

I, tanmateix..., es mou. Perspectives sociopedagògiques en la València del tardofranquisme

ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ

És prou conegut que, a l'Espanya dels darrers anys seixanta del segle xx i en la que començava a viure els setanta, hi havia canvis o novetats; coses que feien emergir velles aspiracions, que «redescobrien», que difonien nous missatges, que reprenien alguns termes, que travessaven les fronteres i s'introduïen en la nostra realitat sociocultural. Sense gaire generalització, en espais reduïts o dissimulats, amb escassa visibilitat..., però amb impacte i influència. Tal vegada ens n'oblidem, però hi ha recepcions i benvingudes, molt significades, també en l'ordre i el quefer pedagògic.

Existien en l'exterior plantejaments molt allunyats del que ací passava. Fins i tot nosaltres, els qui, com jo, cursàvem els estudis de Pedagogia en aquells primers setanta, potser ara no reparem en el fet que de 1971 a 1975 es publiquen ací tres edicions del *Tratado de Pedagogía* de Suchodolski; i, només de 1973 a 1975, quatre de l'*Aprender a ser*; o no recordem que ja en 1972 teníem a la nostra disposició l'*Análisis institucional y pedagogía* de Michaud, i que en 1973 disposàvem d'*Origen social y educación* de Husen, o els missatges de Freire en *La educación como práctica de la Libertad*; o que Nova Terra —en 1972— editava *L'autogestió a l'escola*, i en 1973 *Vers un medi educatiu*; i que en 1974 podíem llegir en espanyol *La Pedagogía institucional* de Lobrot o *La escuela capitalista en Francia* de Baudelot i Establet. En el mateix any en què Franco mor, ja podíem llegir, fins i tot, el sorprenent *Pensamiento pedagógico* de Sujomlinski; el juny d'aquell 1975, Lobrot impartia un seminari en l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, i Jaume Sarramona publicava la seva *Cogestión en la escuela*. És clar que aquests no eren els nostres manuals... Per a això estaven els García Hoz, González Álvarez, Galino, Zuluaga, Planchard, Titone, Abbagnano, etc.

Penso que molt de tot això derivava, concordava i acompanyava l'alè intel·lectual i social d'un moviment regenerador de la Pedagogia que —en aquells

moments— contestava i impugnava els models instal·lats; per resumir-ho amb paraules de Lobrot en la seua obra *Pedagogia institucional*, apareguda en 1966, havien de superar-se les insuficiències de les tècniques pedagògiques, dels «mètodes actius» de l'Educació Nova, o la cooperació de Freinet. Anar més enllà suposava, per a ell, «eixir del carril burocràtic» en el qual es trobava embossada l'educació. Una nova pedagogia havia d'aconseguir-se des d'una nova concepció de la societat i les relacions socials; sí, en 1966, Lobrot escrivia: «Procedir com si les relacions externes no existiren és simplement permetre que es reintrodusquen per la porta posterior i actuen amb tota plenitud».

Entenc que tot això té molt a veure amb les aspiracions, els somnis, els combats, d'un temps singular; i amb les propostes i els fets que ens apareixeran en les pàgines que segueixen. Un xicotet intent de posar en relleu antecedents i maneres de les dimensions més socials de la història educativa, que són accions de resistència, recuperació i obertura.

1. DE DISSIDÈNCIES I MOBILITZACIONS: UNA COSA NOVA

Tot i que reduïdes i silenciades, la inquietud i la reacció universitària feia anys que ja eren presents durant la dictadura franquista. Sense remuntar-nos als successos de 1956, durant l'etapa ministerial de Ruiz Giménez, cal esmentar l'agitació produïda durant l'etapa ministerial de Lora Tamayo (1962-1968) i després de l'arribada al ministeri de Villar Palasí, just en aquesta data simbòlica de 1968 i dels temors que aixequen aquells successos. Entremig, una nova i irrellevant llei d'ordenació universitària, aquí, en 1965.

Els catedràtics Carlos París —llavors a València— i Enrique Tierno ens van oferir les seves encertades observacions sobre tal temps i problema. I és en aquest marc on crec necessari i clarificador acudir al desig de diagnosticar i explicar realitzat per Laín Entralgo; perquè, sens dubte, ens serà profitós per a assenyalar les deficiències estructurals i funcionals de la Universitat d'aquella època. Què és el que ha succeït?, es pregunta; i les seves respostes indiquen, entre altres, aquests aspectes: el predomini de motius ideològics sobre els tècnics en la selecció del professorat; els defectes i l'incompliment de la llei; l'escassetat de recursos científics i la deficiència dels mètodes didàctics; la creixent massificació, però que continua sent socialment injusta. No està de més que, encara amb la nostra obligació de síntesi, recuperem algunes de les seves paraules, que tracten de precisar la reacció dels estudiants universitaris: «La inquietud política consiste ante todo en una viva desazón por el futuro de España y en la crítica acuciosa de la falta de brío de nuestro Estado para resolver con justicia y eficacia los problemas de la vida española». Laín entén que aquesta agitació és l'expressió «de una nueva consciencia histórica

y social».¹ I creu que la reforma i la millora universitària requereixen llibertat en la vida pública, una adequada dotació econòmica i l'estimació social del treball científic. Unes anotacions que són publicades en les pàgines del periòdic *Ya* en els primers dies d'abril de 1968.

Però, anem a València. Ja en els anys 1957 i 1958 cercles socialistes i comunistes van tenir una petita presència en els àmbits de la Universitat; va ser el germen apagat d'una primera oposició estudiantil, que va cobrar una mica més d'embranchada en els primers seixanta, amb unes certes protestes en solidaritat amb les vagues obreres d'Astúries (1962) i amb l'impuls d'algunes mobilitzacions que la dictadura qualificava d'*acció subversiva*. És llavors quan apareixen grups socialistes-nacionalistes (Moviment Social Cristià, Acció Social Valenciana, Partit Socialista Valencià) i es concreta el treball de la denominada Agrupació Democràtica d'Estudiants Valencians, entre els anys 1964 i 1968 (ADEV). Així, en 1965 s'aconsegueixen celebrar dues edicions de la denominada Assemblea Lliure d'Estudiants de la Universitat de València. Després, i amb un important auge del PCE, es crearia el Sindicat Democràtic d'Estudiants Universitaris de València (SDEUV).

La història que segueix té dues manifestacions de notable interès per a la nostra lectura. Una és la celebració en 1967 del Primer Congrés Nacional d'Estudiants Democràtics d'Espanya, obert, es diu, a tots els corrents de pensament i sense dependència de cap ideologia; les sessions celebrades del 30 de gener al 2 de febrer fixen algunes qüestions essencials de la problemàtica vigent: la Universitat no pot romandre aïllada dels problemes de la societat, de cada societat concreta, amb la seva cultura, la seva llengua, la seva identitat i la seva problemàtica; d'altra banda, assumeixen que la Universitat no pot ser democràtica en una societat que no ho sigui. L'altra manifestació —a la qual a dalt al·ludia— es produeix ja durant el curs 1972-1973, en la coneguda llavors com a Universitat Literària. En aquest moment crucial hem de constatar aquí tres fets: el rector, Rafael Bartual Vicens, es nega a formar un expedient als estudiants antifeixistes, i rebutja —també— aplicar l'article 28 del Reglament de Disciplina Acadèmica; i, enfront de la pressió política, el rector i tota la Junta de Govern presenten la seva dimissió, per a no secundar els fets que consideren una repressió ideològica sobre alguns professors. En 1973 es produïa la primera vaga universitària.

Però també en altres nivells de l'ensenyament es produeixen actituds i coses noves. En l'etapa del Batxillerat, el nombre de centres i d'alumnes del qual es va incrementar de manera destacable a partir —sobretot— de 1965; la implantació de centres en barriades noves i perifèriques, amb famílies i situacions socials

1. LAÍN ENTRALGO, P., *El problema de la universidad*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1968, p. 33.

diferents, l'arribada de joves professors amb idees renovades i en condicions laborals difícils, i les mateixes insuficiències i necessitats dels centres davant el continuat avanç de la població estudiantil, van anar confluint i generant reivindicació i protesta en els claustres, els grups d'estudiants, el moviment veïnal, etc.

S'inaugura així el conflicte a les aules d'ensenyaments mitjans, però també una realitat gens menyspreable: és un temps propici per a la institució educativa com a espai col·lectiu de treball cívic de reivindicació, participació i compromís. Perquè es va formant la consciència social sobre el dret a l'educació, o sobre el caràcter de l'educació pública, i augmenten a poc a poc els intents de participació i democratització en aquest àmbit. La institució educativa va impregnant-se d'influxos i connexions socials, i cobrant força com una agència i experiència socioeducativa nova. Els instituts, diríem, es converteixen a vegades en espais d'animació i vivència sociocívica. Gens poc important, sens dubte.

Són bastants els testimoniatges personals de tot això, però em serviré aquí de les paraules que escriu una alumna valenciana que en 1975 accedeix a l'Institut Isabel de Villena, a la Malvarrosa. Escriu Ángeles Pulido: «La nuestra fue una generación de tránsito» entre una «cautiva y sin libertad», i una altra amb «derechos y libertades consolidadas». «Entre las de nuestros padres —afegeix—, para los que la palabra *política* estaba prohibida, y la siguiente generación que ya podía salir a la calle sin ser golpeada». L'*Insti*, diu, era la nostra «ventana al mundo». I una altra evocació, la de Conxa Delgado (Güin), quan escriu que, en arribar a l'Institut Benlliure, «allí em vaig trobar el món», i reconeix que «entre el profesorado también n'hi havia d'altres que estaban per posar el seu gra de sorra per al canvi».

2. DE LA PEDAGOGIA I LES SEVES TÈCNIQUES

La primera referència que faré en aquest aspecte vol posar en relleu l'aparició i el desplegament d'un nou discurs, que assenyala i projecta una atenció més gran a la racionalitat pedagògica; efectivament, s'obre, durant els anys seixanta, una obstinació de modernització tècnica, essencialment dirigida a la professionalització tecnocràtica, que hauria de permetre adaptar el sistema escolar a les noves necessitats socioeconòmiques, i a la recerca del preuat postulat de l'eficiència i el rendiment en el sistema educatiu. Únicament fa falta, com a record d'aquest fenomen, citar l'esforç de cientificitat, organització i planificació que venia desenvolupant el Centre d'Orientació i Documentació de l'Ensenyament Primari, o les innovacions en els nous Qüestionaris de 1965, o l'auge del coneixement pràctic, i el consegüent afany per buscar la racionalitat dels mitjans i els procediments. I aviat la Llei general d'educació de 1970 consagraria aquests principis i propòsits.

Es tractava, doncs, d'emprendre un camí progressiu cap a una educació nova, d'inspiració científica, que aconseguís aplicar un control experimental, capaç

d'assegurar l'eficiència, que és tant com l'estímul dels factors positius per a l'aprenentatge i a favor de la *productivitat* del treball escolar i els seus resultats. Una productivitat avaluada a través d'*indicadors*. Però, malgrat això, cal valorar que conformava una particular aproximació o recuperació del necessari vincle de la Pedagogia amb l'afany polític i pràctic, que l'èmfasi ideològic i la precarietat dels primers temps del franquisme havia menyspreat i desatès. Una crida ferma i esperançada a la Pedagogia que motiva, segurament, renovades recerques.

En aquesta línia, durant els primers anys d'aquesta dècada significativa se celebren a València diversos cursos d'especialització pedagògica destinats a la formació en els camps de la psicologia educativa, l'orientació escolar, la utilització de l'estadística i les proves objectives, les diferents problemàtiques de les didàctiques específiques. Són activitats en les quals intervenen, entre altres, els professors Víctor García Hoz, Ricardo Marín, José Luis Pinillos, Joan Reglà, etc.; i en les quals conflueixen l'interès i l'organització d'institucions estatals com la Societat Espanyola de Pedagogia, l'Escola de Formació del Professorat d'Ensenyament Mitjà, el Servei Espanyol del Magisteri o la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de València, l'Associació Catòlica de Mestres i la Inspecció Provincial d'Ensenyament Primari. Cal ressaltar, almenys, que el curs 1963-1964 es va desenvolupar per primera vegada, i organitzat pel Ministeri d'Educació Nacional, el Curs d'especialització en Pedagogia Terapèutica (Ordre ministerial del 4 de desembre, BOE del 16 de desembre), amb la finalitat d'ajudar a tractar més adequadament aquest àmbit d'educabilitat difícil (atenció a les insuficiències o deficiències, les inadaptacions i altres requisits específics o disfuncions) i incorporar-ho al sistema educatiu, comptant amb una preparació del professorat, intel·lectual, tècnica i pràctica, més actualitzada psicopedagògicament.

Mereix un esment especial una important iniciativa municipal. L'Escola d'Orientació i Aprofitament² de l'Ajuntament de València —Institut Municipal d'Orientació, des de 1971— dedica una àmplia tasca en el camp psicotècnic i d'orientació al servei de l'educació, a més d'impartir cursos i seminaris sobre avaluació i mesura, problemes d'aprenentatge, psicomotricitat i altres temes; força vegades en contacte amb la Secció de Pedagogia de la Universitat. A partir del curs 1972-1973 es manté col·laboració amb l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de València —dirigit successivament per Ricardo Marín i Isabel G. Zuluaga—, en el qual també s'havia iniciat una nova tasca en un triple camp: el perfeccionament del professorat, l'orientació educativa i la recerca pedagògica.

2. L'escola havia estat creada el 1940; estava dedicada a l'orientació psicopedagògica, amb una atenció especial per als alumnes amb problemes d'aprenentatge i els alumnes d'altres capacitats.

Perquè, en efecte, a partir de la promulgació de la Llei general d'educació (1970), el desenvolupament dels anomenats certificats d'aptitud pedagògica, els cursos d'especialització i les activitats de renovació metodològica s'havia convertit en una exigència per a activar la correcta aplicació de la reforma educativa. En el cas dels certificats, el component teòric del curs abastava: principis, objectius i problemes de l'educació: psicològics, sociològics i històrics; sistemes d'innovació educativa; i didàctiques especials. I un comentari resulta ineludible, en aquest cas; lamentablement, potser comença aquí un particular itinerari de depreciació o desprestigi per a la nostra història de la formació pedagògica del professorat. I és que els procediments d'aplicació posen en dubte l'eficàcia de les mesures; per això, anys més tard, un bon coneixedor de l'assumpte pel seu treball com a director de l'ICE de la Universitat Politècnica de València, el professor José Luis Castillejo Brull, utilitzarà aquests termes en la seva avaluació d'aquella inicial experiència: *frustració, degradació, minvada*. Des de llavors, fins ara.

Però en aquesta part del nostre recorregut hi afegirem una altra faceta destacada que s'estableix per a construir bases de normativitat. Les disposicions legislatives corresponents (publicades en els números del BOE del 23 de setembre i 19 de desembre de 1972) van establir —com a experimentals o pilots— els centres escolars del polígon El Palmerar, a Elx, i el Sant Calze de València; respectivament adscrits als ICE de la Universitat Literària i de la Politècnica. En ells, amb més o menys planificació i resultats, es van desenvolupar iniciatives i projectes de recerca i innovació. Enfocaments modernitzadors, sens dubte, derivats de l'obertura a l'assaig i l'experimentació que postulava la reforma, però dins, insisteixo, d'una preocupació i un ordre fonamentalment tecnicopedagògics. Segurament l'orientació acadèmica va fer disminuir l'emplenament de necessitats reals i concretes, l'adequada coordinació i la imprescindible difusió efectiva dels resultats.

Avancem, per tant, en aquest àmbit. Intentant, sobretot, constatar que, al mateix temps, s'havia desenvolupat l'interès per la institucionalització dels estudis pedagògics en la Universitat, a fi d'enfortir o completar la preparació dels professionals del sistema educatiu. Si —ja en 1937— la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de València l'havia sol·licitat al rectorat, ara —en 1962 i després de 25 anys— arribava finalment el moment de reiterar la proposta, en un clima de major preocupació per l'orientació didàctica de l'ensenyament primari i pel treball d'incentivar la millor qualitat de la formació pedagògica general. L'Ordre ministerial d'11 de desembre de 1964 establia l'especialitat de Pedagogia a València, ampliant així les seccions d'aquests estudis que ja existien en les de Madrid i Barcelona. El Pla ordenat en tres itineraris curriculars —Professorat i Organització Pedagògica, Educació Especial, Orientació Escolar i Professional— possibilitaria que els mestres en exercici i els nous professionals pedagògics cursessin allí matèries d'acord amb les noves línies de treball, com la psicologia del nen i de l'adolescent, la pedagogia

diferencial, els mètodes experimentals de l'educació, la tecnologia didàctica, l'orientació educativa, etc. Professors com Ricardo Marín, Raquel Payà, Francisco Secadas, Alejandro Bañares o José Antonio Benavent aviat tindrien, en aquests àmbits, un paper significat en el nou espai acadèmic, que va iniciar la seva labor docent a l'octubre de l'any 1965.

Aquells professors deixen patent en els seus treballs d'aquests anys algunes línies i qüestions centrals en aquesta nova direcció conceptual i curricular: tècniques per a l'estudi, orientació escolar i professional, anàlisi estadística de l'avaluació, disseny experimental de proves i de rendiment escolar, instruments d'exploració del desenvolupament vocacional, proves psicotècniques. Aquesta havia de ser la resposta capacitadora per al caràcter i l'obstinació de la coneguda Llei de 1970. Una proposta que es dirigia cap a la innovació tècnica i metodològica, però en la implementació de la qual la potencialitat dels seus millors objectius i components pugnava amb absències i mancances notòries pel que fa a revisió conceptual profunda i en el desenvolupament de la política curricular. En qualsevol cas, recordarem, a propòsit de què anem citant en aquesta part i del que després passarem a veure, que no s'articulava —se'n va perdre l'ocasió— la necessària i eficaç conjunció o integració dels enfocaments tècnics i sociopolítics. Si imprescindible era el coneixement científic de l'educació, és clar que la completa explicació dels seus fenòmens i l'elaboració de normes tècniques no podia obviar la consideració de l'educació com a fenomen social, polític i ideològic. Tot i que ja d'alguna manera, i per diferents conductes i cercles, aquesta apreciació començava a manifestar-se. I en ella ens interessem preferentment en aquest treball.

3. VINCULANT PEDAGOGIA I POLÍTICA

En principi tornarem aquí a reconèixer els ressons de noves interpretacions i propostes que venen de l'exterior. Són qüestions i demandes entorn del paper de l'educació i les seves institucions: la interconnexió educació-ideologia-economia-política, la reproducció cultural i de la jerarquia social que efectua el sistema educatiu, el paper dels aparells ideològics de l'Estat; o són pràctiques que —a la manera de Lobrot, una altra vegada— assumeixen com a referent el problema de les relacions humanes, el treball comú, el grup autogestionat, les metes que es construeixen amb diversitat, divergència i flexibilitat. I, per cert, no estarà de més anotar aquí que, en 1973, Ignacio Fernández de Castro va publicar la seva obra *Reforma educativa y desarrollo capitalista*.³

3. FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio, *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1973.

La perspectiva que vol traçar, de manera més central, aquesta part del capítol té ja alguns estudis confluents, que l'han anat donant a conèixer, i que citem en les referències bibliogràfiques. El testimoniatge viu de Guillermo Gil Vázquez, una figura destacable, ens fa arribar senyals complets de com es va gestar una pionera aportació: el Seminari de Pedagogia del Col·legi de Doctors i Llicenciats de València, l'octubre de 1968. Una labor callada i eficaç que, sens dubte, segueix la idea gramsciana que crear una nova cultura exigeix difondre les veritats descobertes i socialitzar-les, convertir-les en acció vital.

Per això, quan el butlletí interior del Seminari de Pedagogia expressa els seus propòsits es refereix a la realització d'un treball d'«exploració profunda en l'espai pedagògic», i també expressa la imprescindible tasca d'«aprofundir en la teoria i en la pràctica de les Ciències de l'Educació». Per descomptat, i això és un punt bàsic, sense caure de cap manera en el pedagogisme que aïlla de l'àmbit social els problemes pedagògics. El Seminari era un espai de qualificació pedagògica, en el qual —en iniciar les seves dedicacions— els docents no havien tingut ni exigència ni ocasió de capacitar-se. Els mateixos integrants del col·lectiu s'expressaven així: «Fa un any, en les reunions del Seminari resumíem els fonaments de la nostra acció. L'educació concebuda com un aprenentatge de l'educand per al coneixement, l'apropiació i la transformació del mitjà en el qual els homes vivim, com un projecte equilibrat i global».

Els treballs fets pel Seminari són nombrosos i variats. Sense intentar oferir-ne aquí una relació completa, pot ser il·lustratiu citar algunes d'aquelles activitats; desenvolupades —tal vegada és interessant recordar-ho— no sols en jornades continuades en períodes vacacionals, sinó gairebé sempre aprofitant les tardes del dissabte o els diumenges, i sense cap patrocini ni reconeixement laboral. Podem constatar com, en el curs 1971-1972, es reuneixen 47 dels seus membres, del 4 al 11 de juliol —i en el Col·legi Universitari de Castelló de la Plana— per a tractar el tema d'aprenentatge i sociometria; i allí mateix, del 22 al 29 d'aquest mes, 40 cursetistes assisteixen a la trobada sobre pedagogia activa. En aquest mateix centre, i a l'octubre, se celebra un altre curset sobre el treball col·lectiu en classe. I encara es desenvolupen altres activitats durant aquell període: seminari de metodologia de treball en el Curs d'Orientació Universitària, grup de treball sobre els processos d'aprenentatge en la classe, jornada sobre la formació cívica. En 1972 se celebren activitats entorn del treball a les aules, la seva gestió democràtica i els mètodes actius en l'ensenyament. En 1973, cal que destaquem els estudis empresos sobre psicologia evolutiva i aprenentatge, o també sobre les possibilitats i les maneres del treball en grups, o els seminaris didàctics concrets sobre diverses matèries del currículum. Entre les activitats de l'any següent trobem grups de treball per a l'anàlisi de la realitat en què s'insereix la institució escolar, o els problemes entorn de la classe activa; i també treballs en grups sobre les etapes de l'aprenentatge o

iniciació als mètodes actius. Fins i tot s'organitzen uns col·loquis sobre «Educació i desenvolupament econòmic».

D'altra banda, cal dir que els autors esmentats als articles i les notícies del butlletí, i els ressenyats a la revista de llibres, deixen veure amb claredat l'orientació mantinguda, les seves fonts, i les evidents novetats i obertures. Recordem: Makarenko, Piaget, Castilla del Pino, Freire, Vigotsky, Dietrich, Snyders, Gramsci, Schmid, Landsheere, Wallon, Freinet, Baudelot-Establet, Bordieu-Passeron, Cousinet, Faure, Gilles Ferry, Illich, Oury, Rogers, Suchodolski, Blonskij, Lapassade, Langevin, Giner de los Ríos, Cossío, Decroly, Dewey, etc. Igualment, és notòria la presència de revistes com la *Revue Française de Pédagogie*, *La Nouvelle Revue Pédagogique* i els *Cahiers Pédagogiques*.

I, dit tot això, passem a conèixer les anotacions que els integrants del Seminari defineixen i ofereixen. En general, es manifesta una constatació i una inquietud fonamental; educadors i educadores d'aquest temps, com és constant en la nostra història, combinen la seva confiança ferma en l'educació amb l'observació d'unes realitats que revelen l'existència d'una crisi i la necessitat de presentar, comprendre i atendre les transformacions socials i pedagògiques oportunes. Aquesta és l'observació principal que intento.

L'historiador Vicente Martínez-Santos Ysern concretava clarament i ajustadament els problemes: la insuficiència dels canals educatius davant del desbordament demogràfic, la ineficàcia dels mètodes pedagògics, la manca d'actualització i renovació científica, la inexistència de vies adequades per a la posada al dia formativa dels adults. I junt amb, o davant d'aquestes problemàtiques, considera que per a valorar justament alguns trets negatius del sistema educatiu actual —el seu autoritarisme, els usos incorrectes de la disciplina, la presència de la jerarquia, la passivitat en els procediments— caldria tenir en compte altres factors. I aquí assenyalava la divisió social classista, oposada a les noves expectatives de promoció social. Martínez-Santos ho veu i exposa amb precisió a les pàgines del *Boletín*: el sistema —declarat oficialment igual per a tots— amaga la seva essència classista sent selectiu, filtrador, segregador. Tot un reflex, afirma, de la contradicció de les nostres societats; els problemes o les insuficiències educatives subjacents en aquesta crisi no són només de les formes en què es compleixen aquestes funcions, sinó també, conclou, de «la naturalesa mateixa de la funció»: conservadora i reproductora.⁴

Per a alguns, resultava necessari reflexionar respecte als canvis produïts a Espanya durant els últims anys seixanta, amb la finalitat d'il·luminar sobre les seves conseqüències en el sector educatiu. Gil Hernández, recordant que la

4. «En torno a la crisis de la educación», *Boletín interior del Seminario de Pedagogía (B.I.S.P.)* Sumario E, p. 3-10. Citem d'acord amb les particulars formes de presentació d'aquest *Boletín*.

manera de producció capitalista havia utilitzat com a estratègia cultural la institucionalització de l'escola, i coincidint en la idea del paper d'aquesta com a reproductora de desigualtats i jerarquies, subratlla —per a començar el seu article— la trista herència que en l'àmbit educatiu ens havia deixat la nostra història contemporània. Ara, considera, amb els canvis produïts per la política econòmica i les modificacions i les transformacions consegüents, cal resoldre altres reptes enfront de les tensions i els conflictes que acompanyen aquesta nova situació. L'autor, en aquest cas, pren com a referència les anàlisis del sociòleg Ignacio Fernández de Castro, que acabava de publicar la seva obra *Reforma educativa y desarrollo capitalista*; i en aquest sentit indica que el creixement de la indústria i els serveis suposa una exigència d'extensió de l'ensenyament i de més i millor qualificació. La preocupació consegüent és que el desig d'afavorir el desenvolupament capitalista i la política desenvolupada no arribi a convertir-se efectivament en una veritable democratització. Per això l'autor crida a revisar i replantejar-se objectius, mètodes i continguts, l'abast total del treball pedagògic.

En definitiva, al llarg de la seva anàlisi del moviment pedagògic fa una crida contundent perquè la institució educativa jugui un paper fonamental en la preparació dels futurs ciutadans, perquè el professorat continuï prenent consciència de la necessitat de replantejar-se el seu paper en aquest sentit i, finalment, perquè la funció docent es deslligui de ser transmissora de la ideologia dominant. El seu article manifesta molt bé una posició central i reiterada en l'obra del Seminari: transformar la societat per la mateixa transformació de l'escola; la seva funció era essencial: alliberant-la d'estructures autoritàries, eliminant la seva desconnexió amb la societat, jutjant críticament la realitat.⁵

Encara més: davant els perills, les ineficàcies o les contradiccions del moment, en el treball del Seminari —i en ocasió d'una taula rodona sobre el llibre de Reimer *L'escola ha mort*— reaccionen amb força; els seus components rebutgen en gran part les crítiques del citat autor, o els qüestionaments de l'escola per part d'Illich o Goodman, tendents a la desescolarització. Algunes de les seves consideracions rebaten consistentment unes certes tesis de Reimer. I, sens dubte, convé rememorar i recollir aquí algunes que insisteixen sempre a assenyalar que el funcionament i els fins de l'escola provenen de la seva dependència del sistema social; no és correcte atribuir a l'escola el que és imputable al sistema social. D'una banda, i enfront de les raons econòmiques que incideixen en la no solució dels problemes escolars, oposen la idea que cal pensar i promoure quins han de ser realment els objectius del desenvolupament, i que la mateixa educació proporciona un gran augment de la productivitat. Després van apuntant altres respostes al que planteja el pedagog estatunidenc:

5. «Análisis del movimiento pedagógico», *BISP. Sumario* (1974), p. 10-16.

l'educació i els professors poden contrarestar i actuar enfront del caràcter domesticador de la institució escolar, no pot considerar-se l'escola com a mera cadena de transmissió de la ideologia dominant; i enfront de la difusió i la mera assimilació de la informació, o la idea que l'educació és més un procés individual que col·lectiu, o un nou tipus d'educador «independent», el Seminari s'hi oposa i defensa crear situacions de producció de coneixements, un treball col·lectiu, d'equip.⁶

Santos Parra exposa la seva apropiació de les idees de Bourdieu i Passeron, i de Baudelot i Establet; i crida a emprendre un combat professional, que comença obligadament per l'anàlisi de la situació real en la qual es viu; el problema pedagògic, afirma, «enfonsa les seves arrels en el més profund de la realitat en què es troba inserit». La seva pregunta és provocadora: quina és la nostra funció com a docents i en el nostre context social, enmig de la realitat d'una pràctica pedagògica presidida per la irracionalitat sistemàtica. I la seva resposta és escarida: «la pràctica quotidiana i transformadora dels homes en col·lectivitat».⁷

És clar que esperança, repte i tasca conflueixen en totes aquestes apreciacions. Bé ho expressa Daniel Gil, llavors professor d'ensenyament mitjà, quan considera aquell títol —que afirmava la mort de l'escola— com un radicalisme que confon o un «inefecaç exabrupte»; entén, per contra, que l'escola té un paper important a jugar, és clar que, com escriu, diferent del d'una societat autoritària i injusta. I aquest paper el resumeix encertadament: compensar les diferències socioculturals amb les quals l'alumnat arriba als centres, dotar-los d'eines per a jutjar críticament la realitat i, per tant, per a preparar la joventut per a contribuir a la transformació social.⁸ Des d'aquest èmfasi en allò que és social hi ha una constant crida al treball pedagògic, a mobilitzar les potencialitats d'una nova pedagogia. Joan Miquel Romà, antic component de les Missions Pedagògiques valencianes, afirma en el butlletí que la pedagogia és una ciència social, atès que prepara homes per a integrar-los en la societat, i ha de coadjuvar a una educació situada en el marc d'una societat «de la qual no es pot evadir». Una nova orientació pedagògica, que Romà desitja que arribi a tots els nivells educatius —no sols a l'ensenyament primari— per a trencar la torre d'ivori en la qual els centres s'han tancat, per a trencar amb la rutina i la burocràcia, estimulants la creativitat i la crítica. Després de tants avatars en la seva vida personal i professional, Romà continua endavant cap a un ensenyament basat —escriu— en un nou humanisme, «el que requereix el nostre temps», i ella «farà que alguns, o molts, alumnes critiquin la societat en què viuen, la trobin injusta, pensin que cal transformar-la».⁹

6. *BISP*. Sumario E/ 73 p. 5-13.

7. PARRA, Santos, «Reflexiones ante un nuevo curso», Sumario A/72, p. 38-40.

8. GIL PÉREZ, Daniel, «Carta abierta. ¿Muerte a la escuela?», *BISP*. Sumario A/72, p. 29-31.

9. ROMÀ, Joan Miquel, «Notas sobre educación», *BISP*. Sumario A/72, p. 9-11.

Segons escrivia Daniel Gil, es tractava de ser conscients que no bastava amb la formació científica, sinó que calia establir noves bases pedagògiques. El camí era esforçar-se a anul·lar o reduir aspectes com l'autoritat inqüestionable, l'abús de la disciplina, la falta de participació dels estudiants, la sobrevaloració dels continguts informatius; en aquesta direcció resultava necessari conèixer i practicar les aportacions de la pedagogia moderna, que se centraven en qüestions essencials com partir dels interessos de l'alumnat, estimular la seva motivació, promoure el seu desenvolupament autònom, seguir un ritme progressiu en l'aprenentatge, practicar una pedagogia activa, projectar les activitats en l'entorn social. Daniel Gil apostava per un model de pedagogia directiva-democràtica, que li semblava la millor fórmula de superar la disputa entre educació tradicional i educació moderna, aprofitat així els principals punts positius d'ambdues.¹⁰

I convé referir-se ara a algunes qüestions pedagògiques —més pràctiques— que incideixen o es vinculen amb la dimensió social que impregna els planejaments del *Boletín*. És el cas d'una altra de fonamental: la clara defensa d'una concepció dinàmica de la personalitat, de la teoria científica sobre l'origen social i cultural de la intel·ligència humana, en fi, de la important influència del mitjà sobre ella; calia portar-la a la pràctica com a element propulsor del seu treball contra el fracàs escolar, l'origen social del qual —s'insistia— calia reconèixer i compensar.¹¹ En aquest aspecte, ja explicava Pedro Maset els errors que contenia l'afirmació que les diferències d'intel·ligència eren una cosa natural: es prenia com a causa el que és efecte; es limitava l'estudi investigador de l'assumpte, sense tenir en compte totes les variables i els factors; no es considerava de manera coherent el caràcter propi de la intel·ligència, quan en realitat es tractava de fenòmens de diferent naturalesa, reduint els fenòmens psíquics —que són interpersonals i relacionals— als principis de les ciències biològiques.¹²

Per això, també, es proposa la tasca d'actuar pedagògicament contra les desigualtats culturals; i s'exigeix repetidament que l'ensenyament democràtic es compromet en això. Amparo Balanzá tradueix un informe —presentat en 1972— sobre el retard escolar, en què anima l'escola a ser un instrument actiu de lluita contra aquest fenomen: adaptar mètodes i continguts, fer un esforç especial a l'escola maternal i en el període elemental, resoldre els problemes de l'adquisició del llenguatge, establir un sistema de prevenció i recuperació, obrir l'ensenyament a la vida real i social i incloent la formació professional, etc.¹³

10. GIL, Daniel, «Intento de aproximación a las principales corrientes pedagógicas», *BISP*. Sumario C (1971) 71, p. 3-8.

11. «Editorial», *BISP*. Sumario D (1972), p. 3-4; E 73, «Una revolución copernicana», E/73, p. 3-4.

12. MARSET, Pedro, «Las diferencias de inteligencia», *BISP*. Sumario B, p. 3-5.

13. «Sobre los retrasos escolares», *BISP*. Sumario A/74, p. 21-24.

Tot aquest repàs ens permet veure clarament la insistència en aspectes de democratització del sistema i de les pràctiques en educació. Aquest enfocament apareix, sempre, desenvolupat en plurals direccions. L'afirmació de models pedagògics no directius és, certament, una de les més notòries. Miguel Mestre analitza algunes notes del pensament de Carl Rogers, assenyalant en ell uns certs inconvenients; però ressalta, i fa seu, un missatge principal: l'ensenyant com a facilitador de l'aprenentatge, i la pertinència d'un aprenentatge experiencial, personal, en profunditat; en definitiva, un aprenentatge significatiu. I un altre detall podem constatar en la seva lectura del destacat psicòleg; el que més li interessa és un directivisme democràtic, com a superació del dilema entre autoritarisme i no directivitat. És a dir, un forma d'entendre'l que aprofundeix en la direcció democràtica enfront de la direcció imposada, que promou una progressiva participació en la gestió i en la presa de decisions, i que defensa una acció docent amb una finalitat essencialment orientadora, i capaç de despertar la capacitat crítica sobre la realitat.¹⁴ Les matisacions al tema de María Dolores Galbis coincideixen substancialment en el singular caràcter del directivisme democràtic, que es representa per la idea d'un mestre que és orientador, animador, motivador. Estímul, en fi, de diàleg i comunitat educativa.¹⁵

En aquest camí comentarem aquí, com a destacable, l'informe que prepara un grup de treball del Seminari, basat en diverses lectures: del filòsof i psicosociòleg George Lapassade; de Gilbert Leroy, com a part de la pedagogia psicosociològica i animador pioner del diàleg com a estratègia didàctica; de Georges Lerbet, autor d'*Introduction à une pédagogie démocratique*; i d'André de Peretti, que en *Liberté et relations humaines ou l'inspiration non directive* assumeix l'orientació rogeriana. Llegint les perspectives abordades, podem descobrir la rellevància d'alguns punts: l'autoritat democràtica —exercida en nom del grup— és una condició necessària per a l'eficaz funcionament d'una comunitat ben organitzada; és imprescindible convertir la classe en una comunitat de treball, en la qual el professor ja va —progressivament— estimulando la iniciativa dels alumnes; cal conscienciar que el caràcter antidemocràtic de la societat està frenant la posada en pràctica de l'autogestió en l'ensenyament, i que es fa imprescindible un canvi social democràtic com a condició per a una nova educació; és necessari regularitzar uns òrgans democràtics per a elaborar objectius, programar tasques, repartir responsabilitats i crear lleres de revisió.¹⁶

Per consegüent, el Seminari mostra un interès evident pel treball grupal a les aules, per la utilització adequada i efectiva del grup en classe; Guillermo Gil, professor d'ensenyament mitjà, exposa la seva confiança en les possibilitats d'aquesta

14. «En torno al directivismo democrático», *BISP*. Sumario C/73, p. 7-8.

15. «Cómo entender el directivismo democrático», *BISP*. Sumario B/72, p. 27-29.

16. «Bases teóricas para una gestión democrática en la clase», *BISP*. Sumario E, p.17-20.

tècnica i pensa que això pot tenir objectius independents dels propis de cada matèria concreta. I és que, al seu judici, el treball grupal és un element de participació activa, un recurs per a la cogestió i la integració social, per a la responsabilitat, i també per a la lliure creativitat.¹⁷

En fi, hi ha aquí, en tot aquest treball, un estímul important de projecte pedagògic, i també d'alternativa social. Sens dubte a la manera de Vázquez i Oury, garantint la iniciativa, l'activitat i l'intercanvi; lluitant contra la «burocràcia pedagògica», com demanava Lapassade; intentant una «educació no directiva» que, a la manera de Carl Rogers, pretenia crear un clima i unes oportunitats d'aprenentatge que fessin els estudiants més directors o protagonistes del seu aprenentatge significatiu i vivencial, desenvolupat per autodescobriment i assimilació. Si molt de tot això, també en altres parts, eren alternatives o impulsos pioners, aquí representaven una mica més que novetats pedagògiques.

Afegim, breument i per a tancar aquest apartat, que tot es realitzava en el context d'una entitat, el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències del Districte Universitari de València, la candidatura de govern del qual, en 1974, considerava qüestions específiques per a avançar en la resolució de les problemàtiques educatives. I en aquest aspecte s'integren accions polítiques destinades a resoldre els problemes laborals del professorat, la millora de les retribucions, la redacció d'un estatut, etc. Hi ha, igualment, unes demandes que incideixen en la defensa de l'ensenyament com a servei públic que asseguri l'escolarització total; propostes, consegüentment, per a la democratització de l'ensenyament, amb crides a la revitalització dels claustres i la participació de pares i alumnat; i també, apareix la reivindicació de la millora de la qualitat educativa, amb esment especial a la reducció d'alumnes per aula, l'elaboració dels programes per equips pedagògics, i més atenció a les instal·lacions i el material didàctic dels centres.¹⁸

4. PEDAGOGIA I PAÍS

L'interès i la proposta pel que fa a les qüestions identitàries de la societat valenciana van tenir també una incipient, però decisiva, realització en els anys que aquí analitzem; van ser tasques que van guardar el record i la persistència del moviment valencianista produït durant els anys vint i trenta. En un altre lloc he analitzat aquests primers impulsos d'uns temps passats en els quals personatges insignes —com Faustí Barberà, Vicent Tomàs i Martí, Carles Salvador, Enric Soler i Godes, Nicolau Primitiu i altres— van sostenir una doble obstinació

17. GIL, Guillermo, «Sobre el interés de la formación de grupos en clase», *BISP*. Sumario D, p. 20-24.

18. *BISP*. Sumario A/74, p. 25-27.

centrada en la recuperació de la llengua i la personalitat del País: «Hem de donar l'ensenyament en valencià: senzillament, per poder fer cultura valenciana», havia dit Salvador en 1919.

En els primers seixanta la idea i els fets recobren força amb variades mobilitzacions per les comarques, com els històrics Aplecs de les joventuts valencianistes, que en definitiva no van ser sinó el reinici i la recuperació activa de substantius valors culturals.

Podem repassar, ara, alguns fets que van ser essencials, i que ens faciliten assenyalar bé el seu sentit i la seva projecció. En 1962 es publica *Nosaltres els valencians* de Joan Fuster, una fita.¹⁹ D'aquesta forma es va generar tot un impacte social entorn de la qüestió de la nostra identitat col·lectiva diferenciada, i va sorgir una polèmica forta i continuada sobre el fet nacional; com l'autor escriu en el pròleg a la segona edició, aquest llibre era un manifest «dels que creiem que els valencians podien ésser un poble sa i coherent, els que ansiem per al nostre país una plenitud nova». No entrarem aquí, lògicament, en les lamentables reaccions i instrumentalitzacions que es van produir a continuació. En un altre àmbit de la qüestió, recordem una consideració que té caràcter fonamental; en 1969 apareixia una aportació important que estudiava la nostra realitat sociolingüística, el llibre de Rafael L. Ninyoles *Conflicte lingüístic valencià*.²⁰ Ninyoles ens descobria components essencials de la nostra realitat: el caràcter i els efectes de la dualitat lingüística, la situació de diglòssia o superposició jeràrquica de dos idiomes, el procés de castellanització social, l'exclusió de la llengua pròpia en tots els àmbits de l'esfera pública. Tot, conclouia l'autor, allunyava els valencians i les valencianes d'una profunda presa de consciència sobre el seu grup cultural d'origen.

Més endavant tornarem a això, però cal anotar aquí que curiosament, uns pocs anys després, la mateixa Llei d'educació de 1970, i les seves noves orientacions pedagògiques, van oferir un petit marge de maniobra en permetre o insinuar la utilització de la «llengua nativa» o les «llengües vernacles» en el sistema escolar. Però al llarg dels seixanta els primers passos van augmentant, i aniran generant camins que vincularien sempre l'aspiració a la renovació pedagògica amb la de normalitzar l'ensenyament i l'ús de la llengua pròpia. Esforços dirigits, en qualsevol cas, a un treball socioeducatiu que conduís a superar el simple ús del llenguatge col·loquial, convertint la llengua nacional en idioma de cultura, i enfortint el que comença a concebre's com a foment d'una «consciència lingüística»; alguna cosa que sobrepassaria l'estricta dimensió filològica per a ser signe de col·lectivitat

19. FUSTER, Joan, *Nosaltres els valencians*, Barcelona, Edicions 62, 1962.

20. NINYOLES, Rafael L., *Conflicte lingüístic valencià: substitució lingüística i ideologies diglòssiques*, València, Eliseu Climent, 1969.

valenciana, d'identitat cultural, i d'escola arrelada a ella. Sí, la llengua pròpia com un fet cultural.

Ja l'any 1961 es creava l'Aula Ausiàs March en la Facultat de Filosofia i Lletres, amb el primer curs de llengua catalana. Després també impulsaria l'ús del valencià, i la dinamització de la nostra cultura, el denominat Consell per al Foment de la Llengua Valenciana, presidit per Joaquim Maldonado, i del qual formen part, entre altres, Adolf Pizcueta, Manuel Broseta, Manuel Sanchis Guarner, Robert Moróder o Josep Bevià. El Secretariat de l'Ensenyament de l'Idioma començaria en 1971 la formació de professors de català. I aquest mateix any, en la redacció de les conclusions del Primer Congrés d'Història del País Valencià, se sol·licitava la creació en la Universitat d'una càtedra de «la llengua del País»; finalment, en 1975, s'establiria oficialment el Departament de Lingüística Valenciana.

A més, es reinaugurava una altra via i recurs fonamental de treball. En 1966 es reediten les *Lliçons de Gramàtica Valenciana*, amb exercicis pràctics (publicades ja en 1951, 1952 i 1959), del gran mestre Carles Salvador, imprescindibles per als cursos de Lo Rat Penat, que es reinicien en 1964; en 1972 n'apareix la cinquena edició, i en 1974, la sisena. Enric Valor, per part seva, publica —en 1966— el seu Curs de llengua valenciana; en 1971, *Millorem el llenguatge* i, ja en 1973, el *Curso medio de gramàtica catalana especialmente referida al País Valenciano*. L'any 1974 apareix la primera edició de *Som. Llengua i literatura* de Joan Francesc Mira. Es facilitaven així uns recursos didàctics per a la nova tasca que s'iniciava.

En aquesta atapeïda síntesi és necessari esmentar l'impacte de la clàssica obra de Sanchis Guarner *La llengua dels valencians*, que arriba a la tercera edició en 1967, a la quarta en 1972 i a la cinquena en 1975. Ja en 1971 —com ell mateix reconeix en carta a l'alcalde López Rosat, i com que no prospera el seu nomenament com a cronista oficial del Cap i Casal— alguns mitjans el titllen de polític «catalanista». Una altra vegada la coneguda «qüestió de noms». Les cartes del professor ens mostren la seva insistència. Per exemple, en publicar-se el *Libro Blanco de la Educación*, es dirigeix al senyor Perelló Morales, president de la Diputació, procurador en Cortes i president de l'Ateneu Mercantil, per a demanar-li que transmeti al ministre d'Educació i Ciència l'escrit que li fa arribar; on fa veure la consideració que les diverses llengües han de ser no sols respectades sinó fomentades, que és un problema important i que resta eficàcia docent el fet que els ensenyaments no es facin en les llengües «vernacles», que és necessària la formació a les Escoles Normals dels futurs professors en aquesta línia, i que és injust que la llengua es converteixi en un element diferencial de classe. Demana el reconeixement i l'ajuda per a la nostra llengua, a la qual qualifica de bé cultural comunitari. És prou sabut com, per a ell, la llengua és sempre reflex de la cultura i personalitat de cada individu, però també de la mentalitat de cada comunitat cultural diferenciada. Situava la llengua dins d'un procés integral de revalencianització.

I, finalment, no vull que quedi desapercbuda una altra actuació que hagués pogut convertir-se en element propulsor; la mateixa Església valenciana s'unia a tal interès pel sentit i ús de la nostra llengua, amb una primera intervenció. En 1974 la Comissió interdiocesana de Litúrgia de la Província Eclesiàstica Valentina autoritzava l'edició del *Llibre del Poble de Déu*, que es va publicar a l'any següent com a instrument per a la seva utilització en les celebracions dominicals; tot i que aviat quedaria sense aplicació, sota les acusacions —una altra vegada— de «perniciosa catalanització», ja enmig de la famosa «batalla de València».

La cita descriptiva de tants noms i tants fets seria molt extensa; aquí només és possible, més per reconeixement que per exigència, evocar algunes d'aquestes destacables referències. És el cas de la Secció de Pedagogia de Lo Rat Penat, animada des de 1964 per Ferran Zurriaga, que va difondre en diferents ocasions la seva labor; es tractava d'un grup que va crear de seguida la revista *Escola* (1965-1969) i que contactaria amb l'Escola de Mestres Rosa Sensat. Més tard, en 1974, es transformaria com a animador principal d'ACIES (Associació Espanyola de la Correspondència i la Impremta Escolar). També és interessant donar compte d'altres activitats, com la reunió de Sant Pau d'Albocàsser (1967), iniciant la cerca d'un model d'escola valenciana; i fer memòria de la celebració del primer «Estatge sobre problemes de l'idioma valencià», a Castelló (1971), i després els de València i Alacant. Destacable, igualment, el treball pràctic dels mestres i les mestres que —com tan bé ha documentat Alfred Ramos— promouen nombroses revistes escolars utilitzant les tècniques Freinet, com el diari *Digna Vall* de Carme Miquel, realitzat a la seva escola de Tavernes de la Valldigna (1966-1967). I no està de més recordar els primers llibres: *Veles i vents* (1974) i *El llibre de Pau* (1976).

Es tracta, doncs, d'un ampli i valuós conjunt d'accions que revelen la permanència de l'interès i la preocupació pel tema. En el *Boletín* del Seminari de Pedagogia del Col·legi de Doctors i Llicenciats també es recull aquesta inquietud. Allí, Adela Costa subratlla el fet que en la nostra societat es produeix la utilització de dues llengües, però amb una clara diferenciació en el seu ús. Quedava constatada, doncs, l'existència d'una contradicció idiomàtica en la qual insistia Carme Miquel, una situació creadora d'un cert complex d'inferioritat lingüística. Per això considerava necessari el treball per a dignificar el nostre idioma, en la idea que servia per a aconseguir progressos en l'expressió en general. D'aquesta manera, Carme ensenyava valencià després de les classes i, a més, dins la classe permetia parlar en l'idioma que cadascú volia.²¹ En la mateixa línia, el Col·lectiu d'Educació

21. COSTA, Adela, «El bilingüisme», *BISP*. Sumario E, p. 21-22; Miquel, Carmen, «Idioma i expressió a la meua classe», *ibídem*, p. 35-38.

manifesta contundentment que, en arribar a l'escola, el pas de la llengua valenciana a l'oficial representa una violència cultural, un xoc psicològic; afegint, d'altra banda, que aquest model lingüístic tenia connotacions desvaloradores i classistes, i que —per tant— es convertia en una barrera discriminatòria que provocava, al seu torn, fracàs escolar.²²

En aquest moment, el Col·legi d'Advocats de València emet un dictamen sobre «L'ensenyament del català al nostre país».²³ En ell, i en transcripció literal, s'expressa el que segueix:

Es té com un axioma pedagògic el que en l'ensenyament hi ha que anar d'allò conegut a allò ignorat, i mal es podrà aprendre un idioma si es pretén ensenyar-lo en una llengua que el deixeble ignora, invertint el sentit lògic del procés de la instrucció.

Les conseqüències pràctiques d'aquestes desbaratades normes pedagògiques, la tortura que un xiquet de parla no castellana significa tindre que aprendre de memòria definicions científiques expressades en un idioma per a ell desconegut, sols poden saber-ho els que les sofriren en els primers anys de la seua vida.

Que tal aberració pedagògica subsistira en el darrer terç del segle xx, és francament incompreensible.

L'informe al qual ens referim considerava necessari que es precisessin, oficialment, les diferents àrees lingüístiques, sol·licitant a més que es determinés amb detall el necessari pla d'actuacions.

Quant a aquest propòsit cal comentar, en aquest punt, que la llei del ministre Villar Palasí (1970) va establir unes certes bases que incidirien efectivament en l'assumpte. En l'educació preescolar hi introduïa ja la *lengua nativa* (art. 14); en l'Educació General Bàsica, es tornava a situar la llengua nativa, si és el cas, com a àrea d'activitat educativa (art. 17), i fins i tot s'esmentava el desenvolupament d'aptituds pedagògiques (Ordre ministerial de 6 d'agost de 1971) amb unes indicacions bàsiques sobre aquest afer, sobre les quals és important assenyalar que allí mateix es recalca que convé fixar uns criteris «que permetan en su día su más adecuado desarrollo», i també que encara «hay que realizar cuidadosas investigaciones para el más eficaz aprendizaje de la lengua nacional en las zonas bilingües».

És clar que per llengua nacional s'entenia l'oficial de l'Estat. I en tractar les orientacions per a l'Educació General Bàsica es diu que el cultiu de la llengua vernacla pot iniciar-se com una activitat optativa, a títol d'assaig; i es faculta la

22. «La enseñanza hoy en Valencia», *BISP*. Sumario A/74, p. 15-16.

23. Dictamen del Col·legi d'Advocats de València: «L'ensenyament del català al nostre país», *BISP*. Sumario E/73, p. 17-19.

Inspecció Tècnica perquè allà on les circumstàncies ho aconsellin la direcció dels centres pugui organitzar amb caràcter experimental classes de llengua vernacle. Aquest seria un camí.

Ja el juliol de l'any 1976 el professor Sanchis Guarnier escriu al valencià José Blat Gimeno, llavors director general d'Ensenyament Bàsic, instant que els nous projectes legislatius en aquest tema no han de quedar-se en el mer voluntarisme dels professors i els centres, i manifestant-li la seva opinió sobre la identitat de la llengua parlada pels valencians: científicament no es poden considerar llengües diferents el català i el valencià i el mallorquí: són variants dialectals d'una mateixa, li diu.

Molt aviat es va iniciar el conseqüent i històric treball de capacitar el professorat; els Cursos de l'Institut de Ciències de l'Educació, llavors dirigit per la professora Isabel G. Zuluaga, es van establir el curs 1973-1974, i l'any següent es van estendre a dinou poblacions de tot el territori valencià. Una història que continuaria, amb avanços i temptatives, però plena de dificultats, discrepàncies lingüístiques, polèmics decrets i comissions... O amb la política del primer Consell del País Valencià. Els excessos o la manipulació van impedir una posició serena i conciliadora entre dues postures: compartir una llengua, o compartir un determinat projecte nacional.

Únicament sobre la llengua ja va ser molt difícil articular, des del primer moment, una resolució assenyada i completament satisfactòria, amb un equilibri que, a parer meu, bastants anys després ha definit molt raonablement el professor Abelard Saragossà com una gramàtica fonamentada, escriu, basada en «els constituents lingüístics bàsics del valencià», però a la qual cal afegir el «nervi de la llengua», la manera de parlar-la. En això insisteix el plantejament de Saragossà, en la necessitat que «la gent del carrer s'identifique amb la llengua culta a fi que l'assimile». Reconeixent amb contundència que el valencià forma part del sistema lingüístic que ocupa els territoris de Catalunya, València i les Illes Balears, sosté igualment l'interès de les formes valencianes vives, «la llengua dels pobles valencians». Una aplicació, afegeix, «del principi pedagògic universal que l'ensenyament ha de partir de l'entorn de l'alumne[...]». Una cosa substancial que, al meu judici, s'integra plenament en la construcció i l'aportació d'una pedagogia de o per a la identificació. Una necessitat llavors, i ara.

5. A TRENC D'ALBA

A mesura que va anar esgotant-se el tardofranquisme les creixents dissidències, i fins i tot les diferències dins del mateix Movimiento, van anar fent-se més visibles i efectives. Al mateix temps, els canvis i les noves realitats socials van anar fent patent el desfasament del sistema educatiu, insuficient, injust, segregador, ineficaç per a complir les necessitats d'un nou temps.

De manera que l'embranchida del creixement econòmic exigeix canvis substancials; i, per cert, la crisi d'un règim, acompanyada de la necessitat d'acudir a l'enduriment de la repressió i a un *estado de excepción*, no impedeix mobilitzacions polítiques i sindicals de diferent signe, ni avanços contestataris o, almenys, innovadors. També cal tenir en compte la influència que prové del canvi moderat de l'Església catòlica i d'alguns dels seus grups, com la Joventut Obrera Catòlica, o de la mobilització universitària, i de les experiències que aquí hem revisat. Van teixint-se grups d'oposició. I ja el gener de 1976 València pregonava als carrers un lema: «Llibertat, amnistia i estatut d'autonomia».

I en tot el que es definia i gestava en aquests llindars prenia aquestes característiques: a) la centralitat d'una nova lògica o racionalitat tecnocràtica, perfilant així una professionalitat pedagògica per a les competències tècniques; b) l'existència d'una xarxa reivindicativa i experimentadora de reforma pedagògica des de baix, a peu d'obra; c) la conceptualització d'unes institucions educatives relacionades i compromeses amb el territori, amb les seves tradicions socials i literàries, amb les seves formes de vida i el seu patrimoni; i d) l'afirmació d'una pedagogia i un sistema educatiu que poden ser fonament d'una nova cultura vinculada als valors democràtics.

En aquelles albades en l'educatiu considero que estava ben present una perspectiva que el meu admirat Joan Francesc Mira assenyala molt oportunament; hi ha un esbós o desig d'«educació nacional», de —diria jo— «fer país» des del camp pedagògic, i de construir-lo amb l'educació, un element tan essencial per a la configuració del «ser» i de la «convivència». Escriu Mira que en 1960 o 1970 el nou nacionalisme era l'encarnació d'un optimisme històric; el món real no és assumible com a permanent, el nou és un «món en construcció».

Allò que, no obstant això, es movia, encarnava aquí d'alguna manera un missatge que declarava Suchodolski, el del fet que els educadors havien d'assumir i responsabilitzar-se d'una tasca rellevant en l'edificació i la reorganització humana i social: «situar-nos en primera línia», «trobar l'oportuna relació entre el seu treball i la vida social». L'educació havia de formar part de la lluita política.