

ROSA SENSAT Y LOS ORÍGENES DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Rosa Sensat and the beginning of the Movimientos de Renovación Pedagógica

María Teresa CODINA
Asociación Pedagógica Rosa Sensat

Fecha de aceptación de originales: Febrero de 2003
Biblid. [0212-0267 (2002) 21; 91-104]

RESUMEN: En Cataluña el comienzo de la dictadura franquista representó la ruptura violenta de un proceso educativo de calidad. En un ambiente sociocultural retrógrado y represivo, ya en los años 40 hay educadores que intentan cambiar algo. A mitad de los 50, pedagogos de la generación anterior transmiten información sobre pedagogía activa a maestros que sienten interés de mejorar la educación. La ilusión, la dedicación, y la voluntad eficaz de padres y maestros se concretan en la creación de escuelas: educación integral, contacto con la realidad, dimensión social, libertad/responsabilidad, trabajo en equipo. La formación de maestros cristaliza en la institución «Rosa Sensat». En los 60 la coordinación de escuelas representa un Movimiento de Renovación Pedagógica. En los 70 las experiencias educativas se extienden, los principios se estructuran, la Ley de Educación General Básica oficializa la renovación que había empezado clandestina. El 1 enero 1981, el gobierno de la Generalitat asume las competencias de educación.

PALABRAS CLAVE: Rosa Sensat, Movimientos de Renovación Pedagógica, Cataluña.

ABSTRACT: For Catalonia, the beginning of Franco's dictatorship meant a violent rupture in an existing educational process of high quality. In a retrograde and repressive sociocultural environment, already in the 40s, some educators try to make a change. In the mid-50s, pedagogues belonging to the previous generation, pass over information about Active Pedagogy to teachers interested in having a better education. Hope, devotion and firm will of teachers and parents make possible the creation of schools based on integral education; contact with reality, social dimension, freedom/responsibility, and team work. Teacher training crystallizes in the institution «Rosa Sensat». In the 60s, coordination of schools leads to a Movement of Pedagogical Renovation. In the 70s, educational experiences spread out, principles are framed, and the *Ley de Educación General Básica (General Basic Education Law)*

makes official the renovation that had began in secrecy. On the first of January of 1981, the Government off the *Generalitat* gets in charge of Education competences in Catalonia.

KEY WORDS: Rosa Sensat, Movimientos de Renovación Pedagógica, Cataluña.

1940 a 1980: renovar la escuela

EN ESTE ARTÍCULO intentamos reflejar el proceso que diversos maestros en Catalunya seguimos a partir de los años 50. Al proponernos exponer recuerdos y vivencias de aquella época, dado que personal y profesionalmente nos movíamos en la zona que tiene Barcelona como centro, nuestro recorrido se circunscribe a ese espacio: no quisiéramos en modo alguno que esto pudiese añadir peso cualitativo a esas actuaciones en pro de la escuela, o que se interpretase como un silenciar o desmerecer los recorridos que en escuela/educación/pedagogía siguieron Girona, Lleida y Tarragona. En aquella época se trataba de sacar el máximo partido de las rendijas que el momento de la dictadura permitía. La atención al *hic et nunc* marcaba los caminos posibles, diversos en el punto de partida (escuela pública/escuela privada) pero semejantes en el objetivo: escuela activa, renovación pedagógica.

En cuanto *cronología*, partimos del curso 1939-40, el que determina una ruptura violenta, enmarca toda la sociedad en las consecuencias de la Guerra Civil y la sitúa en el inicio de un régimen autoritario. Contemplamos hasta el 1º de enero de 1981, fecha en que el gobierno de la Generalitat democráticamente restablecida, en el marco de la Constitución española y del Estatut de Catalunya recién estrenados, asume las competencias de educación.

Situación sociopolítica en el punto de partida

«En Catalunya la calidad de la escuela no bajó durante el tiempo de la guerra. El Consell d'Escola Nova Unificada (CENU), de la Generalitat, asumió la gestión de las escuelas de religiosos, y el resto de escuelas oficiales y privadas, funcionó siguiendo las pautas de antes de la guerra»¹. Por ello fue más fuerte y profundo el trastorno que representó el inicio del régimen franquista. De entrada hay que tener en cuenta que en la enseñanza los niveles superiores se consideraban prioritarios². Hasta 1945 no se publica la primera *Ley de Enseñanza Primaria*, a partir de la cual se consideró que la enseñanza era obligatoria de los siete a los doce años. Esa ley expone claramente su ideología: «La escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser ante todo católica. Además la Escuela en nuestra patria ha de ser esencialmente española. Y en este aspecto, la

¹ VV.AA.: *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1989): fets i records*, Barcelona, Ed. 62-Rosa Sensat 2001. MATA, M.: Cap. 1. «Un període difícil», p. 31.

² En orden cronológico, en 1938 en Burgos y en plena Guerra Civil, se había establecido el Plan de Bachillerato, que se renovó en 1942; en 1943 se promulgó la Ley de Ordenación Universitaria.

ley se inspiró en el punto programático del Movimiento por el que se supedita la función docente a los intereses supremos de la patria».

En 1953 con carácter de provisionalidad y experiencia, se publican los *Cuestionarios nacionales para la Enseñanza Primaria*: son obligatorios para las escuelas oficiales y orientadores para las privadas. La voluntad de rechazar cualquier innovación queda claramente expresada en el prólogo:

La novedad que supone la existencia de unos Cuestionarios nacionales destinados a orientar la labor de nuestras escuelas primarias nos ha movido a no introducir en ellos innovaciones que podrían haber contribuido a perturbar la marcha de la enseñanza, aparte del carácter normativo, opuesto a todo prurito de originalidad, que los Cuestionarios deben tener. Ensayos de Metodología nueva, tales como las globalizaciones, la concentración por materias afines y los *proyectos*, que tienen su indicación, ya en los primeros pasos de la enseñanza, ya en las tareas experimentales de Escuelas de Ensayo, sólo en muy parca medida son acogidos en los Cuestionarios, respetuosos con una tradición escolar que ha convertido la *asignatura* en realidad inescapable.

Tanto el tono como el contenido de esta presentación permiten entrever la situación del mundo escolar en aquella época, orientado y controlado por una inspección totalmente identificada con esos criterios³.

Éste fue esencialmente el marco de disposiciones que, más duro o más flexible, según soplasen vientos de represión o de cierta apertura, se mantuvo hasta que en 1970 representó un cambio notable la *Ley General de Educación*, del ministro Villar Palasí.

En el proceso hacia una escuela de calidad, a grandes rasgos podemos diferenciar dos grandes etapas. Nos extendemos en la primera por ser más distante y menos conocida, y simplemente apuntamos un recorrido en la segunda.

1. Intentos de mejora: creación de escuelas; formación de maestros. Formulación de principios y progresiva estructuración de criterios educativos (1956-1970)

Ya a principios de la posguerra, y a lo largo de la década de los 40 van surgiendo maestros y escuelas que, a pesar de todo, intentan cambiar algo en lo que se refiere a educación. Según el maestro y pedagogo Alexandre Galí, esto es fruto de dos reivindicaciones vitales: en primer lugar la exigencia de una escuela moderna, abierta, de calidad pedagógica y en segundo lugar y, sobre todo, fruto de la exigencia de una escuela libre de la opresión que tiranizaba la vida del país.

Hacia los años 50, en cuanto a situación de la escuela y a política educativa, es posible que se alcanzase el mayor desbarajuste en el sistema educativo español:

³ La preparación de maestras y maestros seguía una tónica parecida. En 1939 se retrocedió respecto del plan anterior de la Escuela Normal de la Generalitat: con catorce años se podía acceder a la Escuela Normal de un nivel ínfimo de contenidos y orientación pedagógica tradicional. En 1942 el *Plan provisional de formación de maestros* permitía que una vez superado el *Examen de Estado*, con catorce asignaturas se obtuviese el título de Maestro de Primera Enseñanza. Ésta era una forma de cubrir el vacío causado por la depuración de maestros.

falta de construcciones ante la creciente migración interna, masificación en las aulas, permisividad ante el cobro ilegal de las *permanencias*, discriminación clasista a partir del tipo de escuela. La represión y condena de maestros y profesores que eran considerados *no adictos al régimen* fue dura y larga. En cuanto a la enseñanza, en general la actividad escolar se limitaba al aspecto intelectual, con predominio o exclusividad de lo verbal y del memorismo; la motivación se centraba en la competitividad entre compañeros; los recursos didácticos se limitaban al libro de texto, a menudo enciclopedias; el adoctrinamiento en el aspecto religioso era parte importante del programa escolar; el castellano no sólo era la única lengua admitida sino que era total la prohibición de cualquiera otra, aunque fuese la materna.

Ante ese panorama a mitad de los años 50, cuando en todos los ámbitos crece la actitud de oposición, en cuanto a educación aumentan las reuniones de maestros deseosos de cambio e incluso se abren escuelas con clara intención de renovar la educación. Si bien los orígenes de esas escuelas son diferentes —equipo de maestros, padres y maestros, grupo de padres...— y también las etapas educativas que atienden (parvulario/parvulario y educación primaria/educación primaria y secundaria...) todas ellas comparten el concepto de escuela como centro de educación integral de la personalidad de los niños a través de pedagogía activa y de educación de la libertad/responsabilidad. Es evidente que en la práctica esta orientación representa un notable contraste con la tónica escolar del entorno.

Por otra parte, como ya hemos visto, la preparación que se conseguía en la Escuela Normal distaba mucho de este enfoque de la educación, cosa que aumentaba la dificultad del profesorado. En la reflexión constante en equipo de maestros, sobre temas educativos y problemas de la vida diaria, a través del asesoramiento y de los comentarios y criterios de Artur Martorell, Alexandre Galí, Angeleta Ferrer, Jaume Bofill, maestros y pedagogos de la generación anterior, íbamos concretando principios y afinando criterios.

La formación de los maestros era un factor esencial para el cambio de la pedagogía: durante varios años, la preparación del curso durante las vacaciones, las reuniones para elaborar programas y adecuar didácticas, el planteo de intervenciones en situaciones concretas así como el intercambio entre las diferentes escuelas que nos proponíamos un mismo objetivo constituyeron espacios y tareas importantes en el trabajo de los docentes.

A mitad de los años 60, maestros de las escuelas creadas en los 50, junto con algunos padres de esas escuelas y en relación con diversas entidades, logran que los esfuerzos por la formación de maestros cristalicen en la Escuela de Maestros «Rosa Sensat». A partir de ese momento, Escuelas de Verano, cursos de invierno, seminarios sobre aspectos candentes, contactos que suponen ida y vuelta de la reflexión a la escuela y viceversa, contribuyen a la formación de maestros, a la relación e incluso a la coordinación entre escuelas en pro de la mejora de la educación.

En 1967 ante la expansión de los intentos de renovación, el creciente afán de coordinación por parte de las escuelas en un momento fuerte de intercambios, tomas de decisión y actividades colectivas, los fundadores de la institución «Rosa Sensat» consideramos conveniente formular por escrito las orientaciones básicas que informaban las actuaciones y las características que identificaban la renovación que se había iniciado. El resultado, el documento *Principios de Coordinación*

*Escolar*⁴, se elaboró con la doble perspectiva de recoger los elementos y las inspiraciones que en su día (años 50) habían motivado el inicio de actividades individuales y colectivas, y por otra parte, con la voluntad de introducir las matizaciones que en aquel momento (1967) ya había aportado la reflexión sobre la práctica. La redacción de ese documento fue laboriosa: el diálogo largo e intenso nos permitió llegar a formulaciones consensuadas, ya que se trataba de recoger y concretar de forma clara y comprensible los puntos comunes por encima de las diferencias que manifiestamente se daban entre nosotros.

Planteamientos generales en el concepto de educación desde los años 50

El deseo de educar en profundidad al alumno, a cada alumno, era la vivencia más ampliamente compartida por los educadores —maestros y padres— en contraposición al tipo de educación de aquella época, y que muchos habíamos sufrido, educación aquella

que priorizaba la imposición de contenidos y la acumulación memorística de conocimientos por encima de las necesidades reales de los niños y niñas y de las exigencias de la sociedad. Deseosos de un cambio, queríamos una educación que desarrollase todas las capacidades de cada individuo y le permitiese ser consciente y libre. Pensábamos que las bases de la pedagogía activa (...) eran el camino adecuado para conseguirlo⁵.

La *pedagogía activa* era el marco de referencia común, a veces incluso mitificado. Los contactos con los pedagogos ya mencionados, y las lecturas de autores del movimiento de la Escuela Nueva, como Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, Cousinet, Claparède, Ferrière, Descoeurdes... nos ayudaron a conocer y a precisar conceptos, tendencias, prioridades. Concebíamos la pedagogía activa no como un método, sino como una orientación que había de estar presente en toda la vida escolar. La atención a la realidad y el contacto directo con ella eran elementos esenciales, tanto en el desarrollo y adecuación de la línea pedagógica como en el enfoque del aprendizaje. Considerábamos que la actividad —intelectual, afectiva, social, moral o física...— era la condición necesaria para que el alumno se formase y llegase a ser autónomo y libre.

Ya hemos visto que la *educación integral* era objetivo prioritario de las escuelas que intentaban renovar la educación. Nos proponíamos atender todas las dimensiones de la persona concreta: físicas, racionales, emocionales, sociales, políticas y religiosas (o de apertura a la trascendencia). Se trataba no simplemente de formar al alumno sino de ayudar al desarrollo de aquel niño/aquella niña/adolescente concreto. Esto requería conocerlo individualmente en el marco de su etapa evolutiva, a través de la observación atenta y minuciosa de cada uno: ilusiones, intereses, expectativas, capacidades, comportamientos, reacciones y actitudes ante el trabajo, comunicación y colaboración con el maestro, con los compañeros, en el ámbito familiar. De aquí la importancia que se otorgaba a la relación con las familias y a la visión del psicólogo desde la óptica de la escuela.

⁴ Ver Anexo.

⁵ VV.AA.: *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1989): fets i records*, Barcelona, Ed. 62-Rosa Sensat, 2001. DARDER, P.: Cap. 3. «Orientacions educatives», p. 87.

Se buscaba que la escuela y la enseñanza sirviesen para la vida, para dominar el propio cuerpo, para pensar y descubrir nuevas realidades, para sentir y entusiasmarse, para conocer y actuar en las relaciones sociales, para tener criterios sobre la realidad política, para adquirir conciencia de nuestras creencias. Y se pretendía que todas estas dimensiones se desarrollasen de manera integrada, como la misma vida, de modo que todo esto formase personas más libres y responsables. El desarrollo del espíritu crítico formaba parte de la adquisición de la libertad y la responsabilidad. Se trataba de conocer para valorar, para cuestionar, para ir construyendo así una forma personal de afrontar la realidad. Por esto era importante reorientar el aprendizaje, destacar lo que era importante y conceder espacio dentro del horario escolar de aquellas áreas desatendidas u olvidadas, como la educación física, la plástica, la música.

Contacto con la realidad. La orientación de la pedagogía activa por una parte y la experiencia negativa de la enseñanza libresca por otra, nos impelían a situar la realidad en el centro de la educación: conocimiento directo, descubrimiento. Y ésta dejaba simplemente de servir de ejemplo: nos era punto de partida, fuente inacabable de contraste y de enriquecimiento. Se trata de percibirla, de descubrir dimensiones y modificaciones, ver cómo nos ha influido y nos ayuda a comprender nuestra vida y a comprendernos a nosotros mismos. Este impulso inicial se manifestó en varias direcciones.

Era evidente que había que *revisar los contenidos de las programaciones* para conectarlas con vivencias de modo que los alumnos adquiriesen su propia experiencia. «La realidad vivida da sentido a las palabras, a las frases, a los conceptos, a los sentimientos básicos, como el esfuerzo, la contemplación y a las actividades y operaciones necesarias para avanzar en el conocimiento. Es un estadio inicial —indispensable por otra parte—, de la relación teórico-práctica, otro de los elementos básicos de la orientación educativa del colectivo de la renovación»⁶. Ejemplos de modos de actuación en este sentido, pueden ser los ejercicios prácticos como antecedente o comprobación, o experimentación sobre contenidos que hay que aprender; la recopilación de datos característicos o de opiniones, para contrastarlos e identificarlos con las informaciones escritas... La misma dinámica que lleva de la realidad al razonamiento sugiere nuevas actuaciones. De este modo, las adquisiciones intelectuales de los alumnos se relacionaban y se incorporaban a sus ideas previas y, a su vez, ampliaban el propio bagaje personal, ya que les resultaban próximas y les eran útiles para comunicarse y expresar lo aprendido: en lenguaje actual diríamos que ese tipo de adquisiciones eran significativas y funcionales.

El contacto directo con el medio físico natural y social, se desprendía directamente de la intención de conocer la realidad. Se intentaba tener un conocimiento de primera mano sobre lo que había que saber o estudiar. En el marco escolar, las salidas de los maestros con los alumnos, programadas según etapas y contenidos, para conocer el barrio o el pueblo, descubrir el territorio, ver directamente procesos de producción, trabajar en los museos... suponían una preparación previa y un trabajo posterior de confrontación, ampliación, valoración del conjunto; en definitiva, representaban un tiempo especialmente propicio para la relación teoría-

⁶ *Op. cit.*, DARDER, P.: Cap. 3. «Orientacions didàctiques», pp. 96 y ss.

práctica. Las salidas escolares de más de un día de duración, ofrecían la posibilidad de trabajar sobre muchos objetivos relevantes para la formación de niños/as y adolescentes, y para los maestros era una ocasión de afinar en el conocimiento de cada niño/a, y de descubrir aspectos y posibilidades.

La lengua y la cultura catalanas formaban parte de la realidad inmediata. «Desde el punto de vista de la formación integral de la persona, era indispensable ayudar a percibir, a ser consciente, a valorar la propia identidad y a sentirse formando parte de un colectivo con determinados rasgos culturales. Y en cuanto al aspecto pedagógico, considerábamos el arraigo al propio país como un primer paso para poderse hacer cargo, gradualmente, de realidades más lejanas en el tiempo y en el espacio»⁷. Dado el momento político de silencio, cuando no de represión y de prohibición respecto de lo que era propio de Catalunya, tenía especial importancia todo lo que representaba percepción del país. La lengua propia era la primera expresión del realismo y de la atención al alumno que la escuela se proponía.

La realidad social y política era otra vertiente de la realidad que habíamos propuesto como punto de partida. Conocer, estar al corriente, tener criterio sobre lo que ocurría a nuestro alrededor, adquirir especial importancia en el momento de cerrazón social y de falta de libertad informativa en que se vivía.

Dentro del horario escolar y bajo diferentes nombres según las escuelas —actualidad, noticias, comentario del diario...— se dedicaba un espacio de tiempo a la información del mundo extraescolar. Este tipo de actividad, ágil y adaptable a la situación tanto exterior como de la etapa educativa, estaba encaminada a reflexionar sobre un tema más amplio que la vida escolar, a elaborar criterios, a participar en una discusión, a confrontar opciones y a tener puntos de vista propios.

De esta atención a la realidad derivó la evolución que siguieron las escuelas respecto de la *religión*.

Los valores religiosos fueron uno de los elementos impulsores de los inicios de la renovación y durante los primeros años estaban plenamente integrados en las dimensiones básicas del colectivo. (...) Del mismo modo que se intentaba profundizar en la formación de la persona para superar una acción educativa formalizada y externa, también a partir de colectivos sociales diversos se pretendía reencontrar una religiosidad vivida, responsable y auténtica. Se daba por tanto un componente de renovación religiosa, que apuntaba a reencontrar los valores cristianos más genuinos y profundos⁸.

Al mismo tiempo, el deseo de evitar la imposición, tanto para las familias como para los maestros, de desvelar la libertad del alumno y de avanzar en la verdadera significación del hecho religioso, motivaba una reflexión continuada y conducía a una evolución significativa. Así se llegó a establecer la distinción entre la educación de la fe y el conocimiento del hecho religioso. Parecía claro que la primera recaía en la comunidad eclesial específica y que la segunda tenía lugar en la escuela, dada la presencia histórica de la religión en nuestra cultura.

Por otra parte, la voluntad de una escuela abierta a todos, con voluntad de escuela pública, añadía matices a la reflexión anterior: había que asegurar una enseñanza que formase al individuo para la vida social, con posiciones diversas ante el hecho religioso y con opciones de fe también diversas. Se tenía que garantizar

⁷ *Op. cit.*, CODINA, M. T.: Cap. 3. «Orientacions didàctiques», pp. 117 y ss.

⁸ *Op. cit.*, DARDER, P.: Cap. 3. «Orientacions educatives», pp. 100 y ss.

el respeto a la pluralidad de situaciones, lo cual afectaba a padres y alumnos y también a los maestros. Hay que decir que la reflexión en este campo y las decisiones que se tomaban eran fruto de un diálogo abierto entre maestros y padres. También hay que hacer constar que las diferencias entre personas y grupos del colectivo determinaron opciones diferentes, por parte de personas y por parte de escuelas. *Los Principios de coordinación escolar*, expresan el consenso a que se llegó.

Otro aspecto relevante en la línea de escuela era la dimensión social tanto en el trabajo de *maestros* como en la relación entre los *alumnos*.

El trabajo en *equipo* es seguramente una de las características de las escuelas a que nos referimos. Trabajar de manera conjunta y coordinada, plantear los temas a nivel horizontal, elaborar criterios tanto en lo que se refiere a la pedagogía como en lo que se refiere a la gestión y a la administración, sea para la orientación a largo plazo, sea para situaciones puntuales, sentirse comprometido con los acuerdos a que se haya llegado, era trabajo de cada día y de resultados evidentes aunque no siempre inmediatos. Era un tipo de funcionamiento genuino, adecuado al momento y, mirado a distancia, nos parece que abrió caminos. (...)

Considerábamos que el niño era el objetivo esencial: era necesario un trabajo de conjunto para la observación constante, para la atención al crecimiento adecuado de cada niño/a y adolescente y para crear un clima propicio, coherente y educativo. Constatábamos cuanto beneficiaba a los alumnos el intercambio de puntos de vista y de opiniones de los educadores. (...)

Es evidente que los temas relativos tanto a la eficiencia como a la gestión que los diversos aspectos de la educación requieren, a menudo plantean problemas. Llegar a acuerdos a veces era difícil, largo y delicado. Hay que precisar que tomábamos las decisiones por *consenso* y que rehuíamos la *votación*, términos completamente inusuales en aquel momento. Es decir, admitíamos naturalmente el sentido de la votación, pero considerábamos que la especificidad del centro educativo no permitía decidir únicamente por la suma cuantitativa de pareceres, sino que requería el acuerdo, la transacción, la avenencia como camino hacia el compromiso que cada día pide una escuela que quiere ser realista y sincera. (...) Nos dábamos cuenta que en el trabajo, la participación de todos comporta lentitud. Pero estábamos convencidos que era preferible llegar juntos, aunque fuese algo más tarde, a llegar en solitario. La calidad de las decisiones tomada en equipo lo valía. El trabajo en equipo constituyó un medio importantísimo de formación de maestros. El hecho de compartir y de querer sinceramente lograr determinados objetivos, y por otra parte el no tener seguridad en el modo de alcanzarlos, nos llevaba a plantear, a discutir, a elaborar. Para aprender necesitábamos que los demás hablaran y a la inversa: lo que habíamos descubierto no nos lo podíamos guardar, sino que teníamos que contrastarlo y compartirlo⁹.

Implícitamente, el trabajo en equipo representaba un replanteo del concepto de autoridad que habíamos recibido, omnipotente, incuestionable, no participativa. En paralelo con la evolución social de los primeros años del movimiento, se quería reencontrar un concepto de autoridad próxima, razonable, de servicio al colectivo y sería en el cumplimiento de los objetivos propuestos¹⁰.

⁹ *Op. cit.*, CODINA, M. T.: Cap. 3. «Orientacions educatives», pp. 124 y ss.

¹⁰ *Op. cit.*, DARDER, P.: Cap. 3. «Orientacions educatives», p. 94.

La otra vertiente de la dimensión social atañe a los *alumnos*, tanto en el aspecto de la procedencia (*socioeconómica, personal...*) como en la relación entre ellos en la escuela.

Desde el primer momento quisimos que nuestro proyecto educativo no quedase reducido a alumnos de un determinado status social. La apertura a todo tipo de familias y el deseo de reunir alumnos de diferente situación socioeconómica eran presupuestos básicos. El mismo objetivo de una educación realista nos movía a hacer todo lo posible para que la diversidad social quedase reflejada en todos los aspectos. Nos planteábamos la escuela como servicio, como proyecto educativo sin ánimo de lucro. Por otra parte, no había más aportación económica que la de los padres: ninguna subvención ni ayuda de ningún tipo. Por todo ello el factor finanzas no se podía reducir a la necesidad de cubrir un presupuesto de gastos: era un elemento que influía esencialmente en la educación. En la colaboración estrecha y sincera con los padres se llegó a la aportación económica voluntaria y responsable para cubrir el presupuesto. A esto correspondía, en lo que se refiere a los maestros, la tendencia a cobrar según las necesidades¹¹.

Con el tiempo y con el asesoramiento correspondiente, se llegó a elaborar un estudio en que, a partir del número de hijos en edad escolar y de los niveles anuales de renta familiar como variables, se establecía una cuota indicativa¹².

Nuestra voluntad de que la realidad social estuviese reflejada o representada en la escuela, nos llevaba a atender la *diversidad*, término que en aquel momento tenía connotaciones y contenido muy diferentes a los de hoy.

Tuvimos muy presente que no debíamos condicionar la entrada a la escuela a como era cada niño/a ni tampoco a lo que sabía. Éramos los maestros quienes debíamos adecuarnos a cada alumno, a su nivel y ritmo, a sus actitudes, en definitiva al modo como nos llegaba. Teníamos claro que cada niño era un caso diferente. (...) Después de exponer clara y honestamente la situación de la escuela, dispuestos a plantearnos el caso y a darle respuesta, admitíamos aquel alumno, lo estudiábamos, nos informábamos, tanteábamos la metodología, seguíamos el proceso, hablábamos mucho con los padres. Supimos más o menos, pero nos dedicamos muchísimo (...). Siempre en beneficio de los alumnos, adquirimos competencia. (...) Esto mismo hizo aumentar en una proporción importante el porcentaje de alumnos con dificultades¹³.

En cuanto a la educación de la *sociabilidad*, desde el primer momento resultó evidente la importancia y el peso específico del grupo de los niños/niñas que formaban una clase. La relación que se daba entre ellos, por el hecho de convivir y trabajar juntos a lo largo de todo el curso, tenía una notable influencia en la formación de cada niño y adolescente. El ambiente de apertura y sinceridad que se vivía en el centro favorecía la participación y el intercambio, de manera que crecía la tendencia a crear vínculos y a establecer cierta interdependencia entre todos ellos. Pronto se consideró que el grupo clase constituía una nueva realidad, vinculada a todos los alumnos pero diferente de cada uno de ellos. A partir de ese momento, se intentó profundizar en la realidad del grupo clase y en su función educativa.

¹¹ *Op. cit.*, CODINA, M. T.: Cap. 3. «Orientacions educatives», pp. 129 y ss.

¹² BAS, J. M.; CODINA, M. T. y DARDER, P.: *En torno a una experiencia de financiación escolar*, Barcelona, Nova terra, 1968.

¹³ *Op. cit.*, CODINA, M. T.: Cap. 3. «Orientacions educatives», p. 137.

Señalamos a continuación algunos temas específicos en que se concretaban principios de pedagogía activa, indiscutibles pero siempre motivo de reflexión

Educación de la libertad. En el fondo era lo que caracterizaba el tipo de educación que nos proponíamos: determinaba el carácter de la relación alumno-maestro y el ambiente general de la escuela. Concebíamos la libertad no como punto de partida sino como punto de llegada, como la cima de un proceso que se desarrollaba cada día y en cada situación. La verdad es que este estilo de educación no era fácil. Dado que en el ambiente escolar de la época dominaba el autoritarismo y la rigidez, y los estímulos se cifraban más en el miedo y en la represión que en el interés y la colaboración por el propio progreso, tanto en nuestras escuelas como en la imagen que de ellas se podía tener, a veces resultaba difícil captar la educación de la libertad como un proceso: fácilmente se producía una reacción pendular que llevaba a creer que en ese tipo de educación todo estaba permitido. En la escuela, el aspecto positivo de lo que tradicionalmente se conoce como *disciplina*, informaba todas las actuaciones y las intervenciones de los educadores. Había que conocer a cada alumno/a y encontrar el trato adecuado para conseguir autoestima y deseo de superación personal; es decir, el estímulo y el equilibrio entre la comprensión y la exigencia. Nos proponíamos que los niños y adolescentes, en el marco de un espacio que la escuela definía en función de la etapa evolutiva, se entrenasen en el ejercicio de una libertad responsable. Entre todos los maestros había que llegar a un acuerdo para que cada educador pudiese conseguir la disciplina necesaria según la materia y según la etapa evolutiva del grupo. En el fondo, esto requería establecer una escala de valores para ver en cada situación lo que era prioritario. En la escuela no había normas contundentes de castigo, pero en cambio, según esos acuerdos, los alumnos habían de percibir por parte de todos los educadores reacciones equivalentes que les ayudasen a adquirir referentes. La claridad, la constancia y la coherencia en las normas, eran criterios básicos en la actuación de los maestros y que contribuían a la orientación y a la estructuración de la conducta de los alumnos. Éstos solían valorar positivamente la posibilidad de desenvolverse con autonomía: en general, la naturalidad en el trato entre alumnos y educadores, el ambiente de confianza y afabilidad que se creaba, hacía que los alumnos asistiesen a la escuela con gusto, condición básica para una actitud positiva respecto del propio desarrollo y respecto de la relación con los demás, y que para los adultos revertía en satisfacción profesional y era fuente de nueva motivación.

Coeducación.

Ahora nos resulta impensable un proyecto de educación integral, que no plantee la escuela conjuntamente para niños y para niñas: sin embargo, no podemos olvidar que la legislación del momento nos situaba precisamente en la óptica opuesta. Así, las escuelas que habíamos comenzado desde el parvulario sabíamos que a los seis años, drásticamente había que proceder a la separación de los niños y las niñas. Era tal la fuerza del entorno y de la costumbre (*Escuela para niños/Escuela para niñas*) que el hecho de que el parvulario fuese mixto ya era considerado como un progreso notable.

Hacia año 1965, cuando las escuelas ya teníamos cierta seguridad fruto de unos años de experiencia, y por otra parte, empezábamos a sentirnos colectivo, nos planteamos también la necesidad y la responsabilidad de enfocar la educación conjunta de ellos y de ellas, niños y adolescentes: es evidente que si la escuela quiere reflejar la vida real, no puede vivir de espaldas a la relación entre uno y otro sexo¹⁴.

¹⁴ *Op. cit.*, CODINA, M. T.: Cap. 3. «Orientacions educatives», p. 121.

Este enfoque implicaba preparación en el aspecto pedagógico: elaborar criterios, revisar niveles en función de la diferente maduración psicológica, modificar algunas pautas de funcionamiento, partiendo siempre del principio y del convencimiento de que la coeducación es la situación natural. En la escuela percibimos rápidamente las ventajas de los grupos mixtos.

Diferentes tipos de expresión. La diversidad en la expresión se desprende del principio mismo de una educación que atiende todas las facultades de la persona. La vertiente expresiva de la actividad del niño es la garantía de la vertiente adquisitiva: no la hemos adquirido hasta que logramos expresar y el tipo de expresión no es únicamente el verbal. Hacia los años 50 Artur Martorell había formulado y explicitado en diversas conferencias, cómo la educación integral no sólo contempla el cultivo de las diferentes formas de expresión sino que considera la expresión como medio de educación para todos los alumnos, y no simplemente para perfeccionamiento de las aptitudes de algunos. Este aspecto también contrastaba con la educación del entorno. A través de la reorientación de los aprendizajes de que hemos hablado, las escuelas iniciadas aquellos años intentamos relacionar el cultivo de la música, relacionado con el del ritmo y la danza desde el primer momento e incluso con la educación física más adelante, el dibujo, los trabajos manuales, las representaciones teatrales que conducían y motivaban trabajar la expresión oral conjuntamente con la corporal: la expresión quedaba relacionada con los diversos contenidos de modo que alternaba y se engarzaba con la expresión verbal. El *juego*, en cuanto a vertiente especial de la expresión y como medio privilegiado de educación (espontaneidad, representación simbólica, autoestima, conocimiento de las propias posibilidades, sociabilidad, aceptación de normas...), en las formas adecuadas a cada etapa evolutiva, desde el parvulario hasta el deporte en los adolescentes, ocupaba un lugar importante en el proyecto de las escuelas, ya fuese como juego libre, ya a partir de propuestas que favoreciesen la iniciativa, la imaginación, la agilidad, el ingenio, el humor, aquel cúmulo de habilidades que sólo aparecen cuando se juega.

La educación infantil fue un aspecto muy propio de aquel proyecto educativo que redescubría y constataba la importancia y el peso de las primeras edades en el desarrollo integral de la persona. Contrastaba con el entorno el hecho de que mirásemos la primera infancia desde la dimensión educativa, y también el enfocarla en relación con el conjunto de la educación¹⁵. Considerábamos el parvulario —3 a 6 años— como una etapa con entidad propia, y no simplemente como previa (preescolar) a lo que sería propiamente educativo. La ubicación, las condiciones de espacio de las escuelas determinaban la articulación del parvulario con las restantes etapas educativas: en la mayoría de centros, la escolaridad completa se conseguía de modo escalonado. «En cuanto a método, siguiendo orientaciones de Alexandre Galí, la mayoría optamos por el método Montessori: nos permitía salir al paso a la falta de recursos pedagógicos del momento, a pesar de que la creación y elaboración del material establecido implicaban considerable tiempo y dedicación»¹⁶. Dentro de la tónica de valorar la primera infancia, pronto se vio la

¹⁵ «La escuela pública había rebajado la edad de entrada de los 6 a los 5 años, para asegurar la lectura en el momento previsto».

¹⁶ *Op. cit.*, CODINA, M. T.: Cap. 3. «Orientacions educatives», pp. 140 y ss.

importancia de los niños menores de tres años y se empezó a trabajar en su educación y en cambiar la función asistencial de los centros por la función educativa. «En la segunda mitad de los años 60, las reivindicaciones específicas de padres y maestros en los aspectos económico, pedagógico y social por una guardería de calidad, constituyeron el *movimiento de guarderías* que creció en estructuración de las reivindicaciones y en poder de convocatoria»¹⁷. Evidentemente, la atención a la lengua materna era un elemento fundamental de la educación de las primeras edades: nombrar a cada niño por su nombre, conocerlo a él y a su bagaje personal y familiar, y tratarlo del modo que cada uno necesitaba.

En cuanto a factores de renovación, no podemos dejar de mencionar la importancia de la *biblioteca escolar*, tanto en la formación de los alumnos como en preparación de los maestros. Tampoco podemos olvidar las diferentes formas en que la *psicología* intervenía en la escuela: conocimiento de alumnos, orientación de maestros y padres, elaboración de escalas para lograr objetividad en las valoraciones.

2. Extensión de las experiencias: Movimiento de Renovación Pedagógica en el marco del cambio político (1971-1980)

La Ley General de Educación de 1970, en cierta manera significaba que oficialmente se asumía la renovación pedagógica representada por el movimiento educativo que se iba extendiendo. «Hasta 1977 continuó el proceso de implantar y encajar las nuevas orientaciones de la Ley Villar Palasí, que aceptaba muchos aspectos de la renovación pedagógica: formación inicial y permanente de los maestros, ordenación del sistema, programas y metodología»¹⁸. El cambio en la carrera del magisterio se orienta a elevar el nivel pedagógico; la *Escola de Mestres* de Sant Cugat, de la Universidad Autónoma de Barcelona, representa un nuevo modelo de Escuela Normal en cuanto a contenidos y a metodología.

En cada Universidad los Institutos de Ciencias de la Educación recién creados ofrecen a los maestros propuestas y recursos de formación permanente, y a menudo lo hacen apoyando los movimientos de renovación pedagógica. (...) A través de los ICE la escuela se pone oficialmente en contacto con las corrientes pedagógicas mundiales a través de las publicaciones y de los consultores de la UNESCO, a la cual, juntamente con la ONU, España ya tenía acceso. (...) Aparecen las nuevas orientaciones del llamado preescolar y de la Educación General Básica, que progresivamente pone el acento en los recursos técnicos del momento. (...) A nivel escolar, las exigencias pedagógicas en cuanto a número de alumnos por aula, a claustros de profesorado, significan una mejora para los centros oficiales y una selección de los privados. (...). Se atiende a los alumnos que necesitan educación especial y se trabaja para que, con los recursos necesarios, se integren en la escuela ordinaria. En muchos barrios, las asociaciones de vecinos canalizan las reivindicaciones de padres y maestros en pro de la mejora de la educación. (...) Las escuelas de Coordinación escolar trabajaron conjuntamente su adaptación a los requisitos de la nueva ley, como escuelas subvencionadas, sin perder su objetivo de servicio público. (...) Pronto las escuelas

¹⁷ *Op. cit.*, MATA, M. y BALAGUER, I.: «Orientacions educatives», p. 145.

¹⁸ *Op. cit.*, MATA, M.: Cap. 2. «Un període difícil», p. 74.

cooperativas se añadieron a las de Coordinación escolar, y después de la definición de Escuela Pública Catalana, en 1976 constituyeron el Colectivo de Escuelas Para Escuela Pública Catalana CEPEPC, (...) que en la década de los 80 consiguieron entrar en la red pública de la Generalitat.

La voluntad realista de cambiar la escuela persiste en los movimientos de renovación pedagógica. No podemos olvidar que la ilusión y la dedicación de los maestros, componente esencial de aquel proceso renovador, sigue siendo el motor de la renovación; que «el progreso se expresa tanto en la voluntad eficaz de proveer la infancia y la juventud de cada época de los recursos que previsiblemente les serán necesarios para vivir más plenamente en cuanto personas, como en el objetivo de conseguir que la calidad de educación y de vida sean un hecho para todos¹⁹.

Bibliografía

- CANALS, M. A.; CODINA, M. T.; COTS, J.; DARDER, P.; MATA M. y ROIG A. M.: *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980). Fets i records*, Barcelona, Rosa Sensat-Edicions 62, 2001.
- DARDER, P.: *El funcionament de l'escola privada a Catalunya*, Barcelona, Rosa Sensat-Edicions 62, 1987.
- DARDER, P.; TRIADÚ, J. y DARDER, C.: *El centre educatiu. Algunes propostes de millora a partir de l'estudi i la reflexió sobre l'actuació de sis escoles del CEPEPC*, Barcelona, Rosa Sensat, 1994.
- LLUÍS FONT, P. (coord.): *Les idees i els dies. Un segle de filosofia i ciències socials als Països Catalans*, Barcelona, Proa, 2002.
- MONÉS, J.: *L'escola sota el franquisme*, Barcelona, Rosa Sensat-Edicions 62, 1981.
- *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, Barcelona, Rosa Sensat-Edicions 62, 1981.

Anexo

Principios de coordinación escolar (1967)

Consideramos que la escuela debe tener estas tendencias básicas:

- La tarea de la escuela en la formación del niño se entiende como *un servicio a la sociedad*. Queda descartada la escuela con afán de lucro.
- Se debe proporcionar a los maestros una preparación y una posibilidad de progreso profesional, así como una remuneración digna socialmente, que cubra sus necesidades.
- El servicio de la escuela se estructurará en la línea de la llamada pedagogía activa, las bases de la cual se aceptan totalmente. Queda descartada la escuela inmovilista.

Se remarcán de una manera especial dentro de estas bases:

- 1.º Que la pedagogía activa no ha de ser únicamente aceptada como método de enseñanza, sino que ha de infundir el espíritu de la escuela.
- 2.º Que ha de querer una educación basada en la actividad del niño, haciendo que él descubra lo que esté a su alcance, más que darle los resultados ya logrados.

¹⁹ *Op. cit.*, Epílogo, p. 257.

- 3.º Que, encaminando la actividad del niño, ha de tender a la formación de su libertad personal.
- 4.º Que ha de ser una pedagogía adaptada al medio ambiente en todos sus aspectos.
- 5.º Ha de proponerse la educación social del niño.

Para lograrlo se considera muy importante:

- 1.º La limitación de alumnos a un número adecuado, según la edad.
- 2.º El trabajo estructurado en equipo de los maestros dentro de la escuela.
- 3.º Un plan de colaboración efectiva con los padres.

Se considera finalmente como una tendencia básica, en una sociedad como la nuestra, diversificada en condiciones inhumanas, la *apertura de la escuela a niños de toda procedencia*. Esta última condición nos lleva a la consideración de tres causas concretas de diversificación social, y de la posición básica que conviene que la escuela tenga ante cada una.

— *Diversidad económica*. La escuela está abierta a niños de todas las posibilidades económicas; esto hay que conseguirlo por el camino de que cada familia contribuya según sus posibilidades.

— *Diversidad lingüística*. Aceptando como un hecho la procedencia bilingüe y el bilingüismo ambiental de nuestros niños, y considerando como una finalidad de la escuela la apertura del niño a la cultura, la escuela:

- 1.º Ha de tratar el bilingüismo procurando que no se interfiera en la formación de la unidad personal del niño.
- 2.º Ha de considerar como meta, en lo que a lengua se refiere, la posesión de un buen catalán y de un buen castellano, cosa que no puede conseguirse sin amar las dos lenguas.
- 3.º En cuanto a la cultura, en nuestro caso la meta es la apertura a la cultura universal a través de la promoción de la mentalidad y forma de la vida catalana.

— *Diversidad religiosa*

- 1.º La escuela deberá respetar las opciones religiosas de todas las familias.
- 2.º En la formación de la escala de valores, la escuela ha de tender a la apertura de sus alumnos a los valores trascendentes.
- 3.º La escuela ha de procurar concienciar a las familias de sus alumnos de su responsabilidad y de su papel en este aspecto de la educación.

Las escuelas concebidas dentro de esta línea procurarán plantearse en común los problemas pedagógicos, económicos, lingüísticos y religiosos que se vayan presentando y procurarán ayudarse a encontrar los procedimientos para solucionarlos.