com sostenen Gramsci o Freire. O com varen fer, per lluitar per la igualtat de la dona, feministes com Rosa Sensat i Vilà o Leonor Serrano.

La crisi que colpia el moviment renovador serví per replantejar-se la institució, els seus orígens, la situació actual i les pistes de futur. Gent com Marina Subirats proposen analitzar les limitacions de la renovació pedagògica per determinar els punts que ofereix per a una evolució positiva. En segon lloc, fer balanç de les experiències positives sorgides per saber què és el que es pot aportar per emprendre una transformació general del sistema educatiu. Finalment, reflexionar i plantejar-se quin ha de ser el model escolar per a la societat democràtica a què s'aspira

68. Vegeu SOLÀ I MONTSERRAT, Roser, *L'escola Ton i Guida. Quan la pedagogia activa anà al suburbi. Barcelona 1962 -1994*, Barcelona, Edicions 62, 2003.

69. GAY, Joan; PASCUAL, Àngels; QUILLET, Rosa, *Societat catalana i reforma escolar. La continuïtat d'una institució*, Barcelona, Laia, 1973.

en un futur proper i quines estratègies i aportacions s'han de realitzar per anar-lo configurant.⁷⁰

Aquelles escoles actives que han anat als suburbis han d'encarar com fer escola catalana i renovada en un context castellanoparlant i amb moltes mancances socials. El plantejament d'una escola catalana bilingüe, que des de la seva creació defensa Rosa Sensat, troba un sentit renovat. Acol·lir cada infant en la seva llengua és en aquelles coordenades socials el més adequat i funcional. Una mostra de respecte envers la immigració en el camí de la integració dels immigrants.

El mètode Freinet, pel seu caràcter social i afavoridor del sentit crític i la solidaritat entre els infants, dona un suport didàctic útil i eficient a la pràctica escolar d'aquests centres.

A redós d'aquestes experiències apareixen les «escoles de nit» per a adults, organitzades per un voluntariat militant que ajuda a prendre consciència política al seu alumnat.

La tasca de les escoles actives i de les escoles d'adults, juntament amb el compromís social, sindical o polític dels seus mestres, fou un dels elements que bastí l'ampli moviment veïnal dels darrers anys del franquisme. Aquest moviment veïnal és expressió d'una nova consciència social entre les classes populars. Algunes reivindicacions educatives de la transició democràtica tingueren la seva base en les associacions de veïns, com ara l'exigència del català a l'escola pública o la dura lluita per la creació d'escoles bressol públiques.

Tanmateix, aquella implantació d'escoles renovades no acabà sent, en general, una experiència reeixida. Moltes d'aquestes escoles, que es fonamentaven en l'alt grau de voluntariat i de compromís personal dels seus mestres, tingueren seriosos entrebancs per sobreviure. Una de les causes fou el manteniment econòmic plantejat amb poc realisme. En el context de la crisi del petroli de 1973, que provocà durant anys atur i caiguda dels salaris, era difícil mantenir amb dignitat aquests tipus d'escoles, al cap i a la fi privades i sostingudes per pares i mares amb pocs recursos. Crisi que provocà, així mateix, l'estroncament de les altruistes donacions econòmiques externes que ajudaven a mantenir-les. També hi havia importants errors qualitatius a l'hora de transportar mecànicament un model didàctic i d'escola a un medi sociocultural tan diferent. Com el fet que aquells pares i mares immigrants eren persones que sols havien pogut rebre una cultura senzilla i tenien interioritzat un model d'escola tradicional que era molt diferent del que s'oferia als seus fills, basat en el joc, l'observació, l'absència de càstigs, l'expressió lliure, les sortides i les excursions, el rebuig del llibre de text, mestres no

70. SUBIRATS, Marina, «De la renovació pedagògica a Catalunya», *Perspectiva Escolar*, núm. 3 (1975), p. 45-52.

autoritaris, etc. Ras i curt: el contramodel d'allò que per a molts d'ells era una escola bona i eficient.

El fracàs de moltes d'aquestes experiències i la frustració que provocà en molts mestres acabà de decidir un sector important del magisteri vinculat a Rosa Sensat a entrar en l'escola pública, en un moment en què aquesta es reorganitzava amb la Llei general d'educació de 1970. Es volia, així, donar compliment als objectius que portaren les escoles actives als barris obrers a través dels establiments públics d'ensenyament en un moment que se'n creaven de nous. Però aquest traslladar l'eix de l'entitat a l'escola pública tensà enormement Rosa Sensat, que es basava en escoles que per mantenir els seus plantejaments educatius havien tingut una certa prevenció envers el sistema públic d'ensenyament durant el franquisme, per les renúncies, els condicionaments i les limitacions que comportava en el camp de les idees i de les pràctiques educatives.

Escola renovada: privada o pública?

El Departament de Pedagogia de Rosa Sensat i la mateixa Marta Mata en aquest període continuà defensant el model d'escola privada, ja que la situació de l'escola pública, altament controlada pel franquisme, feia inviable la penetració dels objectius de catalanitat i pedagogia activa defensats per Rosa Sensat. Calia esperar un canvi polític que portés l'autogovern i la possibilitat d'intervenir en el que és públic. El que calia era estendre i fer créixer les escoles de Coordinació Escolar. Contràriament, un sector minoritari, liderat pel Departament de Sociologia, del qual el sociòleg Josep Maria Masjuan n'era exponent, propugnava iniciar la presència a l'escola pública encara que comportés alguns costos de qualitat pedagògica, ja que si s'aconseguia aquesta presència en el magisteri públic s'acceleraria el procés de renovació educativa i s'ampliarien els seus beneficis més enllà de les classes benestants.

La Llei de 1970, per diversos factors, anà obtenint una millora gradual de la valoració social de l'escola pública en uns anys en què la inversió realitzada per atendre l'expansió demogràfica i la crisi econòmica feien créixer entre les famílies la demanda d'escola pública. Així es va iniciar un reequilibri de l'escola pública amb l'oferta privada fins en aquell moment majoritària. Si l'anterior legislació ofería un marge escàs a les escoles renovades, ara els brindava un marc més favorable. De contemplar l'Estat la tasca educativa com a subsidiària de la privada, passava a entendre-la com a responsabilitat pròpia i a considerar l'educació com una inversió.

S'obre, doncs, l'interès per l'educació pública, i també per la possibilitat d'incidir-hi a escala local. Es pren per model i exemple la tasca de renovació pedagògica que es du a terme a Itàlia, a través dels ajuntaments d'esquerra, de la mà del Movimento de Cooperazione Educativa, que és convidat a l'Escola d'Estiu. Són

uns anys en què des de diversos sectors es pensa en una educació pública gestionada per l'ajuntament en una futura Catalunya autònoma, des del record de la formidable tasca del Patronat Escolar de Barcelona d'abans de la guerra.

Cal no oblidar quina era la situació escolar del país en aquells anys, especialment a les poblacions industrials on havia arribat el gruix de l'onada immigratòria dels anys cinquanta i seixanta. La situació de l'Hospitalet de Llobregat, el 1971, n'és tot un exemple. Amb una població d'uns 46.000 infants en edat escolar, 23.000 assistien a l'escola privada (moltes vegades en règim de minifundi de pisos i baixos en males condicions) i 13.000 a l'escola pública distribuïts en les escasses 230 aules existents, amb una mitjana de 57,8 nens per aula. Per tant, 10.000 restaven al carrer, sense escola.⁷¹ Una situació que ens dona la mesura de la política educativa subsidiària de l'Estat franquista i la inconcebible manca de previsió. Problemes com aquest porten l'organització del moviment veïnal a forçar solucions.

Aquest moviment veïnal i d'entitats culturals fan de l'obtenció d'escola de qualitat per a tots els infants un dels nuclis de les seves reivindicacions, en una societat que comença a perdre la por al franquisme. Fruit d'aquesta prioritització, en moltes poblacions s'elaboren estudis sobre les necessitats escolars unides a la voluntat d'un canvi en el model escolar que assegurí la qualitat educativa i la igualtat d'oportunitats dels infants. Caldrà esperar als Pactes de la Moncloa de 1977 perquè s'encari eficientment el problema. En aquest sentit, no és endebades recordar que la total escolarització de la infància no s'aconsegueix fins a la dècada següent.

És amb aquesta situació social i educativa que Rosa Sensat es planteja els objectius i les característiques d'una escola pública de qualitat i catalana.

Per una nova Escola Pública Catalana. Un document en etapes

La X Escola d'Estiu de 1975 es feia pública la declaració «Per una nova Escola Pública», que definia el model d'escola pública que havien debatut i elaborat els assistents sobre un document de treball previ.⁷² Un document que s'ha de llegir conjuntament amb la declaració de l'any següent, que ara es titula «Per una nova Escola Pública Catalana», una proposta que «és presentada a la consideració pública i professional com un document obert a un treball posterior», una «línia oberta de treball per aconseguir una Nova Escola Pública al servei de tots». L'objectiu és la «construcció d'una alternativa democràtica de l'ensenyament enfront de l'actual situació», que sols és possible en una situació de canvi democràtic

71. BOTEY, Jaume, «Ajuntament de 1979 i ensenyament», *Quaderns d'estudi l'Hospitalet de Llobregat*, núm. 24 (gener 2011), p. 81-92.

72. Vegeu el monogràfic sobre l'Escola de Mestres Rosa Sensat «Per una nova Escola Pública», *Perspectiva Escolar*, núm. 4 (octubre 1975).

d'acord amb les directrius unitàries de l'Assemblea de Catalunya (amnistia, llibertats fonamentals, restabliment de l'autogovern com a via per arribar a l'autodeterminació i coordinació amb la lluita democràtica dels «pobles peninsulars»).

Els precedents de la Declaració de la X Escola d'Estiu de 1975 cal cercar-los en el III Congrés de la Formació de 1974 dins l'ambient de fi de règim que es viu, i en la necessitat de proposar alternatives en tots els camps de cara a la construcció d'una Catalunya autònoma dins un estat democràtic. En l'ambient de desafiament al règim d'aquells dos anys darrers de la dictadura, foren convocades a reflexionar una garba d'entitats catalanes compromeses amb l'educació: Rosa Sensat, els ICE de les dues universitats, ESADE, la Facultat de Teologia, el Col·legi de Doctors i Llicenciat i altres col·legis professionals, al costat d'associacions i entitats. Entre les conclusions trobem la constatació de l'esterilitat de la Llei general d'educació de 1970 i la necessitat de construir una possible alternativa al sistema educatiu vigent. Es defensa una escola pública, mixta, gratuïta, aconfessional, amb un cicle únic, basada en el català, amb ensenyament en la llengua materna, respectant els drets dels immigrants i en participació de tots els sectors educatius.

Des de Rosa Sensat en aquests anys inicials d'aplicació de la LGE es veu clar que, ultra l'aparença de modernització i l'impuls a l'escola pública, el resultat és la consolidació i la subvenció de l'escola privada, que aboca el sistema educatiu a desigualtats. I també en la seva organització, ja que nega a l'escola pública la intervenció dels pares i dels mestres mateixos. Cal abandonar els plantejaments del franquisme i refundar l'escola per a aquest demà que s'albira proper.

Des de les planes de *Perspectiva Escolar*, mesos abans es planteja ampliar i unificar realment el sistema escolar, renovar i posar al dia les seves condicions i els seus mètodes pedagògics i permetre la intervenció de la societat. «Aquest triple objectiu —s'afirma— solament pot ser assolit a través de la constitució d'una escola pública i unificada».⁷³

La declaració «Per una nova Escola Pública», elaborada l'estiu de 1975 en un moment de forta tensió social, política i sindical en els darrers mesos de la dictadura, és reelaborada durant el curs 1975-1976, ara ja en un àmbit més circumscrit estrictament a mestres i professors de Rosa Sensat i del Col·legi de Llicenciats, a través d'un abordatge sistemàtic en seminaris de treball i amb connexió amb altres entitats ciutadanes. Així, es pretén «precisar, completar i donar més coherència al document de l'anterior Escola d'Estiu», és a dir, que el document sigui una expressió més fidel del pensament educatiu dels professionals vinculats a ambdues institucions sobre el model d'escola catalana i pública que proposen, per tal que sigui debatut en dinou grups específics en el Tema General de la propera Escola d'Estiu de 1976.

73. SUBIRATS, Marina, *op. cit.*

«Per una nova Escola Pública Catalana»,⁷⁴ el document definitiu de la XI Escola d'Estiu de 1976, reclama la participació popular en la planificació i l'estructura escolar. «L'escola que volem ha de ser pública i única», i garantir l'escolarització total i la desaparició de l'escola privada. Una escola totalment gratuïta amb caràcter nacional, és a dir, adequada als trets de la societat en contingut i en llengua. El marc polític català ha de tenir exclusivitat en el camp de l'educació.

L'escola ha de ser un medi estimulant per assolir una educació integral, introduint els alumnes a la plural realitat de la societat plural en què viuen. «Els ha de fer conèixer les diferents opcions i els ha de donar progressivament la metodologia per analitzar aquesta realitat social i transformar-la, trametent valors democràtics com solidaritat, respecte a l'altre, actitud de diàleg, etc.»

Els mestres han d'exposar les seves idees pròpies, sense adoctrinar, en una escola plural i aconfessional. Els pares i mares han de poder participar en la gestió de l'escola. Es dissenya una gestió participada de tota la comunitat educativa en un Consell d'Escola.

Especialment significatiu és l'apartat dedicat a la «definició pedagògica de la nova escola pública», centrada en el «desenvolupament actiu de les possibilitats del noi i de la noia», en una concepció integral de l'educació. L'escola ha de fer un treball de «sensibilització i reflexió» sobre el fet nacional català, conjuminat amb una reflexió sobre el fet de la immigració i la cultura d'origen, estimulant l'esperit de pertinença a la comunitat internacional i la solidaritat entre els pobles a través de la realitat nacional catalana. La llengua de l'escola ha de ser la catalana, amb una «tendència clara» d'afavorir el domini del català per als nens que no la parlin.

Es cerca fer una escola on la relació educativa personalitzada predomini, una escola més col·laborativa que competitiva, amb una gestió participada per l'alumnat, que conreï la recerca, el coneixement i la sistematització científica, i amb un lligam entre teoria i pràctica. I que hi hagi una coeducació activa per superar la situació de desigualtat de la dona. Una escola que avanci cap a la integració dels «subjectes d'educació especial» en allò que sigui possible, per acabar amb les institucions que marginaven aquests infants i joves.

La declaració posa una especial cura a definir la formació dels ensenyants i les condicions d'aquests, i demana una formació específica per a cada nivell del sistema, posant atenció a la llengua catalana i al reciclatge de tots els mestres i el professorat de l'Escola Normal. També aborda l'organització sindical del magisteri i professorat.

74. «Per una nova escola pública catalana. Declaració de l'XI Escola d'Estiu de Barcelona (juliol de 1976)», *Perspectiva Escolar*, núm. 10 (novembre 1976), p. 2-9.

La proposta d'escola pública que es dissenya impacta vivament la societat catalana, tot i que es produeix en un context en què altres entitats fan la seva aportació. Despertà interès, franques adhesions i fermes oposicions. Hi havia proposicions que desafiaven i subvertien la situació establerta. Entre les més significatives, el caràcter únic de l'Escola. Un punt sobre el qual l'assemblea de l'Escola de 1976 canvià substancialment el text de la ponència i que mostrà com n'estaven dividits els assistents en una qüestió tan determinant: fou aprovat per 595 vots, però 525 eren contraris i 79 s'abstingueren.

Al costat d'una única xarxa pública d'escoles, la laïcitat i pluralitat de l'escola eren també punts conflictius.

Com a reacció a la Declaració de l'Escola d'Estiu de 1975, el febrer següent es constitueix el Consell Català d'Ensenyament, que aplega educadors que no compateixen el model de persona i de societat implícits en la declaració. Ja s'ha fet una referència breu a aquesta entitat, la qual veia l'esmentada declaració, segons el destacat testimoni de Josep Pallach, com un resultat de la influència i el pes del PSUC i del PSC de Raventós que feia que es tendís a visions que contradeïen fets bàsics en educació com la llibertat i el pluralisme, unes visions pròpies de la concepció marxista de l'educació. El polític socialdemòcrata valorava que el pluralisme escolar defensat en la Declaració no era pas practicat per la institució en si mateixa. Enllaçant amb la crisi de Rosa Sensat dels anys 1969 i 1970, afirma: «El que passa és que en aquesta Escola de Mestres que fa Rosa Sensat, i que ha realitzat una tasca importantíssima en el terreny de la didàctica —com ensenyar les matemàtiques noves o el dibuix i la pintura als nens— i de la formació dels mestres, des de fa set o vuit anys ja només s'hi parla del moviment obrer a Catalunya, de les lluites socials o d'un plantejament filosòfic de l'educació sota un prisma marxista-leninista. Aquests cursos, que són d'un interès evident, només tenen, però, aquesta línia, i és això el que nosaltres qüestionem: no es poden formar els mestres només sota una concepció marxista. Està bé que ho facin, però unes altres concepcions han de ser llibertàries, o cristianes, o liberals, o democràtiques».⁷⁵

Les dues declaracions sobre l'escola pública de 1975 i 1976 despertaren dures crítiques i oposicions, especialment pel model d'escola pública defensat i pels plantejaments sobre la llengua i sobre l'educació religiosa. Com veiem, foren contestades per altres sectors educatius catalans i molt especialment per l'Església, que escolaritzava una part rellevant dels infants a nivell d'educació bàsica i secundària. Les declaracions van contribuir a organitzar sectors socials que divergien de la proposta de Rosa Sensat.

75. MEROÑO, Pere, *Josep Pallach 1920-1977*, Barcelona, Fundació Josep Irla, 2009 (2a ed.), p. 44-45.

Aquesta visió no farà cala buida entre els sectors liberals i conservadors de la política catalana i serà assumida durant tota la transició democràtica. Condicionarà, amb el pas dels anys, la visió de la política educativa de la Generalitat un cop restaurada i dels primers governs de Jordi Pujol. Fet que tindrà conseqüències sobre Rosa Sensat que serà percebuda com un adversari educatiu amb qui no es comparteix ni la visió de la persona ni el model de societat. Perdurà, malgrat la gradual conversió a la socialdemocràcia del PSC i l'abandonament del marxisme, suavitzada per les aportacions i els bons oficis d'algunes persones i institucions que actuaran de pont o la col·laboració obligada en determinades institucions.

En els temps que separen la mort del dictador i la Constitució de 1978, quan «el somni semblava ja possible», el país bullia de propostes per a aquest futur educatiu somniat. Entitats educatives, col·legis professionals, universitats o partits polítics exposaven les seves propostes de model de sistema educatiu i d'escola.

A mesura que avançava en el temps, i d'una forma gradual, s'anà traient la política dels carrers per fer-la entrar en els despatxos, amb conseqüències no sempre positives. L'article 27 de la Constitució de 1978, que versa sobre l'educació, més que arribar a un pacte, optà per posar juxtaposats els dos principis d'igualtat d'educació i llibertat d'educació, que eren entesos tradicionalment des de la dreta i l'esquerra com a oposats.

Així, l'esquerra socialista i comunista acceptà la llibertat de creació de centres privats i la continuació d'un sistema educatiu dual publicoprivat. Assumí que els centres privats serien subvencionats per l'Estat d'acord amb les condicions exigides, i també l'ensenyament de la religió a l'escola com una expressió de la llibertat d'educació.

El sector ideològic de la dreta acceptà que l'Estat passés a tenir un paper actiu en l'educació, mitjançant polítiques educatives amb col·laboració social, acceptació de la llibertat de càtedra i participació de la comunitat educativa en la gestió dels centres educatius.⁷⁶

6. ESCOLA CATALANA: EL MODEL DE ROSA SENSAT

«No cal dir que el cavall de batalla de la qüestió escolar es troba, avui, en l'equilibri que cal establir entre la llengua del país (que és el català) i la llengua dels escolars (que són el català i el castellà, per raó de la immigració)», escrivia Antoni Badia Margarit.⁷⁷

76. Vegeu PUELLES, Manuel. «El pacto escolar constituyente: Génesis, significación y situación actual», *Historia de la Educación*, núm. 21 (2002), p. 49-66.

77. BADIA MARGARIT, Antoni Maria, «Per l'ús oficial del català», a *Catalunya 1976*, Barcelona, Avance, 1977, p. 17-30.

Sota el franquisme, per primera vegada en la història els immigrants no sentiren necessitat d'aprendre ni d'emprar el català. Com ha assenyalat Anna Cabré, la immigració ha estat, des del segle XIX fins a hores d'ara, un dels principals factors de l'expansió demogràfica de Catalunya associada a una economia en desenvolupament malgrat la persistent baixa natalitat.⁷⁸ Les anteriors onades immigratòries s'havien integrat socialment i culturalment dins la societat catalana.

Mancada Catalunya dels elements habituals per gestionar aquest fet, fou la societat civil qui hagué d'enfrontar l'objectiu humà, social i cultural de l'acollida i la integració de les persones que havien arribat cercant feina i millorar la seva vida. Per donar resposta a aquest repte educatiu, Rosa Sensat elaborà un model d'escola catalana feta des d'una gran sensibilitat envers els processos personals que els infants vivien en aquesta situació. Una qüestió que ja des dels inicis de la fundació de Rosa Sensat era una de les preocupacions de l'entitat, com mostren les reflexions de Marta Mata en escrits com «L'escola per a l'immigrant», de 1966.⁷⁹

Aquesta mirada interior i comprensiva del fenomen immigratori amara l'ample sector progressista que és ben present a Rosa Sensat, i que també té un gran influx sobre la societat catalana. La millor expressió d'aquesta mirada comprensiva envers la immigració és *Els altres catalans*, publicat el 1964 per Paco Candel. Malgrat que fou mutilat per la censura franquista, el llibre mostra l'emergència d'una nova visió del país. Per damunt de les divergències, el camí de la igualtat i la justícia passava per l'evidència que nouvinguts i originaris mútuament es necessitaven. La proposta era fer una sola comunitat d'una societat on dues llengües eren en contacte, sense renunciar a les identitats d'origen i basada en el respecte, evitant que la immigració desemboqués en dues comunitats enfrontades, com esperava el franquisme.

El model que havia de tenir l'escola catalana fou una de les divergències més notables de Rosa Sensat amb la resta del segon moviment de Renovació Pedagògica i, ja en democràcia, amb l'administració educativa de la Generalitat governada per Convergència i Unió.

Des de la didàctica de la llengua, i des de l'escola en el seu conjunt, calia encarar el repte social, cultural i humà que significava l'arribada durant el franquisme d'un milió i mig d'immigrants procedents de zones empobrides d'Espanya a una cultura com la catalana, a la qual la dictadura privava dels mecanismes normals d'inserció com són l'escola, el lleure o els mitjans de comunicació, fet que representava una greu amenaça per a la cohesió social. A la fi del franquisme, el 1975, els catalans nascuts fora de Catalunya eren el 42 % de la població de la província de Barcelona i el 38 % del conjunt del Principat.⁸⁰

78. CABRÉ, Anna, *El sistema català de reproducció*, Barcelona, Proa, 1999.

79. MATA, Marta, «L'escola per a l'immigrant», *Qüestions de vida cristiana*, núm. 32 (1966), p. 82-90.

80. CABRÉ, Anna, *El sistema català de reproducció*, Barcelona, Proa, 1999.

A partir de 1968, el compromís social i polític d'un important sector del moviment de renovació pedagògica portà, seguint el model de Ton i Guida, a estendre les seves escoles als barris i les poblacions que concentraven la immigració, la majoria amb unes infraestructures urbanístiques, de serveis i educatives molt deficitàries.

Amb aquesta experiència i aquesta realitat a la vista, Rosa Sensat dissenyà una escola bilingüe, però sense segregació idiomàtica, on nens i nenes són acollits en la seva llengua materna i aprenen a llegir i a escriure en la seva llengua, catalana o castellana.

«No separeu els nens, no separeu els nens per raó de la llengua»

Defensar que la llengua escolar ha de ser la de l'infant té arrels històriques en la pedagogia catalana de la qual són exemples Joan Lluís Vives o Baldori Reixac. També era el posicionament de fons del Decret de bilingüisme del govern provisional de la II República, que disposava que a les escoles maternals i de pàrvuls catalanes «l'ensenyament es farà exclusivament en la llengua materna, catalana o castellana». Així mateix, cal tenir present el precedent del document de la UNESCO de 1957.

Però la fonamentació tècnica immediata del posicionament de l'Escola de Mestres el fixà el mateix Alexandre Galí a la conferència que pronuncià a la primera Escola d'Estiu de Rosa Sensat el 1966. Allà exposà, com havia fet els anys trenta,⁸¹ seguint el corrent pedagògic majoritari del moment, els perjudicials efectes psicosocials que es produïen si no es retardava prou l'aprenentatge d'una segona llengua. S'havia, doncs, d'iniciar l'educació en la pròpia llengua.

En una Catalunya receptora de gran nombre d'immigrants, lògicament l'escola havia d'acollir els seus infants en la seva llengua pròpia, el castellà.

Al mateix temps, Galí insistia als educadors: «No separeu els nens, no separeu els nens per raó de la llengua», com a garantia d'igualtat i cohesió social. Es va cercar una manera de portar a la pràctica aquest objectiu i, alhora, seguint la doctrina galiniana d'acollir el nen a l'escola amb la seva pròpia llengua.

En conseqüència, davant de la diversitat lingüística de la societat catalana, l'escola, tal com es proposen els Principis de Coordinació Escolar de 1967, havia de fer seu «el fet de la procedència bilingüe i el bilingüisme ambiental dels nostres nens, i considerant com una finalitat de l'escola l'obertura del nen a la cultura». L'escola ha de tractar «el bilingüisme procurant que no s'interfereixi en la formació de la unitat personal del nen» amb l'objectiu d'obtenir, «pel que fa a la llengua, la possessió d'un bon català i d'un bon castellà, cosa que no pot aconseguir-se

81. GALÍ, Alexandre, *Per la llengua i per l'escola*, Barcelona, La Revista, 1931, p. 43.

sense estimar les dues llengües», i obrir els infants «a la cultura universal a través de la promoció de la mentalitat i de la forma de vida catalana».

Així mateix, es feia evident que la immigració, ultra les coordenades pedagògiques, calia que fos observada des d'angles socioculturals, econòmics i psicosocials, sense oblidar els criteris de justícia i equitat.

«El tractament de la llengua —ens dirà Marta Mata—, des del balbuceig fins a la creació literària, havia d'atreure forçosament gran part de l'atenció i del treball a l'Escola Rosa Sensat, ja que el 1965 encara estava prohibida a l'escola la llengua catalana, llengua culta pròpia de Catalunya i oficial en els períodes d'autogovern. Durant el període del franquisme es va imposar l'ús i l'estudi exclusiu de la llengua castellana: durant aquest període, a més, l'explotació social havia agafat tanta força a Espanya que va arribar a ser impossible guanyar-se la vida en les regions agrícoles, i les migracions interiors van llançar grans masses de jornalers a les regions industrialitzades de Catalunya». Ens situa Mata en el context d'aquesta elaboració, ja que, «els anys seixanta, un 40 % de la població de Catalunya era immigrada, castellanoparlant i de baixa situació sociocultural i un 60 % de la població era autòctona, catalanoparlant però no educada en català. L'escola de Rosa Sensat va abordar, doncs, el problema del tractament de la llengua a l'escola amb l'objectiu de comptar amb els mitjans per aconseguir un bon ensenyament de les llengües catalana i castellana per a tots, l'ús de la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament i de l'educació a l'escola i d'unitat civil dels fills d'autòctons i immigrants».⁸²

Marta Mata, en col·laboració amb el grup de treball sobre bilingüisme, definí el model lingüístic de Rosa Sensat sobre els plantejaments primordialistes d'Alexandre Galí. El primer punt era l'acolliment de l'infant en la seva pròpia llengua (catalana o castellana) i l'ensenyament gradual de les dues llengües. El segon element important és situar el català com la llengua de comunicació i relació escolar. La tercera nota la constituïa la no segregació dels infants per raons de llengua.

El debat previ a la llei Villar Palasí s'havia produït enmig d'una intensa campanya reclamant el «català a l'escola», tot un desafiament al moll de l'os de l'escola franquista, especialment seguida en barris i poblacions amb un alt component immigrant. La pressió popular aconseguí que el català fos inclòs dins l'horari escolar. Un cop aprovada la Llei general d'educació de 1970, es permetia per primera vegada en el franquisme una petita escletxa legal per a les *lenguas nativas* a nivell preescolar i l'ensenyament general bàsic.

Desenvolupant aquesta possibilitat, i sintetitzant el dens volum de pràctica a les escoles en la didàctica de la llengua, el 1972 es publicà l'opuscle *El bilingüisme*

82. MATA, Marta, «La Escuela de Maestros de Barcelona», *Perspectivas*, XV, núm. 1 (1985).

escolar a Catalunya,⁸³ que recollia els fonaments pedagògics i socials del plantejament de Rosa Sensat.

El model d'escola bilingüe com a element de cohesió social

El model d'escola catalana defensat per Rosa Sensat es basava en raons psicopedagògiques, en especial en el fet que «la llengua no és solament un instrument de relació entre els homes, sinó un instrument de formació i de vida de l'esperit humà». La llarga situació patida pels nens catalans assistint a escola en una llengua aliena serveix per mostrar els inconvenients de la preterició de la llengua materna: l'infant experimenta un xoc en entrar a l'escola i la situació afavoreix un aprenentatge verbalista que comporta pobresa i confusió lingüístiques. Fomenta una dissociació entre la llengua de cultura i la llengua de la vida.

Des del punt de vista social es recalca que Catalunya no és pas un país bilingüe i que el català és la llengua del país. Alhora, cal tenir present la voluntat de la majoria de pares, que pretenen que els seus fills dominin bé les dues llengües.

Els plantejaments bilingüistes de Rosa Sensat obtingueren una bona acceptació en una societat amb la composició cultural i demogràfica que hem descrit. També eren coincidents amb els posicionaments de l'esquerra política clandestina, amb el potent sindicat Comissions Obreres al davant, la qual mantenia una doble exigència: les llibertats individuals i col·lectives i l'autonomia per a Catalunya. Sens dubte, el caràcter antidemocràtic, uniformista i espanyolista del règim de Franco, conjuntament amb la seva negació dels drets bàsics de treballadors, acabà facilitant que la societat catalana arribés acceptablement cohesionada i decididament antifranquista a aquells anys finals de la dictadura.

El model d'escola catalana de Rosa Sensat, partint del context de cada escola i concebut com un procés per anar assolint, entrava en conflicte amb allò que defensava Òmnium Cultural. Resumint a grans trets, la proposta d'aquesta entitat era que l'escola catalana havia de ser en llengua catalana i amb continguts catalans fos quina fos la llengua de l'alumnat, com passava a tot país normal. Els infants que no tinguessin el català com a llengua pròpia serien gradualment ajudats a incorporar-se a la llengua vehicular.

Per a la majoria del moviment de renovació, aquesta era una proposta poc respectuosa per als infants i llurs famílies, la radicalitat de la qual amenaçava els nivells de cohesió social assolits entre catalans originaris i nouvinguts.

83. *El bilingüisme escolar a Catalunya / El bilingüismo escolar en Cataluña*, Barcelona: Rosa Sensat, 1972. Opuscle elaborat per Nucli de bilingüisme de Coordinació Escolar, Seminari de bilingüisme de Rosa Sensat, Departament de Pedagogia de Rosa Sensat, Assessoria de Didàctica del Català.

Per contra, des d'Òmnium Cultural es temia que amb el model bilingüe d'escola, en una situació de disglòssia, la llengua que gaudia de prestigi i facilitats, el castellà, acabés arraconant la llengua pròpia. Tot i que el cas català no reunia ben bé les característiques sociolingüístiques de la diglòssia, casos com el que coetàniament estava succeint amb el valencià a la ciutat de València no eren pas un bon auguri.

Les posicions eren clarament enfrontades, i prova d'això és que Òmnium Cultural, l'any 1974, retirà el seu finançament de l'Assessoria de Didàctica del Català que havia contribuït a crear dins de Rosa Sensat quatre anys abans, en el marc de la campanya «Català a l'escola».⁸⁴

Durant vint anys es mantingueren en el món escolar els dos models confrontats, amb les naturals evolucions.

La fórmula d'escola catalana de Rosa Sensat, amb pocs referents en què inspirar-se, comportà un gran desplegament i aprofundiment en el terreny de la didàctica de la llengua. Es crearen materials que han esdevingut tot un referent metodològic, com ara el minuciós programa «Lletra per lletra» o la metodologia i els materials per a l'ensenyament del català a castellanoparlants com *El castell d'Iràs i No Tornaràs*.

Era especialment necessari un esforç en el camp de l'aprenentatge lectoescriptor del català. Tot i les contribucions d'avantguerra com les de Martorell, Galí o Rubiés, s'havia d'escometre una actualització i una redefinició partint del fet que gairebé cap mestre havia estat format per fer escola catalana en els estudis de magisteri. Per això, a més dels nous materials i les noves publicacions, la preparació dels mestres era una qüestió capital. Per fer-nos una idea de la situació és bo recordar que a la primera Escola d'Estiu de Rosa Sensat molts mestres que hi assistien sentien per primer cop el català amb ple ús social i com a llengua de formació, una situació que per si sola ja desafiava la dictadura. Sobre la voluntat d'aquests mestres calia començar a bastir, doncs, l'escola catalana.

Els treballs del Grup de Llengua Escrita, des dels inicis de Rosa Sensat, proporcionaren als mestres unes valuoses eines teòriques i didàctiques per abordar amb facilitat i eficàcia l'aprenentatge oral i escrit del català.⁸⁵ Era evident que no es podien transportar al català experiències del castellà. S'aplicà una visió fonològica a l'aprenentatge i l'ensenyament del català que produí una positiva revolució de les pràctiques. «Aprendre de llegir i d'escriure no és aprendre d'utilitzar unes lletres amb entitat pròpia, sinó aprendre a analitzar la tira fònica i transcriure les

84. Sobre la tasca de l'Assessoria de Didàctica del Català vegeu el report que inclou *Perspectiva Escolar*, núm. 13 (1975).

85. MATA, Marta, «El grup de llengua escrita de «Rosa Sensat», a *Aprenentatge de la lectura i escriptura*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 1981.

unitats mitjançant unes lletres», afirmen J. M. Cordman, M. Correig i M. Mata, ja que allò que és bàsic és l'estudi dels sons, reflexionar sobre el conjunt de sons diferencials o fonemes.⁸⁶ Com apunta M. Àngels Oller, una de les aportacions més notables de Marta Mata fou, precisament, en el camp de l'aprenentatge lectoescriptor, tant en català com en castellà.⁸⁷

Els treballs del Grup de Llengua Escrita, malgrat que en bona part s'adreçaven a fonamentar el model de bilingüisme escolar de Rosa Sensat, van esdevenir de gran utilitat i interès més endavant, en el context del que hem vingut a anomenar un xic impròpiament *immersió lingüística*, precisament perquè treballaven des d'una òptica integrada on els escolars no són separats per mor de la llengua.

A mesura que s'entra en temps de democràcia i es té la perspectiva d'inserir-lo en l'escola pública es va revisant el model, ja que la pública és una realitat més complexa que les escoles privades de renovació pedagògica. Un model bilingüista, que resultà massa deutor de les propostes d'Alexandre Galí per a una Catalunya sociològicament i demogràficament molt diferent d'aquella que les originà.

El model bilingüe, el 1975, era seguit per 85 escoles i 25.000 alumnes. Demanava un esforç importat dels mestres allà on convergien escolars d'ambdues llengües. En els primers anys de democràcia, amb una situació que s'anava políticament normalitzant, es posà el punt de mira en la necessitat de fomentar la integració de la immigració en una societat on el pes de les dues llengües era desequilibrat a favor del castellà. Ja 1975, el Departament de Sociologia de Rosa Sensat elaborava una enquesta feta a 281 mestres sobre els problemes que manifestava el contacte de llengües a les escoles. Mostrava que els problemes eren molt diferents segons la composició lingüística del seu alumnat. Calia afegir-hi la variable del context social, territorial i lingüístic on eren ubicades.⁸⁸ Tot plegat portà especialment moltes escoles de Coordinació Escolar amb un alt grau d'alumnes catalanoparlants a concloure que el procés d'aprenentatge lectoescriptor es pot fer en català, ja que es va advertint que en acabar l'escolarització, en zones de forta implantació del castellà com a llengua de comunicació habitual, els nois i les noies castellanoparlants no acaben d'assolir el nivell de competència en català, especialment en la llengua escrita, fins i tot en escoles que havien desenvolupat fidelment el model bilingüe basat en les eines didàctiques de Rosa Sensat. En canvi, els catalanoparlants sí que eren realment bilingües. Calia afegir a més que el procés requeria probablement més temps del que es disposava fins al final de l'EGB,

86. MATA, M.; CORREIG, M.; CORMAND, J. M., *Programa Lletre per lletre. Llibre del mestre*, Barcelona, La Galera, 1978, p. 24.

87. OLLÉ, M. Àngels, «Les aportacions de Marta Mata a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura», *Infància*, núm. 158 (setembre-octubre 2007).

88. «El contacte de llengües a classe», a *Perspectiva Escolar*, núm. 3 (juliol 1975), p. 70.

sense oblidar la dificultat que tenia l'escola per equilibrar la pressió ambiental del castellà en segons quines poblacions o quins barris.

La reelaboració del model

Tot plegat va portar a reelaborar el model en funció de l'experiència recollida i dels nous paràmetres polítics i socials. Un bon exemple d'aquest procés és l'Escola de Sant Miquel de Cornellà, amb un alt percentatge d'alumnes castellanoparlants, que des de 1974 havia realitzat una curiosa aplicació del model bilingüe. Vuit anys més tard, el 1982, proposà per diverses raons «dedicar tots els esforços necessaris al Parvulari, sobretot als 3 anys, per tal que els nens aprenguin a parlar bé el català abans dels sis anys i d'aquesta manera tota la Bàsica pugui ser ja del tot catalana, en l'aspecte oral i en l'escrit. A l'escola hem pogut comprovar que catalanitzant més el Parvulari (i encara no d'una manera total) els infants es llancen a parlar el català, si més no amb el mestre. I aquest és un punt de partida».⁸⁹

Anys a venir, el 1983 la Llei de normalització lingüística aprovada pel Parlament donà cobertura legal a l'anomenada *immersió escolar*. Aquell mateix any, dinou escoles públiques la posaven en pràctica a Santa Coloma de Gramenet, una població majoritàriament castellanoparlant que ja havia estat pionera a demanar el català a l'escola durant el franquisme des del convenciment que ser competent en llengua catalana oferia més igualtat d'oportunitats. Sis anys després, el bon resultat de l'experiència feia que 700 centres, amb més de 52.000 alumnes, apliquessin la immersió.

Gradualment es va produint un decantament de Rosa Sensat envers el corrent social de normalització, que té un ampli suport manifestat en l'aprovació gairebé unànime de l'esmentada llei per part del Parlament de Catalunya, i que compta amb el suport de tots els partits que el conformen. Marta Mata, lleial a la seva voluntat de guiar-se per la realitat i la comprovació científica, proposa seguir el camí més apropiat per aconseguir l'objectiu que des de sempre han compartit els dos models d'escola catalana. En un article que porta per títol «Els drets lingüístics del nen a la nostra escola» escriu:

Si els objectius són els mateixos, ¿quin és el millor camí, que definiríem com el més ràpid però també el que assegurés uns resultats millors per al nombre més gran d'alumnes? En estudis fets fa anys es demostra que els models més acostats a l'A [bilingüisme] aconseguixen que els nens de parla no catalana aprenguin el

89. RIBAS, Teresa, «Experiència d'una escola: del bilingüisme a la normalització lingüística», *Perspectiva Escolar*, núm. 66 (juny 1982), p. 31-33.

català, però com una segona llengua [...] Sabran el català, però *no es* decidiran a *usar-lo*, en general, almenys en les experiències començades i acabades fa més de deu anys. Ara caldria tornar-ho a avaluar. Els models més acostats al B, els anomenats genèricament programes d'immersió, més recents, sembla que van obtenint un notable èxit, tant pel que fa a l'ús del català entre els nens com per la viabilitat que donen a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en català.⁹⁰

Per Rosa Sensat, aquesta normalització del català a l'escola és indissociable de la qualitat educativa, com ha estat una constant del moviment de renovació pedagògica des dels seus orígens.

Des de la perspectiva que ens dona el temps transcorregut ens adonem que els dos models eren socialment i pedagògicament necessaris i fins i tot complementaris. El model bilingüista no sols ha innovat i ha fet repensar l'aprenentatge de la llengua, també ha enriquit el seu paper a l'escola, ja que l'ha plantejat integrada en el procés de formació personal i social.

Durant el franquisme, el bilingüisme representà un desafiament a l'uniformisme cultural imposat i la manera de retornar el català a l'escola. Després va representar una via respectuosa per a la incorporació dels immigrants a la llengua del país que ja és el seu. Aquesta via possibilista facilità, sense proposar-ho, la transició envers l'anomenada *immersió lingüística*. La qual, al principi, a alguns sectors immigrants els podia semblar assimilista i sense respecte per la seva cultura d'origen. És per això que crec que els dos models han de ser vistos interactuant, conformant un sol bloc dins l'evolució social, comunitària i política de la Catalunya dels anys seixanta als vuitanta del segle xx, un sol bloc en dues opcions que feu possible l'objectiu al final del procés malgrat els planejaments diferents. Afavorí la coexistència d'ambdós models un canvi de mentalitat que requeria temps, amb un objectiu comú que tothom defensà: conformar una comunitat unida on els ciutadans fossin competents lingüísticament tant en català com en castellà.

7. UN NOU ESTIL I MANERA DE SER MESTRE EN TEMPS DE CANVI

La fundació i l'expansió de Rosa Sensat reflectí el capgirament de la funció del mestre que s'estava produint en la societat.

La imatge del mestre compromès amb la transformació social a través de l'escola, com ho eren els fundadors de Rosa Sensat, recollia la visió forjada pel noucentisme i els anys de l'escola catalana republicana. No oblidem que durant dècades la Catalunya noucentista culta, europea, ordenada, civilista i mediterrània fou

90. MATA, Marta, «Els drets lingüístics del nen a la nostra escola», *Perspectiva Escolar*, núm. 115 (maig 1987), p. 7-13.

l'ideal a oposar, des de la resistència, al model de societat que volia imposar el feixisme. Un model de persona i de societat que s'expressava en el camp estètic en exemples com les pintures de Josep Obiols o les il·lustracions de Lluçia Navarro en les planes de *Cavall Fort*, i en el camp pedagògic, en la gran floració de l'escoltisme i els seus valors arreu del territori.

Tanmateix, a partir de la segona meitat dels anys seixanta, en què s'institueix la novella Escola de Mestres Rosa Sensat, a Catalunya es produeix una important crisi que porta a la fallida del rol i de l'estatus social tradicional del mestre. Un fet que és una manifestació més d'una més àmplia crisi social i de valors que recorria Occident, la qual cristal·litzà a final de la dècada amb les revolucions estudiantils dels campus nord-americans, mexicans i francesos. Crisi que es produeix en el marc de l'aprofundiment de les llibertats individuals i públiques i de la creació de l'estat del benestar impulsat per socialdemòcrates i democratacristians a Europa per frenar el creixent atractiu de les conquestes socials del comunisme, tot i que aquest inicia el seu declivi com a possible model amb l'esclafament militar soviètic de l'anomenada *primavera de Praga* de 1968.

A la Catalunya d'aquells anys els valors de la societat i l'escola franquista són ja caducs, sobrepassats per fets d'ordre sociològic com per exemple el turisme, que mostra conductes diferents i valors de l'Europa democràtica i laica. També en l'ordre polític, cada vegada és més pública la presència de l'oposició democràtica al règim franquista i el sorgiment dels sindicats obrers clandestins, incloses les «comissions d'ensenyants». La mateixa *intelligentsia* del franquisme no aconsegueix elaborar una doctrina que pugui digerir aquest canvi. Els pedagogs orgànics del règim són incapaces de construir una alternativa d'acord amb els nous temps a la funció que el franquisme de postguerra va atribuir al mestre, a l'escola primària i al sistema educatiu en general. García Hoz jutja aquesta època com un moment en què la unitat ideològica del franquisme es va esquarterant i es posa en dubte socialment l'autoritat dels mestres: «No se acepta la superioridad del maestro, quien en este concepto parcial de la educación queda convertido en un *animador de grupo*».⁹¹

L'autoritat de la família i del professorat comença, doncs, a ser contestada. A les Escoles d'Estiu que apleguen joves generacions de mestres i professors (alienes a l'enfrontament de la guerra civil i formades en les lluites socials o universitàries contra el franquisme) es critica obertament el rol tradicional del mestre i especialment el seu caràcter vocacional i missioner, en el qual coincidien, des del segle XIX, des de conservadors fins a anarquistes. Només cal pensar en Joan Bardina i en Ferrer i Guàrdia. L'Escola d'Estiu de 1969 escenifica, d'alguna manera, la divergència entre dues percepcions de fer de mestre.

91. GARCÍA HOZ, Víctor, *La educación en la España del siglo XX*, Madrid, Rialp. 1980, p. 280.

Aquest canvi progressiu en la manera de «ser mestre» portarà Rosa Sensat a obrir una observació i una anàlisi del fenomen ja en els primers anys de la institució. Diverses Escoles d'Estiu es plantegen el sentit i la funció del mestre. El 1969, en el context del nou rol de mestre que emergeix, el tema general fou dedicat a la «problemàtica del mestre». Més endavant, el butlletí interior de Rosa Sensat es plantejarà el perfil social i psicològic del mestre, un perfil que directament i indirectament és abordat en els estudis que es realitzen en diversos moments sobre la formació del magisteri. El departament de Sociologia publicarà treballs sobre els mestres que esdevindran de referència.⁹² A inicis de 1980, «Fer de mestre» serà el títol del monogràfic de *Perspectiva Escolar*, la revista de la institució.⁹³

Rosa Sensat i les Escoles d'Estiu, com a lloc de trobada de mestres inquiets, esdevindran plataformes de conscienciació professional i laboral, especialment per al magisteri públic, tradicionalment menysvalorat per l'Estat. Abans de la llei de 1965, que introduí escasses millores, el coeficient de remuneració del mestres estatals era de 1,9, mentre que la dels treballadors de correus era de 3,3 i la dels de presons, de 3,6. Així, els mestres es veuen abocats a fer hores extres sota noms eufemístics o cercant treballs complementaris. Els nous mestres acabaran desbordant i superant el sindicat únic i obligatori del franquisme. L'escola privada ofereix millors oportunitats laborals i pedagògiques. Les «escoles actives» revaloren l'estimació i la consideració social dels mestres en tant que fruit de sectors socials convençuts del rol destacat d'aquests per assolir l'educació i la societat que anhelien.

Aquest nou corrent de mestres presenta unes característiques pròpies, atès que no sorgeix impulsat per una minoria sensibilitzada externa, com va ser en el seu moment el cas de l'Escola Nova catalana o la Institución Libre de Enseñanza. Es tracta d'una generació de mestres que prenen la paraula i la iniciativa. Tant és així que sorgeix d'esquena a la universitat i a les escoles de magisteri, les quals continuen ancorades en els valors continuistes del règim, excepte algunes notables excepcions individuals. Així, la renovació pedagògica es produeix fora de la universitat i en bona part contra la pedagogia universitària, la qual continuarà impermeable a la renovació que s'està articulant fora d'ella per aquests moviments de mestres renovadors. Serà necessari esperar fins a la Transició perquè la universitat faci seu aquest moviment gràcies a la incorporació del jove professorat provinent dels àmbits renovadors externs a ella.

Aquests mestres entraran en contacte amb els nous corrents de la pedagogia a través de Rosa Sensat i, especialment, a les cada cop més multitudinàries Escoles

92. MASJUAN, Josep M., *Els mestres a Catalunya*, Barcelona, Nova Terra, 1974.

93. «Fer de mestre», monogràfic de *Perspectiva Escolar*, núm. 41 (gener 1980), p. 2-26.

d'Estiu. Són anys en què troben especial ressonància les anàlisis que presenten el professorat com a reproductor del manteniment de l'ordre social establert, que a través de l'escola li troba i li proporciona legitimació. L'anàlisi marxista i els plantejaments de Gramsci, les tesis de Bourdieu i Passeron, el gran impacte de Summerhill, els corrents no directius i institucionals, la pedagogia de l'alliberament de Freire o les propostes de Freinet connecten amb la sensibilitat d'aquest jove magisteri decidit a realitzar profunds canvis socials a través de l'educació, tot proporcionant-li les bases teòriques i metodològiques per trencar els mecanismes de reproducció social de l'escola o, almenys, per posar-los en crisi.

Encara que joves, constitueixen ja una àmplia majoria dels mestres catalans a causa de la ràpida expansió del sistema educatiu responnent a l'explosió demogràfica i a l'augment del nivell de vida.

Sorgeix una nova relació entre mestre i alumnes que es manifesta fins i tot en la seva manera de vestir. Aquesta relació entre alumne i mestre canvia com a conseqüència del trencament en la forma tradicional d'entendre l'autoritat que s'està produint en la mentalitat social. També la imatge social del mestre es veu revalorada. La multitudinària assistència a les Escoles d'Estiu dels anys setanta i primera meitat dels vuitanta confirma el paper destacat d'aquests nous mestres com a agents dels canvis que requeria una societat després de decennis de dictadura. No sols pel paper de dinamitzadors socials que assumiren en pobles i barris de les grans ciutats, sinó, també, pel sentit de militància que imprimiren a la seva professió.

Aquest nou professorat procedeix ara, en la seva majoria, de les noves capes mitjanes urbanes i industrials, a més de l'habitual origen de la petita burgesia rural. Gran part d'aquest magisteri se sent agent del canvi social i fins i tot de la revolució. Formarà un destacat col·lectiu de l'esquerra opositora al franquisme, que inclou socialdemòcrates, socialistes marxistes i comunistes. Un altre sector més minoritari d'aquests nous mestres es troba vinculat a opcions democratacristianes o al liberalisme democràtic i s'oposen, així mateix, al franquisme.⁹⁴

Cal fer notar el greu problema administratiu i pedagògic que significava que un bon gruix dels mestres d'escoles vinculades a Coordinació Escolar o dels assistents a les Escoles d'Estiu no tenien títol oficial, tot i que abans de la reforma de 1970 es podia tenir el títol de mestre als setze anys. Una situació que responia al fet que l'oferta escolar, especialment la pública, era incapaç de fer front a la demanda d'escolarització en una societat en expansió demogràfica.

Durant la segona meitat dels seixanta i la dècada següent Rosa Sensat i diferents moviments de renovació pedagògica, a través de la formació, fan prendre

94. Per a una visió més àmplia i dels orígens d'aquest procés vegeu GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep, «Crisis de identidad en los papeles y en la formación de los profesores. Tradición i reforma», a *Os professoras na história*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, p. 45-58.

consciència als mestres de les dimensions polítiques de l'educació. A partir d'aquest nucli català, sorgeixen importants moviments de mestres renovadors al País Valencià, Euskadi, Balears, Madrid i Galícia que van trencant amb el pas dels anys la configuració que el franquisme havia donat al magisteri com a grup social.

Una mostra indicativa d'aquestes transformacions del magisteri és el fet de que a l'Escola d'Estiu de 1969 el tema general a debatre entre tots els assistents fou la «Problemàtica del mestre», que va ser analitzada des de tres aspectes: personalitat, actituds i formació del mestre, amb ponències confiades a Marta Mata, M. Antònia Canals i Ramon Fuster i Rabés.

A Catalunya aquests mestres impulsen el canvi educatiu dissenyat en les declaracions de la X i la XI Escoles d'Estiu. També lluitaran per la seva millora professional i salarial, convençuts que una remuneració digna és condició indispensable per afavorir un exercici professional de qualitat i per atreure al magisteri persones amb bona preparació tècnica i cultural. Mostra d'aquesta voluntat és la vaga de 1976 a l'escola privada o les mobilitzacions del professorat interí dels primers anys de postfranquisme, i també el conflicte de les guarderies o els intents de constituir un sindicat propi. Un altre exemple fou la vaga de mestres estatals de 1977 reivindicant millores salarials. Tot un indicador, malgrat la falta d'una consciència sindical clara, dels canvis operats en aquest cos de funcionaris tradicionalment dòcils.

També cal destacar una nova característica. Comença en aquests anys la feminització del magisteri, que en el tardofranquisme dels setanta va aconseguint cotes molt superiors a les d'altres països. La gran oferta de treball que es produeix en aquesta època de desenvolupament econòmic buida el magisteri del gruix dels fills homes de la petita burgesia rural que havia utilitzat aquests estudis com a forma de promoció social, donada la proximitat de les normals de cada capital de província. La situació de dedicar-se professionalment al magisteri amb caràcter substitutori deixa de produir-se per l'expansió del mercat de treball. També existeix un desplaçament del magisteri masculí vers l'ensenyament mitjà, en una professió que continua essent socialment més apreciada com més alta és l'edat de l'alumnat. Aquest desplaçament es veu afavorit per la gran ampliació de l'oferta universitària i de batxillerat de finals dels seixanta i la dècada dels setanta. El procés de feminització, que té diverses i concretes causes socials, laborals i econòmiques, també el veurem anys després en altres professions.⁹⁵

L'expressió «treballadors de l'ensenyament», que s'empra sovint, pretén trencar amb la voluntat de desclassament que tradicionalment havia tingut el mestre,

95. Vegeu GÓMEZ BARNUSELL, Alfredo, *El magisterio como profesión*, Barcelona, Ariel, 1972 i MASJUAN, Josep M., *Els mestres de Catalunya*, Barcelona, Nova Terra, 1974.

però també testimonia el fet de sentir-se partícip de la lluita del moviment obrer i sindical per assolir una societat més justa i lliure.

De tota manera, si examinem amb més profunditat aquest canvi sobre la imatge i la funció del magisteri, observem que el jove magisteri d'aquells anys percep la seva professió des d'un clar i decidit activisme social i polític, fins i tot en el clima de desencís que en els anys vuitanta provoca la transició política amb l'algualiment dels somnis de canvi.

Es tracta d'una gran militància cívica que explica l'eficàcia educativa de les «escoles actives» i la set de formació i coneixement dels metres per fer millor la seva tasca educativa, i que fa omplir a vessar les Escoles d'Estiu en la darrera dècada del franquisme. Rosa Sensat aconsegueix reforçar, des de la teoria i la praxi, aquest caire militant del magisteri sense el qual no s'entendria l'eficaz contribució de l'escola a la normalització lingüística, malgrat les divergències en els procediments.

Són mestres que, des d'un canvi de formes, canalitzen, a la manera que proposava Pierre Bovet,⁹⁶ el natural instint lluitador per assolir mitjançant l'educació una societat més humana, justa, sàvia i solidària.

8. UNES OBSERVACIONS PER CONCLOURE

Malgrat les seves limitacions i contradiccions, Rosa Sensat va representar el motor més important per endegar una optimització de la institució escolar a Catalunya durant el franquisme. Dedicant-se a formar mestres va transformar la realitat educativa de les terres de parla catalana, però també de la resta de l'Estat espanyol.

Tot el que hem anat veient, les accions i les iniciatives que impulsà el nucli gestor de l'entitat, l'eficiència d'aquest procés de transformació de l'escola durant la dictadura, es deu a la capillaritat que sobre la realitat social li donaren els milers de mestres i educadors que en foren i són socis o simpatitzants. Ells són, amb la col·laboració activa de les famílies, els agents que porten a les escoles i als alumnes les propostes renovadores.

Enfront de l'escola tradicional, Rosa Sensat proposà una visió integral de l'educació i fent els infants protagonistes i actors del seu propi procés de formació. Introduint la visió de la tasca i acció educativa des de triple òptica pedagògica, psicològica i sociològica, Rosa Sensat va contribuir a denunciar i desmuntar la construcció educativa dissenyada pel franquisme i a introduir a l'escola pública el plantejament de renovació pedagògica. Però la tasca metodològica i el tacticisme

96. BOVET, Pierre, *L'instinct combatif: psychologie — éducation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1917.

li feren difuminar els trets més essencials i revolucionaris de l'escola activa, els quals no s'han de confondre amb cap mètode concret.

Al mateix temps, Rosa Sensat contribuí a la valoració del paper del mestre a través de la qualitat de la seva formació permanent intensiva, mitjançant els cursos de tarda i vespre que reportaven el millorament de les pràctiques educatives. Una acció que també es feu de forma extensiva a les Escoles d'Estiu.

Cal fer notar la clara defensa de la vinculació de l'escola a la llengua i a la cultura catalanes, així com les notables aplicacions en la didàctica en la situació de llengües en contacte que vivien les escoles.

Potser Rosa Sensat, en aquells anys, no sempre fou capaç de veure que la realitat del país i la societat era complexa i polièdrica, incorporant les diverses sensibilitats i opcions educatives i socials.

En el pròleg que Marta Mata escrigué al llibre de Jordi Monés sobre els primers quinze anys de l'entitat⁹⁷ explicà el seu desengany sobre com els «treballs i els dies» de Rosa Sensat durant el franquisme i la transició feien somniar que «serviria per a vertebrar el sistema educatiu en la nova i primera conjuntura política». La realitat fou una altra.

De tota manera, Rosa Sensat, en aquests anys del franquisme i fins a l'actualitat, ja forma part d'aquelles referències de primer ordre en la història educativa del país.

97. MONÉS, Jordi, *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, op. cit. Pròleg de Marta Mata.