

Ensenyament



**Obra de govern
Generalitat de Catalunya 1980-2003**

Ensenyament

Josep Varela i Serra



**Generalitat
de Catalunya**

© Centre d'Estudis Jordi Pujol
Passeig de Gràcia, 88, 1r, 2a
08008 Barcelona
Telèfon: 933 428 535
Fax: 933 428 964
www.jordipujol.cat

Primera edició, desembre de 2011

Dipòsit legal: B-30.132-2011
Impressió: Gràfiques 92, S.A.

La reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment, començant-hi la reprografia i el tractament informàtic, resten rigorosament prohibides sense l'autorització escrita dels titulars del copyright i estaran sotmeses a les sancions establertes per la llei.

ÍNDEX

PRÒLEG	9
El marc general de la col·lecció sobre l'obra de govern de la Generalitat de Catalunya 1980-2003, per Antoni Gurguí	15
INTRODUCCIÓ	19
1. EL PERÍODE DE LA GENERALITAT PROVISIONAL (1977-1980)	23
2. EL TRASPÀS DE COMPETÈNCIES D'ENSENYAMENT A LA GENERALITAT DE CATALUNYA	31
3. UN ESFORÇ ENORME	39
4. 2 DE GENER DE 1981	45
5. L'ARQUITECTURA ESCOLAR DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA	49
6. EL GRAN CANVI A L'EDUCACIÓ ESPECIAL	59
7. LA INNOVACIÓ PEDAGÒGICA. ELS SERVEIS EDUCATIUS	67
7.1 Serveis educatius d'àmbit comarcal. Els centres de recursos	68
7.2 Serveis educatius d'àmbit nacional	70

8. EL PROGRAMA D'INFORMÀTICA EDUCATIVA	73
8.1 Marc general	73
8.2 Creació oficial del PIE	76
8.3 Neix l'XTEC, la Xarxa Telemàtica de Catalunya	79
8.4 Col·laboració amb el Comissionat per a la Societat de la Informació	80
8.5 El PIE acaba el seu recorregut. Balanç final	81
9. L'ACCIÓ LEGISLATIVA	83
9.1 La Llei de centres docents experimentals, de 7 d'abril de 1983	84
9.2 La Llei del col·lectiu d'escoles per l'escola pública catalana (CEPEPC)	86
9.3 Participació en les primeres lleis orgàniques de l'Estat	89
9.4 La Llei de consells escolars i el Consell Escolar de Catalunya	91
9.5 La Llei d'ordenació dels ensenyaments no reglats al règim educatiu comú i la creació de l'Institut Català de Noves Professions	94
10. L'IMPACTE DE LA LOGSE	97
11. EL CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DE CATALUNYA	109

Índex	7
11.1 L'avaluació dels coneixements dels alumnes	112
11.2 L'avaluació externa dels centres docents. Pla director de la inspecció 1997-2001. Avaluació interna dels centres	115
11.3 La Conferència Nacional d'Educació (2000-2002)	120
12. FORMACIÓ PROFESSIONAL	125
13. LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT	135
14. L'ESCOLA RURAL	143
15. UNA MICA D'HISTÒRIA FINAL	149
16. BALANÇ I CONCLUSIÓ	159
ANNEX I: TAULES I GRÀFICS	163



PRÒLEG

Aquest és un llibre escrit amb un bon coneixement del tema que tracta. Un bon coneixement de l'ensenyament en general, i més específicament de l'ensenyament a Catalunya durant aquestes últimes dècades. I, a més, escrit amb molta sensibilitat. I per això, a part de la informació que dóna sobre l'obra de govern de la Generalitat durant el període estudiat, planteja temes més de fons sobre l'ensenyament que Catalunya necessita i el que voldríem tenir per aixecar el nivell del país i garantir el futur de les noves generacions.

Aquest llibre està escrit per un home que és mestre. Mestre il·lusionat i que coneix l'ofici, que el du a la sang. Que sap el què és l'interès general. I que estima Catalunya i la seva gent. Per tant, més enllà de la informació puntual i diguem-ne especialitzada, el que aquest treball transmet és una idea clara i ambiciosa sobre el que caldria que fos l'ensenyament a casa nostra. És a dir, explica tot allò que durant més de vint anys s'ha fet en aquest camp des de la Generalitat (i també des del conjunt de la societat), i convida a pensar com hauria de ser el nostre ensenyament, què és el que s'ha fet bé i què, no tan bé.

Pensem que l'any 1975, quan comença la transició política, i l'any 1977, quan es restableix la Generalitat, i l'any 1980, ja amb l'Estatut, a Catalunya hi havia un gran somni: Catalunya s'havia de distingir per excel·lir en alguns aspectes clau per poder ser un país realment de qualitat, preparat i culte, cívic i convivencial, fidel a les arrels i obert al Món i al futur. I crèiem que ho podríem fer arrencant de la tradició pedagògica que hi havia hagut a casa nostra durant tot el segle xx. Una tasca molt prometedora i que havia estat estroncada per la Guerra i pel franquisme. I que a través de moltes iniciatives privades havia estat represa sobretot a partir de finals dels anys cinquanta amb un triple

objectiu de modernitat, de qualitat i d'esperit democràtic. I de defensa de la catalanitat. Una esperança i un entusiasme que en Varela explica bé quan parla de l'actuació ja amb la Generalitat provisional del conseller Pi i Sunyer, d'en Paco Noy, d'en Guitart, etc.

Tot i que el resultat de l'esforç que el país ha fet des de 1977 fins ara —és a dir, amb democràcia i autonomia— no és del tot satisfactori, seria molt injust i no seria veritat negar o silenciar que també s'ha treballat molt i en moltes coses, bé. I amb resultats insuficients en alguns aspectes, però en d'altres, molt satisfactoris. La lectura d'aquest llibre ajuda a entendre aquesta doble afirmació, que tot seguit exemplificaré.

Pel que fa específicament a l'ús de la llengua, en Varela explica totes les gestions, negociacions, etc., que es varen fer, des de l'època de la Generalitat provisional fins al 2003 —any que tanca el període estudiat en aquest el llibre— per a conferir al català el paper central que ha de tenir en el nostre ensenyament. Explica, per exemple, que l'any 1980 el 26% dels mestres de Catalunya no sabien parlar en català, l'entien poc o gens, i que un 36% no el parlava però l'entenia. Explica, també, les condicions difícils en què es varen fer els traspassos i el dèficit d'infraestructura escolar que hi hagué. Tot això s'ha anat superant, encara que no del tot. Però en qualsevol cas la política de construccions escolars ha estat extraordinària tant per qualitat com per quantitat. Amb el repte que per a tota la societat catalana ha representat una immigració molt massiva, sobretot a partir de l'any 2000, que ha posat molta pressió sobre tot l'ensenyament, tant pel que fa a personal com per les característiques de cultura, llengua i situació social. I es pot dir que l'ensenyament ha respost bé a aquest repte.

L'ensenyament català —com tot el país— s'ha vist confrontat a un repte molt gran, quant a la cohesió de la societat i alhora a la seva qualitat. Un repte que alguns han definit com un dilema entre excel·lència i equitat. Entre qualitat i igualtat. O entre compartimentació i integració i cohesió.

L'escola catalana, des del primer moment de la recuperació de la Generalitat, va optar per fer una política equilibrada entre aquestes disjuntives amb l'esperança de poder-ho fer mantenint un alt grau de qua-

litat. És un repte difícil però inexcusable. Perquè el país només anirà endavant si no es trenca, si no li fallen ni la cohesió ni la convivència, però amb un nivell de qualitat que li permeti ser competitiu.

Per cert que la voluntat de no segregar els alumnes, o de segregar-los el mínim possible, es va posar de manifest també en un capítol particular, que va ser el de l'educació especial. No ens ha d'estranyar pas, perquè la primera llei que es va fer a l'Estat espanyol d'atenció a les persones amb discapacitat psíquica —la LISMI— va ser fruit de la iniciativa del diputat, conseller i president de CDC, Ramon Trias Fargas. O sia que Catalunya va optar per una escola el més inclusiva possible, sense renunciar a un bon nivell pedagògic. Amb un resultat que pot suscitar alguna crítica, però en conjunt satisfactori pel que fa a la qualitat, i sobretot pel que fa a la cohesió i a la convivència. Tant imprescindible en un país com Catalunya.

El llibre explica bé tot el procés d'elaboració de noves lleis relacionades amb l'ensenyament durant totes aquestes dècades. Especialment les que es varen aprovar en l'àmbit de l'Estat i amb repercussió a Catalunya: La LODE, la LOE i la LOGSE. La LOGSE, sens dubte la de més transcendència, és una llei fruit, principalment, de tot un treball teòric i d'experimentació en la línia de les idees dominants a la pedagogia de Catalunya, i en part de la resta de l'Estat. Però les lleis no ho són tot. Ni l'obra de govern. La mentalitat dominant condiona molt la seva elaboració i també la seva aplicació. I a Catalunya això ha tingut molta influència en el camp de l'ensenyament.

Com va escriure en José Antonio Marina —un dels sociòlegs espanyols més prestigiosos, i molt especialitzat en temes d'ensenyament—, ja fa molts anys que en la literatura espanyola sobre pedagogia no surt mai la paraula «voluntat». Ni «educació de la voluntat». Ni «mentalitat de l'esforç». L'accent es posa molt marcadament en la motivació i molt poc en l'esforç i el treball.

Això encara és més accentuat a Catalunya. De fet moltes d'aquestes idees primer es varen formular a Catalunya. A casa nostra, pels volts de 1960, la represa i el nou impuls del moviment pedagògic del primer terç del segle xx es varen orientar, segons el meu parer, d'una manera exces-

siva cap a l'espontaneisme. Cap a una primacia de la creativitat enfront de l'aprenentatge. Una actitud una mica petulant vers la «humilitat» de l'aprenentatge i la transmissió de coneixements. Tot això acompanyat d'una actitud molt permissiva i poc exigent en tot l'àmbit escolar.

Crec que la situació que es va crear s'explica prou clarament en una conferència que vaig pronunciar el mes de febrer de 2005 a ESADE, en la qual vaig dir: «L'ensenyament és un dels punts on a Catalunya el pensament políticament correcte ha causat més desconcert. I on el doble llenguatge a què abans m'he referit és més freqüent. Durant un temps, modernitat equivalia a experimentar en el camp pedagògic per superar l'excessiva rigidesa que havia estat l'eix de l'educació en l'etapa de la dictadura. La reacció ens va dur a confondre els mètodes amb els continguts. La disciplina i la dinàmica de l'esforç van ser rebutjades de ple. L'experimentació pedagògica ha potenciat la creativitat i la iniciativa, però ens hem allunyat de valors imprescindibles per tirar endavant qualsevol projecte, no ja pedagògic, sinó de vida, com la moral de l'esforç, la jerarquia, la responsabilitat. Això ha tingut efectes negatius en l'ensenyament i de retruc a la societat». I també ha estat crític en Ricard Torrents, que fou rector de la Universitat de Vic i pedagog de renom, referint-se precisament a la LOGSE: «Al meu entendre, aquesta darrera dècada, la de la reforma educativa, ha estat un mal negoci per a Catalunya. Han arribat aparences de reforma que han causat una gran agitació a la superfície, sense crear reformes qualitatives de fons, si no és que entenem que la reforma de fons consisteix en el fet que l'escola s'estengui a més població o en el fet que hi hagi més mitjans econòmics». Per altra banda, l'ensenyament a Catalunya des dels anys setanta ha patit el fet que alguns sectors polítics, socials ideològics l'han utilitzat molt com a gran camp de confrontació. I això no ha estat positiu.

Però, malgrat tot, el balanç global és prou positiu perquè la frustració no estigui justificada. Sobretot tenint en compte la sobrecàrrega demogràfica, la transformació tecnològica i les estretors pressupostàries que sempre l'han condicionat. No ens hem de deixar impressionar per un ambient una mica malenconiós i més crític del compte en el qual a voltes ens submergim. I, en aquest sentit, voldria aportar una experièn-

cia personal. I és que cada cop que jo visitava una empresa de fora sempre feia la mateixa pregunta, si podia ser al responsable estranger: «Quina opinió tenen del personal del país que treballa en aquesta empresa? Des de les persones de més alt nivell fins al treballador més normal, passant pels encarregats. De l'enginyer, l'informàtic o el director administratiu, el responsable de màrqueting o el cap de l'assessoria jurídica fins al conjunt d'obriers». Pràcticament la resposta sempre va ser bona. Amb una excepció: un coneixement insuficient de l'anglès. Això no substitueix ni invalida els informes PISA, però almenys jo personalment ho valoro molt.

En el moment d'escriure aquest pròleg és de particular actualitat el tema de la immersió lingüística. Sens dubte un dels aspectes més positius i de molta transcendència del que ha estat l'ensenyament a Catalunya des dels anys vuitanta. I que ha estat possible gràcies al Govern de la Generalitat, però molt especialment als mestres i als pares. Atesa la situació difícil en la qual ha de viure la llengua catalana, a causa de la pressió que en tots sentits pateix, sense una legislació i una actuació que a nivell d'escoles no assegurés l'aprenentatge de la llengua pròpia de Catalunya per part dels nens i adolescents, el català recularia moltíssim i ràpidament. I esdevindria amb poc temps residual a Catalunya mateix.

No es pot parlar d'èxit definitiu, perquè la pressió demogràfica i mediàtica és molt forta, però sí d'una bona tasca d'enfortiment i de contenció d'una situació que hauria pogut ser anihiladora. I sobretot es pot parlar de dos fets molt positius. El primer, que és molt d'agrair la feina dels mestres i professors. Sobretot dels que treballen en ambients de molta immigració, amb una diversitat d'origens que va de les Filipines a Bolívia i del Senegal a la Xina. I sovint en barris amb molta problemàtica social, etc. És una feina que mai no agraiem prou. El segon fet positiu ha estat l'actitud del conjunt de la societat, i en especial de molts pares, sobretot de moltes famílies castellanoparlants. També, molt d'agrair.

Tot plegat, l'acció de tots —des del Govern a la societat i a les famílies— ha estat un bon exemple de capacitat i de voluntat de respecte i de convivència. Tot plegat, un orgull per a Catalunya.

Com he dit ara, sobre la immersió lingüística hi ha una amenaça contra la qual caldrà que el conjunt de la societat catalana i els seus representants polítics i institucionals reaccionin amb seriositat i eficàcia. Sense concessions.

Per la documentació que en Varela utilitza, pel bon enfocament general que dóna al tema de l'ensenyament —i específic, de l'ensenyament a Catalunya—, per la seva sensibilitat cívica, per la seva experiència, per tot plegat, aquest és un llibre que no necessita presentació. I el seu autor, tampoc. El que cal és llegir-lo amb calma.

Però no puc concloure aquest pròleg sense referir-me als protagonistes principals d'aquest esforç col·lectiu que ha estat l'ensenyament a Catalunya. Que són els mestres. Ho faré reproduint un escrit meu de fa tres anys.

És de justícia fer constar que en el camp de l'ensenyament qui més ha estat en el seu lloc són els mestres. Han hagut de treballar amb lleis canviants, amb orientacions pedagògiques discutibles, amb un ambient social (i sovint de les famílies) poc adequat, en un marc de crisi de valors, etc. Per exemple, sense ells les dificultats d'aplicació de la LOGSE haurien tenallat del tot el nostre sistema educatiu. Sobre ells han recaigut, a més, dues de les responsabilitats més grans que avui hi poden haver a Catalunya: la de fer possible la defensa de la llengua i la de facilitar l'acollida i la integració a Catalunya de la immigració actual. I a això cal afegir-hi que, per decisió —al nostre entendre, justa— de la societat i de les institucions catalanes, l'escola a Catalunya és molt inclusiva. És innegable que les administracions han fet un gran esforç perquè això no fes impossible el bon funcionament de l'escola, però la càrrega principal, i de cada dia, ha repercutit en els mestres.

Cal —i és feina de tots— que la societat en general i especialment les famílies tinguin una actitud de respecte i de consideració envers els mestres. I d'agraïment.

Agraïment que com a mestre, persona sensible al bé comú i defensor sempre de Catalunya —i com a autor d'aquest llibre— expressa en Josep Varela.

JORDI PUJOL

EL MARC GENERAL DE LA COL·LECCIÓ SOBRE L'OBRA DE GOVERN DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA 1980-2003

La Catalunya del 1980 i la Catalunya del 2003 corresponen a realitats ben diferents. En gran part perquè el món ha anat canviant, especialment a causa del progrés tecnològic, l'ensorrament de la URSS, la integració europea, etc. Però, sobretot, perquè Catalunya (i també Espanya) ha estat capaç de recuperar el fort retard respecte a Europa que arrossegava des de temps ben llunyans.

Els humans actuals, quan les coses van bé, tendim a donar el progrés per suposat, i sovint ignorem, o menystenim, aquells canvis que comporten millores en la qualitat de vida. Provin, sinó, de prescindir durant una setmana de quelcom tan habitual com el telèfon mòbil, o els comandaments a distància, per percebre allò de «no sé com es podia viure sense...» que fa palès el sentit de la frase anterior. Per tant, entre que érem més joves, i que acabem trivialitzant els avenços, resulta fàcil subvalorar els canvis ocorreguts arreu de la geografia catalana entre ambdues dates. No obstant, caldria mala fe per negar l'enorme avenç del nostre País en aquell període, al marge de la ideologia o color polític del qui faci la valoració.

És un període que coincideix amb la recuperació efectiva de les institucions d'autogovern de Catalunya, i en particular de la Generalitat. Coincideix per tant amb la construcció de tota una estructura governamental, que, excepte en temes com defensa i política exterior, pràcticament abasta tota l'acció de govern de qualsevol estat modern —més quan, en el marc europeu, tant la política monetària com gran part de la fiscal ja han deixat de ser competència dels estats. Parlem per tant de la construcció d'un País en paral·lel amb la construcció d'un govern, com demostren alhora l'evolució dels indicadors macroeconòmics (PIB per càpita, exportacions...) i el propi pressupost de la Genera-

litat (que, en termes nominals, passa de 10 milions d'euros el 1980 a més de 18.000 milions el 2003).

L'obra de govern té molt a veure amb el canvi en el País. Per això, el Centre d'Estudis Jordi Pujol ha volgut engregar una sèrie de llibres que deixi constància de la feina realitzada per la Generalitat de Catalunya al llarg d'aquestes sis legislatures. Certament existeixen moltes publicacions que recullen detalladament el que feia cadascuna de les unitats de la Generalitat, però volem aquí capgirar la visió i prescindir del que feia el govern —l'acció de govern— per centrar-nos en com afectava aquesta al ciutadà, en el que aquest rebia —l'obra de govern.

A aquest ciutadà li és absolutament indiferent el nom del departament que li resol —o li crea— un determinat problema. Sovint ni tan sols és conscient de si es tracta de l'administració municipal, o la Generalitat, o l'Estat, qui ostenta la competència al respecte. Mentre els polítics ens mirem el melic de si teva o meva, el ciutadà demana que el país funcioni i que el seu govern generi il·lusió de progrés i n'exerceixi el lideratge. Per tant, aquesta col·lecció vol defugir de l'anàlisi de les polítiques per centrar-se en els seus resultats, prescindint en general de quin organisme ho feia o qui el dirigia. Igualment, voldríem minimitzar les valoracions, entenent que cada persona arribarà a les seves pròpies conclusions al respecte. No obstant, com que era impossible fer una obra d'aquest tipus sense la col·laboració dels seus principals protagonistes, i en alguns casos hem tingut la sort de comptar amb les seves aportacions directes, és de justícia respectar el legítim orgull que traspuen els seus textos sobre allò que varen impulsar.

Aquesta col·lecció no és un programa electoral, ni una reivindicació de la feina feta, ni un memorial de greuges, sinó la simple constatació de l'obra duta a terme pels successius governs del president Pujol. No obstant, tampoc ens conformem amb el simple inventari, ja que voldríem que el lector participés del procés de construcció de les diferents polítiques, els problemes que apareixien, el perquè de les decisions que calia prendre. La negativa percepció de la política es deu en gran mesura a la trivialització de la feina dels polítics, atribuïnt-los motivacions poc nobles, quan en realitat el seu drama diari

consisteix, com deia Wilson, a triar entre «el desagradable i el catatròfic», o, en versió més lleugera, en «l'art del possible», que sovint s'allunya força de l'ideal que tots voldríem.

Certes polítiques són transversals, i com que s'ha volgut que cada publicació fos autocontinguda, això comporta que algunes actuacions apareguin en més d'un dels volums. També pot succeir que els enfoc difereixin, i per tant es parli d'una mateixa cosa des de prismes diferents. Entenem que aquest és el preu d'intentar presentar les coses des del punt de vista del receptor de cada política, o, com es diria en llenguatge empresarial, des de la perspectiva del client. En cap cas es tracta d'inflar l'abast de la acció política descrita.

La Catalunya del 2003 i la de 1980 és molt diferent. En part important, per l'obra de govern de la Generalitat d'aquest període. No es va fer tot el que hagués calgut, no es va fer tot el que es volia, ni tot es va fer bé. No obstant això, els qui tenim l'orgull d'haver-hi participat sabem que hi vàrem deixar el millor dels nostres esforços, i constatem amb satisfacció l'avenç del País en la direcció dels nostres somnis. Tant de bo que aquells que llegeixin aquest text, i que també són protagonistes principals d'aquest avenç, puguin compartir aquest orgull i aquesta il·lusió.

ANTONI GURGUÍ
CEJP
Novembre de 2007



INTRODUCCIÓ

Intentar resumir l'enorme complexitat de les iniciatives i accions empreses pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en el període 1981-2003 en un centenar de planes és un repte molt difícil. Com es pot traslladar a paper, amb fidelitat i justícia, l'ebullició d'una època tan dinàmica? Caldrà parlar de nens i mestres, d'edificis, de normes legals, d'educació artística, d'educació especial, d'escola pública i privada, de formació professional, de l'escola rural, de la formació permanent, d'immigració, de noves tecnologies, etc. I és que en l'educació d'un país hi cap tot! El mapa escolar és l'ànima d'un país i el reflexa tal com és. D'aquí que elabori aquest estudi amb molt de respecte i prudència. Sabent que només en podré fer un esbós, un intent de retrat del que va ser aquella època. Miraré de no perdre'm en un ball de xifres que tot i ser necessàries a vegades amaguen l'essencial: quins objectius tenia la política educativa en els diferents àmbits de la seva actuació i si s'assoliren o no.

Per entendre qualsevol relat històric cal situar-lo en el seu marc corresponent. La història que tot seguit examinem comença a final dels anys 70 del segle xx, quan després de la mort del general Franco es pogué restablir la Generalitat de Catalunya. S'havien aprovat la Constitució espanyola i l'Estatut de Catalunya i s'iniciava el traspàs de competències al nou govern de la Generalitat. Aquest, després de tants anys de dictadura —d'una dictadura iniciada, en part, per anar en contra de la Generalitat Republicana—, havia de demostrar a la resta d'Espanya que l'autonomia reclamada amb tanta insistència i entusiasme pels catalans responia a una necessitat i era una eina de govern eficaç. Era un repte apassionant i la il·lusió col·lectiva, enorme!

Amb trenta anys de perspectiva, recordo perfectament com n'eren de vibrants aquells temps i la intensitat dels nostres anhels, de manera

que no em sorprengué gens la resposta del conseller Joan Guitart quan el vaig anar a entrevistar per a la preparació d'aquest llibre. La pregunta inicial, potser massa abrupta, fou precisament sobre els objectius: De quina manera havia enfocat la tasca d'engegar el Departament d'Ensenyament, quines havien estat les seves prioritats i principals preocupacions? Joan Guitart es quedà uns instants en silenci. Tancà els ulls i romangué callat molta estona. Gairebé un minut, interminable. Finalment, obrí els ulls i digué, calmosament, com despertant d'una visió de molt endins: «Teníem un gran somni! Volíem crear un sistema educatiu propi... A part d'aconseguir que les nòmines es paguessin puntualment, vàrem fer un esforç de modernització: el Programa d'informàtica educativa, el Pla de llengües... En resum: Fou una gran aventura! Era una època d'il·lusió que s'ha anat perdent».¹

Una gran aventura!... Realment ho fou per a tots els qui tinguérem la sort de participar-hi. Aquesta obra vol explicar una mica en què consistí el llarg viatge del Departament d'Ensenyament durant aquells vint-i-tres anys. Quines foren les seves accions, les dificultats, les frustracions i el balanç final de tot plegat. Val la pena que quedi constància de la feina feta durant aquest període, almenys de les seves línies mestres. Atesa l'enorme capacitat d'oblit que té la nostra societat, fer aquesta crònica no només és útil, sinó molt necessari, perquè a voltes sembla com si hi haguessin intents, potser involuntaris, de passar pel damunt de tota la tasca realitzada aquells anys. En posaré només dos exemples. A l'octubre de 1983 apareixia el llibre *L'escola rural a Catalunya*,² on es criticava «la superficialitat de l'Administració enfront de l'escola rural», quan ja feia dos cursos que el Departament d'Ensenyament practicava una política decidida de reobertura de petites escoles! O, més recentment, al capítol anomenat «Marc històric» del llibre *L'educació a Catalunya*,³ publicat

1. Conversa amb Joan Guitart, juliol de 2010.

2. SUBIRATS, Marina. *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62/Rosa Sensat, 1983.

3. Jordi Monés dins: DIVERSOS AUTORS. *L'educació a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2005.

l'any 2005, l'educació a Catalunya saltava del CENU, de la Segona República, al segle XXI!

A més de lluitar contra l'oblit, el llibre també és necessari perquè les noves generacions s'adonin de les dificultats que sorgeixen a l'hora d'aconseguir qualsevol petit avenç en l'autogovern de Catalunya. A vegades pot semblar que la realitat actual —magnífica, tot i les seves mancances— ens caigué del cel, regalada, a l'acabament de la dictadura franquista. I no fou així, no. Cada petita passa requereix una batalla prèvia. Prendre consciència d'això, de com anaren les coses, potser servirà per valorar més les eines que tenim, aconseguides amb l'esforç de tots. I per adonar-nos que, tal vegada, no hem acabat de saber-ne treure tot el rendiment possible.

Agraïxo al Centre d'Estudis Jordi Pujol haver confiat en mi per poder donar una visió del que va ser la tasca del Departament d'Ensenyament. Aquesta confiança, de la qual espero que no es penedeixin, m'ha permès visitar aquells anys plens d'il·lusió i afany de millorar l'educació al nostre país.

Res no hauria estat possible sense la generosa quantitat de documentació facilitada per Ramon Farré, Carme-Laura Gil, Teresa Pijoan i Carme Amorós. Les entrevistes amb Joan Guitart, Carme-Laura Gil, Irene Rigau, Joaquim Prats, Jaume Sarramona, Carme Amorós, Teresa Pijoan, Teresa Codina i Pilar Carazo (vídua de Ramon Juncosa) m'han estat de molta utilitat. També haig d'agrair les contribucions escrites de Joaquim Prats, Ferran Ruiz, Lluís Busquets, Josep M. Jarque, Carme Amorós, Antoni Gelonch i Mireia Montané. I la col·laboració, realment impagable, de Lídia Juanmartí, que s'ha encarregat de la part gràfica, i de Núria Rica, que n'ha fet la correcció lingüística i a la qual he donat molta feina! Els inspectors Lluís Busquets i Josep Domènech tingueren la paciència de llegir alguns esborranys del text i fer-ne comentaris, sempre intel·ligents. A tots ells, moltes gràcies.

Lleida, març de 2011



1. EL PERÍODE DE LA GENERALITAT PROVISIONAL (1977-1980)

L'esforç català per superar el malson de la dictadura franquista començà a concretar-se amb la instauració de la Generalitat provisional. Esfereït per com havia quedat a Catalunya el mapa electoral després de les eleccions generals del mes de juny de 1977, el president del govern espanyol, Adolfo Suárez, propicià el retorn del president Josep Tarradellas i el restabliment de la Generalitat republicana. De vegades no es valora prou aquest fet, realment únic en l'anomenada Transició democràtica a Espanya, aconseguit per les circumstàncies esmentades... i per la pressió de la gent —l'onze de setembre d'aquell any hi hagué una gran manifestació.

Tarradellas trià com a conseller d'Ensenyament i Cultura Pere Pi-Sunyer, el qual ens ha deixat unes memòries molt interessants i útils per copsar l'ambient i les dificultats d'aquells anys. Per exemple, Pi-Sunyer, que dubtà molt a l'hora de decidir si acceptava o no l'encàrrec de Tarradellas, explica així la seva vacil·lació: «Suposo que algun lector jove que no hagi viscut aquells moments tan intensos trobarà exagerada la meva indecisió, atès que el càrrec de conseller de la Generalitat no és, en si mateix, prou transcendent per justificar-la. Jo, però, voldria remetre'l a la situació extremament fluïda en què ens trobàvem immersos en aquell 77. El restabliment de la Generalitat havia estat tan sols "provisional" [...]. Tot estava per fer i no teníem ni Constitució ni Estatut com a marc de referència. El que nosaltres féssim, bo o dolent, establiria precedents que influïrien [...]. La il·lusió i l'entusiasme desbordat que ens havien permès treure al carrer el milió llarg de participants de la Diada permetia aspirar a uns nivells d'autodeterminació insospitats, però continuava persistint en canvi el perill d'una involució».⁴

4. PI-SUNYER, Pere. *Del vell i del nou món*. Barcelona: Edicions 62, 1992, p. 225.

Tot estava per fer..., i n'hi havia molta, de feina! El mateix Pere Pi-Sunyer explica que la primera visita que rebé com a conseller fou la d'un grup de mestres d'un sindicat —el nom del qual recordava dels temps de la guerra— que, parlant en castellà, li manifestaren la seva preocupació pel fet que tots els consellers eren catalanoparlants, quan la meitat de la població a Catalunya no n'era. Que ells, aquells mestres, no estaven disposats a col·laborar gaire amb la Generalitat mentre la situació no canviés. Aquest era el pati, el terreny de joc.

La primera decisió de Pere Pi-Sunyer fou escollir els seus col·laboradors, especialment un bon secretari general tècnic. Després de temptejar diverses persones de la seva confiança que no s'atreïren amb l'encàrrec, demanà el consell de Ramon Trias Fargas, a qui coneixia molt de l'exili veneçolà, i el qual li suggerí el nom de Joan Guitart. Fou un gran encert, reconeix Pi-Sunyer a les seves memòries, tot indicant que, en començar l'any 1978, al seu flamant Departament d'Ensenyament i Cultura «només hi treballaven quatre persones: Pilar Sarroca, secretària, Guitart, secretari general, el xofer i el conseller!». ⁵ Això permet recordar i comprovar la precarietat de com començà tot plegat.

El principal objectiu d'aquells anys era la defensa i la promoció del català, de manera que gairebé tot l'esforç de la modesta Conselleria anà en aquesta direcció. El maig de 1978, Pere Pi-Sunyer aconseguia que el Consell Executiu aprovés unànimement un decret ben explícit i sense precedents a Catalunya. Val la pena transcriure'l perquè és una peça magnífica de diplomàcia i de govern: una redacció prudent, feta amb peus de plom per no aixecar polseguera estèril i contraproductent, i, alhora, mostrant la decisió ferma de qui vol assolir un objectiu important. Es tracta realment d'un document històric, que està a la base de tots els avenços aconseguits posteriorment: «La Generalitat de Catalunya es proposa que tots els infants de Catalunya rebin instrucció de primeres lletres en llur llengua materna catalana o castellana i en rebin també de l'altra llengua, castellana o catalana, perquè a la fi dels estudis bàsics, als 14 anys, les puguin utilitzar normalment i correctament totes dues. Con-

5. *Ibidem*, p. 233.

sidera també necessari que als ensenyaments mitjans hi hagi professors titulats de català i ensenyament obligatori del català als plans d'estudis».⁶

Pi-Sunyer recorda, a les seves memòries, que el President Tarradellas no veia massa clara aquella declaració tan contundent en relació amb l'obligatorietat, però el suport unànim del Consell Executiu n'afavorí l'aprovació. A la part dispositiva del decret és creava el Servei d'Ensenyament del Català, SEDEC. Per endegar-lo i fer front a altres problemes del Departament d'Ensenyament —el començament del nou curs acadèmic, no pas el menor— calgué nomenar un director general d'Ensenyament, la tria del qual és il·lustrativa de l'ambient pedagògic català d'aquella època.

El moviment de mestres Rosa Sensat, liderat per Marta Mata, havia anat organitzant, a partir de 1966, unes escoles d'estiu que recuperaven les de la Mancomunitat de Catalunya i que tingueren una gran importància en la renovació pedagògica al nostre país. L'apropament del final de la dictadura féu augmentar la tensió política, que arribà a les escoles d'estiu de Rosa Sensat. Les de 1975 i 1976, en sintonia amb els grans canvis polítics que s'estaven produint a Espanya, varen aprovar sengles declaracions en favor d'una única escola pública, que alarmà l'ensenyament privat. I un grup de pedagogs notables —Joan Triadú, Octavi Fullat, Maria Rúbies, Jaume Sarramona, etc.— crearen un Consell d'Ensenyament Català per tal d'oposar-se als plantejaments tan radicals de Rosa Sensat en favor d'una única escola pública. La divisió era clara i les tensions, considerables.

En aquest context és interessant i fins i tot curiós conèixer com explica Pi-Sunyer l'elecció del director general d'Ensenyament de la Conselleria: «La tria no era gens fàcil atès que en aquella època es plantejava constantment i amb passió incontinguda la suposada disjuntiva entre escola pública i privada, com si les dues no fossin compatibles i mereixedores del suport general [...]. Calia trobar una persona eficaç i de prestigi que rebés el beneplàcit de tothom. Dues pedagogues destacades, de posicions polítiques i professionals diferents, Marta Mata

6. Decret de 22 de maig de 1978.

i Maria Rúbies, em proposaren diversos noms. Les llistes d'una i altra només coincidien en un nom: Francesc Noy...».⁷

Joan Guitart i Francesc Noy, que es compenetraren molt bé, triaren Sara Blasi, inspectora, per dirigir el SEDEC i Joaquim Arenas per col·laborar-hi. El nucli del SEDEC, que faria una tasca decisiva en els anys successius, ja estava en marxa. Si bé el camí no fou fàcil —ara gairebé ningú no sembla que se'n recordi, però fer del català la llengua vehicular dels centres d'ensenyament a Catalunya ensopegà amb molts entrebancs—, el resultat final es pot considerar molt positiu. La feina da ingent del SEDEC és objecte d'un altre llibre, d'aquesta mateixa col·lecció, escrit per Joaquim Arenas i Margarida Muset.

La problemàtica relacionada amb l'educació a Catalunya era, però, molt més àmplia que la qüestió de la llengua. La situació en què es trobava l'ensenyament públic a Catalunya, especialment a Barcelona, era desesperada i no era estrany que el començament de curs acadèmic fos cada vegada més conflictiu. El del curs 1978-79 fou especialment crispat i, en certa manera, va servir per donar el tomb a una situació que es feia realment insostenible. En aquells moments a Espanya hi havia un 62% d'ensenyament públic, mentre que a Catalunya només arribava al 47%... i a Barcelona a un 26%! Per acabar-ho d'adobar el Ministeri d'Educació, de cara al curs 1978-79, va incomplir uns acords amb la Conselleria, retallant el nombre de mestres assignats a Catalunya.⁸

Davant les protestes cada cop més generalitzades pel retard del començament del nou curs, Pere Pi-Sunyer explica així la seva actuació: «A petició meva el president Tarradellas intervingué aleshores enèrgicament, la qual cosa comportà una nova reunió amb el ministre i la seva gent i l'acord de crear una comissió mixta Estat-Generalitat, que es reuní per primera vegada a Barcelona el 25 de setembre i per tant amb un retard inexcusable. [...] Aquell conflicte, que tingué una àmplia repercussió pública, marcà l'inici de l'acceptació del dret de Catalunya a regular i administrar l'ensenyament en la seva totalitat, reivindicat

7. PI-SUNYER, Pere. *Op. cit.*, p. 235.

8. Vegeu PI-SUNYER, Pere. *Op. cit.*, p. 238.

per nosaltres des d'un primer moment i ratificat després per l'Estatut de Catalunya».⁹

Tornant a l'ensenyament del català, el decret que havia aprovat la Generalitat provisional el 22 de maig era una important declaració d'intencions, que situava la llengua catalana en el rang que li pertocava, però era només això, jurídicament parlant, una declaració d'intencions. Era el govern central qui tenia el poder i els mitjans per fer realitat el objectius del decret. Si bé un mes abans, en les converses entre Adolfo Suárez i Josep Tarradellas l'abril de 1978, s'havia acordat introduir el català a l'escola a partir del curs següent, calia un decret redactat i aprovat a Madrid que concretés la solemne declaració de la Generalitat. La seva publicació tampoc no fou gens fàcil: «El 23 de juny, un mes després del nostre, ens asseguraven al Ministeri que ja tenien el seu a punt [...]. Anaren passant dies i més dies i es féu evident que hi havia dificultats i que hauríem de forçar la seva publicació [...]. El nou ministre, Íñigo Cavero, ens rebé molt bé però manifestà reticències: no volien sentir a parlar d'obligatorietat ni de la inclusió del batxillerat en el tracte [...]. En una nova reunió amb Cavero a Barcelona, ja el 18 de juliol, pel que fa a l'obligatorietat, acordàrem eximir-ne els residents temporals, sempre que ho sol·licitessin i, per obviar la paraula “obligatorietat” al batxillerat, el text pactat establia “ensenyament en llengua i literatura catalanes” als instituts com a matèria normal del programa. En total, dues concessions d'escassíssim contingut real, que li permeteren cedir salvant la cara davant dels seus detractors, que el trobaven excessivament condescendent».¹⁰

Després de tot aquest estira i arronsa —gens fàcil!— el decret del govern central es publicava al BOE el 2 de setembre de 1978 i el 18 del mateix mes, l'ordre que el desplegava. Era el mateix dia que començava el curs. Tant se val, però: el català entrava amb totes les de la llei a l'ensenyament oficial. Com assenyala Pere Pi-Sunyer, l'èxit essencial de tota l'operació en favor de la llengua estigué en el fet d'exigir titu-

9. PI-SUNYER, Pere. *Op. cit.*, p. 238.

10. PI-SUNYER, Pere. *Op. cit.*, p. 241.

lació acadèmica als futurs professors de català, de la mateixa manera que se li exigeix a un professor de geometria o de castellà: «Allò va sorprendre enormement Suárez, que creia que amb l'ofertament fet al president Tarradellas de pagar els professors de català que Òmnium i altres institucions subministressin estariem més que contents! [...] Aquella insistència nostra —un encert de Francesc Noy— fou essencial per donar a la llengua catalana el prestigi imprescindible perquè el país la prengués seriosament».¹¹

El paper de Francesc Noy fou impagable. A l'acta de la Comissió Assessoradora del Departament d'Ensenyament i Cultura, de 6 de juny de 1978, s'hi llegeix que Noy declarà: «L'ensenyament del català ha de ser obligatori i cal que els professors tinguin les mateixes titulacions que els d'altres matèries. De cap manera no es pot acceptar que ni els professors de català, ni els alumnes, tinguin menys prestigi que els altres».¹²

El mateix Francesc Noy, després de les primeres eleccions al Parlament i ja com a secretari general del Departament d'Ensenyament, donaria una mica més de detalls d'aquest afer davant la Comissió de Cultura del Parlament, l'octubre de 1980: «Arran del Decret del 78 —aquest decret de tan llarga negociació— vam donar una llarga batalla perquè molt ràpidament el català s'incorporés al sistema educatiu del batxillerat. Aquesta batalla va ser molt llarga, molt complicada, i es va aconseguir que es digués d'una manera molt explícita que es creaven càtedres de català. I, immediatament, vam demanar-ne la creació. Durant tres o quatre mesos se'ns van posar dificultats que van ser vençudes el mes de gener [1979] i se'ns va assegurar que hi havia una consignació econòmica suficient per poder dotar aquestes càtedres i places de professor agregat. [...] El Ministeri va acceptar els tribunals que havíem designat nosaltres. Tribunals que van ser objecte de llarga consulta amb diferents estaments, Col·legi de Doctors i Llicenciats, etc.

11. PI-SUNYER, Pere. *Op. cit.*, p. 244.

12. COROMINAS, M. Lluïsa. *Història del reciclatge*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1999, p. 75.

Aquests tribunals, designats a dit, no van suscitar el més petit recel». ¹³ Esdevé un paràgraf il·lustratiu també d'una manera de fer les coses per consens, que tal vegada convindria practicar més sovint.

Uns dies abans, al mateix Parlament, el nou president de la Generalitat, Jordi Pujol, en el debat sobre l'orientació general del Consell Executiu, havia qualificat el moll de l'os de tota aquesta història —el Decret de l'ensenyament obligatori del català de 1978— com «una peça clau, una peça mestra de la política actual». ¹⁴ Peça mestra que fou negociada durant uns mesos pels càrrecs de la Generalitat i aprovada pel Consell de Ministres el 23 de juny, però no fou realment publicada al BOE fins al 2 de setembre. És un bon testimoni de les dificultats de tot el procés d'autogovern de Catalunya. Fa anys, per exemple, que el traspass efectiu de les beques a la Generalitat fou aprovat també en un Consell de Ministres, però encara se n'espera la publicació al BOE per fer-lo efectiu. Aconseguir traspassos de competències no ha estat mai fàcil. Per això té més mèrit tota la reeixida negociació de l'any 1980.

13. *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya* (25 setembre 1980).

14. *Ibidem*.



2. EL TRASPÀS DE COMPETÈNCIES D'ENSENYAMENT A LA GENERALITAT DE CATALUNYA

El període de la Generalitat provisional del president Tarradellas acabà l'abril de 1980, any en què es produïren les eleccions al Parlament de Catalunya. Jordi Pujol, president del nou govern de la Generalitat, en el debat sobre l'orientació general del Consell Executiu al Parlament, explicitava clarament les prioritats de la Generalitat en matèria d'ensenyament. En les seves paraules també s'hi podien escoltar totes les dificultats del procés. Una idea que cal no oblidar mai. No per desanimar-se, sinó per no badar. «Tenim el màxim interès d'aconseguir l'ensenyament general bàsic i el preescolar que, d'altra banda, ja havien estat negociats l'any 1979, sense èxit. Sense èxit per unes causes que ara han tornat a aparèixer. Aquests dos aspectes, EGB i preescolar, formen part de tot un sistema educatiu que ha de ser-nos traspasat íntegrament. [...] Nosaltres els rebutjarem perquè no estàvem d'acord en una sèrie de coses: en la forma com es volia fer el nomenament de mestres, el tema dels textos escolars i, sobretot, la forma com l'Administració central, el Ministeri, volia organitzar la inspecció. Nosaltres considerarem de molt gran interès —pedagògic i polític— que no s'establís el criteri, a la pràctica, de la doble inspecció, una inspecció nostra i una altra de l'Estat [...]. Es va arribar a una entesa que confiem serà assumida pel nou titular del Ministeri i serà objecte de negociació a partir de la setmana entrant».¹⁵

Seguint l'explicació dels objectius educatius del president Pujol hom pot observar com encara aleshores, el setembre de 1980, s'estava en ple procés de negociació de les transferències: «D'aquí al 15 de desembre ens plantegem els objectius següents. En primer lloc, el

15. *Ibidem*.

sistema educatiu. L'Estatut ens ha donat ja la competència plena per regular i administrar l'ensenyament en tota la seva extensió, en tots els graus i nivells, modalitats i especialitats (preescolar, EGB, batxillerat, formació professional i educació especial) i, per tant, cal que ens siguin traspassats tots els serveis que han de fer efectiva aquesta competència. Estem disposats a deixar per a una segona etapa la formació permanent d'adults i els ensenyaments especialitzats [...]. Un cop tindrem això, vindrà l'ensenyament universitari superior, que també ens ha de ser transferit en la seva integritat, sense reserves ni reticències».¹⁶

Un dels temes que sorgien aquells dies amb més polèmica era què passaria amb els mestres castellans que treballaven a Catalunya. Hom es pot imaginar com la premsa mesetària hi sucava pa! Per això Jordi Pujol en l'exposició sobre la política d'ensenyament va voler deixar nítidament clar —per a aquells que volguessin escoltar, naturalment— que la seva política no era altra que la política d'integració, una de les característiques de Catalunya: «La nostra política ha de facilitar la permanència a Catalunya dels mestres catalans, però també dels no catalans que tenen plaça aquí i s'hi volen quedar. Al que nosaltres ens hem oposat és que els mestres no catalans vinguin aquí i al cap d'un any marxin [...]. Els mestres que es queden acaben comprenent la nostra realitat catalana. [...] El govern té una voluntat d'integració amb tots els funcionaris».¹⁷

Els primers traspassos de serveis educatius de l'Estat a la Generalitat de Catalunya, de nivell no universitari, es recolliren al Reial Decret 2809 de 3 d'octubre de 1980. El gruix de competències que s'assumiren a partir de l'1 de gener de 1981 era notable, segons ja havia anunciat Pujol al Parlament. Un veritable èxit si es comparava amb l'Estatut de 1932, tan esquitit en l'àmbit educatiu. Tanmateix, res no ens seria regalat als catalans. El marc legal existent —la Constitució espanyola, l'Estatut d'Autonomia—, que havia fet possible aquells traspassos,

16. *Ibidem.*

17. *Ibidem.*

possibilitava posar una pedra a la sabata de l'ensenyament a Catalunya: les competències educatives de la Generalitat serien plenes, no exclusives.

D'aquesta limitació se'n fou ben aviat conscient però potser es confià excessivament en la bona fe del govern central. D'aquell de la UCD, presidit per Adolfo Suárez, i dels successius governs centrals... Aleshores, en l'ambient general una mica bucòlic i efervescent de la Transició, res no feia previsible que, en pocs anys, les interpretacions de les lleis es farien més i més regressives, contràries al desplegament autonòmic. De moment, a la tardor de 1980, enmig de l'eufòria dels cors catalans, no semblà donar-se gaire importància a aquestes paraules. O es feia veure que no en tenien...

En el debat al Parlament sobre les línies d'actuació del Consell Executiu, quan el diputat Francesc Vicens (ERC) preguntà sobre quina era la filosofia amb la qual s'havien negociat els traspassos, el conseller d'Ensenyament, Joan Guitart, respongué: «A això de la “competència plena” és l'única vegada que l'Estatut s'hi refereix i cal, doncs, establir què entenem nosaltres per competència plena [...]. Nosaltres entenem que no és “exclusiva” perquè l'Estat reté alguna competència. El que cal és precisar quines són les competències que l'Estat es reserva i que impedeixen que la competència sigui totalment exclusiva. No es tracta de definir, en primer lloc, quines són les competències de la Generalitat sinó que les competències de la Generalitat són totes amb excepció de les que l'Estatut reserva a l'Estat. L'Estatut estableix que la limitació són les lleis orgàniques, que conforma l'apartat 1 de l'article 81. Aquestes lleis orgàniques per les quals es desenvolupa són fonamentalment tres: la Llei de centres, ja aprovada, la Llei de finançament de l'ensenyament i la Llei d'autonomia universitària, per a l'apartat 10 de l'article 27. Tot allò que en aquestes lleis orgàniques no sigui competència exclusiva de l'Estat ha de ser transferit a la Generalitat. I precisament la disposició addicional de la Llei de centres deixa en exclusiva a l'Estat l'ordenació general del sistema educatiu —i nosaltres hem de prendre totes les garanties perquè sigui general—, la fixació dels ensenyaments mínims —i hem d'obtenir les ga-

ranties perquè siguin només els mínims— i la regulació de les altres condicions per a l'obtenció, expedició i homologació de títols acadèmics i professionals».¹⁸

Rellegint aquelles sessions parlamentàries hom té la impressió que els polítics catalans es refiaren massa que el govern central entendria el concepte d'«ensenyaments mínims» en un sentit favorable a Catalunya. Fins i tot en una persona de tanta experiència com l'inspector Josep Amengual, director general d'Ensenyament Mitjà a l'equip de Joan Guitart.

Heus ací, com explicà Josep Amengual, l'estat de la qüestió davant la Comissió de Cultura del Parlament: «[Correspon a la Generalitat] l'elaboració i aprovació de plans, programes d'estudi i orientacions pedagògiques que desenvolupin i complementin els ensenyaments mínims que estableixi l'Estat. Llarga batalla, aquesta que, finalment, ha acabat amb el reconeixement de les nostres tesis: que aquests ensenyaments mínims no eren uns plans d'estudis, sinó unes condicions per a uns plans d'estudis i, per tant, els plans d'estudi passaran a la competència de la Generalitat. Aleshores, evidentment, si els plans d'estudi elaborats a Madrid, i possiblement amb la participació de la Generalitat el dia de demà, no són satisfactoris podran ser substituïts per un altre articulat o desenvolupament d'aquests ensenyaments».¹⁹

No fou tan fàcil com semblava. Les «garanties» que Guitart esmentava que caldria prendre per tal que el govern central no envaís una i altra vegada les competències de la Generalitat es demostraren insuficients. Perquè la Llei de centres a què al·ludia el conseller era la LOECE, la primera llei orgànica que s'aprovà en la democràcia. En aquesta Llei de l'estatut de centres docents, en un intensíssim debat ideològic entre escola pública i privada, s'hi havia colat una disposició addicional terrible que afirmava que *por su propia naturaleza* corresponia a l'Estat la programació general del sistema educatiu, l'ordenació general del sistema educatiu i la fixació dels ense-

18. *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya* (26 setembre 1980).

19. *Ibidem*.

nyaments mínims, així com les altres condicions per a l'obtenció de títols.

Amb habilitat, al bell mig d'una estèril tempesta ideològica perquè la qüestió ja estava dilucidada per la Constitució, s'introduí aquesta disposició addicional. Però d'addicional no en tenia res. El seu contingut és manifestà essencial en la política educativa. De fet, impedia que Catalunya, a partir d'aleshores, pogués desenvolupar una política educativa realment pròpia. En aquest sentit, segurament era raonable la crítica del diputat Francesc Vicens després d'escoltar les explicacions del conseller: «Potser el conseller Guitart no hauria hagut d'esmentar les dificultats que la Llei de l'estatut de centres docents posa en la discussió d'aquests traspassos, perquè, si no vaig errat, aquesta llei va ser aprovada amb els vots de Minoria Catalana».²⁰

No anava errat, no. Però Minoria Catalana votà a favor perquè amb la llei es garantia el dret dels pares a crear escoles amb un projecte educatiu propi —amb una defensa brillant de Maria Rúbies— i confiant també en una disposició addicional primera, que preservava les competències autonòmiques de Catalunya però que fou impugnada pels socialistes i derogada en la corresponent sentència del Tribunal Constitucional. Quedà intacta, però, la segona addicional, la que esmentava Guitart, tan perjudicial per a la possibilitat de fer una política educativa catalana. Un artefacte legal que s'aniria traslladant a totes les altres lleis orgàniques posteriors.

En el lamentable ritual que se seguiria a partir d'aleshores, un canvi de govern significaria una nova llei d'educació. Així, quan els socialistes arribaren al poder amb la LODE (1985) derogaren la LOECE, però mantingueren la mateixa disposició addicional segona. Per què s'acceptà una disposició addicional tan nefasta? Era una època en la qual el poder polític a Catalunya no estava consolidat. El debat de la LOECE coincidí amb els mesos finals de la Generalitat provisional i les primeres eleccions al Parlament. Potser si s'hagués produït uns mesos més tard les coses haurien estat diferents.

20. *Ibidem*.

A la tardor del 1980, però, els efectes de la LOECE i les futures lleis orgàniques encara no se sentien i s'estava només en plena negociació de traspassos de competències. Negociacions que presentaven un balanç satisfactori, com manifestà el conseller Guitart en la seva primera compareixença davant la Comissió de Cultura del Parlament, uns dies més tard de l'esmentada suara: «Nosaltres entenem que la Generalitat ja té la competència en Ensenyament des de l'aprovació de l'Estatut, però no pot ser exercida sense que es produeixin els traspassos de funcions i traspassos de serveis [...]. Finalment, vàrem poder parlar amb el Ministeri i es va constituir una Comissió de Coordinació. Va ser un treball reeixit: el curs començà amb normalitat i això no vol dir que no hi hagués errors ni problemes pendents. [...] A l'endemà de considerar aquesta tasca consumada, vàrem treballar amb la Comissió Mixta de Traspassos Estat-Generalitat [...]. El nostre Departament ha fet un veritable esforç, s'ha produït una gran quantitat de documentació i, gràcies a això, podem dir que els traspassos acordats els considerem satisfactoris».²¹

Trenta anys més tard, preguntant a l'antic conseller Joan Guitart quins eren els seus principals objectius durant aquells primers anys al Departament, afirma amb claredat: «Volíem crear un sistema educatiu propi. Per a nosaltres “sistema propi” volia dir pagar les nòmines i que la inspecció depengués de la Generalitat. Un sistema propi també volia dir crear una administració, ja que no existia cap estructura. I que el català fos llengua vehicular a l'ensenyament. També volia dir un esforç de qualitat, de modernització».²²

No fou possible, però, crear a Catalunya un sistema educatiu realment propi. Aviat es veié que el govern de la Generalitat no tenia les eines legals per configurar un model educatiu català propi. La paradoxa frustrant és que les lleis ho haurien fet possible si s'hagués produït un pacte real entre les diverses forces polítiques de continuar amb l'esperit inicial de la Transició.

21. *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya* (30 octubre 1980).

22. Conversa amb Joan Guitart, juliol de 2010.

Tant la Constitució com l'Estatut permetien interpretacions molt més obertes, més respectuoses amb les autonomies. Les lleis marc de l'Estat eren —són!— com finestres obertes que permetien mirar diversos paisatges. Ben aviat, però, la concreció del seu marc legal, a través de les lleis orgàniques impulsades pels partits espanyols, varen fer que des de la finestra de Catalunya gairebé només es pogués mirar el paisatge uniforme de la *meseta*. Fou una decepció notable, que encara dura. No fou possible acomplir del tot la segona part de l'anhel de Guiltart. Sí que, en canvi, s'avançà en el tema de la inspecció i de les nòmines. Especialment el darrer, que es resolgué amb gran eficàcia, després d'un esforç enorme.



3. UN ESFORÇ ENORME

Quin repte tan gran el d'assumir una administració nova i fer-la funcionar correctament! El volum de les transferències, la poca experiència administrativa que es tenia en la majoria de casos i l'efervescència política d'aquells anys, tot, contribuïa al fet que l'assumpció de competències per part de la Generalitat fos un desafiament enorme. Tothom estava pendent de si Catalunya se'n sortiria bé, o no, d'aquella empresa. De si seria, o no, capaç d'entomar aquella gestió tan complexa.

N'hi haurà prou amb dos exemples per adonar-se de la complicació de tot plegat. En la primera compareixença davant la Comissió de Cultura del Parlament de Catalunya dels responsables del Departament, se'ls preguntà, com és lògic, pels problemes que havien existit a començament de curs, pels retards d'inici de les classes, per les obres no acabades, etc. La directora general d'Ensenyament Primari, Sara Blasi, explicà: «En aquests moments [octubre], la delegació de Barcelona no coneix en la seva totalitat el nombre de mestres nomenats. Estem esperant poder tancar, a través de les nòmines de la gent que ha cobrat, el nombre concret de mestres».²³ El mateix conseller d'Ensenyament —interpel·lat per l'oposició sobre què volia dir quan afirmà que el curs havia començat amb relativa normalitat— precisà: «Jo entenc que parlar de normalitat en un sistema desgavellat com el nostre és excessiu. [...] S'ha fet un treball intens perquè ens hem anticipat al nomenament de professors en relació amb els anys anteriors, amb molts anys anteriors».²⁴

23. *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya* (30 octubre 1980).

24. *Ibidem*.

El conseller Guitart continuà les seves explicacions sobre l'inici d'aquell curs 1980-1981, el primer ja sota la responsabilitat del govern de la Generalitat, si bé encara no amb les competències transferides: «No podem parlar de normalitat quan a Catalunya tenim vint-i-cinc instituts creats pel BOE, dotats i sense edifici. Són vint-i-cinc instituts que han començat en condicions que no són les normals. En el cas d'un institut, les classes s'imparteixen en botigues; aquest institut no disposa de laboratori. Hi ha hagut centres que no han pogut començar perquè les obres no estan acabades... Però han arribat els alumnes a la major part de les escoles i el professorat hi era i ha pogut fer uns dies de preparació. Jo, quan parlava de normalitat, em referia a això».²⁵

És normal que la perspectiva d'haver de tenir la responsabilitat de fer funcionar al cap de pocs mesos una administració amb tantes deficiències provoqués un cert neguit. Una intranquil·litat notable. És interessant, per entendre millor el clima d'aquella època, llegir les paraules del conseller d'Ensenyament a finals d'octubre de 1980, quan expressava els seus dubtes sobre si la Generalitat seria capaç o no d'entomar els traspassos l'1 de gener de 1981: «Les transferències es regulen per un mecanisme únic i consten d'un decret i uns annexos. Ara treballem en aquests annexos i espero que ho tindrem llest perquè això pugui funcionar el dia 1 de gener. Però els haig de dir amb tota franquesa que cap de nosaltres no posaria la mà al foc perquè ens podríem cremar amb facilitat. Aquests annexos comporten la relació nominal de més de 28.000 funcionaris, amb especificació de les seves fitxes d'identitat, de la seva retribució bàsica, dels seus complements de retribució i de la seva situació laboral. Haurem d'heretar una administració educativa certament estranya. Tan estranya que el Ministeri d'Educació té vint-i-sis cossos [...]. Després hi ha una valoració d'edificis, en les condicions que tenen, sovint poc satisfactòries. Rebem la transferència de la titularitat d'uns dos-cents centres, entre instituts de batxillerat, instituts politècnics, centres d'FP, escoles d'idiomes, escoles d'arts i oficis... I més de 1.800 escoles d'EGB i preescolar, de les quals rebem la depen-

25. *Ibidem*.

dència i l'autoritat, però no la titularitat, que és dels municipis. Vull dir que sovint quan es parla de males instal·lacions, de reformes, etc., cal dir que no tota la responsabilitat és del Ministeri». ²⁶

A continuació, el conseller Guitart aprofità la seva compareixença al Parlament per denunciar la discriminació escandalosa de Catalunya en les inversions públiques en educació: «Respecte als programes d'inversions hem fet ja moltes observacions quant a l'exigüitat de les inversions públiques en educació a Catalunya i ara us hagi de dir que, dintre d'aquesta exigüitat, l'educació és potser el sector que queda més ben tractat. Vull dir: de les inversions a Catalunya —que l'any passat van ser el 8,7% de les inversions totals de l'Estat— van superar el 13% en educació. És a dir que dintre d'aquest desgavell general no és pas la inversió en educació la que està pitjor. Ara bé, nosaltres entenem que tota xifra inferior al 15,8%, de la població que ens toca, en aquests nivells obligatoris és absolutament indefugible. I prou sabeu el greuge comparatiu que té Catalunya quant a les construccions en EGB. En aquest moment a l'Estat espanyol el 65% de nens tenen ensenyament públic mentre que a Catalunya, només un 46%. Gairebé 20 punts de diferència! [...]. És objectiu de tot el nostre equip lluitar aferrissadament per invertir aquests termes. Per arribar, almenys, a la mitjana de tot l'Estat i això suposa un programa de construccions públiques que haurem de defensar tant des del Parlament de Catalunya com des del Parlament espanyol». ²⁷

Aquestes paraules es pronunciaven davant la Comissió de Cultura i, en el debat obert a continuació, la diputada Teresa Eulàlia Calzada li demanà més concreció —els dubtes eren enormes!— sobre com funcionaria el Departament d'Ensenyament el dia 2 de gener de 1981. La resposta del conseller fou directa i sincera: «Bé, aquesta és la pregunta que no ens deixa dormir i que ens reformulem nosaltres mateixos moltes vegades [...]. Primer. Hem de procurar que no es produeixi un dal·tabaix. Hem de garantir la normalitat, el funcionament, almenys de la

26. *Ibidem.*

27. *Ibidem.*

manera com ara està funcionant. Segon. Hem d'adequar les coses a la nostra realitat. Tercer. La tercera etapa seria l'etapa d'innovació. Nosaltres volem una altra cosa i hem d'anar a aquesta altra cosa. [...] En relació amb la distribució territorial no tenim, en aquests moments, cap altre camí de sortida que la utilització de l'esquema de l'Administració de l'Estat. Per tant, haurem de continuar utilitzant el mecanisme de les delegacions. Aquestes figures, amb un altre nom, en tot cas amb un caràcter diferent i amb un estil que procurarem donar des del primer dia, hauran d'existir d'una manera provisional fins que s'estableixi la Llei territorial de Catalunya».²⁸

A continuació, i encara responent a la pregunta de la diputada Calzada, el conseller expressà un dels objectius més importants que aleshores tenia el Departament: «El dia 2 necessitem una nova definició de la inspecció. Per a nosaltres això és molt important. Nosaltres hem lluitat perquè se'ns traspassés la inspecció i jo he considerat necessari anar a parlar amb els inspectors i explicar-los com ens interessava la seva col·laboració. Però també els vaig comunicar que això requeriria una redefinició. Una redefinició en aquests moments, per a mi, només podria consistir, entre d'altres, en el fet de donar a aquesta inspecció uns suports administratius i tècnics dels quals ara no disposa i que li permetés de complir amb més eficàcia la tasca que ha de fer».²⁹

Aquest objectiu només s'aconseguí parcialment. La inspecció depengué de la Generalitat, sí, i aquest era un tema bàsic. Però la segona part, dotar-la de suport administratiu suficient i dedicar-la a feines exclusivament pedagògiques, d'assessorament i avaluació de mestres i centres, encara està pendent.

Perquè hom s'adoni del volum de l'operació que començaria l'1 de gener de 1981, direm que el curs 1980-81 —segons dades facilitades per Ramon Farré, secretari general del Departament en època de la consellera Carme-Laura Gil— hi havia a Catalunya 2.728 centres d'educació preescolar i primària, el 57,4% dels quals eren de titularitat

28. *Ibidem.*

29. *Ibidem.*

pública, i 872 d'educació secundària, el 74,9% dels quals eren de titularitat privada. S'hi escolaritzaven 221.545 nens i nenes d'educació preescolar, 645.761 d'educació primària i 465.461 d'educació secundària, la majoria en centres de titularitat privada, ja que només el 46,3% d'alumnes de preescolar ho estaven en centres públics, mentre que a l'educació primària el percentatge era del 50,7%, i del 48,6% a l'educació secundària. Aquests alumnes estaven atesos per 41.291 mestres i professors d'educació infantil i primària i 17.391 d'educació secundària, la majoria, lògicament, també en centres privats.

D'aquest gruix d'alumnes, professors i centres, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat se n'havia de fer responsable a partir del gener de 1981. L'equip directiu del Departament va fer poques vacances de Nadal, l'any 1980! El neguit, a mesura que s'acostava el 31 de desembre, anava creixent. Tot funcionaria amb normalitat? Funcionà. I aquest és un mèrit que cal atorgar a les persones responsables del Departament durant aquells anys. Els qui arribarem més tard —personalment, al cap d'un any, a finals del 81— ens trobarem amb una maquinària que funcionava plausiblement. Canviar de maquinista, en ple viatge, sense que ni gairebé es notés fou una proesa.



4. 2 DE GENER DE 1981

Des de la Generalitat es volia que, un cop fets els traspassos, es fes visible des d'un inici que el nou responsable de l'educació a Catalunya era el Departament d'Ensenyament. I així va ser.

Havia arribat el gran dia, l'1 de gener de 1981. Era l'hora de comprovar si el Departament d'Ensenyament seria capaç de gestionar els traspassos acordats. El dia 1 era diumenge i l'endemà, dilluns, Joan Teira, secretari de la Delegació Provincial d'Educació de Lleida, s'adreçà a primera hora del matí a la feina. En arribar-hi quedà palplantat, perplex, davant les plaques canviades per ordre de Maria Rúbies, la nova responsable: «Generalitat de Catalunya, Serveis Territorials de Lleida». Encara ara, tants anys després, explica la sorpresa que li causà el canvi. N'era només un signe extern. El canvi era molt més profund: de dinàmica, de mentalitat, de manera de fer. Moltes coses serien diferents a partir d'aleshores.

Resseguint les seves compareixences al Parlament d'aquella època, hom comprova que Joan Guitart repeteix sovint que al Departament s'hi treballava molt. Realment, Maria Rúbies, des de Lleida, Lluís Busquets, des de Girona, José Antonio López, des de Barcelona, i Salvador Sedó, des de Tarragona, es feren un tip de treballar. Només així s'explica que l'èxit del 2 de gener de 1980 passés desapercbut, i que tot continués funcionant. S'inaugurava una dinàmica nova, interna, de càrrega profunda i de llarga durada.

A final de mes les nòmines es pagaren puntualment —gran mèrit de Josep Manuel Basáñez, assenyala Guitart— i als centres s'impartien les classes amb normalitat. Una de les primeres urgències a resoldre era aclarir la situació dels funcionaris, mestres i professors, ja que hi havia un nequit considerable. El president Pujol ja havia indicat al mes de setembre al

Parlament la voluntat integradora de la Generalitat, foragitant alarmes infundades. Sara Blasi, a la Comissió de Cultura, d'unes setmanes després, reblà el clau: «Nosaltres entenem que el reciclatge del català és necessari, però tenim molt clar que no s'obliga els mestres que ja són dins el sistema. [...] Volem animar el professorat que si ha fet l'opció de quedar-se a Catalunya faci el reciclatge i així serà competent per fer la seva tasca».³⁰

És a dir, no s'obligava ningú que es reciclés ni que parlés català, però hi havia una certa pressió perquè ho fessin. Era lògic, si considerem que es volia capgirar la situació tan injusta que va patir la llengua catalana durant tants anys. Segons dades del Departament d'Ensenyament, un 26% dels mestres manifestava no entendre el català i un 36% manifestava que entenia el català oral però que no el parlava.

Era necessària i comprensible la preocupació de la Generalitat i també el neguit d'un col·lectiu relativament important de mestres. Perquè, a més, el Ministeri provocà una gran intranquil·litat entre els funcionaris, l'estiu de 1980, mitjançant un decret segons el qual els funcionaris passaven de la categoria activa a la categoria de supernumeraris. Calia aclarir aquesta situació i calia evitar la possibilitat que pel concurs general de trasllat un mestre de Girona anés a parar a Huelva, com passava fins aleshores. El secretari general del Departament, Francesc Noy, havia estat rotund: «És necessari que parlem amb total franquesa. El model espanyol d'un cos universal de mestres amb traspàs universal de mestres a qualsevol lloc és una aberració dintre del sistema educatiu de qualsevol país. El que passa aquí no passa enlloc. A França, més centralista que l'espanyol, fa molts anys que els mestres estan departamentalitzats. No ja regionalitzats, departamentalitzats! [...] No se'ls ha acudit mai fer l'extravagància que hem vist aquí d'aquest ball de mestres infinit d'una banda a l'altra del país. Hem lluitat moltes vegades amb la Direcció General de Personal intentant posar-los l'exemple francès i fins l'any passat no vam trobar unes orelles una mica més afectuoses respecte això i ara tot podrà canviar».³¹

30. *Ibidem*.

31. *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya* (20 octubre 1980).

Finalment, es convocà el concurs general de trasllats de l'Estat, que facilitaria la sortida de Catalunya dels mestres que ho volguessin i, per altra banda, es convocà concurs intern a Catalunya. A més, durant els anys 1981, 1982 i 1983 es convocaren concursos especials, assenyalant les places a les escoles autoritzades a impartir l'ensenyament en català de manera que l'arribada d'algú per concurs no trenqués un procés de normalització en marxa. A partir de 1984, amb la Llei de normalització lingüística ja aprovada, es varen poder qualificar les vacants de català en el marc dels concursos generals dins de Catalunya. Tot plegat foren mecanismes complexos, que es resolgueren amb considerable eficàcia i disminució de la tensió entre els funcionaris, alhora que es garantia la consolidació de la catalanització de l'ensenyament. Calia establir les plantilles i reduir el nombre d'interins, afavorint l'accés a la condició de funcionari. Per veure el volum de feina realitzada, només cal esmentar una dada, en el període 1981-85 es convocaren 21.920 places de funcionaris docents, el 60% de les quals foren destinades al personal d'EGB. I perquè s'apreciï millor el volum d'aquestes convocatòries n'hi ha prou d'assenyalar que el curs 1980-81 hi havia a Catalunya 25.334 professors en centres públics. Quant a l'esforç efectuat, cal pensar que tot plegat es feia en un moment en què els processos informàtics eren encara a les beceroles.

Una altra dada de la dinàmica febril en aquells primers anys del Departament d'Ensenyament: el curs 1980-81 hi havia a Catalunya 35.624 mestres de preescolar i EGB, 17.585 dels quals estaven en centres públics. Hi havia també 17.391 professors de secundària, 7.749 dels quals estaven en el sector públic.³² En total, el professorat en centres de titularitat pública constituïa només el 47,8% del total de professorat. Cinc cursos després, el 1984-85, la situació havia canviat radicalment: el nombre total de professors havia augmentat en un 18% passant de 53.015 a 62.864. En el sector públic, el creixement fou de 9.269 docents, el 36,6%, i de 580 en el sector privat, un 2%. Tot plegat va fer

32. Dades facilitades per Ramon Farré, antic secretari general del Departament d'Ensenyament.

que d'un 47,8% de quatre anys abans es passés a un 55% de professors a l'ensenyament públic, consolidant la tendència que s'havia iniciat des de l'assumpció de les competències, que canviaria de manera substancial la situació heretada.

A partir de l'assumpció dels traspassos, la maquinària del Departament treballà a bon ritme. Per voluntat pròpia —teníem la il·lusió de crear l'Autonomia!— i perquè les circumstàncies empenyien —calia resoldre els problemes dels funcionaris. Un factor que pressionava especialment els primers anys, i que no deixà mai de fer-ho, fou el dèficit estructural en infraestructures que patia Catalunya, a causa de l'abandó a què havia estat sotmesa secularment pels successius governs centrals. Ja s'ha explicat que el curs 1979-80 hi havia 25 instituts creats però no construïts i gairebé 1.500 aules habilitades que calia substituir.

Per això l'activitat constructora esdevingué una de les protagonistes principals del Departament a partir d'aleshores. Els primers anys, per cobrir les esmentades mancances i, a finals dels 90 i a principis del segle XXI, per la necessitat d'adaptació a la LOGSE i a les demandes de la creixent immigració.

5. L'ARQUITECTURA ESCOLAR DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA

En el procés de negociació amb el govern central a l'entorn de les competències en ensenyament no estava clar que Catalunya pogués decidir sobre quines obres feia i on les feia. També això es volia regatejar a l'administració catalana! Heus ací com ho narrava al Parlament un dels negociadors, el director general d'Ensenyaments Mitjans, el Sr. Amengual: «[És competència de la Generalitat] l'elaboració, aprovació i execució de les obres —que això em va costar molta baralla, però finalment s'hi va incloure— dels programes d'inversió en coordinació amb la política general de l'Estat. Vol dir que a Catalunya es faran els projectes de construccions, s'executaran les construccions, es comprarà el material escolar i no passaran aquestes coses tan pintoresques a les quals tantes vegades ens hem referit, que unes cadires fetes a Barcelona són traslladades a León i després redistribuïdes a Catalunya, cosa que els sorprendrà, però passa. I no pas amb un bon fi».³³

La maquinària del Departament, dirigida en aquest àmbit per l'arquitecte Josep Bedito, es posà en marxa immediatament. En el període 1981-84 s'invertiren 8.900 milions de pessetes en edificis docents, i es varen crear 76.202 llocs escolars. Paral·lelament a la creació de centres nous, hi havia l'acció d'adequació, d'ampliació i millora dels centres existents. Només en aquests quatre anys, es milloraren les instal·lacions de 740 centres, amb un total de 4.730 milions d'inversió. I, atès que els edificis públics d'ensenyament primari són de titularitat municipal, el Departament subvencionà amb 454 milions de pessetes 162 ajuntaments per tal que ells mateixos endeguessin obres de millora

33. *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya* (20 octubre 1980).

a les seves escoles. L'embranchida fou, doncs, espectacular. Però no solament en la quantitat sinó també en l'estil de les noves construccions escolars.

Ben aviat, el desembre del mateix 1981, el Departament d'Ensenyament va convocar les Jornades sobre edificació escolar, en un lloc tan emblemàtic com la Fundació Joan Miró, per tal de debatre i acordar com havien de ser les noves escoles, reflexionar sobre la normativa existent i sobre la planificació i la gestió de les obres a efectuar. Aquestes jornades, que aplegaren els diversos sectors implicats en la construcció d'escoles, tingueren una influència decisiva ja que permeteren adoptar uns criteris tècnics i d'actuació que s'aplicarien amb rigor en els anys successius. Era el nou estil. L'enyorat Ramon Juncosa podia escriure: «Que tothom sàpiga molt bé que Catalunya estima les seves escoles i que per elles esmerça els anys més joves de la seva recobrada autonomia!». ³⁴

L'any 2005, quan Josep Benedito mirava enrere i reflexionava sobre l'obra efectuada, podia fer aquest resum: «L'actuació de la Generalitat de Catalunya en el terreny de les construccions escolars a partir del traspàs de competències l'any 1981 es caracteritza, pel que fa a l'arquitectura, per la supressió dels sistemes utilitzats fins al moment pel MEC, basats en la repetició de projectes tipus i en els projectes dits industrialitzats o mòduls prefabricats de caràcter permanent. Per contra, s'adoptà l'opció “cada escola, cada lloc, un projecte, un arquitecte”, per tal d'aprofitar el potencial creatiu dels professionals independents treballant en col·laboració amb els serveis del Departament i tractant de recuperar els valors d'una tradició». ³⁵

Per primera vegada en molts anys es podia contemplar Catalunya com un tot i es podia idear un pla coherent d'obres a efectuar. Un planificació que conduiria a poder aprovar l'important Pla Quadriennal de

34. Ramon Juncosa dins: DIVERSOS AUTORS. *Mostra d'arquitectura escolar*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1986, p. 14.

35. Josep Benedito dins: DIVERSOS AUTORS. *L'educació a Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2005, p. 31.



Construccions 1985-1988, per exemple. Tanmateix les necessitats quotidianes no deixaven gaire temps per a la reflexió i la construcció no es podia aturar. Ara, però, es construïa amb la filosofia indicada. Així, a final de 1982, el Departament d'Ensenyament va presentar, amb legítim orgull, una exposició al Col·legi d'Arquitectes de Catalunya: «Les escoles de la Generalitat, realitzacions i projectes immediats». S'hi mostraven 85 projectes, 81 dels quals ja s'havien acabat o bé estaven en fase de realització.

L'any 1986 el Departament d'Ensenyament recollia en una bella publicació, *Mostra d'arquitectura escolar*, les principals obres efectuades en els seus primers cinc anys d'actuació i els criteris que la guiaven. En el pròleg, el conseller d'Ensenyament escrivia, satisfet per l'obra realitzada: «Presento el catàleg d'aquesta *Mostra d'arquitectura escolar* amb satisfacció perquè crec que s'ha fet realitat el que fa quatre anys ens vam proposar: aconseguir que les escoles construïdes per la Generalitat siguin les més adequades per a la seva funció docent i per les característiques de llur entorn. Jo diria que les escoles són el fruit de molts afanys, il·lusions i esperances i m'agradaria que els ciutadans

de Catalunya fossin conscients del gran esforç que s'ha realitzat en aquest temps».³⁶

Les escoles promogudes per la Generalitat s'hagueren de sotmetre a la normativa vigent per a tot l'Estat fins a l'any 1990, que no donava gaire marge a la innovació i a la creació de nous espais. Tot i així es demostrà que quan hi ha vertaderament voluntat de renovació es troben solucions que, si bé potser no són les millors, són bones.



L'any 1983 el Departament d'Ensenyament va promoure la revisió i redefinició de la normativa per a les construccions escolars a Catalunya i, de mica en mica, el vestit normatiu es va fer més balder. L'any 1986, a la *Mostra d'arquitectura escolar*, Arcadi Pla, un dels arquitectes que havia construït escoles durant aquells anys, comentava: «L'encert de la tasca portada a terme pel Departament d'Ensenyament es fonamenta, al meu entendre, en el nombre d'obres realit-

36. Joan Guitart al pròleg de: DIVERSOS AUTORS. *Mostra d'arquitectura escolar*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1986, p. 3.

zades en el període comprès entre 1981 i 1985 i en l'interès dels seus plantejaments arquitectònics. [...] Els arquitectes i la Direcció General de Programació han aconseguit que, dins el marc relativament estricte de la normativa, s'hagin desenvolupat moltes solucions innovadores plenament inserides en el context arquitectònic del moment. S'ha tret un gran profit de les limitacions i els condicionaments, transformant-los en argument d'una certa expressivitat. [...] Hem vist de molt bon ull el canvi qualitatiu propiciat en les realitzacions de les institucions públiques. En el cas de les construccions escolars, i relligat amb precedents històrics prou coneguts, s'ha iniciat una nova etapa que ja ha començat a donar els seus fruits. Aquest camí, amb evidents problemes de tot tipus, s'ha concretat en realitats arquitectòniques amb comentaris favorables per part de tothom. [...] Hem de reconèixer una gran part de voluntarisme per part de tothom, que caldrà anar eliminant a mesura que entrem en situacions més normalitzades, si volem mantenir i millorar els nivells assolits; en definitiva, es fan les coses amb una passió total envers el bon resultat de l'obra, i això, que és importantíssim, segueix també uns mecanismes més estructurats».³⁷ Dir que es feien les coses amb una passió total envers el bon resultat de l'obra és un magnífic resum de la política duta a terme en l'àmbit de l'arquitectura escolar.

Tres anys més tard, l'any 1989, i ja en època del conseller Josep Laporte, el llibre *Arquitectura d'ensenyament* aplegava altres obres escolars rellevants i, alhora, reflexions teòriques també d'interès. D'entrada, esmentem les dades espectaculars que hi aporta el mateix conseller: «Entre 1985 i 1989, en el marc del Pla Quadriennal de Construccions Escolars, s'han edificat 178 nous centres docents. Centres destinats majoritàriament a la substitució d'edificis obsolets de primària i a l'atenció de noves necessitats de secundària, on el creixement demogràfic és més acusat. [...] A partir de 1981, el Departament d'Ensenyament haurà creat per sobre de 220.000 places escolars públiques, amb una inversió

37. Vicenç Bonet dins: DIVERSOS AUTORS. *Mostra d'arquitectura escolar*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1986, p. 10.

global en construccions de prop de 58.000 milions de pessetes. D'aquesta manera, també s'ha cobert el 100% d'escolarització de primària i s'ha superat el 85% pel que respecta a secundària».³⁸

Fou una època daurada per als arquitectes. Jaume Duró, degà del Col·legi Oficial d'Arquitectes de Catalunya, agraiïa públicament el grau de respecte i d'independència de què sempre han gaudit els arquitectes en la realització dels seus projectes i destacava altre cop la diferència existent en comparació amb etapes anteriors: «El respecte a l'entorn, executant el projecte adient a cada lloc amb una alta qualitat arquitectònica i constructiva».³⁹

Els arquitectes estaven contents, sí. Potser massa i tot. Perquè, en el moviment pendular tan habitual en les dinàmiques socials, s'anà basculant imperceptiblement cap a l'altre extrem. Del projecte uniforme anterior a la democràcia es passà a projectes tan singulars que semblava que es tenia més en compte l'estètica de l'edifici que l'ús escolar que se'n faria. Tampoc no semblava que es valoressin massa els costos de manteniment posteriors que anirien a càrrec del Departament, a la secundària, i dels ajuntaments, a primària. De manera que el mateix Josep Benedito féu un toc d'atenció als arquitectes després de queixar-se per la gasiveria d'alguns ajuntaments que, obligats per la llei, cedien solars defectuosos al Departament per a construir-hi les corresponents escoles: «Els solars cedits pels ajuntaments han estat determinats pels efectes de l'especulació del sòl i l'estat d'ordenació del territori, després d'una etapa de creixement incontrolat [...]. Hem exigít als arquitectes realisme i contenció en la concepció i desenvolupament dels projectes, així com coherència entre el plantejament i el tractament dels edificis amb els recursos de què es disposava per durlos a terme».⁴⁰

38. Josep Laporte al pròleg del llibre: DIVERSOS AUTORS. *Arquitectura d'ensenyament*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1989, p. 13.

39. Jaume Duró dins: *Ibidem*, p. 15.

40. Josep Benedito dins: DIVERSOS AUTORS. *L'educació a Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2005, p. 41.

Al llibre *Arquitectura d'ensenyament* hi ha moltes reflexions d'interès. Per exemple, la que fa l'arquitecte Josep Martorell relacionant pedagogia i arquitectura quan compara les construccions promogudes per la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona a partir de 1916 amb les de l'etapa de la Generalitat, a partir de 1981. Diu el següent: «L'impulsor de tota aquesta obra (d'escoles a Barcelona, a principis del segle xx) era un pedagog: Manuel Ainaud. La tasca arquitectònica de Josep Goday en va ser el mitjà digne, no obrant al dictat sinó fent aportacions pròpies de l'arquitectura, en un treball d'equip i de col·laboració. [...] En l'esclat de construccions escolars a Catalunya a partir de 1981, jo hi veig un impuls diferent del que veia a l'obra escolar noucentista. D'una manera esquemàtica i potser caricaturesca podria dir que si l'obra de l'Ajuntament de Barcelona dels anys 20 es va fer des de l'impuls de la pedagogia, la de la Generalitat dels anys 80 s'ha fet des de l'arquitectura».⁴¹

Ara que entrem novament en un nou període en la història de l'ensenyament en aquest país —escric aquestes ratlles a principis de 2011—, tal vegada no aniria pas malament deturar-se una estona a pensar en la reflexió de l'arquitecte Martorell, fill del gran pedagog Artur Martorell, i mirar d'aconseguir que la pedagogia guanyés més protagonisme a l'hora de construir escoles.

A partir de 1989, es conjuminaren una sèrie de circumstàncies desfavorables a la continuïtat d'aquell alt nivell qualitatiu de l'edificació escolar de la Generalitat. Coincidiren les creixents necessitats constructives a causa de l'aplicació de la LOGSE, la marxa de Josep Benedito al comissionat d'universitats, acompanyant Josep Laporte, i, sobretot, les dificultats econòmiques dels 90. A partir de 1997 les inversions del Departament d'Ensenyament en construccions escolars es començaren a fer a través de l'empresa GISA (Gestió d'Infraestructures, S.A.) i s'inicià una gairebé inevitable despersonalització de tota la gestió. Les construccions escolars se'n ressentiren però, com

41. Josep Martorell dins: DIVERSOS AUTORS. *Arquitectura d'ensenyament*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1989, p. 24.

que venien d'un nivell molt alt, continuaren deixant empremta en el territori.

L'octubre de 2003 el Departament publicava un tercer llibre dedicat a l'arquitectura escolar, *Arquitectura escolar a Catalunya: 1990-2001*, que recollia les principals realitzacions dels darrers deu anys. Un període en què s'havien executat més de 600 actuacions, entre noves construccions i grans remodelacions i ampliacions, amb un total de 736 milions d'euros. És a dir, una mitjana d'una obra pública cada setmana al llarg d'aquells onze anys i una inversió sostinguda de més de 60 milions d'euros cada any. En total es van construir 140 noves escoles públiques d'educació infantil i primària i 122 nous instituts d'educació secundària. Pel que fa a les grans obres d'ampliació i adequació, se'n van fer 178 en centres públics d'infantil i primària i 164 en instituts de secundària, segons es precisa a la introducció del llibre.

No és estrany que després d'unes dades tan significatives la nova consellera del Departament, Carme-Laura Gil, pogués escriure: «El contingut d'aquesta publicació posa en evidència que hi ha unes constants que no han variat al llarg de tants anys: la nostra voluntat de dotar l'escola catalana d'instal·lacions modernes i adaptades a les necessitats actuals i la nostra aposta il·lusionada pel futur».⁴²

Per acabar de comprendre l'abast de l'esforç inversor que suposà la construcció de tants centres i ampliacions, cal tenir present que paral·lelament s'havia de preveure la dotació d'equipaments nous, substituir el material vell i proveir els laboratoris de material modern, entre altres tasques. Per posar només un exemple, l'any 1989 s'endegà un Pla Quadriennal d'Equipaments dotat amb 1.500 milions de pessetes cada l'any.

A final del 2002 se celebraven les II Jornades tècniques d'arquitectura escolar, on es feia balanç de l'obra efectuada de 1981 fins aleshores. Hom era conscient que el treball fet durant tots aquells anys havia situat Catalunya com a referent internacional en el camp de l'arquitect-

42. Carme-Laura Gil al pròleg del llibre: *Arquitectura escolar a Catalunya, 1990-2001*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2003, p. 9.

tura escolar. Al llibre que acabem de citar hi ha un breu resum de les conclusions de les jornades que enllacen amb la reflexió de Josep Martorell i que poden servir també per encarar millor el futur: «La concepció d'un centre escolar ha de respondre, en primer lloc, a les necessitats pedagògiques. [...] Un altre dels reptes que s'ha apuntat és la necessitat que els projectes incorporin el concepte de manteniment preventiu ja en la fase del projecte tècnic, en el disseny dels centres escolars. [...] És important establir el concepte de manteniment com a part de la inversió en la construcció d'una escola [...]. La importància de la funció social de l'escola exigeix que l'arquitecte contribueixi amb el seu projecte a fer possible aquesta conscienciació».⁴³

43. *Ibidem*, p. 28.



6. EL GRAN CANVI A L'EDUCACIÓ ESPECIAL

Si el canvi en la concepció de com havia de ser l'arquitectura escolar fou copernicà en l'etapa de govern autònom a partir de 1980, el canvi de com havia de ser l'educació especial no fou pas menys important.

El 21 de setembre de 1982, en el debat de política general al Parlament, el president Jordi Pujol manifestava la seva satisfacció per com havia anat el començament del nou curs escolar —«estàvem acostumats a daltabaixos cada vegada que començava el curs. Fa dos anys que no n'hi ha cap»,⁴⁴ declarava— i, a continuació, va expressar els seus objectius principals i immediats en política educativa: «Hem donat una gran prioritat a la construcció d'aules escolars. La tasca, en aules d'EGB sobretot però també d'FP, ha estat extraordinària. En dos anys s'han incrementat prop del 15% les aules que hi havia a Catalunya a l'ensenyament públic. Un increment molt gros [...]. Però ara comença a ser hora de preocupar-se de la gent gran i de l'educació especial».⁴⁵

Volia dir intensificar l'esforç, perquè la Generalitat ja feia temps que se n'ocupava. Ja l'any 1978 el Departament d'Ensenyament i Cultura de la Generalitat provisional encarregà a una comissió d'experts coordinada per Josep M. Jarque un estudi sobre l'educació especial a Catalunya, les conclusions del qual es presentaren al president Tarradellas. Josep M. Jarque, que havia dirigit el Centre de Pedagogia Terapèutica de Terrassa (1962-1973), començava així la seva relació amb la Generalitat, a la qual s'incorporaria l'any 1981. Aquell mateix any, havia aparegut a Anglaterra l'Informe Warnock, que comportà un canvi radical en la concepció de l'educació especial i, per tant, en les actituds

44. *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya* (21 setembre 1982).

45. *Ibidem*.



i comportaments de la comunitat educativa: els discapacitats serien considerats com qualsevol altre ciutadà. S'iniciava, així, el principi d'integració escolar. Anys més tard Josep M. Jarque digué: «A partir d'aleshores en els diferents països del món occidental les lleis relacionades amb l'escolarització dels alumnes amb discapacitats s'elaboraren d'acord amb l'Informe Warnock. Tot plegat fou la base de l'aparició d'un nou concepte: el d'alumnes amb necessitats educatives especials».⁴⁶

Mary Warnock fou directora d'una escola de secundària abans de ser diputada i d'impulsar el seu famós informe. Uns anys més tard, escrigué el llibre *A Common Policy for Education*, on insistia en un fet clau: la formació permanent del professorat o ajuda a canviar les conviccions profundes dels professors o no serveix gairebé per a res. Més endavant hi tornarem.

Josep M. Jarque presentà, l'any 1976, la ponència «Integració social dels infants i adolescents amb discapacitats», en un seminari de les

46. JARQUE, Josep M. *El present realitzable*. Ajuntament de Terrassa, 2000, p. 7.

Nacions Unides a Ginebra com a representant del govern espanyol, en la qual proposava l'establiment d'un model multiprofessional en l'educació dels infants amb discapacitats, i l'any 1979 fou escollit com a ponent en l'elaboració del Plan Nacional de Educación Especial.

El MEC, que ja havia regulat l'any 1977 la creació del Servei d'Orientació Escolar i Vocacional (SOEV), inclogué els nous equips en el seu pla i en creà cinc a Catalunya (Barcelona, Sabadell, Terrassa, Martoró i Vic), que foren traspassats a la Generalitat a partir de l'1 de gener de 1981.

El Departament d'Ensenyament, un cop recuperades les competències, creà el Servei d'Educació Especial, del qual fou nomenat responsable Josep M. Jarque, que des del primer moment assumí el nou enfocament com ho demostra la publicació, abans de l'inici del curs 1981-82, de la *Circular que estableix criteris d'actuació en el camp de l'educació especial*, signada pel secretari general, Francesc Noy. En aquesta circular es donaven instruccions a totes les direccions generals perquè vetllessin pel compliment de les normes. És a dir, per primer cop, l'educació especial no era només un afer del Servei d'Educació Especial, sinó de tot el Departament. Va ser el full de ruta que marcà les polítiques a seguir en l'escolarització dels alumnes amb discapacitats a Catalunya i tingué una gran influència a tot Espanya. Segons explicà més tard el mateix Jarque, aquella circular suposà un canvi radical en les actituds i comportaments d'alumnes, especialistes, mestres, pares i professors. La diversitat passava de ser tractada a ser assumida per la comunitat educativa. Es convertia en un element enriquidor, tant per a l'individu com per a la societat.

El Departament d'Ensenyament féu, doncs, una aposta decidida en favor del sistema d'escolarització ordinari. L'escolarització en centres d'educació especial només es faria en casos de forta minusvalidesa. Era una aposta ambiciosa, que requeria molts mitjans i una seriosa planificació; per començar, creant més especialistes de suport. A final del mes de març de 1981, el Servei d'Educació Especial va obrir un debat sobre la formació del professorat amb la previsió d'organitzar cursos tant de pedagogia terapèutica com d'audició i llenguatge per a mestres

a partir del curs 1981-82. Els cursos, es varen fer. L'estiu d'aquell mateix any el conseller de Sanitat, Josep Laporte, i el d'Ensenyament, Joan Guitart, arribaren a l'acord de crear una comissió mixta que elaborés una proposta d'ordenació dels estudis de logopèdia. El curs 1985-1986, doncs, s'iniciaven cursos universitaris per obtenir el diploma d'especialista en pertorbacions en llenguatge i audició. En resum, la formació d'especialistes es canalitzà fonamentalment a través de convenis amb les universitats catalanes, mentre que el reciclatge s'inclouïa en els programes de formació permanent del Departament.

L'abril de 1982 amb l'aprovació al Congrés de Diputats de la Llei d'Integració Social dels Minusvàlids (LISMI), impulsada pe Ramon Trias Fargas, es feia un pas endavant molt important per a les mesures d'integració que s'anaven iniciant. No només perquè validava els principis en què la Generalitat fonamentava la seva política d'integració sinó perquè, a través de la llei, es podien obtenir recursos per dur-la a terme. Per exemple, l'any següent, el Departament d'Ensenyament gràcies a un conveni signat amb el MEC pogué iniciar un Pla d'educació compensatòria que donaria continuïtat a una iniciativa endegada feia un any: la creació de les escoles d'acció especial. Aquest pla tingué una gran importància sobretot per a les poblacions marginades i, concretament, per als gitanos. L'ànima d'aquest projecte, que millorava molt l'atenció als alumnes en determinades escoles, fou la pedagoga Teresa Codina, fundadora de l'Escola Talitha i que es dedicà, uns anys més tard, a l'educació dels gitanos a can Tunis.

Paral·lelament, anaven augmentant el nombre d'EAP, els equips multiprofessionals que ajudaven a la integració dels disminuïts. El conseller Guitart manifestà el compromís del Departament d'Ensenyament amb la política d'integració de manera solemne al Parlament: «Fins ara els infants eren agrupats en categories segons llurs incapacitats i no pas segons llurs necessitats pedagògiques. Volem evitar la categorització dels alumnes segons llurs handicaps. [...] Els infants que necessiten una educació especial no seran singularitzats pels seus handicaps, sinó que seran objecte d'un balanç positiu en llurs necessitats específiques [...]. Aquesta nova visió té per objectiu establir el principi segons el qual les accions

pedagògiques especials constitueixen un element addicional i no pas, com fins ara, un element segregador».⁴⁷ Anunciava també més normes legals sobre l'educació especial: «[...] Som conscients que el desplegament normatiu de rang superior que contemplin tots els serveis adreçats a donar resposta a les necessitats educatives especials dels infants i adolescents amb problemes en el seu desenvolupament es encara un problema pendent. El Departament està compromès a aquesta tasca».⁴⁸

La regulació legal arribà al cap de pocs dies, a través de l'Ordre de 20 de maig de 1983, i una resolució posterior, el juliol de 1984, a l'època en què Sara Blasi era directora general d'Ensenyament primari. D'aquesta manera, s'establiren les línies bàsiques d'actuació dels EAP com a òrgans tècnics de caràcter interdisciplinari dins el sistema educatiu català. Pocs mesos més tard, l'Ordre de 20 de novembre aprovava el Pla de presentació i complementarització, que ajudaria a elaborar programes de desenvolupament curriculars. Segons el catedràtic de Pedagogia de la UB, Salvador Domènech, el Servei d'Educació Especial va tenir un paper molt important en la planificació i optimització de recursos educatius en el camp de l'educació especial a Catalunya i suposà un referent directe i un interlocutor força receptiu a les demandes dels EAP en un temps ple d'il·lusions i de reivindicacions.

La dècada dels vuitanta fou vertaderament una època brillant per a l'educació especial. Segons les dades de la tesi doctoral de J. M. Garcia i Baldà,⁴⁹ l'evolució del nombre d'EAP durant els primers anys fou la següent:

	1981	1982	1983	1984	1985	1986
EAP existents	5	12	29	32	33	35
No professionals	30	72	156	167	169	179
Cobertura	9%	21%	35%	37%	38%	40%

47. *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya* (11 maig 1983).

48. *Ibidem*.

49. GARCIA I BALDÀ, J. M. *Història de l'educació especial a Catalunya*. Tesi Doctoral. Universitat de Girona. 2007.

I la mitjana de la ràtio (alumnes/professional) als centres d'educació especial havia passat de 10/1, el curs 1981/82, a 7/1, el curs 1983/4.⁵⁰

S'havia avançat molt però des del Servei d'Educació Especial consideraren que encara s'era lluny del nivell òptim: la integració social, que exigia l'escolarització dels alumnes amb discapacitats com a responsabilitat de tota la comunitat escolar —professors, alumnes i pares— i no només dels especialistes. Així, amb aquest objectiu, es decidí la supressió del Servei d'Educació Especial l'any 1989 i, mesos després, la creació d'una Comissió Tècnica d'Educació Especial com a òrgan transversal de planificació i seguiment tècnic d'aquelles matèries relacionades amb l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials.

La intenció era bona però el canvi d'organització creà una certa confusió i, per acabar-ho d'adobar, a la legislatura que començà l'any 1992, des del Departament d'Ensenyament es capgirà el funcionament que s'havia seguit fins aleshores. Sorgia de nou la voluntat de mantenir els centres d'educació especial com a escoles diferenciades. Potser per això en la seva tesi Garcia i Baldà descriu la dècada dels noranta com una època on es produí un daltabaix important i una desorientació en l'educació especial.

A la fi de la dècada es produí un nou punt d'inflexió en la concepció de l'educació especial al Departament d'Ensenyament, possibilitant que la nova consellera, Carme-Laura Gil, presentés l'any 2003 un Pla director de l'educació especial a Catalunya en el qual s'introduïa per primera vegada el concepte d'escola inclusiva, com havien defensat en un manifest diversos destacats especialistes l'any 2001.

De 1981 a 2003 l'educació especial a Catalunya havia fet un canvi radical, efectivament. D'un pressupost de 700 milions de pessetes el curs 1981-82 s'havia passat a 22.000 milions el curs 2000-01. Pel que fa als EAP, es passà de 32 a 79 i de 167 a 479 professionals. El número de professionals especialistes treballant als centres de recursos per a

50. Informació facilitada per J. M. Jarque.

deficients auditius o visuals passà de 3 a 365. Als centres docents de secundària al començament del període no hi havia cap professional d'educació especial i el 2003 ja n'hi havia 342. El número d'alumnes dels centres d'educació especial disminuï lleugerament en aquest període (de 6.849 el curs 1983-84 a 6.026 el curs 2002-03), mentre que el personal docent i especialista d'aquests mateixos centres passà de 994 a 2.586.⁵¹

En el mapa de l'educació especial a Catalunya s'havia produït un canvi radical. Els canvis en el sistema educatiu general també afectaren l'evolució de l'educació especial, com assenyalen el catedràtic de Pedagogia Salvador Domènech i Climent Giné, destacat col·laborador de J. M. Jarque als inicis de la Generalitat.

L'any 2003, Domènech a la *Revista catalana de pedagogia* deia: «A partir de la promulgació de la LOGSE, el Departament d'Ensenyament portà a terme l'any 1994 una nova formulació —Decret de 28 de juny— de les funcions dels EAP dins d'una regulació més àmplia dels serveis educatius, que emfasitzava encara més el paper de col·laboració entre el centre educatiu i l'EAP. [...] L'evolució de les funcions i de l'enfocament amb què l'Administració autonòmica ha donat els EAP ha estat paral·lela a l'evolució que ha sofert el concepte i la legislació d'educació especial. Si al començament les tasques dels EAP van prioritzar l'atenció psicopedagògica en els centres específics i en les escoles ordinàries que tenien aules d'educació especial, els EAP van començar a atendre aviat les demandes sobre les necessitats de tots els alumnes, sense fer cap diferència entre les seves disfuncions [...]. És l'atenció a la diversitat, que posa l'èmfasi no en el dèficit sinó en el que és capaç de fer l'alumne».⁵²

Pel que fa a Climent Giné, actualment Degà de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació a la Universitat Ramon Llull, al llibre *Educación y retraso mental*, deia l'any 2005: «Los equipos de asesora-

51. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Pla director d'educació especial, 2003.

52. DOMÈNECH, Salvador. *Revista catalana de pedagogia*, 2003.

*miento psicopedagógico poco a poco fueron cubriendo todo el territorio y tuvieron un papel capital en la evolución de la atención a las personas con retraso mental y en el asesoramiento a maestros y padres. Sin embargo, como una expresión más de la transformación de los servicios de educación especial, se convirtieron en equipos de apoyo para toda la escuela y todo el alumnado. Progresivamente llegaron a constituir un apoyo para la mejora de la atención educativa de todos los alumnos».*⁵³

Com a conclusió es pot dir que l'obra realitzada per la Generalitat de Catalunya en l'àmbit de l'educació especial en els anys 1981-2003 fou realment important.

53. GINÉ, Climent. *Educación y retraso mental. Crónica de un proceso*. Barcelona: Edebé, 2005, p. 74.

7. LA INNOVACIÓ PEDAGÒGICA. ELS SERVEIS EDUCATIUS

Un cop s'anaren atenent les necessitats peremptòries —problemes de personal i construccions escolars més urgents— els esforços del Departament es pogueren anar centrant en qüestions més estrictament pedagògiques, com l'actuació en el camp de l'educació especial que s'acaba d'explicitar. La preocupació per la innovació pedagògica estigué sempre present. Hom era conscient de la gran tradició en la renovació pedagògica a Catalunya al llarg del segle xx, malgrat els dolorosíssims trencaments que hagué de patir. Es tenia la clara voluntat d'enllaçar amb aquesta tradició i s'endegaren, amb aquesta finalitat, tot un seguit d'iniciatives.

Així, a l'Ordre d'11 de maig de 1981, en què fent ús de les competències que l'Estatut atorgava a la Generalitat es regulaven els ensenyaments de parvulari i cicle inicial d'EGB, s'explicitava una part del pensament pedagògic del Departament. En primer lloc, reconeixia el paper del mestre com a autèntic organitzador de l'aprenentatge dels seus alumnes i garantia un ensenyament de qualitat. En segon lloc, impulsava i reclamava el treball en equip, assenyalant que eren tots els mestres els qui havien de confegir la programació general de l'escola. L'escola, deia l'ordre, ha de respondre a les necessitats dels nens de Catalunya i, en conseqüència, els ha de fer conèixer la nostra llengua i els continguts propis de la nostra cultura. No cal dir, doncs, que una part fonamental d'aquest apartat està dedicada a l'ensenyament en català, que depenia d'un servei específic, el SEDEC, dirigit amb empena i eficàcia per Joaquim Arenas. És a dir, aquelles orientacions i programes marcaven una línia ben explícita d'educació arrelada al país. Un any després, l'agost de 1982, les orientacions i programes del cicle mitjà feien el mateix.

7.1 Serveis educatius d'àmbit comarcal. Els centres de recursos

Les normatives suara esmentades eren, és clar, necessàries i podien ser més o menys impulsores d'innovació pedagògica en la mesura que els mestres i la inspecció les seguissin i les utilitzessin. En qualsevol cas, eren accions en profunditat, de resultat a mig o llarg termini. Una iniciativa diferent, en aquest sentit, fou la creació dels centres de recursos pedagògics (CRP) i dels camps d'aprenentatge (CdA), darrera la qual hi havia, com sempre, diverses persones, però un nom que sobresurt especialment i que sempre hi restarà vinculat és el de Ramon Juncosa, llavors cap del Gabinet d'Ordenació Educativa. Juncosa, que havia estat director de l'escola Proa i que ocupà després altres càrrecs a la Generalitat, morí prematurament; deixant una gran empremta en el Departament atesa la seva capacitat de treball i les seves profundes conviccions socials i pedagògiques.

Els centres de recursos pedagògics, creats mitjançant l'Ordre de 31 d'agost de 1982, foren principalment eines de suport a les escoles rurals. Es convertiren ràpidament en nuclis on els mestres es podien reunir en acabar la seva tasca docent. Hi podien intercanviar opinions, buscar documentació i, segurament, hi trobaven un caliu humà que podia compensar l'aïllament del treball solitari a l'aula. Es pretenia també que, per mitjà d'aquests centres, cada escola adequés les orientacions i programes al medi en què es trobava i a les necessitats dels infants. L'ordre proposava crear vuit centres de recursos, quatre d'àmbit rural (Seu d'Urgell, Alt Empordà, Ripoll i Terres de l'Ebre) i quatre d'àmbit urbà (Cornellà, Sabadell, Santa Coloma de Gramenet i l'Hospitalet), que ja entraren en funcionament el curs 1982-83. Els centres de recursos eren integrats per funcionaris docents del cos de mestres i del cos de professors de secundària.

Sobre l'impacte que causaren els CRP al territori pocs testimonis poden ser tan vius i gràfics com el de Joan Lluís Tous, antic mestre de Verdú, i un dels capdavanters de l'escola rural. Precisament, en un llibre editat l'any 1991 deia: «L'aparició, consolidació i extensió

dels CRP ha suposat un gran recolzament logístic per als aïllats mestres d'àmbit rural. Fins fa poc els mestres de poble no podíem somniar en tenir a l'abast una biblioteca professional, ni en disposar de la maquinària de reprografia imprescindible per elaborar material didàctic en tirades curtes, com ho exigeixen grups d'alumnes tan reduïts, ni tampoc era de preveure tenir accés a les noves eines audiovisuals i informàtiques. Els CRP, que funcionen amb sensibilitat vers l'escola rural, han fet possible això i molt més. Per exemple, el CRP és un lloc de reunió i treball que tot i suposant una solució d'espai ofereix la possibilitat de treballar en equip i en grup més gran que els petits claustres, en molts casos reduïts a un sol mestre o mestra». ⁵⁴

A mesura que s'anaven consolidant els CRP també es convertien en dinamitzadors de la formació permanent de la comarca. Aviat també foren un element de suport i assessorament pedagògic en l'àmbit de les TIC, i encara ho continuen sent. En algunes comarques grans es dotaren de les anomenades «extensions», que eren un annex del centre de recursos. També es crearen els camps d'aprenentatge, una mena de tallers d'experiència natural i social on es podien desenvolupar projectes de treball, sobretot al camp, que permetien dur a la pràctica els programes que es desenvolupaven a l'escola.

L'any 1989, essent conseller d'Ensenyament Josep Laporte, el Departament publicà el llibre *Mapa escolar de Catalunya*, que recollia, entre altres dades interessants, un inventari dels serveis educatius existents aleshores: ja s'havien creat 50 CRP (quinze dels quals prestaven atenció especial a les escoles rurals) i 17 extensions. Actualment hi ha 80 CRP i 5 extensions, el radi d'acció de les quals cobreix tot Catalunya. Pel que fa als camps d'aprenentatge, l'any 1989 se'n comptabilitzaven 5, mentre que l'any 2009 n'hi havia 18.

L'acció de suport tan profitosa que els centres de recursos i els camps d'aprenentatge representaren, i representen encara, en l'ense-

54. DIVERSOS AUTORS. *La nova escola rural*. Lleida: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1991, p. 31.

nyament a Catalunya és un altre dels havers que s'han d'apuntar en el balanç del Departament d'Ensenyament durant aquells anys.

El juny de 1994, i com a conseqüència de l'aplicació de la LOGSE, el Departament d'Ensenyament publicava un decret unificant els seus diversos serveis educatius, a la introducció del qual es deia: «El Departament d'Ensenyament ha potenciat i ha dut a terme des de l'any 1982 accions de suport a l'activitat docent del professorat mitjançant la creació de programes i serveis educatius que s'han constituït com a nuclis de dinamització pedagògica, de suport i d'orientació psicopedagògica, de recerca de noves metodologies d'apropament a l'escola i a l'entorn i de respecte al medi ambient, i ha contribuït així a la millora de la tasca professional dels docents». El concepte de serveis educatius aplegava els CRP, els CdA, els EAP i els CREDA (centres de recursos educatius per a deficients auditius) i altres centres de recursos educatius per a diversos tipus de disminucions.

7.2 Serveis educatius d'àmbit nacional

Al costat dels anteriors serveis educatius, que podríem anomenar comarcals, territorials o com es fa actualment «de zona», el Departament creà serveis educatius d'àmbit més ampli, que foren també de gran utilitat: el Centre de Recursos de Llengües Estrangeres (Dolors Solé Vilanova), el Programa de Mitjans Audiovisuals (Jordi Balló), el Pla de ciències experimentals 6-12, el Pla de filosofia 6-18, que primer es digué Filosofia per a nens (J. M. Terricabres, Eulàlia Bosch, Irene de Puig), una col·laboració amb l'Institut de Recerca i Ensenyament de la Filosofia (IREF). El PMAV inicià, l'any 1984, una línia molt didàctica amb un pla d'incorporació del vídeo a l'ensenyament, amb una experiència pilot en 24 escoles, en centres d'FP i d'arts i oficis, a més de la producció de vídeos didàctics. El programa de ciències i el de tecnologia, que depenien de Lluís Busquets, varen tenir molt d'èxit sobretot amb els projectes curriculars de ciència 3/6, 6/12 i també 12/16 anys, aquest dirigit per Mercè Izquierdo.

En relació amb els idiomes, el Centre de Recursos en Llengües Estrangeres fou important perquè va distribuir als centres molt material didàctic relacionat amb les llengües (llibres, pel·lícules i vídeos), va facilitar borses d'estudi i va posar en pràctica experiències d'ensenyament precoç de francès i anglès. Sobretot, però, va ser un element clau en l'impuls que va donar a la creació de noves escoles oficials d'idiomes (EOI). L'any 1981 a Catalunya només hi havia una EOI, situada a Barcelona, i l'any 2003 hi havia 28 EOI per tot el territori: Amposta, Manresa, Tàrraga, Figueres, Viladecans, etc.

Una altre servei educatiu rellevant fou el Programa de Salut Escolar, redactat ja en temps de la Generalitat provisional, impulsat per Josep Laporte i Joan Guitart, i Lluís Busquets com a secretari. El programa fou traduït al castellà (MEC) i al basc (govern d'Euskadi).

També s'hi podria incloure la creació d'un servei de documentació, una iniciativa de Ramon Juncosa quan esdevingué director general d'Innovació i Ordenació Educativa, l'any 1987. Creà el Centre de Documentació i Experimentació en Didàctiques Tecnològiques (CEDEDT) i el Centre de Documentació i Experimentació Didàctica de les Ciències (CDEDC), que s'ubicaven al centre d'FP La Mercè, a la Zona Franca, i aplegaven especialistes en tecnologies d'FP i especialistes de ciències, entre d'altres. Els professors que ho desitgessin hi podien acudir per cercar-hi material i idees, és una llàstima que aquests centres no s'arribessin consolidar. En època del conseller Josep M. Pujals es volgué potenciar tots aquests recursos i es nomenà Lluís Busquets subdirector de Programes i Serveis Educatius amb l'ànim de coordinar les iniciatives que bategaven al CEDEDT, al CDEDC i al PMAV. L'any 1992, lamentablement, un canvi de conseller comportà variacions en l'organització del Departament i es decidí d'escampar aquells serveis: El PMAV i el Centre de Llengües Estrangeres anirien al nou edifici del Departament a la Via Augusta i els programes de ciències a una escola de la Vall d'Hebron.

Lluís Busquets encara pogué impulsar les I Jornades d'Innovació Educativa, l'any 1994, al Centre Borja de Sant Cugat, en les quals participaren tots els programes i centres que realitzaven innovació. Es

comprovà, una vegada més, l'enorme vitalitat didàctica dels docents a Catalunya.



8. EL PROGRAMA D'INFORMÀTICA EDUCATIVA

8.1 Marc general

Un dels programes de suport a les escoles que tingué més transcendència, per la importància creixent a la societat de l'ús de les noves tecnologies i d'Internet en particular a la societat, fou el Programa d'Informàtica Educativa (PIE). Es creà oficialment l'any 1986 però, com els anteriors serveis educatius, cal situar el seu inici a la primera legislatura (1980-84), que fou, com és lògic, l'origen de moltes actuacions que posteriorment s'anirien perfeccionant. S'aprofundien, es polien i s'hi introduïen canvis en funció de les lleis i de l'àmbit on s'aplicaven.

Sobre com es desenvolupà l'ús de les TIC a l'ensenyament a Catalunya tenim la sort de comptar amb l'estudi de Ferran Ruiz *Vint-i-cinc anys de polítiques d'integració de les TIC als centres docents de Catalunya*,⁵⁵ un document magnífic, fet per algú que participà ben activament en tot aquest procés. Les ratlles que segueixen estan inspirades en les idees d'aquest estudi i en intercanvis posteriors amb l'autor.

A principi dels vuitanta «La informàtica de gestió» era una assignatura en els estudis d'FP, a l'especialitat administrativa. Però ja hi havia centres molt actius en les noves tecnologies i al voltant de vuitanta centres de secundària de Catalunya feien servir l'ordinador com a eina didàctica. L'any 1982 un grup de professors d'FP elaborà un informe sobre la introducció de la informàtica a totes les especialitats, informe que fou assumit pel Departament. Com a conseqüència, a partir del curs 1982-83 es va constituir un departament d'informàtica en deu ins-

55. RUIZ, Ferran. *Vint-i-cinc anys d'integració de les TIC als centres docents de Catalunya*. Barcelona: UOC, 2007.

tituts d'FP, fet decisiu per a la incorporació d'aquesta tecnologia al sistema d'ensenyament.

Aquell mateix juny se celebraren les I Jornades d'Informàtica a l'FP i, un any després, el juny de 1984, les II Jornades. S'evidenciava, a més, un creixent compromís del Departament a potenciar la informàtica educativa a través d'un centre de recursos específics amb l'objectiu de proporcionar formació, assessorament, materials i documentació als centres d'FP. Fou el CRIEP, Centre de Recursos d'Informàtica Educativa i Professional, creat oficialment el setembre de 1984 i que posteriorment fou assumit pel PIE. Anteriorment, l'abril de 1983, s'havien celebrat a Barcelona les I Jornades d'Informàtica i Ensenyament, organitzades conjuntament per l'ICE de la UPC i pel Departament d'Ensenyament, on havien participat més de tres-centes persones, la flor i nata de la informàtica catalana. Aquelles jornades, de considerable èxit i importància, no tingueren continuïtat però contribuïren que, a finals del mateix any, es creés una comissió d'informàtica al Departament d'Ensenyament presidida pel director general d'Universitats, Manel Martí Recober, catedràtic d'universitat i informàtic de prestigi. Aquesta comissió d'informàtica va ser operativa fins a la creació del PIE.

Com és lògic —tot i que de vegades s'oblida— la comissió d'informàtica i el CRIEP posaren l'èmfasi de la seva tasca en la formació del professorat, coordinant-la amb les dotacions de material informàtic que anaven arribant als centres i mantenint una forta relació entre el professorat que experimentava amb aquestes noves eines, perquè, com assenyala Ferran Ruiz, el compromís i l'experiència del professorat era el recurs més bàsic per al desplegament de l'activitat formativa. S'organitzaren cursos de 800 hores —un curs sencer, 25 hores, de dilluns a divendres— i cursos intensius de 400 hores, de dilluns a dimecres. Aquests primers anys, assenyala Ruiz, «Jordi Castells fou una persona bàsica per als temes tècnics i per al desenvolupament del programari en català».⁵⁶

56. Conversa amb Ferran Ruiz, febrer de 2011.



A batxillerat, la direcció general encarregà a un grup de professors de matemàtiques una sèrie de programes didàctics de matemàtiques per a BUP i COU, entre 1983 i 1985, coneguts com a Projecte EIX, i paral·lelament preparà la «Tecnologia de la informació» com una EATP que s'enllestí l'any 1986. Durant el curs 1984-85 també s'experimentà el sistema TOAM, d'ensenyament gestionat per ordinador, que s'havia implantat a Israel alguns anys abans. Es tractava d'uns miniordinadors en els quals els alumnes podien treballar individualment, amb un programa pedagògic preestablert. S'arribà a implantar en nou escoles de Catalunya i es va instal·lar en una aula mòbil d'un camió que recorria els municipis catalans. L'experiència fou interessant però el seu elevat cost —300 milions de pessetes fou la inversió inicial, més el personal necessari— i el debat de si no era millor potenciar programaris propis comportaren que s'abandonés. El sistema TOAM fou especialment important en els municipis rurals, on generà un gran entusiasme i se'n va fer ús fins a gairebé l'any 2000.

El fet que s'abandonés no vol dir en absolut que fossin diners llençats. Tota una sèrie de professors anaven adquirint més coneixement

en les noves tecnologies, coneixement que podrien fer servir en altres programes. Una cosa similar passaria amb el Pla LOGO, que tenia l'objectiu d'introduir el món de la informàtica a l'alumnat de primària. El Departament va seleccionar set centres a Catalunya perquè hi participessin (cinc de públics i dos de privats), dotant cada centre de cinc microordinadors i una impressora, a partir del curs 1984-85. Potser una de les característiques més importants del desenvolupament de les TIC a casa nostra rau en el fet que aquí la informàtica no es prengué simplement com una assignatura més sinó que es considerà com una valuosa aplicació per a qualsevol matèria.

8.2 Creació oficial del PIE

El Programa d'Informàtica Educativa (PIE) —dirigit durant molts anys pel catedràtic de la UPC Martí Vergés— fou creat oficialment mitjançant el Decret de 30 de gener de 1986, conjuntament amb tres programes més que també funcionaven anteriorment (llengües estrangeres, experimental de la reforma educativa i el de mitjans audiovisuals), com una manera d'endegar un pla general de modernització que promogués la renovació pedagògica. El PIE fou creat per a un període de cinc anys, període que s'anà prorrogant fins a l'any 2000, quan fou assumit per la nova Subdirecció General de Tecnologies de la Informació.

D'alguna manera, el desencadenant de la creació del PIE fou el conveni que la Generalitat signà l'estiu de 1985 amb l'empresa Honeywell Bull SA per tal de dotar d'infraestructura informàtica els instituts de secundària (batxillerat i FP). De fet, es pot considerar que es creà per fer possible la realització concreta d'aquest conveni, que fou molt important ja que, durant tres anys a partir de 1986, s'hi destinaren dotacions d'equipaments valorades en 3 milions d'euros, 3,76 milions i 4,12 milions.

Els objectius primordials del PIE eren:

- a) Promoure l'ús de l'ordinador com a recurs didàctic i com a mitjà de renovació pedagògica.
- b) Possibilitar l'ús de l'ordinador com a eina de gestió acadèmica.
- c) Coordinar les experiències que en matèria informàtica es duguessin a terme als centres docents de nivell no universitari.

D'aquestes tres línies d'actuació es desenvoluparen essencialment la primera i la tercera, mentre que pel que fa a la segona no es pogué progressar tant.

Ferran Ruiz, en ocasió de la commemoració dels vint-i-cinc anys de la creació del PIE, ha escrit sobre Martí Vergés: «Crec que mai no es ponderaran prou les conseqüències d'haver posat al davant del PIE el professor Martí Vergés Trias. Persona independent, d'immensa cultura, que coneix Catalunya com poca gent, expertíssima en informàtica, amb un gran prestigi en el món acadèmic i en la indústria [...]. Va ser el director necessari en el moment oportú [...]. Orientat al futur i a qui mai no li faltava temps per parlar amb les persones... Qui vulgui models de lideratge, en ell en té un d'extraordinari».⁵⁷

El curs 1986-87 es van subministrar als instituts de secundària 912 ordinadors i 512 impressores; el 1987-88, 1.107 ordinadors i 130 impressores; i el 1988-89, al començament del tercer curs del pla de dotacions, s'instal·laren 1.499 ordinadors i 527 impressores. Un total de 3.518 equips que disposaven de disc dur d'almenys 20 Mb i de pantalla de color, la qual cosa n'afavorí la funcionalitat i la vida útil. Paulatinament, el PIE anà lliurant als centres diversos programes informàtics en els quals s'incorporà la llengua catalana sempre que fou possible. Per exemple, l'any 1992, sota la direcció del PIE, es va estrenar la primera versió de Windows en català executat pels tres subministradors de maquinari i programari —Bull, Fujitsu i Olivetti— per exigència del Departament.

Com ja hem dit anteriorment, la formació del professorat fou considerada una tasca essencial del PIE, ja que calia familiaritzar els profes-

57. «Notes d'opinió», blog de Ferran Ruiz, gener de 2011.

sors amb els equips informàtics per tal que esdevinguessin autònoms i creatius en l'ús d'aquestes tecnologies. Per això, el Departament organitzà cursos estandarditzats d'entre 36 i 60 hores de durada, de LOGO, d'informàtica i matemàtiques, dibuix lineal i disseny assistit per ordinador, informàtica i educació musical, metodologia de la programació i Pascal, etc. Aquest curs, evidentment, es podien repetir. Per exemple, durant el curs 1989-90 el curs «Informàtica i ciències socials» es va fer només un cop, però el curs «Introducció a la informàtica educativa» es va realitzar 134 vegades. En total s'impartiren 14.000 hores lectives i hi participaren gairebé 4.000 professors.

Aquestes xifres donen la mesura de la importància del programa PIE. Cal destacar, en tot aquest esforç, el paper que tingueren els coordinadors territorials, que eren més que mers representants de l'organisme central. Els coordinadors territorials en difonien les idees però també aportaven als directors del programa l'experiència directa de les escoles, motiu pel qual les seves opinions es tenien molt en compte. També fou molt rellevant el paper dels coordinadors d'informàtica de cada centre. No és gens estrany que en un informe del curs 1990-1991, la Inspecció d'Ensenyament afirmés que en un 90% dels centres hi havia un coordinador d'informàtica. És una dada que revela el volum d'ús que la informàtica educativa havia adquirit als centres. La qualitat o no del coordinador d'informàtica va ser —i és!— clau en els instituts de secundària. Potser l'alt nivell de competència i responsabilitat que se'ls exigeix —i que en general tenen— no ha estat prou a l'altura del gran esforç que ha fet el Departament d'Ensenyament en aquest camp. I encara és un problema no resolt.

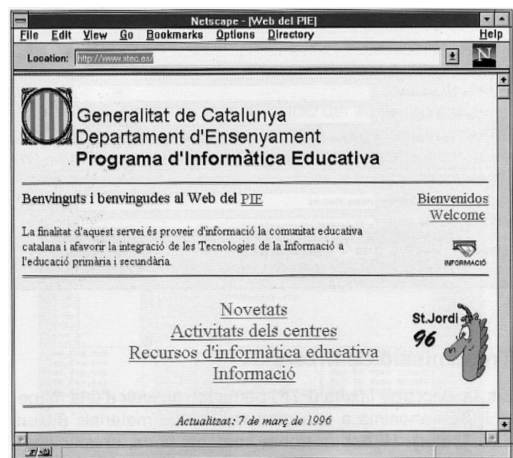
A l'informe suara esmentat, la Inspecció destacava que pràcticament tots els centres de secundària tenien una aula d'informàtica equipada i instal·lada, amb una mitjana de vuit ordinadors i tres impressores, procedents del Departament. Durant els primers anys d'acció del PIE es potencià molt la informàtica a la formació professional, àmbit en el qual els mateixos centres col·laboraren moltíssim: a les aules de gestió, d'administratiu, aules d'informàtica de disseny i patronatge, etc.

Als instituts de batxillerat fou molt important el Programa Sinera en disc. Els centres agraïren tenir aquells continguts multimèdia en un sol suport. Per primera vegada, per exemple, tenien la informació de totes les carreres universitàries de Catalunya en un format unificat i cercable.

8.3 Neix l'XTEC, la Xarxa Telemàtica de Catalunya

Gairebé com un fruit natural de la feina que duia a terme el PIE, l'any 1988 es posava en funcionament la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC), servei de telecomunicació específic per a l'educació al nostre país. Sota l'aixopluc de la Fundació Catalana per a la Recerca, va constituir el primer projecte telemàtic de tot l'Estat espanyol i a poc a poc els centres s'involveren en activitats educatives basades en la Xarxa. L'any 1992 i fent servir la vessant investigadora del programa que dirigia, Martí Vergés signà un protocol de col·laboració amb RedIRIS, que va posar a la disposició del PIE els serveis teleinformàtics i de connectivitat X400 de la xarxa nacional d'R+D de RedIRIS. Era el pas immediatament anterior a la incorporació de l'XTEC a Internet, que es produí l'any 1994.

Entre els anys 1988 i 1994, tots els centres públics d'educació secundària, els centres de recursos pedagògics i una part dels centres d'educació primària, fins a un total de 1.200 centres, estaven dotats de l'equipament necessari (mòdems i full dúplex) que permetia accedir als serveis de bases de dades, missatgeria i teledebat específicament educatius proporcionats per l'XTEC. El PIE operava el servidor de l'XTEC, donava suport als centres i promovia projectes i actuacions de formació.



L'abril de 1995 el conseller d'Economia i Finances, Macià Alavedra, i el d'Ensenyament, Joan M. Pujals, van inaugurar la connexió de l'XTEC als serveis d'Internet de l'Anella Científica. S'oficialitzava així el pas a Internet de la Xarxa Telemàtica creada pel PIE, quan tot just Internet es començava a conèixer.

8.4 Col·laboració amb el Comissionat per a la Societat de la Informació

La Generalitat de Catalunya va crear l'any 1988 el Comissionat per a la Societat de la Informació per tal de promoure l'ús de les noves tecnologies. La col·laboració del Comissionat amb el PIE fou exemplar —en certa manera podríem dir que el PIE s'havia guanyat a pols la possibilitat que se li fes confiança— evitant la creació de cap estructura paral·lela ni de control. Al contrari, el Comissionat delegà en el PIE l'execució de la seva política en l'àmbit educatiu. Aquesta excel·lent col·laboració permeté desenvolupar diversos projectes que modificaren sensiblement les dotacions dels centres, en una època en què s'estaven esgotant els efectes del conveni amb Bull. Així com aquest darrer conveni fou una resposta de la Generalitat a la creixent importància de la informàtica, l'esclat d'Internet motivà que es posés en marxa el Programa Argo (1998-2001) en una acció conjunta del Departament d'Ensenyament i del Comissionat per a la Societat de la Informació.

La inversió total del Programa Argo fou de 46,13 milions d'euros, gràcies a la qual tots els instituts de secundària disposaren, com a mínim, d'una aula multimèdia connectada a Internet. Es va reforçar també la infraestructura de servidors i de connectivitat de l'XTEC i s'instal·laren equips especialitzats en 130 centres que impartien cicles formatius d'FP. L'acció d'Argo també arribà a primària: s'instal·laren dos ordinadors amb connexió a Internet i una impressora en tots els centres d'educació infantil i primària, subministrant que es completà en una segona fase del programa, que començà el març de 1999. Abans d'acabar l'any, mil centres d'educació infantil i primària esta-

ven dotats de mitjans informàtics i d'instal·lacions de xarxa que els permetia treballar amb Internet. Aquesta segona fase, d'una inversió de 15,3 milions d'euros, també s'aprofità per completar la dotació tecnològica en centres de formació professional i per crear nous continguts multimèdia en català.

8.5 El PIE acaba el seu recorregut. Balanç final

El brillant itinerari del PIE, ple de treball eficaç i entusiasta, acabà l'any 2000, any en què tant aquest programa com el de mitjans audiovisuals deixaren de tenir una estructura i uns objectius propis i passaren a integrar-se a la Subdirecció General de Tecnologies de la Informació. El càrrec de subdirector general l'ocupà Ferran Ruiz, durant molts anys, braç dret de Martí Vergés.

El mateix Ferran Ruiz fa un balanç positiu d'aquesta darrera etapa (2000-03) atès que hi hagué més equips de coordinadors territorials que, amb una millora de la coordinació i amb l'establiment d'una rigorosa metodologia de treball, augmentaren la seva productivitat i, per tant, obtingueren més reconeixement per part de molts professors i centres.

Continuaren les inversions en dotacions al centres, per exemple, l'agost de 2000 es va licitar un arrendament d'equipament informàtic per valor de 6,9 milions d'euros. En el període 2000-2003, els centres van rebre un elevat nombre d'ordinadors, servidors en xarxa, routers, impressores, càmeres de vídeo i fotografia, etc., tot i que potser el més important d'aquest període fou el desplegament d'infraestructures de connectivitat i altres aplicacions d'utilitat per al món educatiu.

Fou, efectivament, en aquesta etapa que el Departament d'Ensenyament va optar de manera decidida per assumir el cost de la necessitat que els centres educatius tinguessin accés a Internet. La xarxa XTEC es consolidà i es creà el portal edu365, que entrà en funcionament el 3 de març de 2001. Aquest portal fou pioner en el concepte de «programari com a servei», que possibilitava que tothom que volgués pogués

participar en fòrums i tingués accés a serveis interactius i personalitzats. Fou bàsic per als continguts educatius que proporcionava en línia per a primària i secundària. No és estrany que rebés diverses distincions internacionals: l'any 2001 la Comissió Europea li atorgà la distinció «Government Label», l'any 2002 merescué una menció com a finalista a l'Stockholm Challenge i l'any 2003 fou seleccionat a formar part de la Computer Honors Collection, a San Francisco. D'aquesta manera, es reconeixia la seva vàlua per posar les tecnologies de la informació al servei de l'educació; edu365 es convertí, realment, en un dels principals serveis de l'XTEC.

Per concloure aquesta explicació sobre la introducció de les noves tecnologies al món de l'ensenyament i sobre el paper que hi jugà el Departament d'Ensenyament, voldria citar unes dades extretes d'un estudi realitzat per la Universitat Oberta de Catalunya durant el curs 2002-03: «Existeix un alt grau d'interès de més del 90% de totes les etapes i totes les condicions per Internet. Més dels 80% dels centres (i el 100% dels públics) té connexió ADSL o algun altre tipus de connexió amb banda ampla. [...] En la vida quotidiana, tant el professorat com l'alumnat de les escoles de Catalunya tenen un grau considerable d'accés a Internet i l'utilitzen amb una freqüència molt superior al conjunt de la població de Catalunya».⁵⁸

Malgrat la feina que encara quedava per fer —a Catalunya la mitjana d'alumnes per ordinador era d'11,2% i a la UE era de 13,2%—, el diagnòstic positiu de l'estudi de la UOC era el resultat de la feina feta durant tots aquells anys. Una feina que havia mobilitzat al voltant de dos mil col·laboradors directes del PIE i havia aconseguit mobilitzar, amb entusiasme i preparació, una proporció considerable del professorat. Indubtablement el PIE fou un element dinamitzador de l'educació a Catalunya.

58. RUIZ, Ferran. *Op. cit.*, p. 151.

9. L'ACCIÓ LEGISLATIVA

Tot i que de vegades es diu que la llei educativa més important d'un govern és la del pressupost, no hi ha dubte que la legislació influeix en l'educació d'un país. Menys del que els polítics es deuen pensar, però hi influeix. Per aquest motiu, en aquesta crònica del que fou l'educació a Catalunya durant el període 1981-2003 hem de dedicar un capítol important a la tasca legislativa, la que promogué el Parlament i la que ens arribà de la iniciativa dels governs centrals. Perquè, en el cas de Catalunya, la dinàmica legislativa ve pertorbada pel fet que el marc de la Constitució espanyola i l'Estatut d'Autonomia permeten poc marge de maniobra al Parlament.

Les grans línies, les grans reestructuracions, vénen determinades per les anomenades lleis orgàniques, que s'aproven a les corts espanyoles. Aleshores Catalunya només va aprofitar les esclatxes, cada cop més estretes, que apareixien en aquestes lleis. En aquest sentit, com s'ha indicat anteriorment, la interpretació de la Constitució s'ha anat fent més i més gasiva per l'anhel d'autogovern que existeix a Catalunya. Afortunadament, podem mirar l'altra meitat del got. Primer, perquè les lleis no ho són tot en educació i la responsabilitat de la gestió diària de l'educació de Catalunya ofereixi un camp d'acció molt ampli al Departament d'Ensenyament. I, segonament, perquè, d'aquest aprofitament de les esclatxes legislatives, en sortiren del Parlament normes jurídiques ben necessàries i útils.

La primera gran llei que s'aprovà al Parlament, d'una influència cabdal en l'educació del nostre país, fou la Llei de normalització lingüística, que donà base legal a la política d'immersió a les escoles, tan

lloada i bàsica per a salvar la nostra llengua.⁵⁹ La segona fou la Llei de centres docents experimentals.

9.1 La Llei de centres docents experimentals, de 7 d'abril de 1983

Fou una llei molt oportuna a través de la qual el Departament d'Ensenyament feia visible i operativa la seva voluntat d'innovació i d'enllaçar amb la millor tradició pedagògica. Aprofità una de les esclotxes que oferia la Llei orgànica de l'estatut de centres escolars de 1980. L'article 21 de la LOECE, efectivament, contempla els centres experimentals com a centres docents dedicats a l'experimentació educativa clarament diferenciats dels centres docents de règim general i, fent ús d'una disposició addicional de la mateixa llei, els legisladors catalans argumentaven que també podien ser declarats experimentals alguns centres de règim general sempre que responguessin a exigències reals del sistema educatiu.

A banda de les seves conseqüències pràctiques —es crearen les condicions per tenir força centres públics d'alt nivell de qualitat pedagògica, durant força anys—, la Llei de centres docents experimentals era un també un homenatge a la pedagogia catalana. Un reconeixent que el Parlament feia a totes les persones que havien col·laborat en la renovació pedagògica a Catalunya des de començament del segle xx. Només cal llegir-ne la introducció: «El moviment de renovació pedagògica que s'ha anat produint a Catalunya, tot al llarg d'aquest segle, sia patrocinat públicament en els curts períodes que hi eren propicis, sia portat privadament sota el pes de circumstàncies molt adverses, i fins perseguit, és el resultat del treball personal i en equip de molts mestres de tots els nivells i totes les modalitats de l'ensenyament».⁶⁰

59. Sobre la política de normalització lingüística, Joaquim Arenas i Margarida Muset ja han escrit un llibre, magnífic, que el CEJP va publicar l'any 2007 dins d'aquesta mateixa col·lecció.

60. Llei 8/1983, de 18 d'abril, de centres experimentals.

Era bonic, i just, que el Parlament fes aquell reconeixement implícit a figures com Joan Bardina, Eladi Homs, Alexandre Galí, Manuel Ainaud, Rosa Sensat, Josep Estalella o Angeleta Ferrer, per exemple. Però, sobretot, aquesta llei s'aprofità per emfasitzar que el Departament d'Ensenyament no pretenia només gestionar l'educació, sinó que en volia millorar la qualitat: «Un dels objectius prioritaris de l'Administració educativa és el millorament constant de la qualitat d'ensenyament [...], establir aquest marc jurídic per a la innovació educativa».⁶¹

Amb aquesta finalitat, la llei establia tres tipus de centres: els experimentals de règim especial (CERE), els de règim ordinari (CERO) i els centres classificats de pràctiques (CCP, les antigues annexes). La idea fonamental era que es dediquessin a la investigació i experimentació educativa, especialment en tres línies prioritàries: l'estudi de les llengües estrangeres, la introducció de la informàtica i mitjans audiovisuals i l'experimentació de la reforma educativa. A principis del curs 1984-85, al Pla d'experimentació de la reforma del cicle superior d'EGB i del primer cicle d'educació secundària, s'hi acolliren 28 centres a tot Catalunya (privats i públics, de primària i secundària, urbans i rurals), que acollien 6.800 alumnes i 70 professors.

Els mestres dels centres experimentals se seleccionaven a través d'un concurs públic i la seva estada tenia una durada limitada. L'esforç d'endegar tota aquesta petita xarxa de centres públics pagà la pena perquè s'hi treballà amb gran entusiasme i deixaren el llistó de l'escola pública ben alt. La il·lusió que emanava d'aquells claustres de professors i de les seves experiències s'estenia, com una taca d'oli, a altres centres. Va ser una vertadera llàstima que l'esforç de la llei i la realitat d'aquestes escoles pilot tan estimulants no tingués continuïtat. Cap a finals dels anys 90 foren suprimits i reconvertits en col·legis públics del tot homogenis, víctimes d'una actitud antielitista que és considerada, erròniament, més demòcrata.

61. *Ibidem*.

9.2 La Llei del col·lectiu d'escoles per l'escola pública catalana (CEPEPC)

Si la sigla CEPEPC (Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana) ja era prou explícita quant a la voluntat del col·lectiu, el títol de la llei ho era encara més: Llei reguladora del procés d'integració a la xarxa de centres docents públics de diverses escoles privades.

Aquest col·lectiu d'escoles privades era un grup d'escoles cooperatives i de la coordinació escolar, que liderava Marta Mata, a l'igual que el moviment Rosa Sensat en el qual s'arrecerava el CEPEPC. Els centres de coordinació escolar havien fet, a partir dels anys cinquanta, grans esforços per arribar a ser escoles defensores de la catalanitat i amb una pedagogia activa d'alta qualitat. Tenien un gran mèrit per tot el que havien aconseguit en un ambient oficial especialment hostil. L'entusiasme i la tenacitat amb què treballaven els permeté superar les traves que la inspecció els anava parant. Cal tenir present que la seva situació econòmica era molt precària atès que depenien de l'ajut dels pares i d'alguns mecenes; tanmateix, pensaven que amb l'arribada de la democràcia la seva situació canviaria i que es garantiria la seva supervivència. El col·lectiu del CEPEPC demanava que, com a contrapartida dels esforços que havien fet anys enrere i que continuaven fent en favor de la catalanitat de l'educació, l'administració educativa catalana assumís aquests centres com a propis.

Marta Mata, ja en època del president Tarradellas, havia fet arribar aquesta aspiració a la Generalitat provisional, que l'any 1982 es concretà en una proposta dels grups socialista i comunista al Parlament. La proposta fou assumida pel grup del govern —potser sense massa entusiasme, però assumida al cap i la fi— i es transformà en una llei. La Llei del CEPEPC, aprovada el 29 de juny de 1983, preveia que aquestes escoles s'integrarien a la xarxa pública a través de convenis singulars en els quals intervenia l'ajuntament del municipi on estava situada l'escola i el Departament d'Ensenyament. L'ajuntament esdevenia titular del solar i de l'edifici, assumint les despeses de neteja i manteniment de l'escola, mentre que el Departament es feia càrrec del sou dels

mestres i de les despeses de manteniment vinculades a la tasca pedagògica quotidiana. Com passa, en definitiva, al conjunt d'escoles públiques del país.

Les diverses escoles del CEPEPC estaven, però, en una situació legal i econòmica molt desigual. Cada escola tenia una realitat diferent pel que feia a la propietat dels edificis i a les titulacions dels seus professors; la disparitat de situacions era enorme, motiu pel qual va ser difícil anar solucionant cada cas. Calgué anar destriant què passava amb les hipoteques, què passava amb els docents, magnífics, però que no tenien la titulació adequada, etc. Tot plegat anà allargant un procés que amb el pas del temps esdevingué aspre i dolorós i que acabà deixant un regust un pèl amarg, ben diferent del seu origen, que havia estat ben positiu per part de totes les parts implicades. Quatre anys i mig després d'haver-se aprovat la llei, hi hagué un debat al Parlament sobre com anava el procés d'integració d'aquestes escoles, i les tensions existents es manifestaren de manera clara.

El conseller Guitart, en la seva intervenció, explicà: «L'aplicació d'aquest Llei ha estat particularment difícil i no per manca de voluntat de resoldre la problemàtica de força escoles de qualitat que tenien la voluntat manifesta de passar a ser públiques, sinó a causa de dificultats d'ordre tècnic, referents, sobretot, a la titularitat dels centres i a la situació del professorat, i d'ordre econòmic, perquè el Departament d'Ensenyament ha de compaginar la integració d'aquesta xarxa amb altres estats d'inversió pressupostària. [...] A finals de gener de 1984, 107 escoles havien formulat llur petició d'integració. La integració de totes elles suposava una inversió global propera als 10.000 milions de pesetes. Al setembre d'aquell any es produïren les tres primeres integracions: Montseny, Sant Just Desvern, Icària, Barcelona i Joanot Alisanda, Sabadell. [...] Fins al 31 d'agost de 1987, 25 escoles han acomplert el procés. [...] Problemes, aliens al Departament, amb què ens hem trobat en analitzar detingudament la situació patrimonial d'una bona part dels centres que han sol·licitat ser inclosos en el procés d'integració: problemes d'hipoteques pendents, personal no titulat, estructura educativa en nivells no obligatoris, deutes a la Seguretat Social. Han

estat complicacions addicionals. [...] Cal valorar la importància del procés i l'esforç del Departament d'Ensenyament per fer realitat, en la seva complexitat, la integració de gairebé un centenar de centres amb característiques molt diferents. Un conjunt d'escoles que amb el seu patrimoni pedagògic i la seva catalanitat representen una aportació important a la xarxa de centres públics de Catalunya». ⁶²

Marta Mata li respongué: «Les escoles del CEPEPC s'havien ja presentat a la Generalitat provisional, l'any 1978. Aquell any se'ls va dedicar una comissió especial del Consell Assessor de Cultura i Ensenyament [...] i, a partir de 1980, van venir aquí al Parlament. [...] Quatre anys en els quals ens temem que alguna cosa s'hagi perdut [...]. Es té constància del que n'ha quedat? Alguna solució per a ells? [...] Aquestes escoles hauran estat pioneres d'una reforma (parvulari, 3 anys, continuïtat a l'ensenyament mitjà) de la qual no podran agafar l'anella de la seva aplicació. Jo demano que se'n parli. [...] S'ha parlat dels costos de la integració. Per economia i per pedagogia caldria dir també els guanys, quant s'ha adquirit amb tota aquesta integració! [...] Quines hauran estat les despeses dels ajuntaments?». ⁶³ En la seva rèplica a la intervenció de la diputada Marta Mata, el conseller Guitart afirmà: «El total de la integració serà [...] 1.261 professors, 1.050 mestres [...] i 22.000 alumnes. [...] La valoració dels solaris, a càrrec dels ajuntaments, 8.600 milions de pessetes». ⁶⁴

A finals de 1989 ja s'havia produït la integració de 71 escoles del CEPEPC. Des d'un punt de vista legislatiu, el procés es completà l'any 1991 mitjançant la convocatòria específica d'unes oposicions restringides als professors integrats, per tal que poguessin adquirir la condició de funcionaris. Amb la perspectiva dels anys podem dir que la llei fou positiva, en la seva intenció inicial i en el seu resultat final. Si bé el procés deixà un pòsit d'incomprensions doloroses en les parts implicades, potser ara cal mirar només la cara positiva de tot l'afer: com s'en-

62. *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya* (11 octubre 1987).

63. *Ibidem*.

64. *Ibidem*.

riquí el conjunt educatiu públic català amb un seguit de bones escoles, a les quals s'havia reconegut el seu treball en temps difícils en pro de la democràcia i de la catalanitat.

9.3 Participació en les primeres lleis orgàniques de l'Estat

En relació amb l'educació, la primera de les lleis orgàniques aprovades fou la Llei de l'estatut de centres docents, l'any 1980, de la qual ja hem parlat. Potser val la pena insistir en l'aspecte competencial. La LOECE respectava aspectes que la Generalitat considerava essencials respecte a la llibertat religiosa i l'escola privada, i potser per això no fou prou bel·ligerant amb el tema competencial, que acceptà. Tanmateix el grup socialista, per altres raons, impugnà la llei. La sentència del Tribunal Constitucional de 13 de febrer de 1981 no acceptava les tesis socialistes respecte a la religió, essent així favorable als plantejaments de la Generalitat, però la sentència tingué conseqüències col·laterals de cara a les competències autonòmiques. És a dir, d'una banda, el Tribunal rebutjava una concepció unilateral i estreta de la llibertat d'ensenyament, garantia el dret dels pares a elegir la formació religiosa i moral que desitgessin els alumnes i explicitava que la llibertat de creació de centres suposava també el dret a establir un ideari propi. Tot ells, punts que el govern de la Generalitat també defensava. Però, d'altra banda, en relació amb els aspectes competencials, la sentència del TC donava per bona la disposició addicional segona de la LOECE, en què es declarava que corresponia a l'Estat l'ordenació general del sistema educatiu.

A partir d'aquesta sentència el governs centrals tenien via lliure per dictar les normes bàsiques que volguessin i la regulació dels continguts mínims, la qual cosa dificultaria cada cop més el marge de maniobra autonòmic des de Catalunya. La prova que l'addicional era satisfactòria per als plantejaments no autonomistes dels diversos governs centrals és que fou mantinguda en les successives lleis orgàniques posteriors, la LODE i la LOGSE.

La primera llei dels socialistes, arribats al poder l'any 1982, va ser la LODE (Ley orgánica del derecho a la educación), que s'aprovà l'any 1984, però a causa de la impugnació d'uns pocs articles per part del PP es tornà a votar el 1985, amb canvis lleugers. El Departament d'Ensenyament negocià amb el MEC, i Joan Guitart està content d'aquella negociació: «Estic satisfet del pacte de la LODE que vàrem fer amb el ministre Maravall, tot i que llavors els socialistes tenien majoria absoluta. Per a un liberal com jo hi ha motius de satisfacció, ja que ens permeté defensar el sistema mixt en el sistema educatiu català: la doble xarxa de col·legis públics i privats, que és una de les característiques del país».⁶⁵

A banda del sentiment liberal, indubtable, del conseller Guitart, darrere la seva satisfacció per la LODE hi havia, probablement, aspectes pressupostaris que afavorien la Generalitat, sempre coixa en aquest punt. Vegeu el comentari que en fa Francesc Pedró: «El sistema educatiu a Catalunya es configura com un sistema mixt públic-privat, però amb reforç considerable de la xarxa pública almenys respecte de la situació heretada. Aquesta configuració mixta no ha estat només el resultat de la defensa de l'escola privada que un sector majoritari de CDC i, òbviament, d'UDC feren, sinó que permetia donar una sortida —per la via de concerts— a la manca de places del sector públic a un cost inferior que el que comportava la creació de places escolars de bell nou. Per aquestes raons, fonamentalment, CiU donà suport a l'aprovació de la LODE a Madrid».⁶⁶

És una explicació ben plausible. S'hagué de pagar el preu, però, de consolidar l'addicional de la LOECE, que limitava tant el marge de maniobra autonòmic.

65. Conversa amb Joan Guitart, juliol de 2010.

66. PEDRÓ, Francesc. *Per a un sistema d'ensenyament nacional català*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1997, p. 110.

9.4 La Llei de consells escolars i el Consell Escolar de Catalunya

La LODE legislà sobre la participació en l'educació, creant els consells escolars. També prescrivia que a les comunitats autònomes amb competències educatives s'hi hauria de crear un consell escolar propi, facultant, a més, les autonomies a crear altres consells d'àmbit territorial. Tot això és el que desenvolupà el Parlament de Catalunya el desembre de 1985 a través de l'aprovació de la Llei dels consells escolars.

La motivació era clara: afavorir la participació, i és per això que es creà tot aquell esgraonat de consells on es poguessin debatre els temes educatius i també els econòmics, atès que la gestió econòmica s'inclouïa en l'àmbit de discussió dels consells escolars de centre. A partir de 1985, doncs, es muntà tota una bastida d'organismes, sobre l'eficàcia de la qual la Conferència Nacional d'Educació feia una valoració, quinze anys després: «Els consells escolars, sorgits a Catalunya durant la Transició com un requisit imprescindible de la nova societat democràtica, varen ser consagrats per la legislació de 1985. La seva creació ha comportat un canvi positiu de valors i conviccions sobre l'escola i ha transformat les conductes, sistemes de relació i les pautes entre els diversos sectors implicats en l'educació [...]. Els consells escolars han estat elements determinants per mantenir l'escola flexible i receptiva als importants canvis que s'han produït i es continuen produint [...]. Els consells municipals acostumen a tenir un funcionament molt dinàmic i proper als ciutadans. Cal intensificar la seva relació amb el consell de Catalunya [...]. Els consells territorials han esdevingut uns ens amb poca funcionalitat, en part per basar-se en divisions administratives que no sempre corresponen amb àmbits de sentiment i cohesió de comunitat com, per exemple, les comarques. Caldria una revisió de la seva funció i estructura i establir uns millors canals de relació entre aquests consells i el de Catalunya. [...] El consell escolar de Catalunya, com a òrgan màxim de participació, és un instrument molt vàlid en la bona canalització de les propostes problemàtiques i suggeriments, gràcies a tenir per llei un model de treball directe i altament participatiu.

Ha trobat en el treball per comissions una forma de donar veu a tots i cada un dels sectors en l'elaboració de les propostes i dictàmens [...]. Caldria augmentar el nombre en representació de l'alumnat». ⁶⁷

Potser val la pena dedicar una mica més d'atenció al Consell Escolar de Catalunya, que ha tingut una considerable importància en la política educativa d'ençà de la seva creació, el 20 de novembre de 1986, essent-ne Maria Rúbies la primera presidenta i Irene Rigau, la primera secretària. Hi participaven representants del professorat no universitari, de pares i mares d'alumnes, alumnes, personal d'administració i serveis, moviments de renovació pedagògica, administració educativa, presidents dels consells escolars territorials, universitat, personalitats de prestigi, Institut d'Estudis Catalans, col·legis professionals, etc.

Tres anys més tard, el 1990, es publicava la *Memòria d'activitats. Consell Escolar de Catalunya: novembre 86 - febrer 89*, al pròleg de la qual Maria Rúbies destacava l'alt nivell del debat que hi havia hagut: «La memòria no té per objectiu reflectir en tota la seva profunditat el diàleg continuat, les aportacions de tots i les renúncies a mantenir les pròpies posicions d'alguns, l'enriquiment mutu amb experiències i visions dels problemes, de vegades, no solament diferents sinó contraposades».

Resseguint la memòria veiem que s'havia tractat la problemàtica de les protestes estudiantils (desembre de 1986 i febrer de 1987), el mapa escolar i el començament de curs 1987-88, el projecte de llei reguladora de l'autonomia de gestió dels centres docents no universitaris, el projecte de decret regulador dels consells municipals, el projecte de decret per regular els òrgans de govern dels conservatoris de música, el projecte d'ordre que regularia els menjadors escolars, etc. Molts temes i molt diversos. De fet, tota la vida del Departament d'Ensenyament passava per allí, hi era analitzada i comentada, i es feien dictàmens sobre temes específics que anaven a la Conselleria. El mateix conseller, periòdicament, hi anava a informar de la seva política i a escoltar

67. *Educació i nous reptes socials*. Publicació del Consell Escolar de Catalunya com a aportació a la Conferència Nacional d'Educació, 2000-2002, p. 112.

l'opinió dels membres del consell. La valoració que se n'ha de fer, doncs, és altament positiva.

Després de Maria Rúbies fou presidit per Octavi Fullat, Jaume Sarramona i Sara Blasi. Tant Maria Rúbies com Sara Blasi —que havia estat presidenta de la comissió mixta del Ministeri d'Educació i Ciència - Generalitat de Catalunya, en la qual es va establir la programació de llengua Catalana per a l'EGB l'any 1979, i després en fou directora general— varen ser uns referents importants del Departament d'Ensenyament d'aquells anys. Al seu costat, la presència dels prestigiosos catedràtics Octavi Fullat i Jaume Sarramona evidencien la importància que es volgué donar al Consell Escolar de Catalunya.

Després de l'etapa de Jordi Pujol continuà la tradició que la responsabilitat de dirigir el consell recaigués en pedagogs de relleu. Així, el següent president fou Pere Darder, fundador de l'escola Costa i Llobera, el qual, l'any 2006 amb motiu de la commemoració dels vint anys d'existència del consell, assegurà que havia estat un organisme de diàleg, d'intercanvi i de consens que aportava propostes i suggeriments a l'Administració sobre gairebé tots els temes d'interès per al món educatiu: «Avui és una ocasió idònia per agrair el treball fet, la participació i l'esforç de totes les 235 persones que han format part del Consell Escolar de Catalunya durant aquests 20 anys i, entre elles, els presidents i presidentes que m'han precedit: Maria Rúbies, Octavi Fullat, Jaume Sarramona i Sara Blasi. A totes elles els dono les gràcies perquè aquest òrgan de participació, consulta i assessorament s'ha consolidat com a institució participativa i plural en favor de l'educació».⁶⁸

Pot semblar estrany que es parli tan positivament d'un òrgan que només opina, que no decideix res. No deu ser, en realitat, poc útil, poc influent, la feina del Consell Escolar de Catalunya? Octavi Fullat, que en fou el segon president, dóna una resposta molt interessant a aquesta pregunta, que serveix per a tots els òrgans assessors: «Si no disposem del decidir, resulta ineficaç la tasca dels consells escolars? No necessàriament. Quan el “dir” és senyor, assenyat i consensuat entre els diver-

68. DARDER, Pere. *Vint anys del Consell Escolar de Catalunya*, 2006, p. 9.

sos sectors que componen els consells cal esperar que amb uns anys —potser deu— adquireixi tal prestigi social que a la línia del decidir, o línia política, no li quedi altre remei que fer-ne cas».⁶⁹

9.5 La Llei d'ordenació dels ensenyaments no reglats al règim educatiu comú i la creació de l'Institut Català de Noves Professions

A part de l'activitat legislativa anterior, el Parlament de Catalunya també s'ocupà de la Llei d'ordenació dels ensenyaments no reglats i de la creació de l'Institut Català de Noves Professions, un organisme autònom de la Generalitat que tenia la missió de realitzar previsions sobre les necessitats de formació de Catalunya. S'aprovà sense cap mena de polèmica, el maig de 1986.

Es tractava d'una llei genuïnament catalana, en el sentit que no aprofitava cap escletxa de cap llei orgànica anterior. El seu títol és prou explícit i és que, atesa l'existència a Catalunya d'un gran nombre de centres que impartien ensenyaments al marge del sistema reglat, calia una regulació-marc que donés garanties tant als usuaris com als centres. I, pel que fa a l'Institut de Noves Professions, es creà com a una eina d'estudi dels processos de canvis accelerats que vivia la societat d'aleshores i era una manifestació més de l'interès que el Departament havia demostrat per millorar l'eficàcia de l'FP. En canvi, una llei catalana que tornava a aprofitar escletxes de lleis orgàniques fou la Llei reguladora de l'autonomia de gestió econòmica dels centres docents públics no universitaris de la Generalitat de Catalunya, de 28 de març de 1988, que es justifica en la LODE.

En un clima diferent s'anaven tractant els temes relacionats amb l'anomenat mapa escolar. El tipus d'escoles o instituts que havien d'existir a Catalunya, i la seva localització al mapa geogràfic, era una

69. FULLAT, Octavi. *Memòria d'activitats. Consell Escolar de Catalunya: març 1989-agost 1990*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1991.

qüestió molt sensible i de gran importància, sobretot en la política local. El Departament d'Ensenyament havia fet una aposta clara perquè els nens petits es quedessin al seu poble, almenys fins a acabar la primera part de l'EGB, però, a mitjan anys 80, es parlava cada vegada més d'una nova reforma educativa i del possible allargament de l'ensenyament obligatori fins als 16 anys. Què passaria amb les escoles rurals que tenien nens fins als 14 anys? On es farien les classes fins als 16 anys? La resposta no era clara. La LOGSE obligaria a donar-ne una, que sacsejaria profundament la política educativa catalana.



10. L'IMPACTE DE LA LOGSE

Es podria dir que passats els primers anys, potser a partir de l'aprovació de la LODE i la Llei de consells, la política educativa de la Generalitat estigué molt influïda per la preparació de la LOGSE, la preparació de la reforma educativa, com es deia abans que fos aprovada. La influència de la LOGSE —la llei més decisiva dels darrers anys— fou realment determinant en la política catalana a partir de 1984. Influència, negativa o positiva? Intentarem fer-ne una valoració, tot i que no en tenim encara prou perspectiva.

El Departament d'Ensenyament anava defensant cada cop amb més èmfasi la necessitat d'una reforma, d'estendre l'ensenyament obligatori fins als 16 anys i de potenciar l'FP. Els seus dirigents confiaven —o almenys ho deien— que el diàleg, que havia estat prou positiu en l'aprovació de la LODE, es podria repetir ara i que existien, doncs, possibilitats d'un pacte honorable amb el PSOE sobre la futura llei. El mes de juny de 1987, el conseller Guitart compareixia davant el Parlament i declarava: «En aquest pla de reforma nosaltres hi tenim fonamentades esperances i crec que la fórmula i la via que ha adoptat el Ministeri és positiva, en el sentit de poder permetre que l'experimentació, la reflexió, el treball i les aportacions es puguin produir. El document que fa pocs dies ens va lliurar el ministre d'Educació ens manté aquesta esperança».⁷⁰ Fou en aquesta ocasió que el conseller Guitart, responent a una pregunta de la diputada Eulàlia Vintró, va fer una afirmació ben interessant sobre el capteniment de la Generalitat respecte a la despesa en educació: «Sempre els diners que s'han dedicat a ensenyament han estat superiors, con-

70. *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya* (23 de juny 1987).

siderablement, a les quantitats transferides sobre la base de la valoració dels serveis transferits». ⁷¹ Una afirmació que més endavant comentarem.

Quan el 27 d'octubre de 1987 el conseller compareixia novament davant la Comissió de Cultura del Parlament, ja no estava tan esperançat amb la col·laboració amb el MEC. Anava acompanyat de Ramon Juncosa, director general d'Ordenació i Innovació Educativa, de Carme-Laura Gil, directora general de Gestió del Professorat, de Pere Solà, secretari tècnic de la Comissió per a la Reforma Educativa i de la presidenta i la secretària del Consell Escolar de Catalunya, Maria Rúbies i Irene Rigau, respectivament. L'objectiu d'aquella compareixença era precisament explicar en quina situació es trobava la reforma educativa, que tanta expectació anava creant.

El conseller començà la seva intervenció proclamant que des de feia quatre anys el Departament d'Ensenyament estava experimentant la reforma en diversos centres de Catalunya, que era necessària de cara a crear un sistema educatiu capaç de formar persones preparades, en una època de vertiginosa evolució científica i tècnica. Joan Guitart va explicar que ja l'any 1984 havia establert un acord amb el MEC —les bones relacions amb Maravall continuaven funcionant— «per tal d'endegar un procés experimental de reforma, diferent del Ministeri [...]. L'experimentació catalana va ser formalment ratificada pel Ministeri mitjançant el Reial Decret de 9 de maig de 1986». ⁷² I, a continuació, va enumerar les principals característiques del model català d'experimentació: «Els nostres alumnes de centres experimentals no tenen un currículum homogeni. Reben un ensenyament individualitzat: aprenentatges obligatoris, sí, que poden aprofundir, ampliar, orientar segons les seves capacitats. [...] Aquesta flexibilització és possible gràcies al canvi d'estructura organitzativa: de l'assignatura igual durant el curs acadèmic es passa a la noció de "crèdit", de 24-36 hores lectives. [...] Això permet incorporar nous aprenentatges sense remodelar tot el

71. *Ibidem*.

72. *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya* (23 de juny 1987).

sistema educatiu: crèdits d'economia, d'educació sanitària, ecologia, etc.». ⁷³

Després d'assenyalar que a Europa l'inici de l'ensenyament secundari se situava entre els 11 i els 12 anys, el conseller Guitart aclarí que es considerava l'etapa de l'educació secundària com la de l'especialització de les àrees del saber, que són impartides per professors amb formació específica, i resumí: «Els punts que hem de tenir en compte en l'experimentació a Catalunya són:

- Obligatorietat fins als 16 anys.
- No separació, abans dels 16 anys, entre ensenyament general i professional.
- Un cicle 12-16 anys, divers i flexible.
- Adopció d'un tronc comú d'estudis.
- No lligar professionalització amb fracàs acadèmic.
- Ensenyament secundari post-obligatori per a un percentatge molt elevat d'alumnes». ⁷⁴

Segons explicà el conseller, l'experiència que duïen a terme vuitcents professors arreu de Catalunya era positiva ja que gràcies a la incidència de l'acció tutorial, l'orientació escolar i l'avaluació continuada, semblava que es produïa un augment notable de la motivació dels alumnes i una substancial millora de l'aprenentatge.

Entre els professors no hi havia, però, el mateix entusiasme. Guitart, que n'era conscient, afegí: «Vull anunciar les nostres prioritats per a formació permanent del professorat. Creiem que aquesta tasca de divulgació contribuirà també a l'adhesió dels professionals». ⁷⁵ Adhesió que, malauradament, no s'acabà de produir. Cal tenir clar que un cosa són les experimentacions, amb alumnes i professors predisposats, i una altra, les classes normals de cada dia.

73. *Ibidem.*

74. *Ibidem.*

75. *Ibidem.*

A més, la LOGSE no solament tingué una llarga preparació —no s'aprovà fins a 1990— sinó que la seva aplicació fou necessàriament lenta, a causa dels enormes canvis que comportava en l'organització del sistema escolar. Tot plegat, va fer que el seu desplegament final, a les acaballes dels noranta i principis d'aquest segle, coincidís amb el començament de l'onada immigratòria, fet que capgirà la situació, especialment en els centres públics. Les crítiques a la LOGSE —sovint exagerades— haurien de tenir en compte aquest aspecte, no pas menor: la praxi de la seva aplicació hauria estat ben diferent si la demografia —en regressió, gairebé!— s'hagués mantingut.

Tornant a la compareixença al Parlament, el conseller Guitart no deixà de mencionar una altra preocupació: l'actitud del MEC en relació amb el respecte per les competències autonòmiques: «A finals de curs [juny del 87] el MEC va fer públic el seu projecte per a la reforma de l'ensenyament que ha recollit bona part de les experiències catalanes, tot i que també se n'ha deixat unes quantes. [...] Valorem positivament que es presenti una reforma educativa profunda, contrastada prèviament per un període d'experimentació [...]. Hi ha, però, aspectes importants del document del MEC que ens preocupen especialment. Que la definició dels continguts mínims dels plans d'estudi que faci el govern central ens impossibiliti que des de Catalunya no puguem crear els nostres programes en totes les àrees de coneixement, ajustats a la nostra realitat. [...] Hem de refusar amb fermesa tot allò que signifiqui la imposició d'un sostre en els continguts d'ensenyaments, les matèries que s'han de programar o els horaris escolars».⁷⁶

Com a conseqüència de la preocupació expressada, un mes abans s'havia creat una Comissió directora del debat sobre la reforma educativa. Presidida per Miquel Siguán, catedràtic de la UB, i de la qual formaven part Mercè Izquierdo, Jaume Sarramona, Miquel Reniu i Josep M. Refusta. Era el camí triat pel Departament per donar més solidesa argumental davant del Ministeri d'Educació. L'informe que la Comissió directora lliuraria el maig del 88 incidia en les temences ja

76. *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya* (27 octubre 1987).

expressades al Parlament: «El respecte al traspàs de competències educatives demana que el Ministeri d'Educació es limiti a legislar sobre els ensenyaments mínims legals, entesos com a objectius expressats en termes de capacitats que s'han d'assolir en acabar una determinada etapa o cicle educatiu, i deixar que sigui el Departament d'Ensenyament de Catalunya qui determini horaris concrets i objectius propis segons les necessitats del nostre país». ⁷⁷

L'informe continuava dient que la situació creada podria semblar sorprenent si es tenia en compte que formalment s'havien transferit a Catalunya la plenitud de les competències educatives, però hi afegia: «La veritat és —la lectura del projecte de reforma és suficient per demostrar-ho— que el govern central continua creient que li correspon legislar sobre la totalitat d'aquests punts. La comissió pensa que seria necessari un esforç seriós per especificar els límits de les competències respectives i entendre que els ensenyaments mínims han de ser definits de manera diferent a l'actual». ⁷⁸

A pesar de l'informe i de múltiples reunions, l'actitud de fons del govern central no milloraria, de manera que el nou conseller d'Ensenyament, Josep Laporte, en una conferència al Col·legi de Periodistes el maig de 1990, pocs mesos abans d'aprovar-se la LOGSE a les Corts Generals, digué: «El mes de febrer de l'any passat hi va haver a Madrid una conferència de consellers en la qual es va arribar a una solució de consens sobre aquesta reforma pactada, en el sentit que, naturalment, el Ministeri, d'acord amb les competències que li dona la Constitució, havia de traçar les grans línies d'aquesta reforma educativa de tal manera que cada comunitat autònoma, especialment les que tenen llengua i cultura pròpies pogués, dintre d'aquest gran marc, elaborar el propi i peculiar disseny del sistema educatiu. Això esperàvem, i esperem, amb unes certes pors o amb unes certes reticències. De què vénen les pors? Vénen perquè després d'aquell acord el Ministeri va publicar el *Libro blanco sobre la reforma educativa*, per compte seu i sense consens

77. Informe de la Comissió directora del debat sobre la reforma, maig 1988.

78. *Ibidem*.

amb les comunitats autònomes amb competències. I les pors vénen del fet que el primer redactat de l'avantprojecte de la LOGSE, també sense consens i del qual vam ser informats quan era ja a la taula del Consell de Ministres, té, al meu entendre, greus defectes».

El conseller continuà dient que malgrat tot confiava que les negociacions que duïen a terme amb el MEC, el Departament i els grups parlamentaris a les Corts podrien millorar un text que en aquell moment des del punt de vista competencial era molt dolent i que esperava que la LOGSE fos aprovada amb els vots favorables del Grup Parlamentari Català. Les seves esperances aquest cop s'acomplirien i els canvis en el text provisional de la llei foren suficients perquè la LOGSE s'aprovés amb els vots favorables de CiU, com desitjava el conseller: «[sobre la LOGSE] Hi ha hagut transaccions importants i crec que el text original en general s'ha modificat d'una manera francament favorable». ⁷⁹ Tot i la seva satisfacció, no deixà d'expressar una certa inquietud per com es desenvoluparia realment la llei: «No em puc estar de dir que encara hi ha alguns punts la valoració dels quals depèn de la interpretació que se'ls doni. Ara, vostès saben molt bé que les lleis tenen allò que se'n diu múltiples lectures i, amb una lectura oberta i amb esperit autonòmic de la llei, nosaltres creiem que a Catalunya podem portar a la pràctica una reforma important del sistema educatiu, tal com nosaltres volem». ⁸⁰

Les inquietuds es confirmaren. No hi hagué lectura oberta de la llei, com tampoc no n'hi havia hagut en interpretar la Constitució. Anys després, Carme-Laura Gil, una de les persones que més havia lluitat perquè la LOGSE fos aprovada, afirmava: «La bondat indubtable de la LOGSE, interpretada pels decrets que la desenvoluparen, es transformà d'una aposta pel canvi en una proposta centralista i també neoespanyola, d'acord amb el tarannà socialista, abans internacional i cosmopolític [...]. El PSOE no ha entès els conflictes nacionals». ⁸¹

79. Josep Laporte al Plenari del Consell Escolar de Catalunya, 24 octubre 1990.

80. *Ibidem*.

81. Carme-Laura Gil a la Conferència Nacional d'Educació de CDC, 1998.

Es pot afirmar que, de la LOGSE, n'ha quedat una considerable frustració. Des de Catalunya s'hi apostà decididament, amb molta empena. Fins i tot s'aplicà abans que en la majoria de les altres comunitats autònomes, la qual cosa comportà una despesa enorme per a la Generalitat, atesa la necessitat d'habilitar nous centres i d'augmentar el nombre de professorat. El nou conseller d'Ensenyament, Joan M. Pujals, hagué de promoure l'any 1995 l'aprovació d'un pla pluriannual d'inversions escolars per al període 1995-2000, amb un import total de 130.000 milions de pessetes per tal de permetre la implantació total de la reforma.

Paral·lelament, hi hagué també un gran esforç per part dels professors per adaptar-se a la nova organització escolar dels alumnes, de programes i d'avaluació dels ensenyaments. El pare Francesc Riu, que fou secretari general de l'Escola Cristiana de Catalunya durant tot aquest període, reconeix la tasca feta pels docents: «*La aplicación de la LOGSE ha comportado un gran esfuerzo por parte de los equipos directivos y del conjunto del profesorado de todos los centros escolares. Ha supuesto, realmente, una profunda "reforma de la enseñanza" que no siempre ha ido acompañada de la satisfacción que tanto esfuerzo merecía. Y, también es bueno reconocerlo, los frutos alcanzados no han estado al nivel de las esperanzas que la misma ley había suscitado*».⁸²

L'aplicació de la LOGSE deixà, efectivament, un rastre de perplexitat i desil·lusió. «Les expectatives no s'han correspost amb la realitat», reflexionava l'inspector Martí Teixidó a la *Revista catalana de pedagogia*, el desembre de 2002, un any abans del llibre del pare Riu. Ja he assenyalat, però, que la LOGSE, en el seu desenvolupament, ensopegà amb dos obstacles que no pogué superar. El primer fou l'increment sobtat de la població escolar, a causa de la immigració. Si el curs 1992-93 hi havia 12.672 alumnes estrangers a Catalunya, el curs 2000-2001 n'hi havia 24.787! I durant el curs 2003-04 s'anaren incorporant 17.000 alumnes immigrants a les aules catalanes! Una allau humana que va costar, i encara costa, molt d'entomar. El segon obstacle fou el

82. RIU, Francesc. *Calidad para todos*. Edebé, 2003, p. 18.

pressupostari. L'economia dels primers anys 90 no passà per bons moments i, en conseqüència, el finançament de la LOGSE se'n ressentí a Espanya, en general, i a Catalunya, en particular.

Ramon Farré, secretari general del Departament d'Ensenyament en època de la consellera Carme-Laura Gil, en una conferència a Washington l'any 2002, reflexionant sobre el que ell mateix anomenava «el desencantament en l'aplicació de la LOGSE» davant d'un públic format per responsables de l'educació, donava la següent explicació: *«En España se viene dedicando a educación en términos medios de gasto público un 4,9% desde el año 1995 al 1999, una décima menos que los años 1992 y 1994 y dos menos que el 1993. Esto quiere decir que la reforma educativa no ha venido acompañada de una mejora de este indicador de gasto público. A los dos años de la entrada en vigor de la Ley se produjo la crisis del año 1992, con una notable desaceleración económica. La participación del gasto público en los niveles no universitarios ha disminuido del 3,6% en 1992 al 3,3% en 1998»*.⁸³

Quan es passa dels tants per cent a diners invertits per càpita per a cada alumne de Catalunya, la diagnosi del que s'esdevingué durant aquells anys és més clara. Francesc Pedró, assessor de l'OCDE, assenyala que, segons el fons del Consell Superior d'Avaluació de Catalunya de l'any 2000, la despesa per alumne de secundària a Catalunya fou, l'any 1997, de 3.952 dòlars, mentre que a Espanya fou de 4.272 i a la UE (Zona Euro) de 5.660. Davant d'aquestes diferències, que eren similars per als alumnes de primària, el col·lectiu Eladi Homs afirmava que si s'hagués pres en consideració que no hi hauria un increment proporcionat de despesa econòmica per al nou sistema, potser s'hauria preferit optar per mantenir l'anterior i modificar-ne només alguns aspectes.

Ja no es podia mantenir la resposta d'anys enrere del conseller Guibert a la diputada Eulàlia Vintró. Existia ara una minva de recursos econòmics destinats a l'ensenyament no universitari a causa, probablement, de l'enorme esforç que estava fent la Generalitat en la creació de

83. FARRÉ, Ramon. «Tercera reunió de la Red de Educación. Banco Iberoamericano de Desarrollo». Washington, 5 abril 2002.

noves universitats. Això també afectà l'aplicació de la LOGSE. Tot i així, ¿només l'elevada immigració i el pressupost escàs són l'explicació de la relativa decepció que l'aplicació de la LOGSE ha causat? No. Segons el meu parer hi influïren dos factors més, que cal tenir en compte de cara al futur.

El primer, la preparació del professorat per a la reforma. La professora i diputada Mary Warnock, presidenta de la Comissió del Parlament Britànic que va elaborar el famós informe que capgirà la concepció de l'educació especial arreu d'Europa, va escriure deu anys després un llibre sobre la seva experiència relacionada amb l'educació, en el qual afirmava: «*En 1978, cuando el Comité de Investigación creado por el Gobierno para estudiar la educación especial publicó su informe Special Educational Needs, colocó en el primer lugar de la lista de prioridades una preparación adecuada del profesorado. Mantenía que no podía ponerse en práctica ningún tipo de reforma de la enseñanza a menos que se preparara a los maestros teniendo en cuenta estas reformas. Podía proponerse cualquier idea en cuanto a educación, e incluso ésta podía ser aceptada de manera general, pero por muy brillante que fuera la idea, iba a perecer en el plazo de un año a menos que formara parte de los supuestos subyacentes en la preparación de los maestros*». ⁸⁴ El cas fou que a Catalunya no s'aconseguí convèncer o il·lusionar prou els professors.

El segon factor és més complex i té relació amb els canvis profunds i generals que ha sofert la societat durant els darrers anys. Canvis trepidants, que potser no es tingueren o no es pogueren tenir en compte. Si ara es reclama recuperar —de vegades sense saber què es vol dir— la cultura de l'esforç és perquè es considera que les darreres dècades s'ha perdut el sentiment que cal esforçar-se per aconseguir els propis objectius vitals. Aquesta minva de la cotització social de l'esforç personal caminava paral·lela a l'estranya concepció que buscar l'excel·lència era afavorir les classes, era elitista. En certa manera, hi havia una mena de prevenció en contra de l'estudiant brillant, un cert recel cap a aquell

84. WARNOCK, Mary. *Una política común en educación*. Paidós, 1989, p. 95.

que aconseguia bones notes a través del treball i de la intel·ligència. Aquesta actitud de posar pals a les rodes quan es tracta de buscar l'excel·lència en nom de la igualtat social, mai no l'he entesa. M'ha semblat sempre un greu error, perquè precisament els pobres són els qui necessiten més que la seva preparació sigui com més bona millor. Per a un alumne de classe humil anar a un centre on es busqui l'excel·lència és una gran sort! D'aquesta manera, podrà superar més fàcilment les dificultats inicials de sortida. I no hi ha excel·lència sense exigència.

En el magnífic informe de la Comissió directora del debat per a la reforma educativa, que presidia Miquel Siguan, s'advertia precisament del perill de l'exageració igualitària. Després de fer l'observació òbvia que allargar l'ensenyament comú i obligatori significaria fer continuar més alumnes, durant més temps, a l'interior del sistema educatiu, fet que contribuiria a la igualtat d'oportunitats i mantindria un rendiment mínim —més alt o més baix—, s'aturava a analitzar el procés d'avaluació. Deia: «Això vol dir que en algun moment el sistema ha d'utilitzar procediments d'avaluació i vol dir també que en algun moment o altre l'avaluació ha de tenir conseqüències sobre la permanència o no de l'alumne en el sistema educatiu o sobre la possibilitat d'accedir a un nivell superior de l'ensenyament. En el projecte de reforma, aquests aspectes hi són, òbviament, presents, però tractats de manera força diferents: mentre que tot el que representa assegurar la permanència en el sistema i la no diferenciació i discriminació està fortament remarcat, les limitacions a la permanència i les qualificacions diferenciadores queden, en canvi, en una discreta penombra. Aquesta ambigüitat en el tractament, que pretén donar un aspecte més progressiu al projecte, és després una font de malentesos. Sembla que seria més prudent exposar amb la mateixa claredat els aspectes "igualitaris" i els aspectes "selectius" de la llei».⁸⁵

L'opinió de la comissió potser no fou tinguda massa en compte. La pretensió de donar un aspecte més progressiu a la llei continuà domi-

85. Informe de la Comissió directora del debat per a la reforma, maig 1988.

nant l'aplicació i, en canvi, els aspectes selectius foren mal vistos. Com si fossin contraris a una actitud progressista, com si fossin contraris als més desvalguts, quan és precisament a l'inrevés. La meva opinió al respecte coincideix totalment amb l'expressada per Ricard Torrents, exrector de la Universitat de Vic, en una conferència a l'IEC: «L'anivellament general de les escoles no és pas condició indispensable per assegurar que un sistema escolar és democràtic. Els centres escolars haurien de disposar de mitjans per distingir-se. La recerca de la distinció no hauria de ser ofegada».⁸⁶

Aquesta línia de pensament no fou dominant durant aquells anys d'aplicació de la LOGSE i precisament penso que l'abandó de l'exigència és un altre factor que explicaria la poca satisfacció que aquesta llei ha deixat. Defensar mesures que afavoreixin que no hi hagi repetidors de cursos perquè, d'aquesta manera, es protegeix els desvalguts és un altre error. Només en un ambient estimulants, que inciti els alumnes a treure el millor d'ells mateixos, podran millorar la seva personalitat. La passivitat creada per la seguretat que en qualsevol cas podran passar de curs els perjudica. Però aquest és un debat que s'escapa dels objectius d'aquest llibre.

Dues darreres reflexions. La primera, adonar-se que aplicar noves lleis origina un trasbals molt gran en els sistemes escolars. Hi ha tantes energies esmerçades en aquesta tasca, que els governants savis haurien de mirar de fer-ne poques, de lleis. En tot cas, modular les existents canviant allò que calgui renovar, però sense gaire enrenou... La segona, l'observació que tot i les tensions que causà, el balanç final de la LOGSE és positiu. Només la fita d'haver aconseguit l'ensenyament obligatori fins als 16 anys i d'haver prestigiat l'educació infantil i preescolar compten més que els maldecaps que ocasionà. A més, ajudà a augmentar el prestigi dels estudis d'FP, i la infraestructura d'edificis i equipaments als centres educatius és ara molt millor que la que hi havia fa vint anys.

86. TORRENTS, Ricard. «Per un sistema d'ensenyament nacional català». Conferència pronunciada a l'Institut d'Estudis Catalans el 1997.



11. EL CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DE CATALUNYA

L'ensenyament obligatori s'havia anat estenent arreu d'Europa i s'amplià la franja d'escolarització dels seus alumnes, la qual cosa comportà un augment de la despesa pública en educació. D'aquí que els governs es qüestionessin si l'increment de pressupost s'havia reflectit en una millora del nivell educatiu. De fet, no feien res més que complir amb les seves obligacions de comprovar que les seves inversions eren eficaces i útils les mesures acordades. L'aparició de les crisis econòmiques incentivà encara més aquesta necessitat d'avaluar els sistemes educatius. Diversos estudis de l'OCDE (Organització per a la Cooperació i Desenvolupament Econòmic) afirmaven que les despeses en educació es reduïrien en el futur. Tot plegat va comportar que es comencessin a avaluar els resultats escolars i que s'intentés mesurar la qualitat de l'educació que rebien els alumnes.

La LOGSE va ser la primera llei general de l'Estat que contemplava que per a una educació de qualitat era necessària l'avaluació. Es considerava un element per a l'adequació permanent del sistema educatiu a les demandes socials i a les necessitats dels alumnes. Cinc anys més tard, el 1995, la LOPAGCD (Llei orgànica de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents) feia un pas més i concretava que les administracions educatives havien de posar en funcionament plans d'avaluació que impliquessin avaluar periòdicament els alumnes dels centres docents sostinguts amb diners públics. Com en tants altres aspectes, el Departament d'Ensenyament ja s'havia avançat i des del mateix SEDEC s'avaluava periòdicament l'ensenyament del català, i també s'havia avaluat l'experimentació sobre la reforma educativa a partir de 1984.

El conseller Laporte davant el Consell Escolar de Catalunya pogué afirmar, l'octubre de 1990, que el Departament d'Ensenyament volia

establir un pla d'avaluació sistemàtica per tal d'assegurar la millora de la qualitat de l'ensenyament a tot el país i que, amb aquesta finalitat, l'any anterior havia creat una Comissió Tècnica d'Avaluació, encarregada de valorar l'experimentació de la reforma educativa. A partir d'una investigació rigorosa la comissió, de la qual Maria Rúbies era presidenta i Mireia Montané, secretària, presentà l'informe *Avaluar per innovar*, on s'avaluaven els plans experimentals de la reforma. Un document ben interessant de llegir, en la introducció del qual hi consta: «La necessitat que aquest informe sigui un punt de partida perquè el Departament d'Ensenyament continuï planificant una avaluació continuada i rigorosa dels resultats de les noves propostes educatives. Cal planificar una compilació d'estudis per a tots els àmbits indicats que il·lustrin els resultats esperats a cada cicle, a cada etapa i a cada àrea o matèria».⁸⁷

Segons l'informe, es pot observar que l'any 1991 els diferents àmbits oficials de la docència a Catalunya confiaven en l'aplicació de la LOGSE. Però també s'aprecia que la comissió havia escoltat l'opinió i l'estat d'ànim del professorat davant la reforma. A les «Conclusions i propostes» s'hi pot llegir:

— Cal evitar que la innovació educativa, potser més que qualsevol altra activitat, produeixi més discursos que no pas acció.

— Els professors volen cursos de formació continuada que tinguin relació amb la vida diària de les classes.

— Els professors necessiten discutir, entendre i acceptar les raons del canvi.

— Els professors necessiten suport abans de la implantació inicial durant la implantació i després d'aquesta, ja que un canvi de currículum també implica canvis a nivell personal i interpersonal.

Són recomanacions en les quals qualsevol coneixedor del món educatiu pot percebre el neguit i la preocupació dels professors... Per això,

87. *Avaluar per innovar*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1991, p. 3.

el mateix informe, acabava d'una manera ben directa i valenta: «És d'aquesta manera [atenent les peticions anteriors] que els responsables polítics, que l'administració, podran tenir la garantia que la seva política serà efectivament implantada, sempre que s'entengui que les reformes curriculars decidides per l'administració necessiten flexibilitat, negociació, cooperació, suport per fer-hi participar els professors abans dels canvis inicials, mentre s'implanten i després de la implantació».⁸⁸

Aquestes recomanacions potser no foren massa escoltades, però el Departament era cada cop més conscient de la necessitat d'avaluar. Així, el mes de maig de 1991, es va crear el Consell Assessor per a l'Avaluació de la Implantació de la Reforma Educativa a Catalunya per tal d'assolir qualitat en l'ensenyament —segons la introducció del decret— i, poc temps després, es convertia en el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, com a òrgan de consulta i assessorament al Departament d'Ensenyament. Això passava l'any 1993, segons el decret de 9 de desembre, signat pel conseller Joan M. Pujals. El mateix any es creava també l'INCE, l'organisme estatal d'avaluació del sistema educatiu espanyol.

Els principals objectius del Consell Superior d'Avaluació eren:

—L'elaboració d'estudis i dictàmens sobre l'assoliment dels objectius fixats en la legislació vigent, l'adequació del sistema educatiu a les demandes socials i a les necessitats educatives i a la millora de la qualitat de l'ensenyament.

—L'intercanvi d'experiències anàlogues amb institucions d'altres països.

—L'establiment de convenis amb organismes i entitats, públiques i privades, amb finalitats anàlogues a les del Consell Superior d'Avaluació.

El Consell Superior d'Avaluació podia demanar informes al Consell Escolar de Catalunya per tal de completar els seus propis dictà-

88. *Ibidem.*

mens i estudis. Els objectius del consell eren avaluar, d'una banda, els coneixements que havien adquirit els alumnes i, d'una altra, el funcionament dels mateixos centres docents.

11.1 L'avaluació dels coneixements dels alumnes

En la primera etapa del Consell Superior d'Avaluació, sota la presidència d'Octavi Fullat, es començà de seguida amb l'avaluació dels coneixements dels alumnes, relacionant-los amb variables de context i de processos que ajudessin a interpretar-ne els resultats. S'iniciaren avaluacions generals de les diferents etapes educatives, que servien per veure, indirectament, com anava l'aplicació de la LOGSE. Aquestes avaluacions generals eren iniciades i aprovades a nivell d'Espanya per l'INCE (Instituto Nacional para la Calidad de la Educación), transformat després en l'INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo), però amb la participació de les diferents comunitats autònomes. En aquest cas, la relació amb Catalunya fou bona. Segons l'opinió de Carme Amorós, secretària del Consell Superior d'Avaluació: «El paper de l'INCE fou positiu. Els seus primers directius, en època socialista, entengueren bé que havien de comptar amb les competències de les comunitats autònomes. Per exemple, es va arribar a l'acord amb els diferents governs de l'Estat que les proves a Catalunya s'havien de passar en català, tant les proves estatals com les internacionals. Naturalment, les proves en castellà es passen en castellà, per poder comparar amb la resta de l'Estat. Aquest acord s'ha pogut mantenir fins ara amb els diversos governs».⁸⁹

Aquests estudis es feren cada quatre anys, començant l'any 1995 amb l'avaluació de primària (les següents avaluacions de primària 1999, 2003), mentre que l'avaluació de secundària es va iniciar l'any 1996 (la següent, l'any 2000). La dinàmica consistia a prendre com a referents els objectius finals de les etapes obligatòries que apareixen en

89. Conversa amb Carme Amorós, desembre de 2010.

els decrets de mínims. Al començament, el MEC respectava aquests mínims però, com acostuma a passar, ho ha anat fent cada cop menys, especialment a partir de la LOCE i la LOE. De manera que en les normes que redacta el govern central ja hi és pràcticament tot per a cada cicle de primària i per a cada curs de secundària.

També en aquesta primera etapa del Consell Superior d'Avaluació aviat es prengué una iniciativa ben útil: l'elaboració del sistema d'indicadors d'ensenyament de Catalunya, triant-ne alguns dels que proposava l'OCDE i d'altres propis de Catalunya. L'elaboració d'un sistema d'indicadors, que mirava de coordinar-se amb altres sistemes educatius, estatals i internacionals, s'inicià l'any 1995. Eren indicadors que mesuraven, entre altres aspectes, els recursos destinats a l'educació, el context familiar i els resultats obtinguts. El fet que se n'iniciés la publicació tot just tres anys després que l'OCDE el creés, el 1992, demostra que s'estava a l'aguait.

En els anys de la consellera Carme-Laura Gil (1999-2003) es donà un gran impuls a la definició i avaluació de les competències bàsiques que haurien d'adquirir els alumnes en finalitzar les respectives etapes. Era una tasca que ja havia iniciat Octavi Fullat l'any 1997, quan era president del Consell Superior d'Avaluació, endegant un estudi per a la identificació de les competències de base que l'alumne hauria d'assolir en acabar l'escolaritat obligatòria, amb el suport de la FREREF (Fundació de les Regions Europees per a la Recerca, l'Educació i la Formació). L'estudi el dirigí el catedràtic Jaume Sarramona i hi participaren les Illes Balears i les Illes Canàries, a més de Catalunya. Es presentaren unes primeres conclusions de l'estudi el desembre de 1999, però l'informe final es publicà el juliol de l'any 2000. Les conclusions s'obtingueren a partir de l'aplicació d'un qüestionari que permetia detectar quines competències bàsiques hauria d'haver adquirit l'alumnat en acabar els estudis, unes competències que l'haurien d'encaminar a l'èxit en la seva vida quotidiana. No és sorprenent que en el rànquing de preocupacions es prioritzin les competències laborals. Sí que ho és, tanmateix, que la competència més important entre les 245 plantejades sigui la de conèixer les quatre regles del càlcul (suma, resta, multipli-

cació i divisió). Tampoc no és estrany que a la primera de les propostes de millora que figuren a l'informe final, els redactors indiquin que la identificació de les competències bàsiques no exclou la preocupació pels altres objectius curriculars que es determinen al disseny curricular bàsic i al projecte curricular de cada centre.

L'any 2001 ja s'inicià un procés d'avaluació de les competències als alumnes de 10 anys, que després s'ha anat ampliant (l'any 2004, per exemple, es va fer la de 2n d'ESO). De les proves d'avaluació del curs 2000-01 se'n publicà una síntesi de resultats molt interessant. Per dur-les a terme s'escollí una mostra de 2.712 alumnes de 4t de primària, procedents de 150 centres, seleccionats de manera aleatòria. Val la pena fixar-se en alguns comentaris que es fan en relació amb les matemàtiques: «L'alumnat mostra més dificultats per operar amb dificultat en el càlcul mental, reorganitzar informació donada en una representació gràfica, associar les figures geomètriques amb l'entorn, treballar amb unitats de mesura, utilitzar els nombres en el seu context quan es refereixen a mesures i intervals i planificar estratègies per resoldre problemes amb nombres decimals i proporcions».⁹⁰ I en aquests altres, relacionats amb la lectoescriptura: «L'alumnat és capaç de comprendre el que escolta i el que llegeix, però té dificultats per a expressar-se per escrit amb correcció lingüística. Possiblement aquestes dificultats rau en el fet que l'alumne ha de posar en marxa destreses diverses i esforçar-se molt, la qual cosa requereix força incentivació i treball sistemàtic».⁹¹

El Consell Superior d'Avaluació també començà a fer diferents estudis d'avaluació per conèixer els resultats de l'educació dels alumnes en àmbits concrets —com la comprensió lectora, les matemàtiques, el coneixement de l'anglès o l'ús de les TIC—, que era una preocupació compartida pels països de la UE. Per això, diferents organismes internacionals endegaren avaluacions dels coneixements fonamentals: els

90. *Proves d'avaluació de competències bàsiques*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2001, p. 10.

91. *Ibidem*.

informes PISA (coordinats per l'OCDE) i el projecte TIMSS (coordinat per l'IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

L'Informe PISA es confecciona avaluant les competències de matemàtiques, comprensió lectora i cultura científica als alumnes de 15 anys. El Departament d'Ensenyament va voler que Catalunya hi participés ben aviat, amb una mostra ampliada per tal de fer l'estudi més representatiu. L'any 2003 se signà un conveni amb l'ACER (Australian Council for Educational Research), organisme encarregat de fer l'estudi i valoració final de l'informe PISA, per tal de poder tenir les dades de Catalunya diferenciades de les de l'Estat, com a mostra regional. També es participà en el TIMSS, que avalua els resultats de matemàtiques i ciències dels alumnes de 10 i 14 anys, si bé, potser perquè coincidia en alguns aspectes amb el PISA i pels costos del programa, d'aquest darrer se'n féu un seguiment més desigual.

En canvi, el Departament sí que participà més activament, l'any 2000, en un altre dels estudis coordinats per l'IEA, l'informe SITES M2, sobre pràctiques innovadores amb l'ús de les TIC. En aquest projecte hi participaren 28 països, entre ells Catalunya, aquesta vegada sense la mediació de l'Estat. Aquest tipus d'actuacions, on es pot veure la voluntat del Departament d'Ensenyament de ser present als fòrums internacionals, no eren gens fàcils. L'Estat, en efecte, no vol deixar mai d'exercir el seu paper de mediador, la qual cosa implica sovint opacitat cap enfora de les dinàmiques internes i opacitat cap endins dels models externs que podrien ser més utilitzats. La publicació de l'informe *Avaluació de l'acció 1 de Comenius*, l'any 1999, és un exemple il·lustratiu de la voluntat del Departament de sostreure's de l'engavanyament oficial.

11.2 L'avaluació externa dels centres docents. Pla director de la inspecció 1997-2001. Avaluació interna dels centres

El 20 d'octubre de 1997 el Departament d'Ensenyament publicà una ordre en la qual regulava l'avaluació dels centres docents sosten-

guts amb diners públics. Es pretenia avaluar el nivell d'aprenentatge dels alumnes i el sistema de gestió de cada centre. La tasca de realitzar l'avaluació externa dels centres corresponia a la inspecció educativa, en col·laboració amb els òrgans de govern dels centres i dels diferents membres de la comunitat escolar. Amb aquest objectiu, el Pla director de la inspecció 1997-2000 determinà, com un pla específic d'aquell període, fer l'avaluació dels centres públics a tot Catalunya, actuació que s'inicià el febrer de 1998.

En un informe intern encarregat per Joaquim Prats quan es féu càrrec de la presidència del Consell Superior d'Avaluació, el 2003, s'hi diu: «Durant tres anys s'han avaluat un total de 1.790 centres, 693 en l'àmbit de l'ensenyament i 1.097 en l'àmbit organitzatiu. L'any 2002 es va fer l'informe global de les informacions obtingudes en les actuacions de supervisió i en les actuacions avaluatives. [...] En general, els centres han adoptat l'avaluació com a estratègia de coneixement, aprenentatge i millora en la tasca docent. Han avançat en aspectes culturals de l'avaluació i han aplicat amb èxit materials avaluatius. [...] S'ha planificat acuradament i s'ha generat un clima positiu, de participació i d'implicació dels participants en tot el procés avaluatiu. Els resultats de l'avaluació han estat molt beneficiosos en termes d'aprenentatge social (coneixement de la tasca docent i habilitats avaluatives), tant per part dels inspectors com dels professionals dels centres. [...] A nivell de perspectives, la complementarietat de l'avaluació interna i de l'avaluació externa de centres és molt necessària per optimitzar els recursos i les possibilitats de l'avaluació».

Per la seva banda, la mateixa Subdirecció General de la Inspecció edità el contingut del seu pla i les conclusions i les valoracions més importants. Potser una de les seves valoracions més interessants quant a l'anàlisi del treball a l'aula de secundària, diu: «En l'àrea de llengua pocs centres realitzen activitats de motivació prèvia a la lectura mitjançant activitats de contextualització: establiment d'un propòsit lector i lectura selectiva. S'ha constatat, però, un notable increment del treball relatiu a la identificació de la idea principal respecte a les observades a l'educació primària. En l'àrea de matemàtiques, es considera que el

tractament del procediment de resolució de problemes que fan als centres se situa en el marc de l'exercitació pràctica i de l'aplicació d'uns continguts matemàtics concrets però no s'aborda l'ensenyament-aprenentatge de la resolució de problemes com a procediment general no lligat a uns continguts matemàtics concrets [...]. En l'àrea de ciències de la naturalesa, la majoria dels treballs pràctics que realitzen els centres són exercicis pràctics, experiències il·lustratives dissenyades pel professor, però no activitats de recerca i investigació que impliquin planificació per part dels alumnes». ⁹²

Són observacions ben concretes, que obliguen a pensar. El més important, però, d'aquest informe és encara un altre aspecte. Després de cada recomanació es feia una anàlisi del seguiment de la implementació de les propostes. És a dir, la pregunta que sempre flota a l'aire en les avaluacions —Quines conclusions pràctiques, quins canvis s'han produït com a conseqüència de l'avaluació?— en aquest cas quedava contestada, ja que la mateixa inspecció afirmava: «Aproximadament tres de cada quatre centres avaluats han implementat les propostes de millora el curs posterior a la realització de l'acció avaluativa. Els inspectors i inspectores dels centres han considerat necessari ampliar el seguiment un segon curs escolar en el percentatge de centres següents: llengua 28%, matemàtiques 25%, ciències de la naturalesa 27%». ⁹³

Per posar un altre exemple, ben diferent, a les conclusions referents a l'àrea de tecnologia, diu: «S'han detectat dèficits a les aules de tecnologia. En els centres privats, normalment els problemes són de manca d'equipament, mentre que en els públics el problema és de disponibilitat de diners per a material fungible i manteniment. S'observa una tendència força general a presentar les tecnologies de manera massa teòrica i llibresca. [...] En general, l'alumnat fa molts pocs processos tecnològics i rep moltes classes magistrals. [...] La gran majoria dels alumnes manifesten la seva sensació de sortir-se'n a l'àrea de tecnolo-

92. *Avaluació externa de centres*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, novembre de 2003, p. 109 i s.

93. *Ibidem*, p. 39.

gia i d'estar adquirint coneixements útils. Aquesta satisfacció augmenta en els centres en què la matèria es fonamenta en l'activitat tecnològica i l'estudi d'entorns tecnològics reals. [...] El professorat de tecnologia, salvant les noves incorporacions per oposició lliure, procedeix dels antics estudis d'FP, BUP i aules taller. A més, hi ha hagut un procés recent d'adscripció de professors que ha tingut en compte la titulació però no els seus coneixements. Amb una diversitat tan gran en el col·lectiu de professors de tecnologia, es fa del tot necessari dissenyar una formació permanent per poder compensar els dèficits que els professors tenen segons la seva formació inicial i procedència. Cal donar compliment a la normativa vigent pel que fa al nombre d'aules de tecnologia que ha de tenir cada centre sobre la base de les línies d'ESO i la impartició o no del batxillerat tecnològic. També en molts centres l'espai per al departament de tecnologia és molt deficient».⁹⁴

Són unes conclusions ben interessants. D'aquelles que agraeixen els dirigents encarregats de prendre les decisions. S'hi pot estar d'acord o no, però són concretes i proposen alguna cosa sobre la qual debatre. És per això que crec que el Departament d'Ensenyament pot estar satisfet del que aconseguí en molts àmbits durant el període 1980-2003, però pel que fa a la inspecció no se n'acabà de sortir.

Val la pena deturar-s'hi un moment. El gran interès demostrat pels responsables del Departament d'Ensenyament l'any 1980 perquè la inspecció fos transferida a la Generalitat de Catalunya fou un encert enorme, inqüestionable, del qual es podia deduir que hi havia la voluntat que tingués un paper fonamental en la seva acció govern. No fou així. Malgrat diversos i lloables intents, la inspecció ha tingut un paper més aviat marginal. Important, sí, però, segons el meu parer, no s'ha sabut trobar el camí per treure'n tot el potencial pedagògic que caldria. Ans al contrari, sovint se li ha reservat un paper burocràtic, la qual cosa és lamentable perquè al sistema educatiu li convé, precisament, una considerable des-burocratització. La inspecció podria ser una bona eina per treballar en aquesta línia. El perill de burocratització dels cen-

94. *Ibidem*, p. 228.

tres docents és tan real que a la Conferència Nacional d'Educació de l'any 2000 un dels assistents preguntà: «De veritat creieu que documents com el PEC, PCC, etc., han tingut influència en el funcionament real dels centres?».⁹⁵

Aquests documents —i els que els han succeït— esdevenen papers sense contingut si no hi ha un seguiment, uns estímuls que els donin vida pedagògica. La inspecció podria fer aquest paper de seguiment, d'auscultar contínuament la vida pedagògica dels centres. La seva preparació acadèmica hauria de servir per ajudar més els professors en els seus projectes de renovació pedagògica i, alhora, per participar més activament en l'avaluació dels centres. S'haurien de manllevar les tasques burocràtiques als inspectors per tal que poguessin incidir més en la pedagogia dels professors i en la tasca educativa dels centres.

Tornant a l'avaluació que es feia a finals dels anys 90, simultàniament a l'externa, s'havia endegat l'avaluació interna dels centres, també regulada per l'ordre esmentada de 1997, que tenia l'objectiu d'introduir als centres la cultura avaluativa i donar suport al desplegament de l'autoavaluació. Aquí, si hem de fer cas de l'informe intern elaborat per Joaquim Prats, els resultats no foren tan engrescadors. S'havia aconseguit que la cultura avaluativa entrés als centres, però no s'havia entès. Es detectava, a més, una certa confusió a causa d'un desplegament de programes avaluatius que responien a necessitats de diferents òrgans tècnics i administratius. Existia una descoordinació tant pel que feia a la finalitat de les accions avaluatives com a la metodologia utilitzada i, especialment, a l'explotació dels resultats que calia fer.

Tot i aquestes deficiències és evident que la cultura de l'avaluació de la realitat educativa, potser més a nivell d'alumnes que de centres, avançà de manera molt decidida i eficaç durant aquells anys.

95. BUSQUETS, Lluís. «Organització dels centres docents». Dins: *Repensar la pedagogia, avui*. Societat Catalana de Pedagogia. Eumo editorial, 2001, p. 167.

11.3 La Conferència Nacional d'Educació (2000-2002)

La celebració de la Conferència Nacional d'Educació fou una iniciativa de la consellera Carme-Laura Gil que mobilitzà moltes energies i suscità un gran interès. Dels resultats se n'ha parlat poc, potser perquè poc temps després d'acabar-se es produí el canvi de govern.



El catedràtic Jaume Sarramona, que en fou el president, la qualificà d'exemple d'avaluació participativa del sistema educatiu. Sarramona explica les circumstàncies i els objectius que en motivaren la convocatòria: *«Cuando en la Ley de Acompañamiento de los presupuestos de 1998 se incluyó un artículo que retrasaba dos años el calendario de aplicación de la Reforma, Cataluña se acogió a la posibilidad de la misma Ley de no hacerlo, de modo que en su territorio la Reforma iniciada con la LOGSE de 1990, culminó su calendario de aplicación el año 1999. [...] Existía una opinión generalizada de que el cambio de las variables socioeconómicas del momento y la experiencia misma de*

la aplicaci3n de la ley evidenciaban desajustes que convenia identificar para as3 acometer las pertinentes reformas con conocimiento de causa, si era el caso. A tal efecto, el Gobierno de la Generalitat salido de las elecciones de 1999, decidi3 que hab3a llegado el momento de realizar una evaluaci3n exhaustiva de la aplicaci3n de la LOGSE en Catalu3a [...]. Existiendo un Consell Superior d'Avaluaci3 del Sistema Educatiu fue 3ste el ejecutor de la demanda de evaluaci3n indicada, que se llev3 a t3rmino bajo la denominaci3n de Confer3ncia Nacional d'Educa3i3 a Catalunya».⁹⁶

La confer3ncia començà el mes de gener de 2000 i acabà el juny de 2002, quan es presentaren públicament les propostes i conclusions a què havien arribat les set seccions:

- 1) Autonomia i descentralitzaci3 dels centres escolars (coordinada per Serafi Ant3nez).
- 2) Importància i funci3 social del professorat (coordinada per Josep M. Terricabras).
- 3) Atenci3 a la diversitat (coordinada per C3sar Coll).
- 4) La formaci3 i la inserci3 laboral (coordinada per Francesc Sol3).
- 5) Avaluaci3 dels aprenentatges i orientaci3 (coordinada per Joan Mateo).
- 6) Ensenyaments artístics (coordinada per Helio Piñ3n).
- 7) Compet3ncies bàsiques (coordinada per Joana Noguera).

Cada secci3 tenia un coordinador i un equip tècnic encarregat de fer la tasca d'avaluaci3 del seu àmbit concret. Es vetllà perquè les seccions estiguessin vinculades al Consell Escolar de Catalunya, màxim òrgan de participaci3 del país. L'aleshores presidenta del Consell Escolar, Sara Blasi, i el mateix Jaume Sarramona en un article a la *Revista catalana de pedagogia*, destacava l'excel·lent col·laboraci3 que hi hagué durant tot el període de treball entre tots dos organismes.

96. SARRAMONA, Jaume. *Factores e indicadores de calidad en la educaci3n*. Ed. Octaedro, 2004, p. 19.

De l'avaluació de l'estat de l'educació a Catalunya, que era l'objectiu principal de la conferència, en van quedar exclosos, per no duplicar esforços, els ítems que ja havien estat avaluats pel Consell Superior en les seves col·laboracions amb l'INCE, els organismes internacionals o bé directament. Pel que fa a l'estil amb què es redactaren les conclusions de la conferència val a dir que és un estil proper a la reflexió filosòfica, sempre interessant, però que dificulta, al capdavant, saber quina hauria de ser la conseqüència pràctica, útil. En canvi, l'estil dels dictàmens d'un informe PISA és més concret i directe.

Per exemple, les primeres conclusions de l'apartat «Importància i funció social del professorat» són:

1. Les famílies i els alumnes consultats es manifesten força crítics sobre la manera com s'ha implantat la LOGSE, la qual, segons ells, ha contribuït a abaixar el nivell de coneixements dels alumnes. Les famílies tendeixen a acceptar que el professorat sempre pot aconseguir que l'alumnat aprengui, però estan més aviat en desacord que es prioritzi l'atenció docent a l'alumnat amb més dificultats. Els docents, en canvi, en tenen una opinió més matisada i dispersa. No creuen, per exemple, que aquest sistema educatiu augmenti la desigualtat social ja existent.

2. En un moment de canvi, l'escola rep pressions contradictòries: les dels qui reclamen els ensenyaments de sempre i les dels qui reclamen una preparació per al futur. L'alumnat —i en grau menor— els pares defensen que l'escola ha de tenir com un dels referents allò que exigeix el món laboral quant a hàbits i normes; alhora, però, els pares tendeixen a creure que l'escola ha de ser agosarada i que ha de cercar referents de futur quan concreta els continguts d'aprenentatge.⁹⁷

Hom queda una mica perplex davant la manca de concreció, quant a conclusions operatives, de política educativa. Són conclusions, però, que ajuden, que estimulen la reflexió. Per això tinc la impressió que la

97. Conferència Nacional d'Educació. Debat sobre el sistema educatiu català.

Conferència Nacional d'Educació fou d'utilitat per a les persones que d'una manera o altra hi participaren, gairebé 9.000 persones, a través dels més de seixanta actes públics que es dugueren a terme per tot Catalunya i a través de la participació en els fòrums oberts al web, que registrà 70.000 visites. No sé si fou tan útil fora d'aquest àmbit.

Si es té en compte que es consultaren més d'un centenar de col·lectius, es comprendrà que la conferència suposà un enorme fòrum, un gran aplec de parers diversos que impressionà els visitants estrangers. Transcriuré només dos comentaris, publicats a la *Revista catalana de pedagogia* l'any 2004, el de la comissària europea d'Educació i Cultura, Viviane Reding, i el del director de l'estudi PISA, Andreas Schleicher, però hi intervingueren també personalitats de prestigi com Jacques Delors, Federico Mayor Zaragoza, entre d'altres: «Heu parlat del futur de les vostres escoles i —això és molt important— ho heu fet no només entre professionals, sinó que heu obert el debat a la societat civil i al públic en general, cosa que és molt important perquè l'educació dels nostres nens és cosa de tots. Considerem aquí les nostres responsabilitats a Europa, ja que des de fa molts anys amb els ministres d'Educació busquem junts els mitjans més adequats per millorar la qualitat de l'educació». «La Conferència Nacional d'Educació és un esdeveniment molt important. Reuneix persones de diferents sectors de la societat i del mateix sistema educatiu per discutir sobre els objectius i el funcionament del sistema educatiu. Aquesta anàlisi és imprescindible per emprendre qualsevol millora. L'anàlisi és el principi d'un llarg procés de desenvolupament del sistema educatiu i crec que aquesta anàlisi ara requerirà desenvolupar passos específics sobre com implementar la reforma escolar».

És a dir, la Conferència Nacional d'Educació fou tot un èxit. L'any 2003, però, hi hagué un canvi de govern a la Generalitat i tot que la composició de les diverses seccions fou ben plural, no existí aplicació pràctica de les reflexions que sorgiren de la conferència. Però s'hi va fer un treball seriós i el document final encara es llegeix amb interès. És una referència d'una manera de fer, d'una manera d'avaluar i és per això que no hauria de quedar en l'oblit.

L'any 2000, Alvaro Marchesi encara afirmava al seu llibre *Controversias en la educación española* que a Espanya no existia cultura de l'avaluació. Amb el que hem explicat fins aquí es pot comprovar que a Catalunya, i ja molt abans del 2000, sí que hi hagué intents seriosos per avaluar el sistema educatiu. Potser l'assignatura pendent encara és fer més sistemàtic el seguiment de l'aplicació dels resultats d'aquestes avaluacions en el dia a dia de l'educació als centres. És a dir, està bé que els centres docents puguin tenir més autonomia de gestió, però han de retre comptes del que fan i de com milloren els seus resultats acadèmics. I la inspecció també ha d'avaluar de manera continuada si els centres compleixen el projecte educatiu que els regeix. Al cap i la fi, administren uns diners públics.

12. FORMACIÓ PROFESSIONAL

La formació professional ha tingut massa temps la imatge de ser un ensenyament de segona categoria, enfront del batxillerat, que era de primera. En els darrers anys s'ha millorat molt en aquest sentit, tot i que aquesta percepció encara perdura malgrat no ens convingui gens.

La Llei general d'educació de 1970 establí una organització escolar que ajudava a consolidar aquesta lamentable classificació, que la LOGSE de 1990 no aconseguí canviar del tot. Tanmateix, el fet d'universalitzar els ensenyaments secundaris i les inversions majors per a l'FP ajudaren que el prestigi dels estudis professionals augmentés progressivament. L'increment d'alumnat n'és una bona prova. I un dels legítims orgulls que poden tenir els diversos responsables del Departament d'Ensenyament és precisament aquest: La valoració que la societat catalana tenia de la formació professional a finals de segle era molt millor que a l'arribada de la democràcia.

Les lleis educatives, però, no bufaven a favor de la formació professional quan el Departament d'Ensenyament n'assumí les competències l'any 1981. La voluntat de dignificar-la era, però, total. Vegeu el discurs que pronuncià el conseller Guitart al Parlament el 30 d'octubre de 1980, quan explicava als parlamentaris l'estructuració del Departament d'Ensenyament: «Hi haurà una Direcció General d'Ensenyaments Secundaris i Professionals. [...] Els ensenyaments mitjans funcionen malament, especialment els de formació professional de primer grau que, en molts casos, no fan sinó de guarderia. [...] Ens cal una nova estructuració d'aquests ensenyaments mitjans. S'ha d'anar cap a l'estructuració d'un tronc comú i una redefinició de l'ensenyament professional de segon grau».

De seguida s'iniciaren, en efecte, accions per millorar l'equipament dels centres d'educació professional: es creen centres experimentals d'FP —que experimentaven la reforma a partir de 1984—, s'incentiven els contractes amb pràctiques a l'empresa, seguint el sistema dual d'Alemanya, i l'any 1986 s'aprova la Llei d'ordenació d'ensenyaments no reglats —com una manera paral·lela de dignificar els ensenyaments professionals— i alhora es creava l'Institut Català de Noves Professions per a detectar les necessitats professionals que anirien sorgint.



Com a mostra d'aquest impuls de la formació professional es pot llegir que el 30 de març de 1987, en el seu primer discurs davant del llavors recent creat Consell Escolar de Catalunya, el conseller Guitart afirmava que s'estaven construint cinc instituts de batxillerat i vuit de formació professional... I va passar a detallar, a continuació, tot un seguit d'accions en aquest àmbit educatiu: «Innovacions tecnològiques en les branques industrials de formació professional, noves especialitats —des dels cultius marins fins a l'horticultura— o bé la connexió entre el sistema educatiu i el productiu mitjançant convenis amb les

empreses. Els ensenyaments artístics, tècnics i professionals al batxillerat (EATP) s'han anat augmentant progressivament». En aquest mateix discurs també afirmà: «Un dels nostres objectius prioritaris, quant a la formació professional i artística és l'adequació d'aquests ensenyaments a les exigències del mercat de treball, a les possibilitats i les exigències dels joves i a les previsions de futur. Per tant, la potenciació d'especialitats com la microelectrònica i la informàtica aplicada, l'atenció al sector de serveis i noves professions i tecnologies és una fita a aconseguir que comporta la dotació i/o renovació d'equipament, maquinària i mobiliari als centres de formació professionals i als instituts politècnics».

En la següent legislatura, posterior a les eleccions de 1988, el nou conseller d'ensenyament, Josep Laporte, continuà amb el mateix compromís per a la millora de la formació professional i ho explicità amb gran fermesa en la seva conferència «Política educativa a Catalunya», pronunciada al Col·legi de Periodistes el 20 de maig 1990, en què feia públics els seus objectius de política educativa: «Cal fer un gran esforç per apropar el món del treball a l'FP. Per això, un dels objectius del Departament ha estat incrementar tant com fos possible els convenis escola-treball, que faciliten alternança entre l'ensenyament i les pràctiques a les empreses. Hi ha ara un nombre ja important d'alumnes que estan fent pràctiques en diferents empreses i l'objectiu actual nostre és aconseguir a finals d'aquesta legislatura que tots els alumnes de l'actual FP de segon grau hagin acabat els seus estudis fent pràctiques en una empresa».

Uns mesos més tard, i en un discurs davant del Consell Escolar de Catalunya, Josep Laporte reblà el clau en relació amb aquest compromís en pro de la formació professional: «Mereix un èmfasi especial per a nosaltres tot el tema de la formació professional. Hem de començar per fer una prospecció de les necessitats de formació professional de Catalunya, cosa que ja estem fent, i el catàleg de les professions pròpies de Catalunya [...]. L'Institut Català de Noves Professions ha començat fa un temps a realitzar enquestes comarcals pel que fa a l'FP, tant en el sentit de conèixer quina és la situació actual, quant als ense-

nyaments que es fan al sector públic i al sector privat, com de conèixer quines són les necessitats reals, segons la seva estructura econòmica [...]. Un exemple podria ser la de tècnics especialistes en alguna matèria relacionada amb la producció de plàstics, en un entorn petroleoquímic. [...] Volia insistir breument en la importància que jo, personalment, el Departament i el mateix govern de la Generalitat donem a la valoració de la formació professional. [...] Ara tenim vint-i-cinc catalans de cada mil que estan estudiant a la universitat. Tothom vol entrar a la universitat i molt poca gent fa de gust FP. [...] Jo dic que a aquest país li convenen llicenciats, doctors..., però li convé també formació de nivell més bàsic, tant o més necessària per al conjunt de la societat i la bona marxa del sistema productiu».

I com que precisament durant la seva època s'havia endegat el Saló de l'Ensenyament, una iniciativa ben interessant, en el mateix discurs el conseller Laporte continuà: «Al Saló de l'Ensenyament del curs passat ja vam insistir sobre aquest fet i al que farem aquest curs hi tornarem a insistir. El punt serà la dignificació de la formació professional, tot explicant als visitants, els futurs professionals, i als seus pares la necessitat que té el país d'una bona formació professional».

A l'endemà, en una compareixença davant del Parlament de Catalunya, podia concretar aquest compromís amb la formació professional afirmant que s'havien posat en marxa diversos mòduls d'FP2 de producció de plantes i de pesca litoral, de tècnics de farmàcia, de fred i climatització, de composició d'arts gràfiques, etc.

L'any anterior, el 1989, s'havia aprovat el Pla de formació permanent, en el qual la formació professional tenia un apartat especial, on s'emfasitzava que, tot preparant el professorat per a l'aplicació de la reforma educativa, els nous cicles formatius de formació professional havien de donar resposta a les necessitats educatives de l'alumnat que els estava cursant i a les necessitats del món productiu en procés de transformació constant. En aquest pla d'actuacions s'havia previst la realització de programes de formació adients per posar a l'abast del col·lectiu de professorat eines que els permetessin desenvolupar llur tasca docent a l'aula amb plena satisfacció i competència professional.

Ja s'ha indicat que una de les característiques de la política de la Generalitat respecte a l'FP fou sempre la necessitat que els estudiants fessin pràctiques a les empreses, seguint el model dual que tan bons resultats ha donat a Alemanya. El marc curricular de l'FP a Catalunya era una educació tècnico-professional molt vinculada amb el sistema dual. D'això sempre, amb orgull legítim, se'n feu bandera. Per exemple, el conseller Laporte l'any 1991, davant la Comissió de Política Cultural del Parlament, digué: «En relació amb el tema de la formació professional, que considerem clau, hem dut a terme i estem fent tota una sèrie important d'accions. En primer lloc, la potenciació de les pràctiques d'alternança i la formació del professorat en noves tecnologies. Tenim ara signats 172 convenis marc, que això fa que durant l'any 1990 un total de 7.350 empreses hagin pogut acollir 16.881 alumnes en pràctiques i també voldria destacar el gran esforç pressupostari que hem dut a terme per tal de possibilitar tot això i que podem xifrar en 1.264 milions de pessetes, fet que crec il·lustra a bastament la importància gran que donem a aquest tema. [...] Proseguirem la línia de col·laboració amb el sector empresarial per tal de definir clarament l'eficàcia de la nova formació professional i el seu lligam amb el món productiu».⁹⁸

L'interès per la millora de la formació professional continuà en les legislatures posteriors. A l'època del conseller Joan M. Pujals s'incorporaren al mapa escolar de Catalunya els ensenyaments musicals i es creà una infraestructura tan fonamental com la Jove Orquestra Simfònica de Catalunya (JONC), que ha estat, i encara ho és, importantíssima en l'impuls de la música a casa nostra. Essent conseller Xavier Hernández, a partir de 1996, s'acabà d'enllestir el mapa de la formació professional i s'impulsà un Pla d'equipaments de tallers d'FP.

A partir de 1999, ja amb la consellera Carme-Laura Gil, es creà una direcció general específica per a la formació professional, a càrrec de Rosa M. Fortuny, que ja havia tingut durant molt de temps responsabilitats en aquest àmbit. Fou en aquesta legislatura que es crearen els

98. *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya* (9 octubre 1991).

instituts superiors d'ensenyaments professionals, centres que imparteixen la formació professional específica de grau mitjà i superior i coordinen l'ensenyament professional que es fa en altres instituts públics.

Continuant amb la tasca ininterrompuda de millorar la formació professional, l'any 2002 el Departament d'Ensenyament aprovava, a través del Consell Català de Formació Professional, el Pla general de formació professional, que tenia com a finalitat garantir un sistema integrat i de qualitat en aquest ensenyament que fos permanentment adaptat a les necessitats del mercat laboral. A partir d'aquest pla, es creava l'Institut Català de Qualificacions Professionals amb l'objectiu de millorar les accions que ja havia fet l'INCANOP anys enrere i d'establir un sistema de certificacions de les qualificacions acadèmiques i professionals.⁹⁹

El president Jordi Pujol, en el debat de política general de la tardor de 2002, podia anunciar, satisfet, aquesta iniciativa en relació amb la millora de la formació professional: «A cavall entre l'eix d'acció de la formació i el del treball hi ha el nou Pla general de la formació professional 2003-2006, que el conseller en cap, la consellera d'Ensenyament i el conseller de Treball tot just van presentar fa una setmana. Un pla que té com a objectius reforçar el lligam entre el treball i la formació, la formació i l'empresa».¹⁰⁰

Podríem acabar aquest apartat dedicat a la formació professional parlant de les infraestructures que ajudaren al seu impuls. Per exemple, la creació de l'INCANOP, la construcció o la renovació d'escoles d'arts i oficis i d'escoles d'hostaleria i l'impuls a les escoles de música.

a) L'INCANOP

Les accions que endegava el Departament d'Ensenyament en favor de la formació professional es reforçaven amb l'existència de l'Institut Català de Noves Professions d'ençà de l'any 1986. Segons es llegia al

99. Decret de 8 d'agost de 2003.

100. *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya* (1 octubre 2002).

preàmbul de la llei que el creà, el seu objectiu era l'estudi i l'anàlisi del món professional, el seguiment de programes i plans de formació per a les noves professions, i la divulgació de les futures necessitats professionals. La seva activitat fou un factor important en la promoció de la formació professional. Primer de tot, és clar, i d'acord amb els seus objectius, fent recerques per detectar les mancances professionals de la societat catalana. Després, organitzant aules-debat per impulsar l'opinió d'àmbits concrets de l'activitat professional. Fruit d'aquest treball fou la publicació del llibre *Noves tecnologies, noves professions* (1990).

L'INCANOP també s'encarregava d'organitzar activitats formatives a petició dels mateixos sectors productius. Com que eren cursos organitzats en col·laboració amb les empreses que ho demanaven eren de gran utilitat. A la memòria de l'any 1999 s'hi pot llegir, per exemple, que la Generalitat de Catalunya lliurà 6.636 diplomes per a activitats formatives en aquest àmbit. I entre les entitats col·laboradores hi trobem la Federació de Sords de Catalunya, l'Institut del Disseny i de la Moda, la Reial Societat Canina de Catalunya o l'Escola de Pastisseria del Gremi de Barcelona, entre d'altres. Es només un exemple per adonar-nos de la varietat de camps que l'institut atenia en el camp de la formació.

També tenia l'encàrrec, d'acord amb la Llei d'ensenyaments no reglats, d'atendre les reclamacions dels alumnes que manifestaven la seva disconformitat amb els serveis prestats pels centres als quals assistien. Amb l'objectiu d'ajudar els estudiants, elaborà un llibre blanc sobre noves professions i una guia de l'estudiant sobre els estudis que es podien realitzar i les seves sortides professionals.

b) Les escoles d'hoteleria i les escoles d'arts i oficis

Pel que fa a les escoles d'arts i oficis i les escoles d'hoteleria, el Departament d'Ensenyament volgué donar continuïtat i ampliar una llarga tradició de docència d'aquestes matèries al nostre país. Només al segle xx, i per posar-ne alguns exemples, a Manresa es creava l'any 1902 l'Escola d'Arts i Oficis. L'any 1918 la Mancomunitat de Catalu-

nya havia creat l'Escola d'Arts i Oficis de Mataró i la de Canet de Mar. L'any 1929, gràcies al mecenatge d'Agustí Massana, es creava l'Escola Massana a Barcelona i durant la Segona República, l'any 1933, era reconeguda l'Escola d'Arts i Oficis de Tàrraga, hereva d'una escola de dibuix creada dues centúries abans. Aquesta és la manera de fer progressar un país: construint sobre el pòsit de les generacions anteriors. Començar de bell nou, en canvi, sol ser un pas enrere. El Departament d'Ensenyament recollí tota aquesta tradició i li donà un impuls important, que es complementà amb la munió d'escoles municipals d'arts i oficis escampades arreu del país.

Les escoles d'hoteleria i turisme anaven satisfent la necessitat de formació de personal per atendre l'increment de turisme.

No és estrany que l'Escola de Girona es creés ja l'any 1965 i l'any següent, l'Escola d'Hoteleria i Turisme a Sant Pol de Mar, ja que allí

fou on començà a desenvolupar-se el turisme. El Departament d'Ensenyament va voler donar resposta a la demanda social que també hi havia en aquest àmbit i l'any 1981 es constituïa a Sant Pol el Consell Català de la Cuina. A l'igual que amb les escoles d'arts i oficis, avui en dia també hi ha repartides per tot el país una quantitat important d'escoles d'hoteleria i turisme. A part de les anteriors i deganes, que s'ampliaren i es renovaren, se'n crearen a Cambrils (1983), a la Vall d'Aran (1983), a Manresa, on l'escola Joviat fou convertida l'any 1986 en Escola Superior d'Hoteleria, a Lleida (1989), etc.

En definitiva, es pot afirmar



que l'ensenyament professional en aquests dos àmbits específics tingué, en el període que estudiem, un impuls notable.

c) L'educació musical

Qualsevol observador de la realitat del país, per distret que sigui, ha de reconèixer que l'educació musical ha fet un pas de gegant en els darrers anys. Tenir petites orquestres simfòniques, per exemple, a moltes de les ciutats mitjanes de Catalunya és un somni fet realitat. La política dels ajuntaments de potenciar els conservatoris de música i la del Departament d'Ensenyament d'afavorir les noves titulacions, creant la Jove Orquestra Nacional de Catalunya, a l'època del conseller Joan M. Pujals, i amb la creació de l'ESMUC, Escola Superior de Música de Catalunya, vertadera clau de volta del sistema d'ensenyament musical del país, a l'època de la consellera Carme-Laura Gil, ha contribuït a aquest brillant panorama actual.





13. LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

Quan a Catalunya parlem de formació permanent del professorat immediatament sorgeix el record i la realitat de les escoles d'estiu, que han estat senyal d'identitat de la renovació pedagògica catalana d'ençà de la seva creació en temps de la Mancomunitat, impulsades per Alexandre Galí i, després del trencament causat pel drama de la Guerra Civil, per Marta Mata i el moviment Rosa Sensat a partir de 1966.

L'any 2005 amb motiu de la celebració dels quaranta anys de la represa de les escoles d'estius s'edità una publicació en reconeixement de l'enorme tasca realitzada. En cito un fragment: «Les escoles d'estiu són una activitat emblemàtica de formació permanent per als mestres, que es convoca durant el mes de juliol, quan els mestres han acabat les classes. Les escoles d'estiu han tingut una incidència molt gran en la millora de l'educació al llarg del segle xx [...]. L'any 1977, el govern Tarradellas, amb Pere Pi-Sunyer de conseller i amb la intervenció de Jaume Jorba, va salvar l'escola d'estiu estructuralment i econòmicament. L'escola d'estiu de 1979 és la primera després de la Guerra Civil en què intervé d'alguna manera la Generalitat, encara provisional, amb la presentació de la seva política cultural i educativa, i la demanda d'incloure en el programa uns cursos de reciclatge de català, a càrrec del Departament. L'any 1980 la Generalitat estatutària intervé plenament en l'organització de les escoles d'estiu escampades per tot Catalunya i Rosa Sensat continua organitzant l'escola d'estiu de Barcelona. Es pot dir que s'acaba la transició perquè per primera vegada el govern de Catalunya, elegit democràticament, inaugura amb Rosa Sensat l'escola d'estiu a Barcelona».¹⁰¹

101. *Dies i Camins. 40 escoles d'estiu Rosa Sensat*. Barcelona: Rosa Sensat, 2005, p. 13.

El 28 de juny de 1980, efectivament, Jordi Pujol presidia al Saló Sant Jordi del Palau de la Generalitat la inauguració de les setze escoles d'estiu que, aquell any, se celebraven a Catalunya. Marta Mata parlant en nom del moviment Rosa Sensat destacà que dels cent cinquanta-nou mestres assistents a l'escola d'estiu de 1966 s'havia passat a nou mil mestres. En aquest acte, també hi parlà Irene Rigau, en nom de les escoles d'estiu de comarques, que destacà que el triple objectiu de les escoles d'estiu són la renovació pedagògica, la catalanització de l'escola i l'intercanvi d'experiències i reflexions sobre els problemes a l'ensenyament.

A partir de 1981, assumits ja els traspessos de competències, la col·laboració del Departament d'Ensenyament amb les escoles d'estiu continuà de manera habitual i normal. Unes escoles d'estiu que anaven eixamplant el seu radi d'acció i influència. Així, per exemple, l'any 1987 onze mil mestres van passar per les vint-i-cinc escoles d'estiu esteses arreu del país.

Sobre el paper de les escoles d'estiu en la formació permanent dels mestres, el mestre Joan Lluís Tous, de Verdú, un dels líders dels moviments de renovació pedagògica d'aquells anys, escrigué: «La proliferació de les escoles d'estiu d'àmbit comarcal ha estat fonamental per apropar al dispers món rural l'intercanvi, l'accés a cursos i el coneixement dels avenços pedagògics, fins fa poc reservats a les grans àrees urbanes. La flexibilitat de criteris selectius pel que fa a nombre de participants en un curs, seminari o grup de treball, per part del Servei de formació i perfeccionament del professorat del Departament d'Ensenyament, hi ha ajudat molt. Aquesta és una altra conquesta que hem aconseguit tots plegats: que les ràtios i els costos econòmics no siguin determinants. [...] Els grups de mestres per la renovació pedagògica són el gran actiu que en ensenyament té Catalunya [...]. L'acció conjunta de plans de formació del departament, centres de recursos i grups de mestres no pot portar més que beneficis al sistema educatiu».¹⁰²

102. DIVERSOS AUTORS. *La nova escola rural*. Lleida: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1991, p. 32.

Seguint la dinàmica indicada, el Departament, a més de continuar col·laborant en les escoles d'estiu, començà a organitzar cursos durant tot l'any per a mestres a través dels centres de recursos pedagògics i en col·laboració amb els ICE de les universitats. Carme Amorós, Teresa Pijoan i Rosa Securun expliquen que aquesta col·laboració va ser molt profitosa: «La formació permanent del professorat, definida com un dret i un deure per als docents, ha estat un altre eix de suport a la renovació de l'escola. Les grans transformacions que ha anat experimentant el sistema educatiu han exigint programes de formació permanent del professorat, alguns dels quals han comportat reptes importants d'organització pel volum de l'oferta i la seva organització territorial. [...] La col·laboració amb les universitats per trobar noves formes i models, com van ser els FOPI (Formació Permanent Institucional dels Mestres) iniciats a Cornellà en el període 1982-84 o la col·laboració permanent amb els ICE (Instituts de Ciències de l'Educació), amb la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, amb el Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya, han permès garantir línies de continuïtat, així com d'innovació, en l'oferta formativa d'aquests anys».¹⁰³

Sempre, però, amb la sensació que la formació permanent que es donava al conjunt de professors no era encara suficient per produir una renovació pedagògica profunda. En el cas de la preparació per a la LOGSE, les demandes per a una major i millor formació permanent esdevingueren més sovintejades i urgents. En les conclusions de la Comissió directora del debat sobre la reforma educativa dels ensenyaments no universitaris a Catalunya, creada el 7 de setembre de 1987, s'urgia a treballar en aquest àmbit. No és estrany, doncs, que aquestes conclusions siguin tan interessants. Pel que fa a la formació del professorat davant la LOGSE s'observa que: «Conjugar, en el cas de l'ensenyament integrat o "comprensiu" un ampli ventall de diversitat d'op-

103. AMORÓS, C.; PIJOAN, T.; SECURUN, R. *L'educació a Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2005, p. 83. La comissió era presidida per Miquel Siguan i hi col·laboraren Mercè Izquierdo, Josep M. Refusta, Miquel Reniu i Jaume Sarramona, entre d'altres.

cions, amb uns mínims comuns, sense caure en una inflexió de nivells, exigeix un canvi de mentalitat i d'actitud per part de l'administració i de tota la comunitat educativa (pares, professors, alumnes, etc.)».¹⁰⁴

És similar a la que feia la Comissió Warnock respecte a l'educació especial, que ja he esmentat adés. El canvi que es requeria era tan profund que potser no es donà l'abast en la formació que el professorat necessitava, tot i que l'esforç va ser considerable.

A més de les tasques habituals que ja es feien pel que fa al reciclatge del català, l'any 1989 el Departament d'Ensenyament endegà un pla de formació permanent molt ambiciós. La seva estructura territorialitzada permetia la participació dels centres, de la inspecció educativa, dels CRP i dels ICE. Tots aquests serveis detectaven les necessitats de formació i intervenien en la planificació de les ofertes de formació. A la memòria del Departament de 1989 s'hi llegeix: «S'han acabat 109 cursos de 84 hores i 55 cursos de 36 hores iniciats el novembre de 1988. A més, s'han realitzat 58 cursos de 36 hores de febrer a juny. El mes d'octubre s'han iniciat 65 cursos de 36 hores i 122 de 84 hores. [...] S'han de destacar els seminaris de formació i coordinació d'activitats, realitzats durant el mes de setembre, amb la participació de 220 professors de 120 centres».

El maig de 1990 el conseller Josep Laporte en una conferència sobre la política educativa a Catalunya pronunciada al Col·legi de Periodistes afirmava que els grans objectius de l'Administració educativa catalana han estat fonamentalment dos: el de la catalanització de l'ensenyament i el de la millora de la qualitat a través d'una profunda renovació pedagògica. També deia que després de les millores aconseguïdes en relació amb l'ensenyament del català i en català calia treballar per tenir una escola catalana, és a dir, una escola de Catalunya no solament en la llengua vehicular sinó també en els continguts.

Per assolir tots dos objectius —catalanització de l'ensenyament (sobretot dels continguts) i renovació pedagògica— la qüestió de la

104. Conclusions de la Comissió directora del debat sobre la reforma, 1988. Memòria del Departament d'Ensenyament, 1988.

formació permanent del professorat era —és!— absolutament essencial. Per això, no és gens estrany que el conseller continués la seva conferència dient: «L'establiment d'un programa de formació del professorat ha estat prioritari. Ha de contribuir a facilitar la seva formació amb relació als continguts curriculars que tindrà la reforma, a millorar encara més el coneixement de la llengua, a facilitar l'adquisició d'especialitats professionals determinades i a actualitzar els coneixements científico-tecnològics».

Davant la Comissió de Cultura del Parlament de Catalunya, l'octubre de 1990, Josep Laporte repetia la voluntat del Departament sobre un tema tan absolutament essencial: «Insistirem en aplicar, perfeccionar i fer complir el Pla de formació del professorat. [...] Aquest primer any de funcionament estava previst com un any de consolidació de moltes de les activitats que ja estem fent. [...] Durant aquest any volíem cobrir dos objectius bàsics, que crec que s'han cobert: l'inici de les activitats de formació més directament relacionades amb l'aplicació de la reforma —ja tenim un nombre important de mestres que han treballant o estan treballant aquest tema— i la creació de l'estructura administrativa adequada per tal de garantir la necessària coordinació i eficàcia en les diferents ofertes de formació. Repeteixo que aquest pla s'anirà perfeccionant, aplicant i ampliant d'una manera progressiva».¹⁰⁵

Les xifres de mestres que participaren en activitats de formació durant aquests anys és enorme. Demostren l'esforç del Departament en pro de la renovació pedagògica però també, i potser sobretot, la voluntat dels mestres i professors d'estar al dia, de millorar la seva preparació. Un esforç que es reconeixia també des de fora del Departament. Francesc Pedró escrivia: «Des del curs 1978-79 fins al 83-84, una mitjana anual de 13.000 mestres van passar pels cursos de reciclatge que posteriorment van ser substituïts per altres programes, com ara pels cursos de normalització lingüística i pels FOPI».¹⁰⁶

105. *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya* (25 octubre de 1990).

106. PEDRÓ, Francesc. «Les polítiques educatives de la Generalitat». Dins: *Per a*

Per copsar la importància del Pla de formació permanent del professorat de Catalunya (1989-1996) n'hi ha prou de resseguir les memòries dels centres de recursos pedagògics, que esdevingueren una peça clau ja que la formació es realitzà amb criteris de territorialització per tal de poder-ne facilitar l'accés de professors i mestres. Per exemple, al llibre publicat pel Centre de Recursos Pedagògics de la Noguera, amb motiu dels seus vint-i-cinc anys d'existència, el seu responsable, Joan Arjona, explica que «els centres de recursos es van constituir en punts d'articulació de la formació permanent i que s'han mantingut al llarg del temps com a unitats operatives de suport».¹⁰⁷

L'esforç fou realment enorme. Només en l'àmbit de les noves tecnologies, per exemple, 17.900 professors van participar en cursos extensius de formació en informàtica educativa, segons declarava Josep Laporte al Parlament l'any 1991. Ara bé, tot aquest gran esforç en formació permanent del professorat potser tenia els peus de fang. Es vetllà molt per posar al dia els coneixements dels mestres i professors en actiu, però sense tenir prou temps o determinació per aconseguir la implicació dels docents en el canvi pedagògic. I, sobretot, no es prestà prou atenció a la formació dels futurs docents.

El professor Ricard Torrents posava el dit a la nafra en una conferència a l'Institut d'Estudis Catalans, l'any 1997: «Vostès no ignoren que hem assistit al desmantellament de les escoles de mestres. Les escoles de mestres han liquidat el mestre generalista que s'hi havia format fins ara. Un mestre que s'especialitzava molt poc. Això s'ha acabat. Les escoles de mestres preparen especialistes de nivell o àrea amb formació subordinada a unes hipotètiques plantilles administratives. Com que diuen que convocaran unes places de mestres per a educació musical, doncs les escoles de mestres, a fer mestres de música... La formació que rep avui l'aprenent de mestre és un caos, del qual no sa-

un sistema d'ensenyament nacional català. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1997, p. 109.

107. ARJONA, Joan. *25 anys de pedagogia viva*. Centre de Recursos Pedagògics de la Noguera, 2011, p. 99.

bem quin ordre en sorgirà. L'estudiant de mestre no sap on ni com identificar-se. [...] Tan important és treballar en la formació inicial de mestres com en la formació continuada. De la mateixa manera que en el sistema sanitari hi ha la formació dels MIR, amb pràctiques integrades en la formació inicial, la professió de mestre s'aprendria millor continuant l'estudi amb l'acció al costat de bons professionals. Avui, més encara que abans, en la formació de mestres, tant si és inicial com continuada, els estudis s'han deslligat de la pràctica i s'han sobrecarregat d'exigències curriculars de dubtosa seriositat. La formació de professors de batxillerat o de secundària continua inoperant».¹⁰⁸

Aquesta opinió és avui en dia potser encara més vàlida i és per això que se l'ha de tenir molt en compte. Per acabar aquest capítol relatiu a la formació permanent del professorat, cal indicar que si bé s'ha esmentat el paper important que hi ha tingut el moviment Rosa Sensat, no hem d'oblidar el treball, també essencial, del Col·legi de Doctors i Llicenciats, així com el dels instituts de ciències de l'educació de les diferents universitats.

108. TORRENTS, Ricard. «Qualitat i qualificació docent». Dins: *Per a un sistema d'ensenyament nacional català*. Institut d'Estudis Catalans, 1997, p. 162.



14. L'ESCOLA RURAL

En relació amb l'escola rural, el Departament d'Ensenyament de seguida tingué, gràcies sobretot a l'impuls de Maria Rúbies, un política decidida de protecció i millora. Gairebé un terç de les escoles públiques de Catalunya són rurals, per tant és un tema de gran importància al nostre país.

Si la política de concentració escolar motivada per la Llei General d'Educació de 1970 havia motivat el tancament de 182 centres els anys setanta, a partir de 1981 molts d'aquests centres es reobriren. A Lleida, per exemple, només en el curs 1981-82, una vintena de centres tornaren a obrir les seves portes.

L'any 1996 la revista d'Òmnium Cultural, *Escola catalana*, dedicà un monogràfic a l'escola rural, en el qual M. Rosa Campà, mestra amb una llarga experiència en aquest àmbit, escrivia: «En la dècada de 1970 l'escola rural estava desacreditada fins al punt que estava considerada “a extingir” i els que volien anar-hi obtenien més puntuació. Amb motiu de la transferència autonòmica a la Generalitat (1981), i gràcies sobretot a la sensibilitat mostrada per alguns caps de serveis territorials i alguns departaments dels ICE, juntament amb un moviment de base molt fort i generalitzat, l'escola rural comença a demanar el reconeixement que es mereix. No obstant això, encara l'any passat, un membre del sistema educatiu recomanava a una professora el seu pas a una escola gran, puix “no deixa de tenir més categoria”. I aquesta és, de bell antuvi, la mentalitat de nombrosos mestres que arriben a les escoles petites com si el seu destí fos un càstig diví i l'esglaó més baix d'una escala que han d'anar pujant».

Afortunadament no tothom pensa que l'escola rural sigui un càstig, hi ha qui malda per quedar-s'hi tants anys com pugui, com la mateixa

Rosa M. Campà. Un altre cas notable, Pep Borràs, director fa molts anys de l'escola d'Alfés (Segrià), l'any 1991 deia: «No crec que calgui esforç per convèncer els mestres de les nostres comarques de la importància i particularitat de l'escola rural. Els esforços econòmics de les administracions i l'esforç professional dels mestres es multipliquen. La inversió econòmica que cal fer en relació amb els usuaris és de proporcions molt diferents als de la zona urbana. Talment l'esforç dels mestres, sovint sols a l'escola, és diferent en moltes dimensions al dels mestres de les escoles completes. [...] Després de tantes dècades de monotonia arquitectònica, trobar-se edificacions escolars diferents, amb una personalitat constructiva pròpia, fetes amb estils diferents adequats a cada lloc, és com respirar una alenada d'aire fresc. [...] Els alumnes han sabut expressar l'estima que senten per les seves escoles. Per a ells l'escola és més que l'escola que entenem nosaltres. Els nens d'Alins, per exemple, viuen dispersos en petits nuclis de la vall. Ells esperen anar a l'escola, perquè és com la casa dels seus amics i un lloc màgic i meravellós. Cal mimar les escoles rurals, perquè són l'embrió i un punt de partença molt clar de les nostres comarques».¹⁰⁹

Aquell mateix any la llavors mestra de Montellà del Cadí Rosa M. Campà explicava per què, segons el seu parer, s'havien produït els canvis a l'escola rural i explicitava quins havien estat els factors impulsors de la transformació positiva de l'escola rural: «No actuarem tan ingènument com per creure que un sol factor va propiciar el canvi de tracte qualitatiu que ha rebut l'escola rural en aquesta dècada. Es varen interseccionar, tal volta casualment, la farina nombrosa dels mestres de l'escola rural, el llevat aportat per l'ICE i l'escola de mestres de Sant Cugat i la sal de la sensibilitat mostrada pels responsables del Departament d'Ensenyament, en un ambient propici i generador d'esperances, com fou la represa de les llibertats democràtiques i l'autonomia. Aplegats, la majoria, en els grups de mestres del moviment de renovació pedagògica, els mestres organitzen les Jornades d'Escola Rural on

109. DIVERSOS AUTORS. *La nova escola rural*. Lleida: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1991, p. 8.

aboquen tota la seva essència de professionals conscients i preocupats [...]. A les primeres i segones Jornades, celebrades a Barcelona i Tàrraga (1979, 1980), les conclusions van ser: “No moure nens, moure mestres”, “Organitzar les dotacions de forma comuna” [...]. A la Seu d’Urgell, l’any 1985, amb una assistència massiva d’ensenyants es discutí a bastament el primer document i es dissenyava el que era una zona escolar rural. Aquest mateix document, amb valuoses aportacions fruit de les experiències que ja s’estaven vivint en diferents indrets de Catalunya, quedà definitivament redactat a Banyoles (1987)».¹¹⁰

Els dos escrits d’aquests mestres, que visqueren personalment el canvi de polítiques relatives a l’escola rural, són un testimoni viu de l’acció positiva que el Departament d’Ensenyament endegà en aquest àmbit educatiu. En deu anys l’ambient i els ànims del mestres rurals canviaren radicalment, segons reconeixen ells mateixos. És una de tant tasques positives de les quals poden estar ben satisfets els responsables de l’educació a Catalunya d’aquells anys. Com diu la mestra de Montellà del Cadí, diverses línies convergiren a fer possible aquest canvi de situació: L’anhel dels mestres que estimaven profundament la seva petita escola i la capacitat d’escoltar-los de l’Administració.

No només es reobriren escoles tancades de feia anys, sinó que en pobles on només es feia la primera etapa d’EGB es possibilità de fer també la segona. El canvi físic i, sobretot, l’anímic fou total. Pocs anys després, però, en aquest vaivé legislatiu lamentable que acompanya l’educació de l’Estat espanyol des de fa tant de temps, l’aplicació de la LOGSE ha obligat altre cop a fer adaptacions en les escoles petites. La sensibilitat per les petites escoles rurals no s’ha esvaït, afortunadament. La xarxa de centres de recursos pedagògics —un a cada comarca— suposà un gran recolzament per als mestres del món rural. També els EAP han estat un considerable reforç a l’hora de parlar de suport a l’escola rural. Però, sens dubte, el suport més gran vingué amb la creació de les ZER, les zones escolars rurals, mitjançant un decret el 27 de juliol de 1988.

110. DIVERSOS AUTORS. *Deu anys d’educació a Lleida (1981-1991)*. Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 1991, p. 21.



Una ZER és un ens escolar format per l'associació voluntària d'un conjunt d'escoles rurals que s'estructuren com un claustre únic, amb un projecte educatiu propi, un sol consell escolar i una única acció docent. A través de la seva organització s'optimitzen els recursos humans, materials i pedagògics. A cada un dels centres de la zona escolar es continuen impartint la totalitat dels ensenyaments però els alumnes no han de sortir del seu poble. Constituir una ZER possibilita planificar accions en àrees especialitzades: idiomes, música, educació física i expressió artística, alhora que la realitat de la gestió administrativa dels centres millora en efectivitat i agilitat. El 1990 ja existien 15 ZER i en poc temps n'hi hagueren 15 més. L'any 1996 n'hi havia 66, que agrupaven un total de 270 centres.¹¹¹

111. Vegeu: VIDAL SERRA, Jordi. «La zona escolar rural: una alternativa a la concentració d'escoles». Dins: *Escola catalana*, juny 1996.

La sensibilitat dels mestres i la del Departament d'Ensenyament respecte a l'escola rural continuaren en paral·lel els anys següents. Actualment hi ha unes 100 ZER que aixopluguen les diverses escoles rurals que escampen el seu entusiasme arreu del país, i cal que aquesta sensibilitat es mantingui i fins i tot que augmenti encara més. Els mestres entusiastes que treballen en aquest camp s'ho mereixen.



15. UNA MICA D'HISTÒRIA FINAL

Al llarg del llibre he intentat demostrar que, un cop la Generalitat de Catalunya hagué assumit els traspassos de competències educatives, el Departament d'Ensenyament anava complint els objectius enunciats pel conseller Joan Guitart en la conversa amb la qual iniciàvem aquest estudi. Es poden resumir en tres fites essencials: 1/ que l'Administració fos prou eficaç com perquè es notés que s'havien produït les transferències —un endarreriment en el cobrament de les nòmines o un caos en els trasllats, per exemple, hauria estat fatal!; 2/ compensar el més ràpid possible els dèficits d'infraestructures educatives que patia Catalunya a causa de la secular manca d'inversió pública dels poders centrals al nostre país; 3/ impulsar la renovació pedagògica a través de múltiples iniciatives: centres de recursos pedagògics i camps d'aprenentatge, equips d'assessorament psicopedagògic, centres experimentals, experimentació de la reforma, programes de mitjans audiovisuals, d'informàtica educativa, de llengües estrangeres, entre d'altres.

Aquestes foren les principals línies d'actuació durant les dues primeres legislatures, 1980-1988. En certa manera, es podria dir que foren els anys més fàcils, ja que tot estava per fer i l'aventura de crear la bastida física i espiritual del Departament era més engrescadora. Però també foren els més difícils, en el sentit d'encertar la tria de les persones que havien de construir aquest corpus inicial, que condicionaria les dècades següents. La responsabilitat era enorme. Ara, mirant les coses amb perspectiva, es pot dir que Joan Guitart i Francesc Noy saberen envoltar-se de persones ben preparades i reconegudes en el món de la pedagogia catalana, que arribaren al Departament amb el bagatge d'una llarga experiència professional i, sobretot, amb la il·lusió de construir l'autonomia.

Sara Blasi, Joaquim Arenas, Lluís Busquets, Maria Rúbies, Josep Amengual, José Antonio López, Ramon Juncosa, Teresa Codina, Carme-Laura Gil, Josep M. Jarque, Teresa Pijoan, Carme Amorós, Irene Rigau, Joan Descalç, Miquel Reniu, Margarida Muset, etc., eren persones amarades del sentit de la pedagogia, és a dir, creien fermament que qualsevol acció política havia de tenir en compte en primer lloc el nen i la nena que en rebran els efectes. És evident que no sempre varen prendre les decisions encertades, i hom podrà dissentir d'alguns aspectes de la seva actuació política i administrativa, però eren persones que estimaven l'escola i el país i donaren a l'Administració un dring característic, en el qual la pedagogia s'imposava a la burocràcia.

Al costat de l'impuls pedagògic calia que la maquinària tècnica i l'administrativa funcionés bé. En aquest sentit, els iniciadors, els que s'endinsaven en terrenys ignots, també tenen un mèrit especial, com és el cas de Maria Eugènia Cuenca, experta en dret administratiu, i Josep Manuel Basáñez, economista. Tots dos aportaren el plus —gens menyspreable— d'incorporar al govern de la Generalitat persones no nascudes a Catalunya però que havien fet el pas d'integrar-s'hi lleialment. Altres tècnics notables d'aquella primera etapa que cal recordar són Octavi Mestre —director de l'Escola Normal de Lleida i antic delegat provincial d'Educació a Barcelona, gran coneixedor del funcionament de l'administració—, Salvador Sedó —enginyer, fou el primer cap dels Serveis Territorials de Tarragona i, després, director general de Formació Professional— o Josep Benedito, arquitecte, encarregat de dirigir l'ingent esforç en construccions escolars.

No tot fou positiu durant els primers anys, ja ho hem dit, però hi predominava el color de la il·lusió pel que s'anava aconseguint i l'esperança del que s'apropava s'imposava sobre els traços negres dels errors o els grisos de les mancances encara existents.

Les etapes posteriors del Departament d'Ensenyament es destinaren a consolidar el que s'havia anat endegant però també es realitzaren noves aportacions, naturalment, segons la idiosincràsia de cada conseller, el seu equip i les circumstàncies de la situació sociopolítica del moment. La tercera legislatura 1988-1992, en què fou conseller Josep Laporte, pel

que fa a l'àmbit no universitari se centrà a continuar la preparació, iniciada l'any 1986, de la reforma educativa. I, atès que el nivell universitari encara depenia del mateix Departament, es treballà per a la creació de la Universitat pública Pompeu Fabra i de les universitats a Lleida, Tarragona, Reus i Girona. Aquesta ha estat una de les iniciatives polítiques més importants de l'etapa del govern Pujol, estudiada en el llibre de Joan Albaigès, «Universitats i recerca», d'aquesta mateixa col·lecció.

Josep Laporte i el seu equip endegaren altres iniciatives importants, com posar en marxa el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, presidit per Octavi Fullat, i del qual Mireia Montané fou la primera secretària executiva. O la creació de l'anomenada Oficina de Cooperació Educativa i Científica Internacional, OCECI, coneguda popularment com Oficina Europea, dirigida inicialment per Frederic Company. Aprofitant la seva bona relació amb Domenico Lenarduzzi, impulsor del programa Erasmus i, posteriorment, director general honorari de la Comissió Europea, Frederic Company difongué a través de l'OCECI els programes educatius europeus a Catalunya.¹¹²

Aquest organisme del Departament no només coordinà els programes comunitaris en matèria educativa sinó que organitzà i promocióà iniciatives i experiències d'intercanvi d'alumnes i professors. Segons Mireia Montané, que en fou la directora en l'etapa del conseller Pujals, l'OCECI de Catalunya «ha tingut un paper pioner entre les regions d'Europa en l'experimentació i implantació de projectes de formació del professorat, alumnat i recerca educativa amb una intensa i seguida cooperació entre els països europeus. Ha impulsat decisivament els programes Comenius i Grundtvig, no només a Catalunya sinó que també ha ajudat les altres comunitats autònomes a ser conscients de la importància de participar en aquests projectes per a la construcció europea. L'OCECI també ha representat Catalunya en les reunions de les comunitats autònomes per preparar i participar en el Comitè d'Educació i en el Consell de Ministres d'Educació de la UE, fent sentir la veu de les regions».¹¹³

112. Informació facilitada per Luís Busquets.

113. Informació facilitada per Mireia Montané.

Una altra iniciativa entomada pel conseller Laporte que ha tingut una llarga continuïtat fou la creació del Saló de l'Ensenyament, que partia d'una idea de Frederic Company, que l'havia vist funcionar a França.¹¹⁴ El conseller va acomplir els seus objectius principals pel que fa a l'educació a Catalunya: va aconseguir cobrir les deficiències més urgents i, com escriu a la seva primera memòria anyal, va donar la informació necessària perquè tothom conegués la diversitat i la complexitat del nostre sistema educatiu. Amb tot, la reforma educativa —faltaven dos anys per a la seva aprovació quan Josep Laporte fou nomenat conseller— ocupà i condicionà gran part de la tasca política d'aquells anys. D'aquí que Laporte digués: «Cal tenir una opinió ben informada. Per això hem fet i farem tants esforços per tal de donar la màxima importància a la difusió dels temes de la reforma».¹¹⁵

De fet, la LOGSE il·luminà, per a bé i per a mal, tot el període dedicat a la seva preparació, la seva discussió parlamentària i, sobretot, la seva aplicació. Irònicament, a partir del 2000, els esforços del govern central per canviar-la també li continuaren donant protagonisme.

Sobre la influència que exercia la LOGSE en el sistema educatiu català, el pedagog Ricard Torrents, antic rector de la Universitat de Vic, va fer l'any 1993 una lúcida reflexió, vigent encara per a la LOGSE i per a qual-sevol canvi del sistema educatiu que es pretengui dur a terme: «Al meu entendre, aquesta darrera dècada, la de la reforma educativa, ha estat un mal negoci per a Catalunya. Han arribat aparences de reforma que han causat una gran agitació a la superfície, sense crear reformes qualitatives de fons, si no és que entenem que la reforma de fons consisteix en el fet que l'escola s'estengui a més població o en el fet que hi hagi més mitjans econòmics. Tot això no és reforma de fons, són condicions de la reforma».¹¹⁶

114. Informació facilitada per Antoni Gelonch, cap de Gabinet del conseller Laporte. Després fou secretari general del Departament, també a l'època del conseller Laporte. Agraïm la seva contribució escrita en relació amb tots dos períodes.

115. Memòria del Departament d'Ensenyament, 1988.

116. TORRENTS, Ricard. «Qualitat i qualificació docent». Dins: *Per a un sistema d'ensenyament nacional català*. Institut d'Estudis Catalans, 1997.

Durant aquests anys, tot i que la pressió no era tan forta, es continuaren fent grans inversions en centres educatius, calia preparar el parc escolar per als canvis que la LOGSE faria adoptar. Per tot plegat, el conseller, l'any 1990 en una conferència pronunciada al Col·legi de Periodistes, feia la següent valoració sobre els deu anys del Departament: «Si hagués de fer un balanç tan fàcil seria caure en un cofoisme excessiu, que a mi no m'agrada, com en una crítica gens constructiva. [...] En definitiva crec que hem fet feina, que en deu anys s'ha fet molt de camí; entenc que no hi ha cap dubte que tenim una escola —i molt especialment l'escola pública— incomparablement millor en quantitat i en qualitat que la d'ara fa deu anys i que això ha estat degut a un esforç conjunt de tothom: Generalitat, ajuntaments, mestres, associacions de pares, que han sabut mantenir aquesta gran empenta pedagògica que hi havia a Catalunya des de començaments de segle».

En la primera de les memòries anyals a l'època de Joan M. Pujals com a conseller, la de 1992, es renova el compromís del Departament d'Ensenyament amb la LOGSE i es destaca, com a fets essencials de l'any, que s'havia començat a aplicar la reforma educativa al primer cicle d'educació primària i que s'havia finalitzat la primera fase del Pla de formació permanent del professorat, iniciat el setembre de 1989. A la memòria de l'any següent es deixa constància que el govern havia apostat fort per l'ensenyament, per l'aplicació de la LOGSE. I, a més, destaca com a fet important de l'any la publicació de les propostes curriculars de l'ensenyament secundari obligatori i la incorporació al mapa escolar de Catalunya dels nivells de formació professional, educació especial i ensenyaments musicals.

Precisament, cal situar una de les principals iniciatives del conseller Pujals durant aquells anys en l'àmbit musical: el setembre de 1993 es creava la JONC, la Jove Orquestra Nacional de Catalunya, que és encara una magnífica realitat i imprescindible clau de volta de l'ensenyament musical al país. El primer nom de l'Orquestra, del pressupost de la qual es fa càrrec el Departament d'Ensenyament, fou Jove Orquestra Simfònica de Catalunya (JOSC) i no va ser fins a 1999 que passà a

anomenar-se com ara, JONC. El seu primer director fou Josep Pons, fins al 2001, any en què el substituï Manel Valdivieso.

Dins la JONC hi conviuen tres orquestres: la JONC alevins, per a estudiants menors de 18 anys, que té l'objectiu d'introduir els músics en el treball d'orquestra d'alta qualitat; la JONC pròpiament dita, la de joves músics menors de 25 anys; i la JONC Filharmonia, que està orientada a culminar els objectius educatius i artístics de la JONC mitjançant produccions amb criteris professionals. El sistema de treball de la JONC és a base de trobades anyals (un cop l'any) d'entre 7 i 15 dies de direcció, en llocs diferents i sota la batuta d'algun director convidat de prestigi: Antoni Ros Marbà, Edmon Colomer, Lutz Köhler, etc.

El 12 de setembre de 1993 sonà, estrident, una nota desagradable i d'agressivitat antiga, una portada del diari *ABC* amb una fotografia del president de la Generalitat, Jordi Pujol, que duia aquest títol: «*Igual que Franco, pero al revés: la persecución del castellano en Cataluña*». La defensa contra un atac tan barroer i, desgraciadament, tan habitual, ocupà bona part de les energies del Departament aquella legislatura, per tal de poder mantenir el model lingüístic a les escoles que contribueix a normalitzar, amb moltes penes i treballs, l'ús social de la llengua catalana. La sentència del 23 de desembre de 1994 del Tribunal Constitucional que declarava constitucional la política de normalització lingüística del govern de la Generalitat en el món de l'ensenyament, que és bàsica per a un govern que té la voluntat de fer de la llengua pròpia de Catalunya la llengua usual en tots els sectors de la vida social catalana, venia a tranquil·litzar les aigües... a l'espera de la propera incomprensió.

Altres fites, no pas menors, aconseguides durant aquesta legislatura foren la unificació de la inspecció educativa, separada abans en primària i secundària, i la finalització de l'elaboració del mapa escolar de Catalunya, l'any 1994. Una elaboració que, segons recollia la memòria del Departament, havia estat llarga i plena de dificultats.

El juny de 1996, pocs mesos després de les eleccions que dugueren el Partit Popular al poder, es produí un nou canvi a la Conselleria d'Educació essent-ne nomenat Josep Xavier Hernández Moreno, mestre, originari d'Almazán (Sòria). Un altre exemple del respecte amb

què Catalunya acull aquells que hi volen viure i treballar, tot intentant comprendre la manera de ser del país.

El conseller Hernández era també psicòleg, especialitzat en temes penitenciaris, i ja coneixia l'Administració de la Generalitat perquè havia estat director general de Serveis Penitenciaris i des de 1990 era secretari general del Departament de Comerç, Consum i Turisme. Durant la seva etapa al front de la Conselleria, relativament breu —l'any 1999 ja l'ocuparia Carme-Laura Gil—, la seva actuació se centrà sobretot en temes legislatius, amb decrets que aprovaven els currículums dels cicles de formació específica de grau mitjà d'arts plàstiques i disseny, sistematització dels drets i deures dels alumnes de nivell no universitari o actualitzant la regulació de l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. etc. Ell mateix, a la memòria del Departament de l'any 1996, especifica: «L'aplicació de la reforma educativa és un procés complex, que aborda àmbits de diferent naturalesa [...]. Ha significat, en primer lloc, una intensa activitat normativa que ha abastat, com a temes més importants, l'elaboració dels currículums i dels decrets que despleguen l'organització i l'avaluació dels nous ensenyaments secundaris i l'organització dels centres docents. Aquestes disposicions són la cristallització de l'anàlisi de les experiències d'implantació avançada dels anys anteriors». També hi assenyalava l'obtenció d'una fita important: «L'extensió dels concerts i el desplegament dels serveis de transport i menjador han fet efectiva la gratuïtat dels ensenyaments secundaris obligatoris».

Efectivament el curs 1996-97 s'havia estès l'ensenyament secundari obligatori arreu del país i s'havia extingit l'EGB de la Llei General d'Educació de l'any 1970, en un pas més de l'aplicació de la LOGSE. El conseller F. Xavier Hernández continuà l'impuls de l'FP d'anteriors governs d'Ensenyament i l'any 1997 es redactava un mapa de la formació professional que es culminaria l'any següent.

A la memòria de 1998, el conseller esmentava com una de de les tasques principals del Departament d'aquell any el fet d'haver continuat l'impuls de les noves tecnologies. També continuava la tasca constructora de nous edificis escolars, motivada per les necessitats d'adaptació a la LOGSE i l'onada immigratòria que començava a fer-

se sentir. Només l'any 1998 s'invertiren 29.000 milions de pessetes en noves construccions i equipaments alhora que es creava el projecte ARGO, de dotació de tecnologies de la informació a tots els centres. En la primera fase del projecte —un conveni amb “la Caixa”, IBM i Telefónica—, es van dotar 265 centres d'ensenyament secundari d'aules multimèdia connectades a Internet.

En la darrera legislatura en què Jordi Pujol presidiria la Generalitat de Catalunya (1999-2003), el Departament d'Ensenyament tingué com a consellera Carme-Laura Gil. Arribava a la màxima responsabilitat de la Conselleria tot just quan s'estava acabant d'implantar la LOGSE, de la qual ella havia estat una de les principals impulsores, i després d'una llarga experiència a l'Administració. Havia estat, en efecte, directora d'institut i, després, ja al Departament d'Ensenyament, fou responsable de diverses direccions generals. En la seva actuació al capdavant de la Conselleria, es continuà a bon ritme la necessària construcció de centres docents (30.147 milions de pessetes en el pressupost de 1999, a més de 2.294 milions per a equipaments i 1.320 milions específics per a centres d'FP). També continuà el projecte ARGO i es creà el projecte ORATOR per afavorir la millora de l'aprenentatge de llengües estrangeres a l'ensenyament de règim general.

Per apaivagar algunes de les dificultats aparegudes amb la implantació de la LOGSE es crearen els tallers d'adaptació escolar, TAE, per tal de tenir grups petits, més manejables, d'alumnes als quals els costava més la convivència a l'aula. Un dels problemes més urgents que tingué el Departament aquells anys fou la supressió de mòduls prefabricats —els «barracots», en deia l'oposició— que havia calgut habilitar amb pressa per poder atendre les necessitats urgents d'escolarització. De mica en mica, a partir especialment de l'any 2000, es va poder començar a destinar una quantitat anyal per anar suprimint aquests mòduls —per exemple, 5.200 milions l'any 2000—, sense poder-ho fer del tot. En quedaren uns cinc-cents per substituir, la qual cosa era una mancança però no pas el principal problema de l'educació a Catalunya.

La formació professional continuà centrant d'una forma especial l'interès del Departament d'Ensenyament: es va constituir el Consell

Català de Formació Professional, coordinat amb el Departament de Treball, i es crearen els instituts superiors d'ensenyament professional, centres on s'impartiria la formació professional específica de grau mitjà i superior i que contribuirien a la innovació i recerca educativa i a desenvolupar els diferents programes d'FP autoritzats pel Departament.

El Consell Català de Formació Professional el setembre de 2002 presentava el Pla general de formació professional a Catalunya en una actuació conjunta del Departament d'Ensenyament i del Departament de Treball. En la presentació del llibre en què s'exposa el pla, tots dos consellers, Carme-Laura Gil i Lluís Franco, afirmen: «El pla que es presenta ha estat el resultat de la participació de la Generalitat de Catalunya, de tots els agents socials i econòmics, de l'Administració local i del Consell de Cambres de Catalunya, que són presents al Consell. La voluntat d'entesa i de treball cooperatiu ha fet possible la ràpida i consensuada elaboració del pla, cosa que ha de permetre facilitar-ne l'aplicació immediata i fructífera durant el període de la seva vigència (2003-2006)».¹¹⁷

Se'n varen fer d'altres, de plans directors, en aquesta legislatura, com el Pla director de la inspecció d'ensenyament 2002-2006 i el Pla director de l'educació especial de Catalunya, que quedaren com una declaració d'intencions de millora en aquests camps. En canvi, una iniciativa que sí ha tingut continuïtat fou la creació dels Premis Catalunya d'Educació per contribuir a la valoració social dels docents. El primer Premi Catalunya s'atorgà l'any 2002.

A l'època de Carme-Laura Gil es creà l'ESMUC, l'Escola Superior de Música de Catalunya, l'any 2001, amb un pressupost de 800 milions de pessetes. Aquesta escola és l'únic centre oficial d'iniciativa pública que imparteix a Catalunya el Grau de Música, en el marc de la nova ordenació dels ensenyaments artístics i la seva inserció en l'espai europeu de l'educació superior. Té capacitat per a 600 alumnes amb matrícula oficial de Grau i l'oferta de places anuals és de 150. L'Esco-

117. *Pla general de formació professional a Catalunya*. Consell Català de Formació Professional, 2002.

la ofereix el Grau de Música, de 240 crèdits ECTS, en les especialitats següents: composició, direcció (orquestra i cor), instruments de música clàssica, instruments de jazz, musicologia i pedagogia. El seu pressupost, a l'igual que el de la JONC, és a càrrec del Departament d'Ensenyament.

Si a tot plegat hi afegim que la consellera Carme-Laura Gil impulsà la Conferència Nacional d'Educació (2000-2002) i la redacció del Pla d'educació 2000-0004, no costa gaire d'imaginar que la seva activitat fou enorme, potser com mai. Tal vegada aquesta mateixa activitat va fer difícil que mantingués un bon canal de comunicació amb els docents —de sempre, la seva millor virtut— cap al final de la legislatura. Els sindicats docents s'hi posaren en contra i en una sessió plenària del Consell Escolar de Catalunya de setembre de 2003 els seus representants i els dels moviments de renovació pedagògica s'hi absentaren abans de la intervenció de la consellera. Aquesta acció podria interpretar-se com la típica maniobra de política de partit davant les eleccions parlamentàries del mes de novembre, però també evidenciava la tensió existent. Una tensió que, malgrat tot, no pot fer oblidar de cap manera tota una acció positiva en favor de l'ensenyament a Catalunya.

16. BALANÇ I CONCLUSIÓ

Quin és el balanç i la conclusió de tota l'acció de govern en el camp de l'ensenyament durant el període 1981-2003? En quin estat va quedar l'educació al nostre país?

L'any 2005 els pedagogs Martí Teixidó, Conrad Vilanou, Josep Serentill i altres membres de la Comissió Joaquim Xirau de l'Institut d'Estudis Catalans elaboraren un dictamen de la situació. Fou un document d'anàlisi de la situació pedagògica dels centres catalans, en el marc del Pacte per a l'Educació que el nou govern de la Generalitat a partir de 2003 estava propiciant. És una anàlisi redactada l'any 2005, pensant en el futur de l'educació, com a contribució al pacte que s'estava forjant, però que també mira cap al passat, que és el que aquí ens interessa més. És un document fet des de fora del Departament i, per tant, té el valor afegit que tenen totes les avaluacions externes: «En els darrers vint-i-cinc anys, amb les competències de govern de l'educació a la Generalitat de Catalunya no s'han pogut superar els condicionaments rebuts del període anterior: gestió corporativa de les destinacions del professorat i gestió burocràtica dels centres docents. En un cas i en un altre, la garantia d'una acció pedagògica queda en segon terme, de més a més, si els que coincideixen en un centre no s'ho proposen com a prioritat. L'experiència mostra que malgrat els esforços d'un bon nombre de docents són encara pocs els centres organitzats amb un sistema pedagògic consistent [...].

»Si abans parlar de pedagogia activa era una alternativa a una escola memorística i uniformada, avui no és alternativa en la mesura que moltes de les iniciatives de la pedagogia activa són presents a qualsevol tipus de centre. Això ha dut a una uniformitat que no atén a bastament les necessitats de cada context i falten iniciatives pensades i atre-

vides que maldin per afrontar els actuals reptes d'una cultura de masses i consum, caracteritzada per la tecnologia i per la diversitat de cultures d'origen, i que donin resposta adequada als nous problemes que afecten els alumnes i dificulten el seu progrés personal i cultural.

»En els centres públics hi ha intents d'impulsar un projecte específic però a vegades s'abandonen quan hi ha canvis de mestres i professors [...]. La majoria d'escoles s'acomoden a allò que podríem identificar com a pedagògicament correcte actualment. Pedagògicament correcte però ja tradicional, poc decidit a afrontar les noves necessitats i, en general, poc estimulants per a la renovació pedagògica del conjunt de les escoles del país. És evident que els centres no exerceixen l'autonomia que de fet ja tenen perquè s'actua de forma convencional i els mateixos col·lectius professionals no afavoreixen que hi hagi col·legues que destaquin per la seva iniciativa per temor a l'autocràticisme que va caracteritzar la nostra escola durant tants anys.

»[...] Quan la mateixa Administració educativa promou les bones pràctiques malgrat un excés normatiu, les col·lectivitats frenen el sorgiment de líders i en canvi descarreguen les seves responsabilitats en gestors que poden ser substituïts en qualsevol moment».¹¹⁸

En el diagnòstic s'indica que encara hi ha molta feina per fer. En certa manera és lògic, ja que l'acció educativa sempre va encaminada a millorar l'existent. Però és un document en què, tot i la seva visió crítica, no s'esmenten les infraestructures educatives del nostre país, segurament perquè eren molt millors que no pas el 1981, l'any en què la Generalitat assumí els traspàsos en ensenyament. Molt millor.

Dels 28.000 funcionaris que el Departament d'Ensenyament assumí aleshores —segons digué el conseller Guitart al Parlament l'any 1980— es passà als 54.400 el desembre de 2003, només 5.400 dels quals, dedicats a serveis administratius. La resta era personal docent o de serveis educatius. Juntament amb aquest increment de personal del Departament, sobretot, insisteixo, dedicat a tasques educatives, es

118. Document de la Comissió Joaquim Xirau dins: *Revista catalana de pedagogia*, vol. 4. Institut d'Estudis Catalans, 2005, p. 203.

produí des de 1981 fins al 2003 un enriquiment notable de les edificacions escolars.

És cert que, com indicava la Comissió Joaquim Xirau l'any 2005, la situació educativa als centres era un pèl plana i encara ho continua sent. L'anhel expressat pel conseller Guitart de crear un sistema educatiu propi no s'aconseguí del tot perquè els condicionants de les lleis i dels traspassos no ho havien fet possible i potser també perquè mancava voluntat política per endinsar-se per aquest camí.

Amb tot, s'avançà molt. Les condicions objectives dels nostres centres i dels professors són molt millors ara que l'any 1981. I els responsables del govern de la Generalitat d'aquells anys n'han d'estar legítimament satisfets. Al debat de política general al Parlament de Catalunya de l'any 1988, el President Jordi Pujol digué: «La Generalitat ha hagut de fer un gran esforç per cobrir els dèficits que durant dècades s'havien acumulat a Catalunya en el camp de l'ensenyament, en edificis, en equipaments. Això ha estat molt injust perquè ha obligat la Generalitat, com a primer objectiu seu, a eliminar amb diners del finançament autonòmic els dèficits que s'havien d'haver cobert amb finançament estatal. Això ha estat una injustícia, però ja està fet. I sempre serà un honor i sempre serà un mèrit de l'autonomia haver resolt el que històricament l'Administració central espanyola no havia sabut o no havia volgut resoldre».¹¹⁹

Efectivament, és un gran mèrit i un gran honor de l'autonomia haver fet possible el canvi en el paisatge educatiu a Catalunya. Haver recuperat tant de temps perdut. Encara hi ha molta feina per fer, venia a dir la Comissió Xirau. D'acord. Però es podrà fer des d'una base molt més sòlida que la que es tenia l'any 1981. És el mèrit i l'honor de molta gent que s'escarrassà, durant molts anys, perquè això fos possible.

JOSEP VARELA I SERRA
Lleida, març de 2011

119. *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya* (5 d'octubre de 1988).



ANNEX I: TAULES I GRÀFICS



Despesa pública en educació 1985-2003

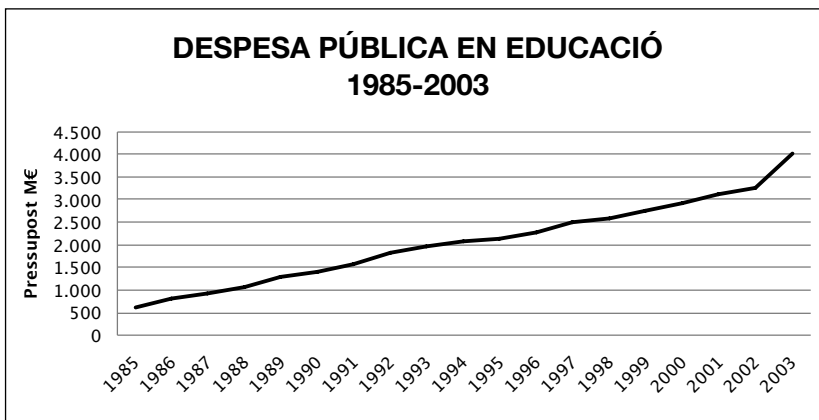
	Pressupost
1985	613,80
1986	786,50
1987	886,10
1988	1.023,60
1989	1.253,60
1990	1.382,20
1991	1.531,00
1992	1.802,60
1993	1.951,20
1994	2.061,10
1995	2.114,50
1996	2.251,00
1997	2.463,90
1998	2.568,90
1999	2.742,40
2000	2.901,00
2001	3.098,10
2002	3.251,00
2003	4.023,50

Font: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. *L'Estadística de la Despesa Pública en Educació*.

Notes: 1985 - 1991: Pressupost inicial.

1992 - 2003: Pressupost liquidat.

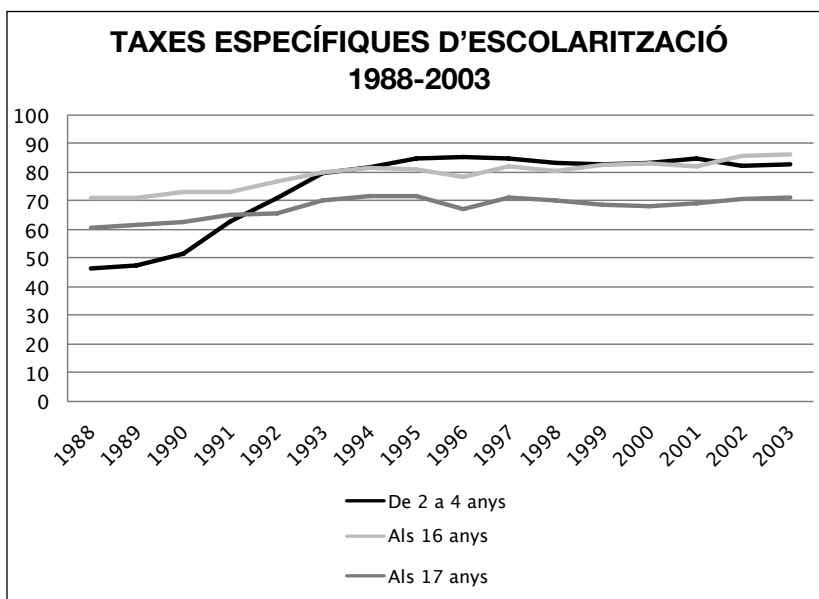
Per al canvi de pessetes a euros s'ha utilitzat el Deflactor de Catalunya de l'INE.



Taxes específiques d'escolarització 1988-2003

	De 2 a 4 anys	Als 16 anys	Als 17 anys
1988	46,47	71,07	60,66
1989	47,43	71,63	61,39
1990	51,06	73,17	62,21
1991	62,46	73,42	64,87
1992	70,78	76,69	65,30
1993	79,62	80,06	69,68
1994	81,63	81,55	71,72
1995	84,78	80,96	71,28
1996	85,37	78,21	66,61
1997	84,74	81,80	70,78
1998	82,93	80,34	70,02
1999	82,70	82,34	68,43
2000	83,24	82,72	67,82
2001	84,58	81,84	69,01
2002	81,87	85,58	70,19
2003	82,52	86,29	70,86

Font: IDESCAT. Taxes específiques d'escolarització Catalunya. Sèrie temporal.
Notes: Taxes específiques per 100 hab.

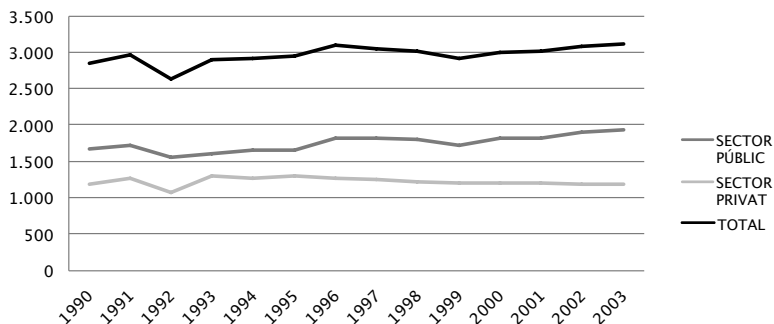


Centres, unitats i alumnes d'educació infantil per sectors 1980-2003

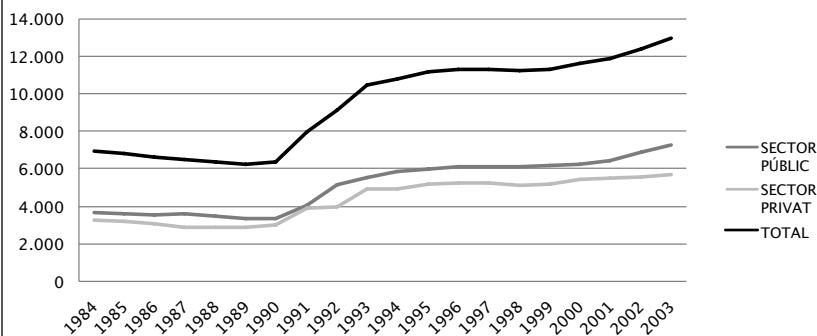
	SECTOR PÚBLIC			SECTOR PRIVAT			TOTAL		
	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes
1980			102.508			119.047			221.555
1981			100.665			113.525			214.190
1982			103.737			106.055			209.792
1983			103.602			106.055			209.657
1984		3.645	99.992		3.253	91.320		6.898	191.312
1985		3.622	95.374		3.197	88.011		6.819	183.385
1986		3.548	87.387		3.053	83.817		6.601	171.204
1987		3.567	83.333		2.929	79.503		6.496	162.836
1988		3.461	76.515		2.884	78.113		6.345	154.628
1989		3.351	72.503		2.895	77.809		6.246	150.312
1990	1.664	3.407	71.572	1.176	2.964	78.340	2.840	6.371	149.912
1991	1.711	4.068	80.911	1.258	3.866	89.967	2.969	7.934	170.878
1992	1.561	5.110	94.640	1.077	3.963	88.808	2.638	9.073	183.448
1993	1.607	5.544	103.958	1.292	4.889	98.383	2.899	10.433	202.341
1994	1.643	5.822	109.916	1.266	4.928	95.120	2.909	10.750	205.036
1995	1.648	5.995	113.297	1.305	5.158	96.142	2.953	11.153	209.439
1996	1.822	6.078	115.014	1.267	5.198	95.221	3.089	11.276	210.235
1997	1.809	6.104	114.438	1.244	5.188	94.804	3.053	11.292	209.242
1998	1.795	6.111	113.554	1.212	5.077	92.437	3.007	11.188	205.991
1999	1.717	6.135	114.753	1.193	5.143	93.888	2.910	11.278	208.641
2000	1.807	6.214	118.166	1.190	5.405	98.227	2.997	11.619	216.393
2001	1.818	6.390	123.103	1.199	5.496	101.789	3.017	11.886	224.892
2002	1.893	6.839	132.863	1.183	5.555	104.625	3.076	12.394	237.488
2003	1.939	7.279	143.539	1.181	5.699	107.880	3.120	12.978	251.419

Font: IDESCAT. Unitats i alumnes d'educació infantil, per sectors. Catalunya.

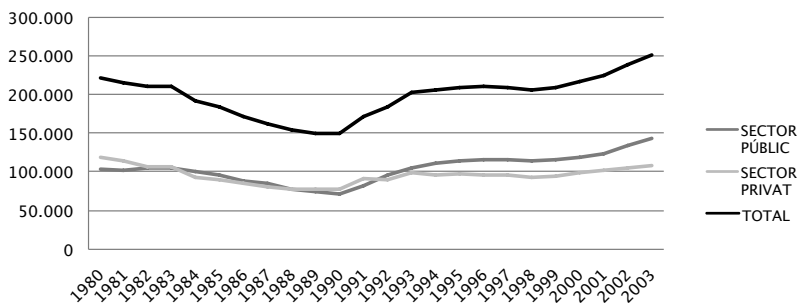
CENTRES D'EDUCACIÓ INFANTIL PER SECTORS 1990-2003



UNITATS D'EDUCACIÓ INFANTIL PER SECTORS 1984-2003



ALUMNES D'EDUCACIÓ INFANTIL PER SECTORS 1980-2003



Centres, unitats i alumnes d'educació primària per sectors 1980-2003

	SECTOR PÚBLIC			SECTOR PRIVAT			TOTAL		
	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes
1980			421.179			421.876			843.055
1981			432.642			419.181			851.823
1982			441.403			414.628			856.031
1983			446.534			405.691			852.225
1984		16.737	460.733		11.758	399.496		28.495	860.229
1985		17.100	456.416		11.758	388.134		28.858	844.550
1986		17.379	451.933		11.412	377.699		28.791	829.632
1987		17.842	448.838		10.902	356.608		28.744	805.446
1988		16.761	427.258		10.507	346.216		27.268	773.474
1989		16.450	403.554		10.245	332.296		26.695	735.850
1990	1.664	16.999	365.046	1.143	10.034	315.803	2.807	27.033	680.849
1991	1.711	16.587	356.024	1.258	9.764	301.448	2.969	26.351	657.472
1992	1.638	14.911	332.940	832	9.375	285.551	2.470	24.286	618.491
1993	1.611	14.303	313.907	813	9.205	269.300	2.424	23.508	583.207
1994	1.574	13.832	298.758	771	8.856	250.884	2.345	22.688	549.642
1995	1.556	13.533	286.848	745	8.651	236.452	2.301	22.184	523.300
1996	1.530	11.769	242.451	694	7.392	193.731	2.224	19.161	436.182
1997	1.502	10.030	201.126	680	6.370	157.450	2.182	16.400	358.576
1998	1.488	10.051	200.772	644	6.128	148.758	2.132	16.179	349.530
1999	1.483	10.108	202.020	630	6.056	145.066	2.113	16.164	347.086
2000	1.484	10.260	202.851	621	6.025	143.753	2.105	16.285	346.604
2001	1.478	10.310	205.879	614	5.983	142.786	2.092	16.293	348.665
2002	1.482	10.422	211.260	610	5.961	143.337	2.092	16.383	354.597
2003	1.483	10.581	218.796	608	5.968	144.021	2.091	16.549	362.817

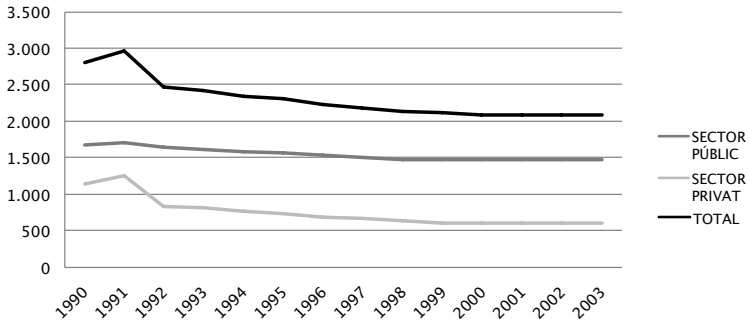
Font: IDESCAT. Unitats i alumnes d'educació infantil, per sectors. Catalunya.

Notes: Dades EGB 1980-1991.

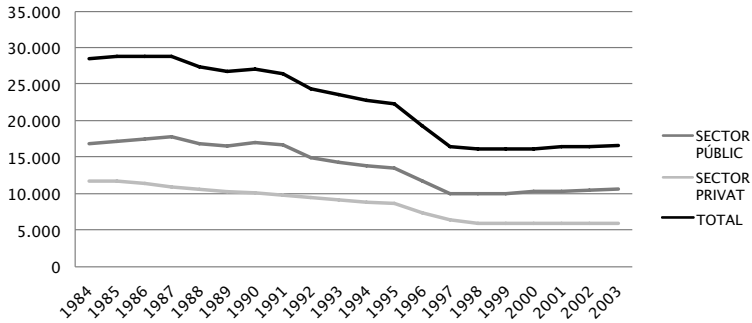
Dades educació primària LOGSE 1992-2003.

Anys 1990 i 1991 dades d'unitats, incloses les d'educació especial.

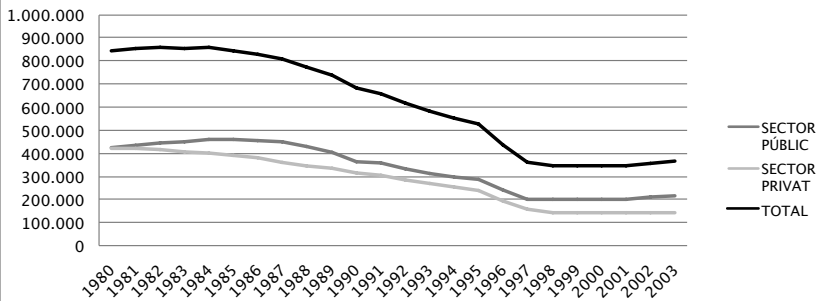
CENTRES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA PER SECTORS 1990-2003



UNITATS D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA PER SECTORS 1984-2003



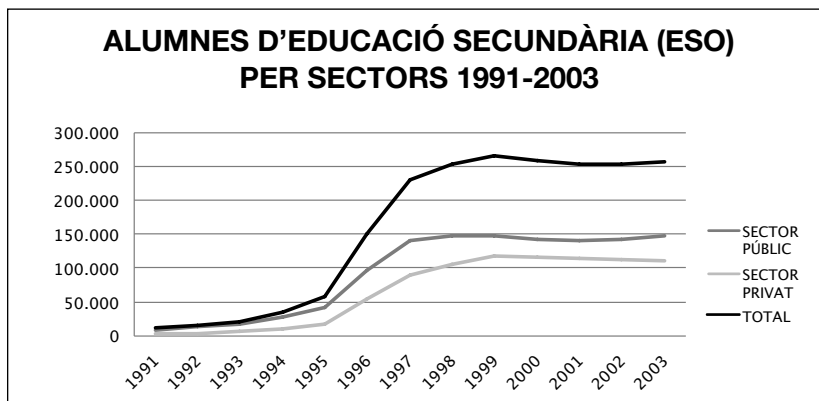
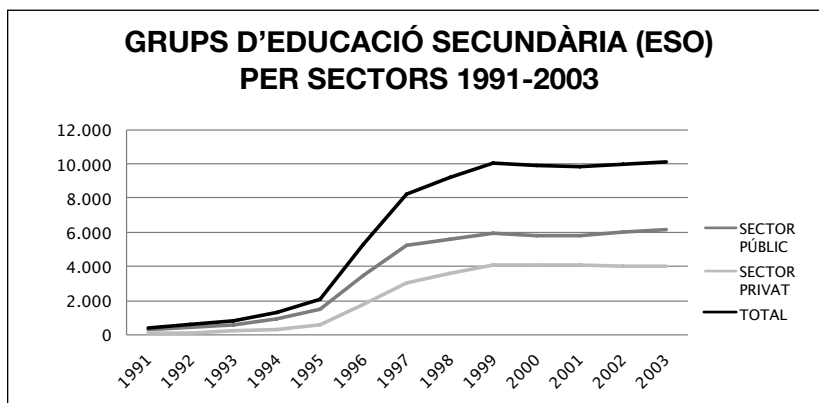
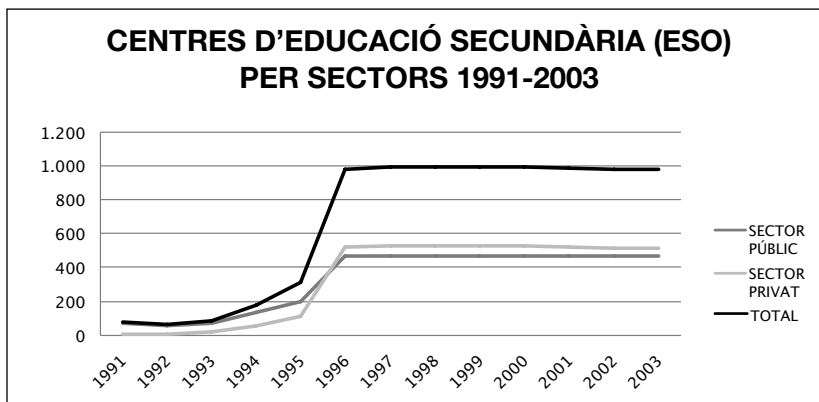
ALUMNES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA PER SECTORS 1980-2003



Centres, grups i alumnes d'educació secundària per sectors 1991-2003

ESO	SECTOR PÚBLIC			SECTOR PRIVAT			TOTAL		
	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes
1991	66	301	8.688	8	102	3.454	74	403	12.142
1992	58	413	11.956	7	110	3.663	65	523	15.619
1993	71	568	15.980	13	172	5.421	84	740	21.401
1994	129	928	26.169	50	279	8.841	179	1.207	35.010
1995	198	1.469	41.030	110	512	16.251	308	1.981	57.281
1996	462	3.471	95.609	516	1.753	53.844	978	5.224	149.453
1997	466	5.205	140.397	529	2.990	89.195	995	8.195	229.592
1998	469	5.600	146.538	523	3.593	105.625	992	9.193	252.163
1999	469	5.916	147.950	525	4.093	118.142	994	10.009	266.092
2000	467	5.813	142.168	526	4.078	115.150	993	9.891	257.318
2001	465	5.812	140.393	516	4.030	112.947	981	9.842	253.340
2002	465	5.997	142.318	512	3.995	111.106	977	9.992	253.424
2003	464	6.165	146.694	512	3.969	109.574	976	10.134	256.268

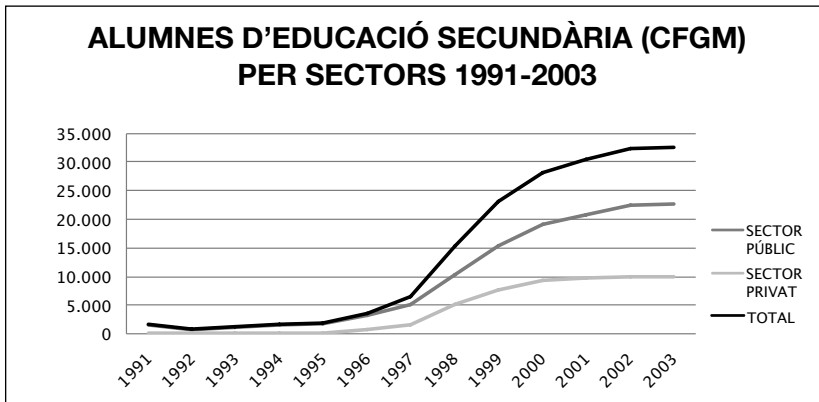
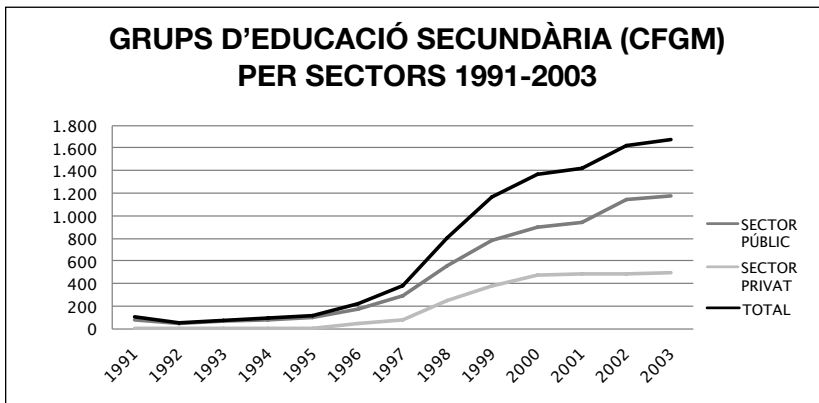
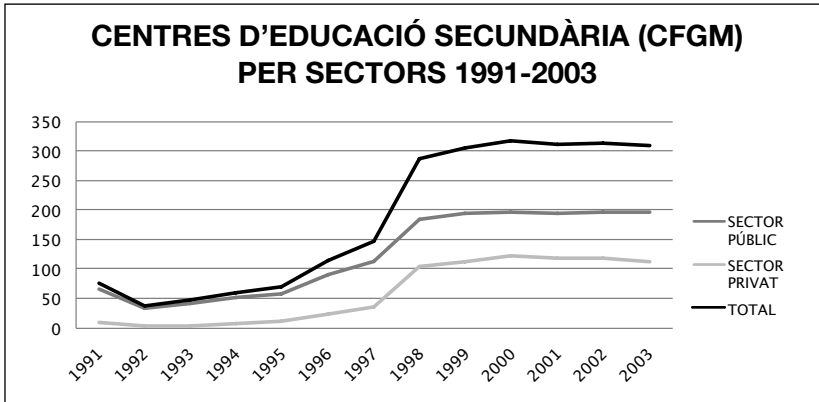
Font: IDESCAT. Unitats i alumnes d'educació infantil, per sectors. Catalunya.



Centres, grups i alumnes d'educació secundària per sectors 1991-2003

CFGM	SECTOR PÚBLIC			SECTOR PRIVAT			TOTAL		
	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes
1991	66	83	1.389	8	14	279	74	97	1.668
1992	34	49	707	4	6	109	38	55	816
1993	42	63	1.059	4	7	122	46	70	1.181
1994	52	80	1.419	7	10	128	59	90	1.547
1995	58	95	1.582	10	13	175	68	108	1.757
1996	90	171	2.981	23	42	642	113	213	3.623
1997	112	289	4.925	34	83	1.480	146	372	6.405
1998	183	554	10.307	103	245	4.938	286	799	15.245
1999	193	781	15.339	112	382	7.635	305	1.163	22.974
2000	195	897	18.940	123	470	9.201	318	1.367	28.141
2001	193	936	20.713	118	478	9.657	311	1.414	30.370
2002	196	1.137	22.332	117	478	9.970	313	1.615	32.302
2003	197	1.179	22.706	112	499	9.913	309	1.678	32.619

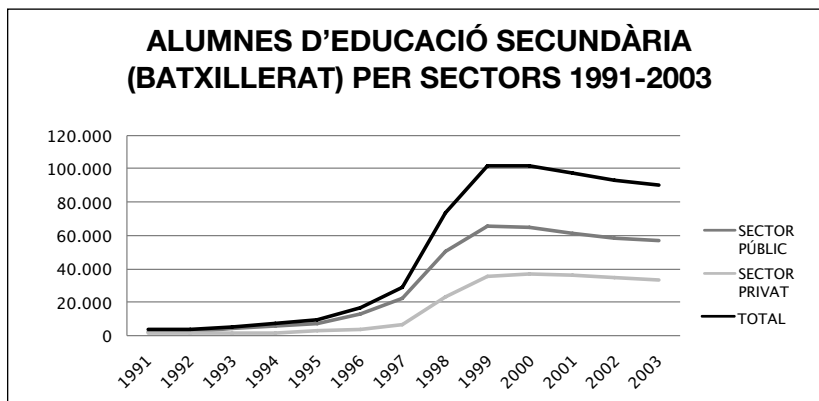
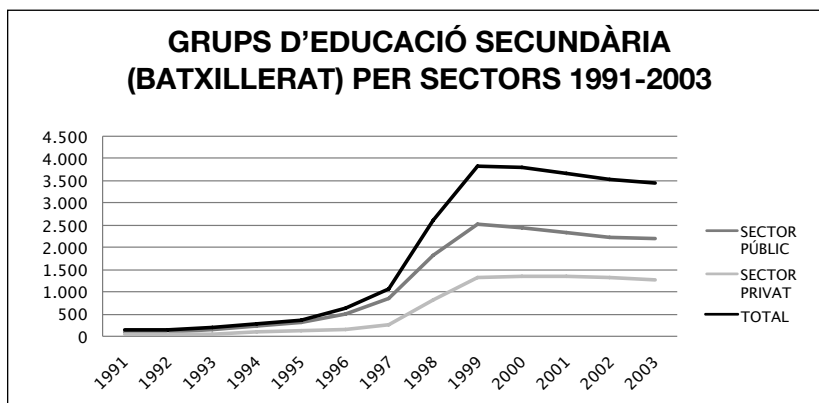
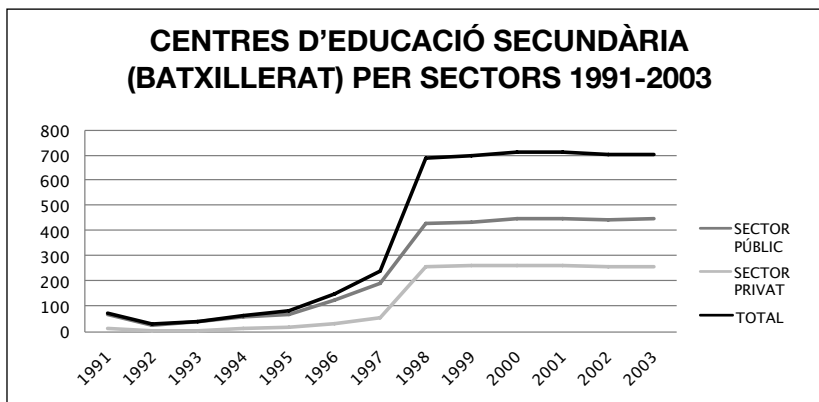
Font: IDESCAT. Unitats i alumnes d'educació infantil, per sectors. Catalunya.



Centres, grups i alumnes d'educació secundària per sectors 1991-2003

Batallerat	SECTOR PÚBLIC			SECTOR PRIVAT			TOTAL		
	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes
1991	66	97	2.172	8	48	1.567	74	145	3.739
1992	27	114	2.654	5	47	1.541	32	161	4.195
1993	37	139	3.820	5	50	1.543	42	189	5.363
1994	55	212	5.367	7	63	1.964	62	275	7.331
1995	69	284	7.131	12	84	2.544	81	368	9.675
1996	124	491	12.530	26	128	3.701	150	619	16.231
1997	191	837	22.102	50	224	6.445	241	1.061	28.547
1998	430	1.812	50.537	259	800	22.707	689	2.612	73.244
1999	435	2.522	65.688	260	1.305	35.520	695	3.827	101.208
2000	450	2.428	64.863	264	1.349	36.999	714	3.777	101.862
2001	447	2.318	60.725	263	1.335	36.234	710	3.653	96.959
2002	445	2.200	58.113	259	1.316	34.731	704	3.516	92.844
2003	446	2.190	56.986	255	1.246	32.988	701	3.436	89.974

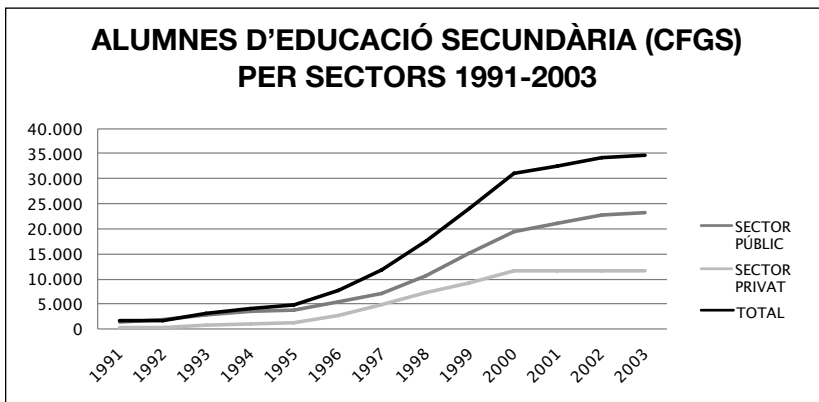
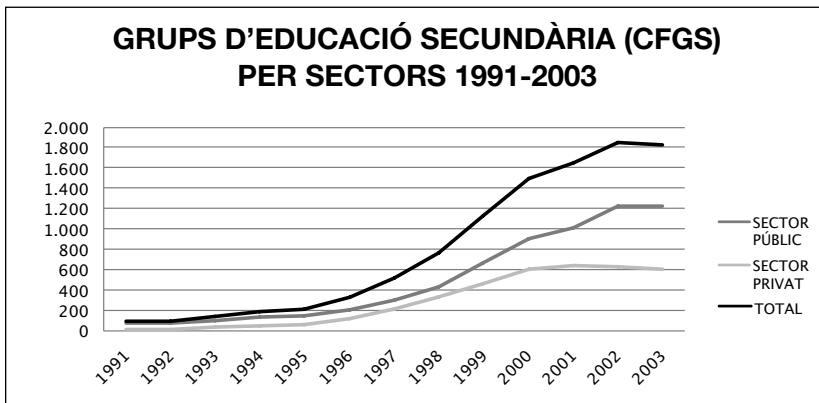
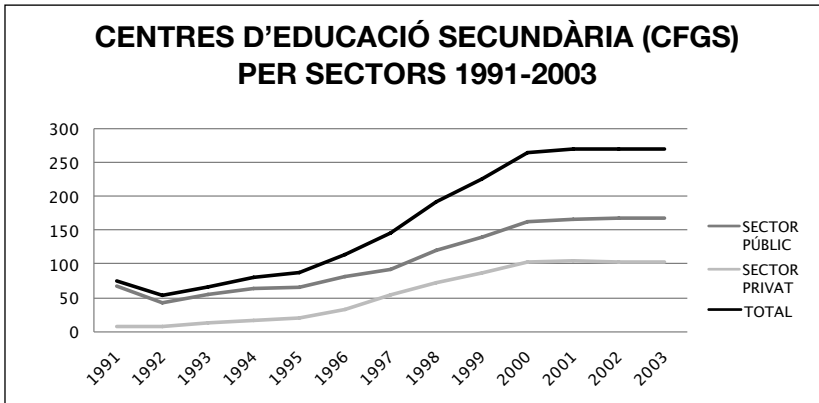
Font: IDESCAT. Unitats i alumnes d'educació infantil, per sectors. Catalunya.



Centres, grups i alumnes d'educació secundària per sectors 1991-2003

CFGS	SECTOR PÚBLIC			SECTOR PRIVAT			TOTAL		
	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes
1991	66	83	1.389	8	14	279	74	97	1.668
1992	43	77	1.605	11	18	393	54	95	1.998
1993	53	104	2.431	13	30	679	66	134	3.110
1994	62	139	3.233	18	43	1.005	80	182	4.238
1995	65	148	3.576	21	55	1.217	86	203	4.793
1996	80	207	5.047	33	112	2.692	113	319	7.739
1997	91	302	6.847	54	209	4.875	145	511	11.722
1998	120	431	10.411	72	331	7.119	192	762	17.530
1999	139	671	15.016	86	458	9.150	225	1.129	24.166
2000	162	902	19.297	102	597	11.630	264	1.499	30.927
2001	165	1.010	20.878	105	643	11.567	270	1.653	32.445
2002	168	1.228	22.662	102	626	11.547	270	1.854	34.209
2003	167	1.228	23.260	103	602	11.478	270	1.830	34.738

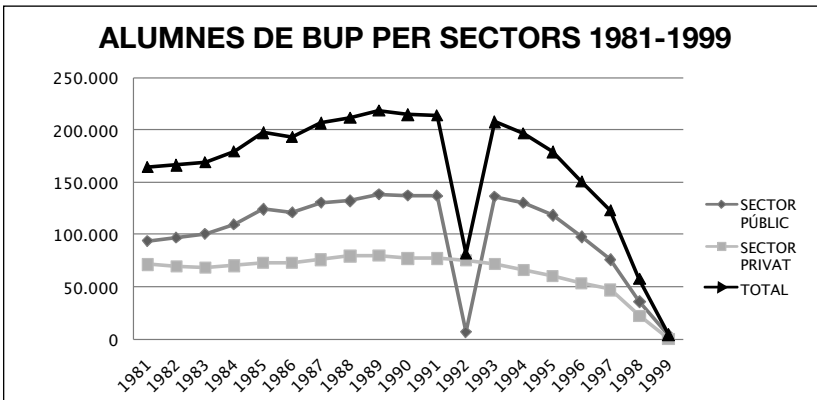
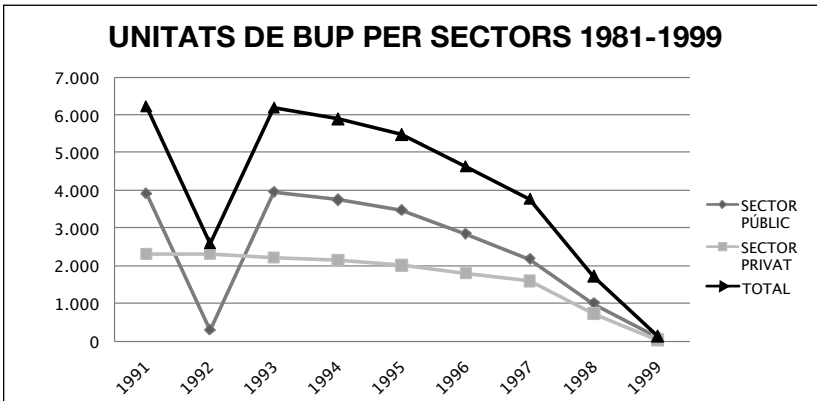
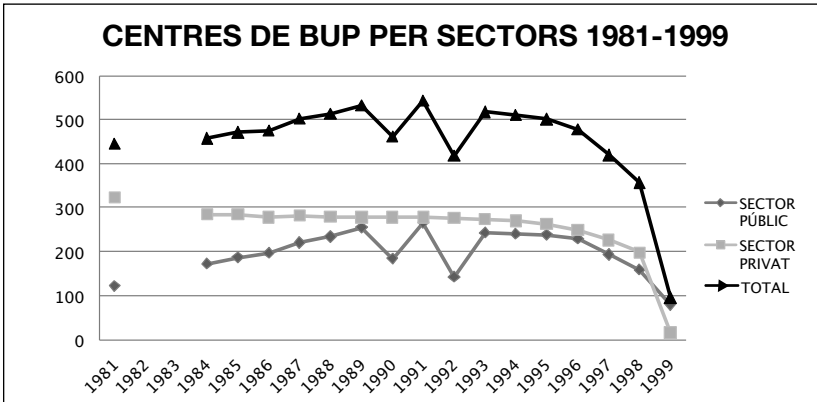
Font: IDESCAT. Unitats i alumnes d'educació infantil, per sectors. Catalunya.



Centres, unitats i alumnes de BUP per sectors 1981-1999

	SECTOR PÚBLIC			SECTOR PRIVAT			TOTAL		
	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes
1981	121		93.647	324		71.058	445		164.705
1982			96.586			69.465			166.051
1983			100.582			68.119			168.701
1984	172		109.493	285		70.134	457		179.627
1985	186		123.861	285		73.106	471		196.967
1986	196		120.716	278		72.632	474		193.348
1987	220		130.369	282		75.754	502		206.123
1988	234		132.024	279		79.262	513		211.286
1989	255		138.590	278		80.121	533		218.711
1990	184		137.180	278		76.973	462		214.153
1991	266	3.912	136.986	278	2.319	76.999	544	6.231	213.985
1992	142	284	6.390	276	2.303	75.051	418	2.587	81.441
1993	243	3.960	135.914	274	2.222	71.423	517	6.182	207.337
1994	240	3.744	129.955	270	2.144	66.256	510	5.888	196.211
1995	238	3.464	118.065	263	2.009	60.538	501	5.473	178.603
1996	229	2.839	97.558	249	1.789	53.419	478	4.628	150.977
1997	193	2.176	75.554	226	1.592	47.223	419	3.768	122.777
1998	158	990	35.455	198	731	22.126	356	1.721	57.581
1999	80	104	3.618	16	31	599	96	135	4.217

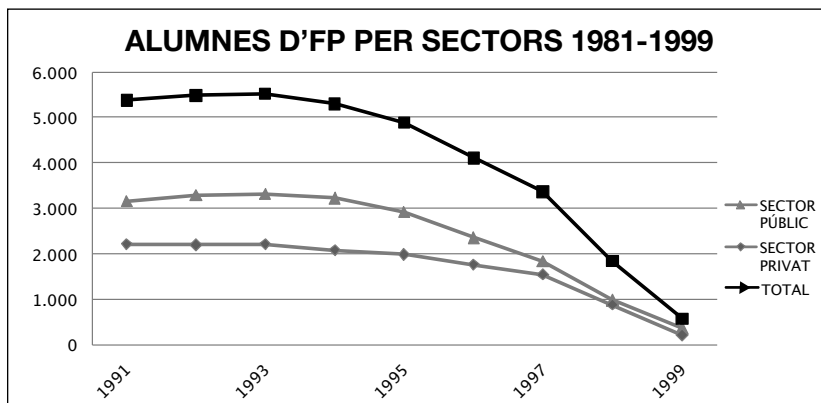
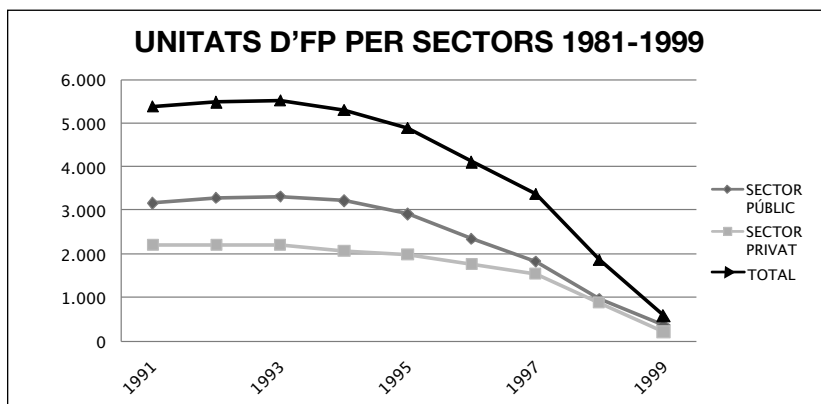
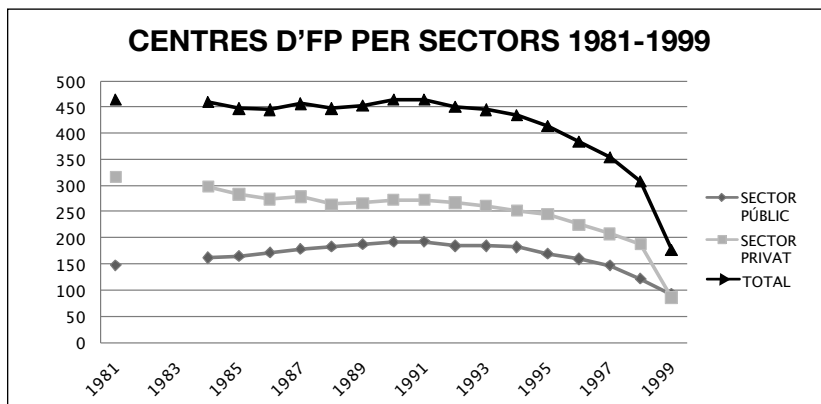
Font: IDESCAT. Centres i alumnes de BUP per sectors. Catalunya.



Centres, unitats i alumnes d'FP per sectors 1981-1999

	SECTOR PÚBLIC			SECTOR PRIVAT			TOTAL		
	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes
1981	147		63.558	317		55.501	464		119.059
1982			64.034			61.202			125.236
1983			65.972			67.381			133.353
1984	161		68.623	298		71.372	459		139.995
1985	164		69.066	283		73.059	447		142.125
1986	171		73.384	274		70.741	445		144.125
1987	178		76.872	278		68.516	456		145.388
1988	183		81.411	264		65.811	447		147.222
1989	187		85.376	266		66.053	453		151.429
1990	192		86.671	272		66.201	464		152.872
1991	193	3.157	91.503	272	2.214	67.492	465	5.371	158.995
1992	184	3.280	95.003	267	2.196	67.613	451	5.476	162.616
1993	184	3.321	98.351	261	2.206	66.892	445	5.527	165.243
1994	182	3.220	92.073	252	2.074	63.825	434	5.294	155.898
1995	169	2.909	81.323	245	1.983	58.067	414	4.892	139.390
1996	159	2.345	64.811	225	1.758	50.027	384	4.103	114.838
1997	147	1.828	48.317	207	1.541	41.828	354	3.369	90.145
1998	121	976	24.878	187	877	23.332	308	1.853	48.210
1999	92	369	10.110	86	213	7.000	178	582	17.110

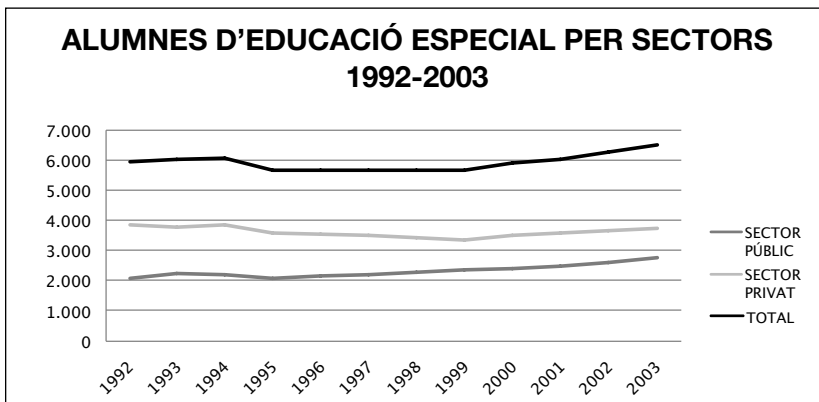
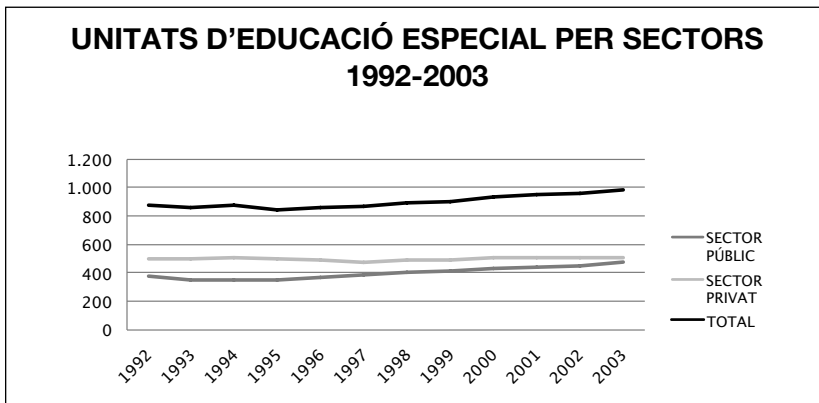
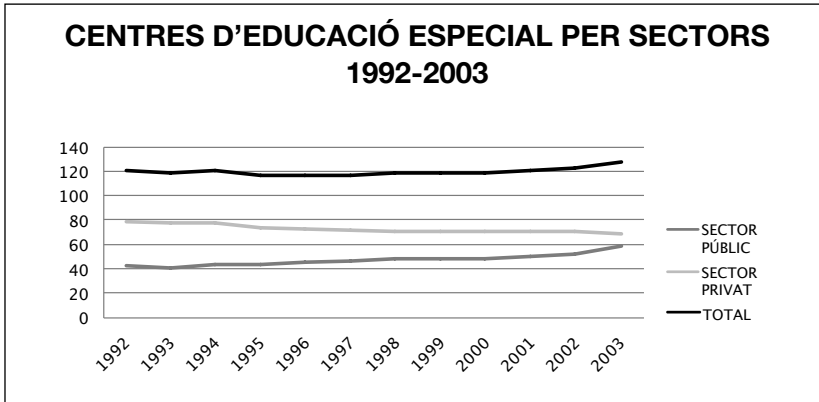
Font: IDESCAT. Centres i alumnes d'FP per sectors. Catalunya.



Centres, unitats i alumnes d'educació especial per sectors 1992-2003

	SECTOR PÚBLIC			SECTOR PRIVAT			TOTAL		
	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes	Centres	Unitats	Alumnes
1992	42	378	2.087	79	497	3.848	121	875	5.935
1993	41	361	2.245	78	496	3.782	119	857	6.027
1994	43	367	2.210	78	503	3.862	121	870	6.072
1995	43	352	2.114	74	493	3.559	117	845	5.673
1996	45	375	2.170	73	484	3.528	118	859	5.698
1997	46	388	2.211	72	476	3.466	118	864	5.677
1998	48	404	2.293	71	484	3.424	119	888	5.717
1999	48	415	2.354	71	485	3.358	119	900	5.712
2000	48	432	2.397	71	503	3.494	119	935	5.891
2001	50	440	2.476	71	504	3.550	121	944	6.026
2002	52	449	2.609	71	509	3.653	123	958	6.262
2003	59	478	2.773	69	508	3.741	128	986	6.514

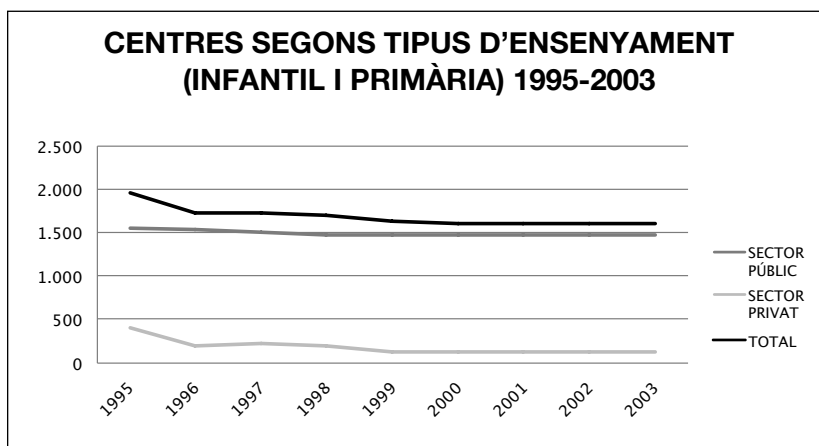
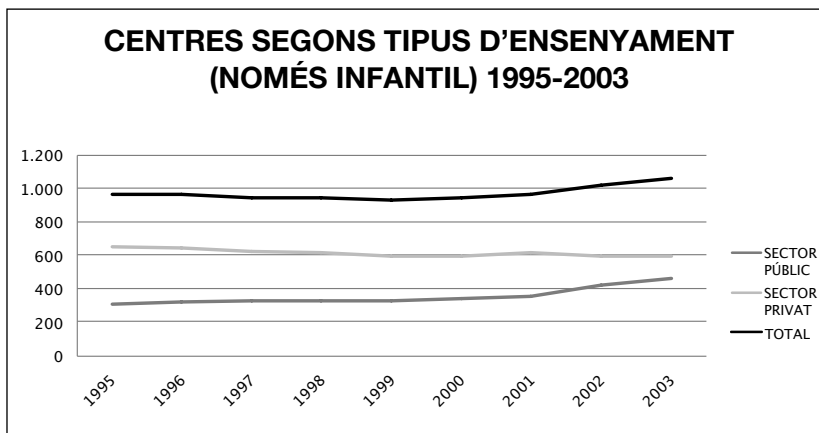
Font: IDESCAT. Centres i alumnes d'educació especial en centres específics per sectors. Catalunya.

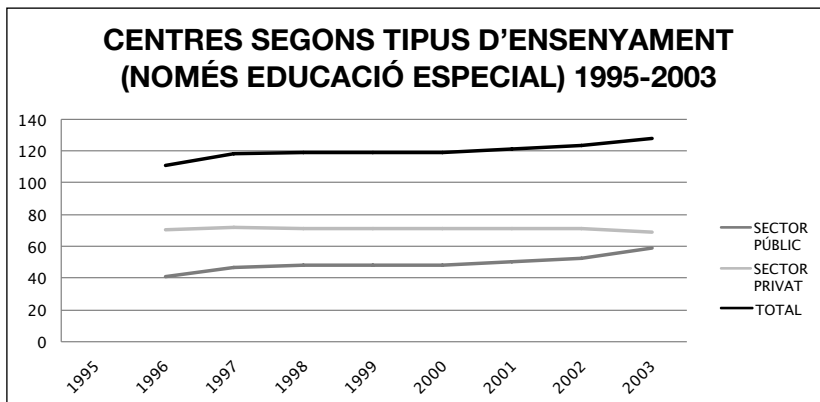
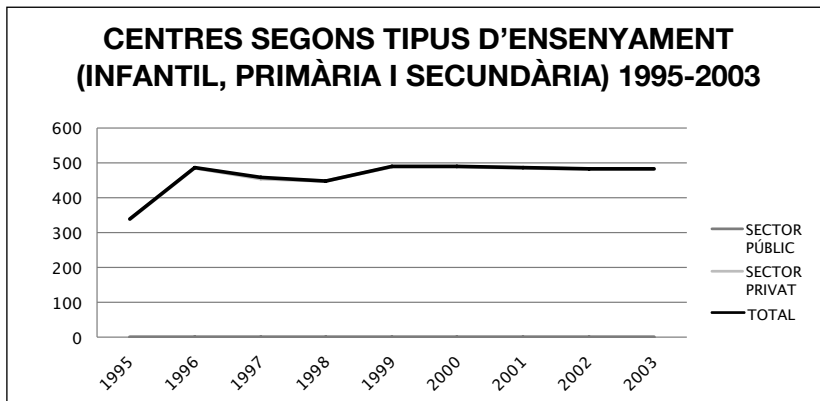
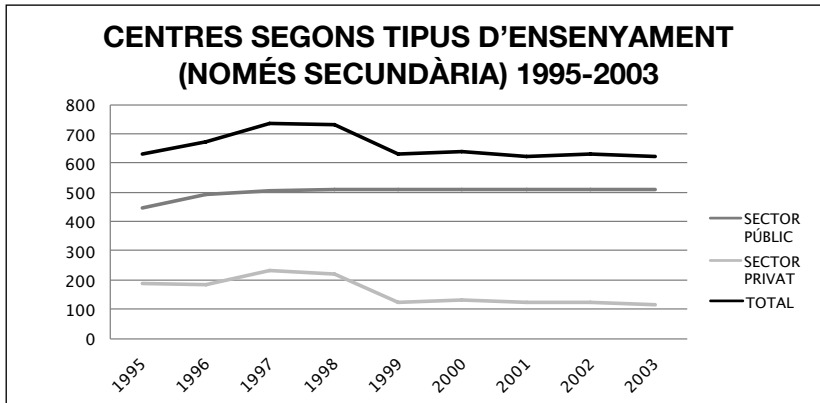


Centres segons tipus d'ensenyament 1995-2003

	SECTOR PÚBLIC					SECTOR PRIVAT					TOTAL				
	Només Infantíl	Infantíl i primària	Només secun- dària	Infantíl, primària i secun- dària	Només educació especial espe- cífica	Només Infantíl	Infantíl i primària	Només secun- dària	Infantíl, primària i secun- dària	Només educació especial específica	Només Infantíl	Infantíl i primària	Només secun- dària	Infantíl, primària i secun- dària	Només educació especial espe- cífica
1995	311	1.555	448	1	654	407	186	338	965	1.962	634	339			
1996	318	1.529	491	1	646	194	183	483	964	1.723	674	484	111		
1997	323	1.500	503	3	624	226	234	454	947	1.726	737	457	118		
1998	327	1.487	509	1	619	199	220	445	946	1.686	729	446	119		
1999	327	1.483	509	0	606	143	122	488	933	1.626	631	488	119		
2000	339	1.483	511	1	605	133	129	489	944	1.616	640	490	119		
2001	350	1.477	508	1	615	131	122	484	965	1.608	630	485	121		
2002	421	1.481	508	1	599	131	123	479	1.020	1.612	631	480	123		
2003	465	1.482	507	1	598	129	117	479	1.063	1.611	624	480	128		

Font: IDESCAT. Nombre de centres, segons tipus d'ensenyament. Catalunya.





Professors segons tipus d'ensenyament 1995-2003

	SECTOR PÚBLIC			SECTOR PRIVAT			TOTAL		
	Infantil i primària	Secundària	Educació especial	Infantil i primària	Secundària	Educació especial	Infantil i primària	Secundària	Educació especial
1997	22.755	23.962	656	16.948	13.478	959	39.703	37.440	1.615
1998	23.379	24.500	480	16.799	13.495	584	40.178	37.995	1.084
1999	23.993	25.201	427	16.770	14.003	553	40.763	39.204	980
2000	24.247	24.410	747	17.218	14.004	1.025	41.465	38.414	1.772
2001	24.630	24.086	589	17.606	13.856	643	42.236	37.942	1.232
2002	25.524	23.905	617	17.780	13.807	661	43.304	37.712	1.278
2003	26.855	24.618	684	18.201	13.742	688	45.056	38.360	1.372

Font: IDESCAT. Professors segons el tipus d'ensenyament. Catalunya.

