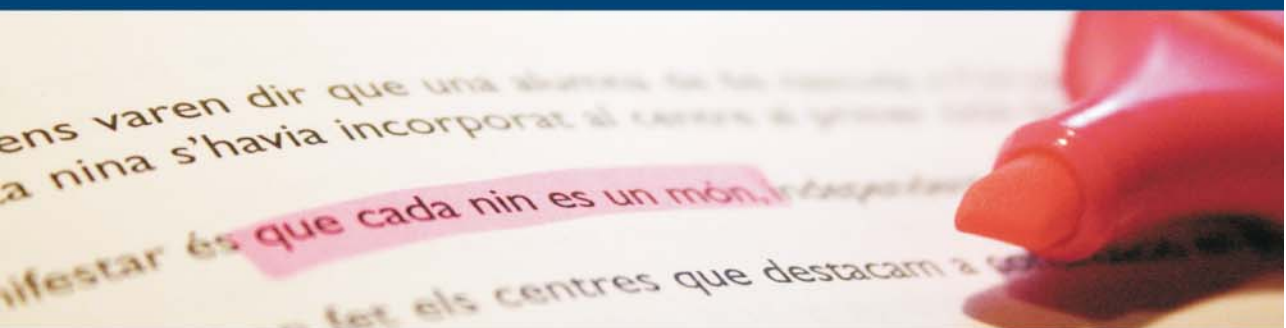


Anuari de l'educació de les Illes Balears 2007



Martí X. March i Cerdà
Director

**ANUARI DE L'EDUCACIÓ
DE LES ILLES BALEARS**

2007



Universitat de les
Illes Balears



Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2007

Aquest Anuari de l'Educació de les Illes Balears és el resultat d'un conveni de col·laboració entre la **Fundació Guillem Cifre de Colonya i la Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears**. Així, i d'acord amb el conveni, l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears és una iniciativa del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears, coordinat i dirigit pel doctor Martí X. March i Cerdà.

Consell de Direcció

Director: Dr. Martí X. March i Cerdà

Vocals:

Dra. Carme Orte Socias
Dr. Lluís Ballester Brage
Dra. Carmen Touza Garma
Dr. Josep Lluís Oliver Torelló
Dr. Luis Vidaña Fernández
Sra. Margalida Vives Barceló

Secretària:

Dra. Belén Pascual Barrio

- * © del text: els autors 2007
- * © de l'edició: Fundació Guillem Cifre de Colonya
- * Disseny, maquetació i impressió: amadip.esment
- * ISSN: 1888-2617
- * Dipòsit legal: PM-2548-2004

El contingut dels articles és responsabilitat dels autors. El seu parer no representa l'opinió de la Universitat de les Illes Balears ni de la Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Se n'autoritza la reproducció total o parcial, citant la font i l'autor o l'autora.

L'Anuari de l'Educació de les Illes Balears es pot demanar a COLONYA, Fundació Guillem Cifre, plaça Major, 7, 07460 Pollença (Mallorca).

L'Anuari de l'Educació de les Illes Balears es pot consultar a les pàgines web de la Caixa de Colonya i de la UIB:

- www.colonya.es
- <http://www.uib.es/depart/dpde/> (informacions d'interès)

GIFES: Dr. Martí X. March Cerdà. Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Edifici Guillem Cifre de Colonya. Campus UIB. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)

Tel.: 971 17 25 83 / Fax: 971 17 31 90

E-mail: marti.march@uib.es

SUMARI

PRESENTACIÓ	7
• UN ANUARI PER CONTRIBUIR A MILLORAR L'EDUCACIÓ	8
<i>Per Martí Torrandell Orell</i>	
PRÒLEG	11
• L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS DE 2007: UN INSTRUMENT PER CONÈIXER I DEBATRE LA SITUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU BALEAR	12
<i>Per la Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears</i>	
I. INTRODUCCIÓ	17
• REFLEXIONS SOBRE LA REALITAT EDUCATIVA DE LES ILLES BALEARS. PER QUÈ SÓN TAN DIFÍCILS ELS PACTES EDUCATIUS?	18
<i>Per Martí X. March i Cerdà</i>	
II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS	39
• ESCOLETES DE MENORCA. QUÈ HO HA FET I HO FA POSSIBLE?	40
<i>Per Vicenç Arnaiz Sancho, Joan Manuel Martí Llufríu</i>	
• ESTAT ACTUAL I FUTUR IMMEDIAT DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA A LES ILLES BALEARS	62
<i>Per Enrique Gómez, Miquel Palou i Agustí Vergés</i>	
• EVOLUCIÓ, DESCRIPCIÓ I PERSPECTIVES DE L'EDUCACIÓ FÍSICA I L'ESPORT A LES ILLES BALEARS	82
<i>Per Pere Palou Sampol, F. Xavier Ponseti Verdaguer, Pere A. Borràs Rotger i Josep Vidal Conti</i>	
• EDUCACIÓ I INMIGRACIÓ A LES ILLES BALEARS: CARACTERÍSTIQUES I ANÀLISI EVOLUTIVA	96
<i>Per Luis Vidaña Fernández</i>	
• DADES EDUCATIVES DE L'ILLA DE MENORCA: 2004-2007. TENDÈNCIES I PERSPECTIVES	138
<i>Per Pere Alzina Seguí</i>	
• L'ALUMNAT UNIVERSITARI EN EL CONTEXT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE LES ILLES BALEARS	180
<i>Per Lluís Ballester Brage</i>	

III. EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS	207
ELS MENORS IMMIGRANTS NO ACOMPANYATS A LES ILLES BALEARS	208
<i>Per Josep Lluís Oliver Torelló</i>	
IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS	223
LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA A LA UIB: ANÀLISI DELS PROJECTES D'INVESTIGACIÓ (1997-2006)	224
<i>Per Carmen Orte Socas i Belén Pascual Barrio</i>	
LES HABILITATS BÀSIQUES. L'ALFABETITZACIÓ FUNCIONAL DE LA POBLACIÓ DE LES ILLES BALEARS	244
<i>Per Juan Jiménez Castillo</i>	
PROJECTE DE VALIDACIÓ D'UNA ESCALA PER A LA DETECCIÓ DEL TRACTE INADEQUAT ENVERS LA GENT GRAN	266
<i>Per Carmen Touza Garma</i>	
L'ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA EN ELS CENTRES D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA DE LES ILLES BALEARS	276
<i>Per Antoni Bauzà Sampol</i>	
LA PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT EN LA GESTIÓ I ORGANITZACIÓ DEL CENTRE: COM PODEM FER DE L'ESCOLA UN ESPAI PER A TOTS I TOTES	306
<i>Per Cristina San Juan, Catalina Sbert i M. Isabel Pomar</i>	
DONAR RESPOSTES A LA DIVERSITAT. IES JOSEP MIQUEL GUÀRDIA D'ALAIOR, ILLA DE MENORCA	330
<i>Per Pere Alzina Seguí</i>	
V. ESTADÍSTICA I LEGISLACIÓ EDUCATIVA DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS	351
EL SISTEMA ESCOLAR A LES ILLES BALEARS EN XIFRES	352
<i>Per Belén Pascual Barrio</i>	
LA PARTICIPACIÓ DELS MUNICIPIS EN LA MILLORA DE L'EDUCACIÓ. UNA PROPOSTA: CREAR UN OBSERVATORI MUNICIPAL DE L'EDUCACIÓ	364
<i>Per Antoni Bauzà Sampol i Joan Cerdà Martorell</i>	
RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2007	381

PRESENTACIÓ

Un anuari per a contribuir a millorar l'educació

Martí Torrandell Orell

***President de Colonya Caixa d'Estalvis de Pollença
i de la Fundació Guillem Cifre de Colonya***

Essent l'educació la base fonamental de la cultura, la prosperitat i fins i tot del desenvolupament quotidià d'una nació, d'un país, de la comunitat, de la família i de l'individu en si mateix, abarca sens dubte tot el context de l'entorn i qualsevol fet o circumstància que s'hi produeixi. Per tant, tota publicació que vulgui fer referència a aquesta matèria ha d'estar en contínua actualització.

La finalitat d'aquest Anuari és actualitzar, any rera any i de la forma més precisa i exhaustiva, recerques, reflexions i diferents tipus d'informació sobre la qüestió educativa dins l'àmbit general de les nostres Illes i posar-lo a l'abast, no només dels professionals de l'ensenyament, sinó de qualsevol persona, col·lectiu o entitat que estigui interessada pels temes que l'integren.

Amb l'experiència de les anteriors edicions, des del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears, a través del GIFES, de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, de la Fundació Universitat/Empresa i de la Fundació Guillem Cifre de Colonya, creim que estam aconseguint l'objectiu que ens proposàrem amb l'edició de l'Anuari, que no era altre més que contribuir a conèixer i millorar, si cal, l'estat de l'educació a la nostra Comunitat Autònoma, mitjançant estudis, investigacions i projectes desenvolupats per professionals de la docència.

Al llarg de les tres edicions anteriors (la primera fou el 2004) de cada vegada més hi ha hagut més demanda d'exemplars per part d'entitats, institucions, centres d'ensenyança, docents i particulars, la qual cosa ens anima a continuar amb la tasca i oferir-vos ara l'edició de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2007.

PRÒLEG

L'anuari de l'educació de les Illes Balears de 2007: un instrument per conèixer i debatre la situació del sistema educatiu balear

Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears

Quan l'any 2004, des del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears, vàrem posar en marxa l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, teníem dos grans objectius: en primer lloc contribuir, amb tota la modèstia i el convenciment de què érem capaços, a situar l'educació en el centre de la preocupació de la societat de les Illes Balears. Efectivament el desenvolupament econòmic i social de les Illes Balears, necessitava i necessita, malgrat els avanços que s'han aconseguit els darrers anys, una aposta per l'educació. Una aposta no tan sols per part de l'Administració pública, dels governants, sinó també, i, fonamentalment, per part de la societat de les Illes Balears. Una societat que per encarar el segle XXI amb èxit, amb força, necessita creure en l'educació, en la formació, en el capital humà, en la innovació, en la recerca, en el coneixement. I això no és fàcil, resulta complex. Cal canviar actituds, mentalitats, conductes. Però també cal canviar estructures. Cal, per tant, posar la societat en el camí adequat.

Però el segon dels nostres objectius era conseqüència de l'anterior. Només seria possible canviar el paper de l'educació dins la nostra societat, si érem capaços de posar a l'abast de la societat balear més coneixement sobre el nostre sistema educatiu, més dades sobre l'estat de l'educació, més elements per conèixer i comprendre l'estat de l'educació balear. Pensàvem, pensam, que només des del coneixement educatiu, era, és possible, començar a transformar la mentalitat, el pensament de la nostra societat en relació amb l'educació.

Aquests quatre números de l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears* són una demostració que estam en el camí adequat. És una demostració que és possible no tan sols millorar el coneixement que tenim sobre el sistema educatiu de les Illes Balears, sinó que també és possible començar a canviar les actituds de la nostra societat en relació amb els beneficis de l'educació, des de la perspectiva econòmica, social, cultural, tecnològica, política, etc.

Així doncs, tal com es posa de manifest al pròleg del primer *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2004*, l'objectiu d'aquest és analitzar l'estat del sistema educatiu de les Illes Balears, tant pel que fa al sistema escolar com pel que fa a les diferents institucions i als espais educatius que, tot i una formalització diferent del que representa l'escola, tenen una significativa transcendència social. Per tant, el que es pretén amb la realització del present Anuari és, per una part, conèixer i comprendre la situació de l'educació a la comunitat autònoma de les Illes Balears en el context de l'Estat espanyol i, per l'altra part, contribuir a cercar solucions als diversos problemes que té plantejats l'educació de les Illes Balears.

En el context d'aquests objectius, la realització i la publicació de l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2007* és la manifestació de la voluntat de continuar treballant per posar a l'abast de la comunitat educativa i del conjunt de la societat de les Illes Balears un document sobre l'estat del sistema educatiu de la comunitat autònoma de les Illes Balears; un document que volem que sigui viu, que sigui dinàmic, que provoqui reflexions, que possibiliti la millor comprensió dels fenòmens educatius, que faci possible la posada en marxa dels mecanismes d'innovació, de renovació pedagògica.

Amb tot, cal assenyalar que l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears* és fruit de la **col·laboració entre la Universitat de les Illes Balears i Fundació Guillem Cifre de Colonya, a través d'un conveni amb la Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears**; així el dit anuari

és una iniciativa del **Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES)** de la **Universitat de les Illes Balears**, però amb l'objectiu que hi participin professors d'altres departaments, mestres i professors del sistema escolar no universitari, inspectors d'educació, professionals de l'educació social, etc.; un objectiu que s'està complint de forma important per tal de donar a l'*Anuari de l'Educació* una perspectiva de pluralitat, de diversitat. A més, hem de ressenyar que per fer possible i consolidar aquest *Anuari de l'Educació* es va signar un conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Educació i Cultura i la mateixa Fundació Guillem Cifre de Colonya, que està donant els resultats esperats.

En aquest sentit, i d'acord amb l'estructura dissenyada per a l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, l'*Anuari 2007* presentarà el contingut següent: així, la **Introducció** es fa a partir d'una anàlisi sobre la realitat educativa de les Illes Balears, d'acord amb les línies generals que presenten els diversos treballs que formen part del present Anuari i dels altres Anuaris dels anys anteriors, i de les opinions personals sobre la dinàmica del present curs acadèmic, una reflexió sobre les dificultats per dur a terme un autèntic pacte educatiu a nivell de les Illes Balears; un pacte que no tan sols resulta necessari, sinó imprescindible, atesos els problemes estructurals que presenta l'educació a les Balears. Es tracta d'una porta d'entrada a l'*Anuari*, d'un editorial que pretén analitzar els punts fonamentals, els punts més significatius de l'educació a la nostra comunitat autònoma de les Illes Balears.

Al segon apartat, **El sistema escolar de les Illes Balears**, es desenvolupen els estudis següents: en primer lloc es fa una anàlisi, per una part, sobre l'educació infantil a Menorca i l'educació secundària a les Illes Balears i, per altra part, sobre l'ensenyament de l'educació física a les escoles de les Balears; en segon lloc, es fa una anàlisi sobre la situació de l'escolarització de l'alumnat immigrant a les escoles de les Balears; en tercer lloc, es fa una anàlisi sobre la situació de l'educació a Menorca i finalment s'analitza la situació del sistema universitari de les Illes Balears, des de la perspectiva de l'alumnat.

Al tercer apartat, **El sistema educatiu no escolar de les Illes Balears** es desenvolupa un treball prou interessant, prou significatiu: ens referim a l'anàlisi sobre la situació dels menors immigrants no acompanyats a les Illes Balears. Es tracta d'una qüestió prou interessant, ja que és una evidència que la immigració, en tots els nivells, representa un dels fenòmens més transcendents de les Illes Balears. L'anàlisi escolar de la immigració, juntament amb aquest treball, ens dona una visió prou ampla sobre el fenomen de la immigració educativa, escolar i social a les Balears.

Al quart apartat, **Recerca i innovació pedagògica a les Illes Balears**, trobam, per una part, un treball sobre la investigació educativa a partir dels projectes d'investigació de caràcter competitiu per part d'investigadors del professorat de la Universitat de les Illes Balears. Aquest treball complementa els diversos articles que sobre la investigació educativa s'han realitzat als anteriors Anuaris de l'Educació. Per altra part hem de constatar tres treballs d'investigació sobre diferents aspectes: l'anàlisi de l'analfabetisme funcional a les Illes Balears, la radiografia sobre els serveis d'orientació educativa de les Illes Balears; i finalment un projecte de validació d'una escala per detectar el tracte inadequat a persones majors. I dins l'apartat d'innovació educativa hem de fer referència a dos treballs: un que fa referència a la participació de l'alumnat en un centre d'educació primària, i un altre al treball pedagògic dut a terme en un centre de secundària de Menorca.

Al cinquè i darrer apartat, **Estadística i legislació educativa de la comunitat autònoma de les Illes Balears**, cal assenyalar l'existència de dos treballs: en primer lloc un article sobre el sistema educatiu de les Illes Balears en xifres, que en posteriors Anuaris tindrà un desenvolupament més extens. I en segon lloc un treball sobre els indicadors necessaris per analitzar la realitat educativa dels ajuntaments.

Finalment, a més de seguir agraint a la Fundació Guillem Cifre de Colonya la seva implicació, la seva col·laboració, la seva generositat en la realització del present *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, volem agrair a tots els col·laboradors i col·laboradores de l'Anuari la seva feina, la seva disposició, la seva capacitat i la seva entrega en la relació dels diversos treballs que conformen l'Anuari 2007. Així mateix volem expressar el nostre agraïment a la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears pel seu suport en la realització de l'esmentat Anuari. Tanmateix volem destacar que **la finalitat fonamental del present Anuari va més enllà del coneixement i de la comprensió del sistema educatiu de les Illes Balears, volem, sobretot, contribuir a prestigiar l'educació dins una societat com la nostra, con un factor d'èxit personal, econòmic, social i cultural. Per a les Illes Balears fer de l'educació un factor bàsic per al futur és un repte al qual cal dirigir el màxim dels esforços personals, socials, polítics, econòmics i institucionals.** En qualsevol cas amb aquest número de l'Anuari demostram una voluntat de continuïtat en el desenvolupament d'aquesta finalitat de fer de l'educació una prioritat de la societat de les Illes Balears, de les seves administracions educatives, de la societat civil en totes les seves dimensions i perspectives.

I. INTRODUCCIÓ

Reflexions sobre la realitat educativa de les Illes Balears. Per què són tan difícils els pactes educatius?

Martí X. March Cerdà

RESUM

No hi ha cap dubte que el sistema educatiu de les Illes Balears presenta importants problemes de caire estructural i conjuntural. En aquest context de problemes, de punts febles, de situacions difícils o complexes, ens plantejam, d'una banda, la necessitat de dur a terme una política educativa que doni continuïtat a les accions educatives des del consens, des del pacte, però, d'altra banda, ens plantejam també les dificultats per dur a terme aquesta acció educativa consensuada, dialogada. Efectivament, una vegada identificats els punts més significatius del sistema educatiu balear sobre els quals cal treballar, la realitat posa de manifest les dificultats per establir aquest pacte educatiu. Tanmateix, i malgrat aquesta dificultat de pacte educatiu, en aquest article es plantegen les bases per a la consecució de l'esmentat pacte sobre el sistema educatiu de les Illes Balears.

RESUMEN

Es evidente que el sistema educativo de las Islas Baleares presenta importantes problemas de carácter estructural y de carácter coyuntural. En este contexto de problemas, de puntos débiles, de situaciones difíciles o complejas, en el presente artículo nos planteamos, por una parte, la necesidad de llevar a cabo una política educativa que dé continuidad a las acciones educativas desde el consenso, desde el pacto, pero, por otra parte, las dificultades para llevar a cabo esta acción educativa consensuada, dialogada. Efectivamente, una vez identificados los puntos más significativos del sistema educativo balear sobre los cuales es necesario trabajar, la realidad nos pone de manifiesto las dificultades para establecer este pacto educativo. Con todo, y a pesar de esta dificultad de pacto educativo, en este artículo se plantean las bases para la consecución de dicho pacto sobre el sistema educativo de las Islas Baleares.

CONSENS, CONTINUÏTAT I POLÍTICA EDUCATIVA: LA IMPOSSIBILITAT REAL DELS PACTES EDUCATIUS?

Si tenim en compte tots els informes educatius sobre la realitat educativa de les Illes Balears, moltes de les dades educatives existents posen de manifest que el sistema educatiu de les Illes es troba en una situació crítica, en què els punts febles sembla que prevalen sobre els punts forts, en què els aspectes negatius superen els aspectes positius, en què el pessimisme és més gran que l'optimisme. Efectivament, malgrat les inversions educatives, malgrat els manifestats a favor de la importància de l'educació, malgrat les declaracions sobre la transcendència de la societat del coneixement, és evident que ens trobam en una situació en què l'educació a les Illes no acaba d'assolir els objectius desitjables dins una societat desenvolupada econòmicament i que pretén ser avançada socialment.

És possible superar aquesta situació crítica del sistema educatiu de les Illes Balears? La resposta a aquesta pregunta només pot ser afirmativa; tanmateix, perquè aquesta resposta sigui afirmativa, perquè es pugui passar de les paraules als fets, dels projectes als resultats, cal fer una reflexió sobre les condicions, les mesures, les polítiques, les accions que s'han de dur a terme per millorar progressivament l'estat del nostre sistema educatiu.

Tanmateix, totes aquestes accions, totes aquestes polítiques educatives s'han de fonamentar, a parer meu, en un punt de partida fonamental: la necessitat d'articular un pacte educatiu per fer possible les millors condicions educatives a les Balears, per poder encarar amb èxit l'assoliment de la societat del coneixement.

Però abans de plantejar les característiques d'aquest pacte, la pregunta clau és la següent: per què són tan difícils a Espanya, a les Illes Balears i en general, els pactes educatius? Efectivament, tot i que dins la literatura sobre polítiques educatives hi ha un acord generalitzat sobre el fet que les estratègies d'acció educatives han de ser dissenyades a través de la participació de tots els sectors socials i educatius, la realitat demostra que a l'Estat espanyol i a les Illes Balears els pactes són gairebé impossibles, malgrat la necessitat d'arribar a acords de mínims per millorar el sistema educatiu a totes les etapes. Així, una de les darreres polèmiques sobre l'assignatura Educació per a la Ciutadania és una mostra de la polarització de postures, de l'excessiva ideologització de les accions educatives o, fins i tot, de l'excessiva confiança en el paper de l'educació escolar en la conformació de les mentalitats, dels valors socials o de les idees.

La polèmica que provoca al nostre país l'assignatura Educació per a la Ciutadania és un exemple d'aquest procés de debat excessivament ideològic. Cal tenir en compte que hi ha sectors —de pares, de determinats sectors de la patronal educativa, de la conferència episcopal o de sectors conservadors— que propugnen l'objecció de consciència amb relació a aquesta assignatura. I això passa en una assignatura que s'ha flexibilitzat fins al punt que la Federació Espanyola de l'Ensenyança Religiosa (FERE) ha acceptat aquesta matèria, adaptada a l'ideari de cada centre educatiu. A més, cal tenir en compte la diversitat i la pluralitat dels llibres de text amb relació a aquesta assignatura.

Aquest enfocament, que reforça el paper ideològic de l'educació escolar, és, des del meu punt de vista, el factor que impedeix arribar a uns acords de mínims amb l'objectiu de possibilitar una política educativa que doni estabilitat i continuïtat, dos factors fonamentals, encara que no únics, en el procés de millorar tant els processos com els resultats del sistema educatiu. A més, és un plantejament estèril no solament pel que fa als resultats necessaris, sinó també perquè oblida que en educació els processos educatius no són lineals ni mecànics, que els determinismes no existeixen i que actualment hi ha altres mecanismes d'educació o de socialització més importants i impactants que l'escola.

En aquest context de la impossibilitat real de dur a terme pactes educatius, resulta prou significatiu el que ha passat durant la present legislatura amb relació a la LOCE, la LOE o la LOU. Efectivament, tot i que la LOE és la llei més «desideologitzada» de les aprovades durant aquest període democràtic, la realitat és que ha estat una llei prou contestada per sectors conservadors, per associacions de pares, per la jerarquia eclesiàstica, pel Partit Popular i fins i tot per determinats sectors progressistes. Amb relació a aquesta qüestió, a la introducció de l'anuari de l'any anterior fem referència a la problemàtica dels canvis legislatius en educació. En primer lloc, els canvis legislatius permanents no són bons, sobretot si aquests són profunds; en segon lloc, s'ha de posar de manifest que, en qualsevol cas, els canvis, si es produeixen, s'han de dur a terme amb acord, amb consens, amb pacte polític, social i educatiu. Finalment, s'ha de relativitzar l'impacte dels canvis legislatius. Els canvis educatius es produeixen amb altres mesures, amb altres canvis. La legislació és un element més d'una política educativa, però no és el més important, malgrat que sigui un condicionant que cal tenir en compte.

Des d'aquesta perspectiva, no hauria estat un exercici de pacte que el govern socialista hagués mantingut la LOCE com a llei general i n'hagués modificat els aspectes més polèmics, en lloc de realitzar una nova llei, la LOE, tenint en compte les característiques de la normativa aprovada? No hi hauria hagut un ambient més possibilista de pacte si s'hagués mantingut la LOCE, amb els canvis necessaris, des de la flexibilitat o des del respecte al procés de descentralització educativa? Les lleis educatives, partint d'uns punts bàsics, han de possibilitar l'alternança educativa i fer possible la realització de polítiques educatives diferenciades per part dels governs de torn. De la mateixa manera, el Partit Popular, quan va aprovar la LOCE, va ser incapaç de possibilitar un acord de mínims amb el grup socialista amb l'objectiu de mantenir l'estabilitat del sistema educatiu; va demostrar que els elements ideològics o polítics són més importants que els elements educatius.

Efectivament, cal tenir en compte que la reforma educativa de la LOE és parcial —el caràcter educatiu de l'etapa de 0 a 3 anys, la supressió dels itineraris educatius de l'ESO, l'existència d'una única prova per accedir a la universitat o la introducció de l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania, entre d'altres. És una llei que té prou en compte el procés de descentralització educativa amb la configuració d'un poder educatiu autònom; és una llei flexible que permet la realització de diferents polítiques educatives per part dels governs de torn. Així doncs, tot i que totes les forces polítiques eren conscients de la necessitat d'articular una reforma educativa amb l'objectiu de donar resposta a les necessitats i als problemes existents, la realitat és que no hi va haver consens en el moment d'aprovar les lleis educatives, ni amb la LOCE ni amb la LOE.

Però si no va ser possible un acord educatiu, no solament entre els partits polítics parlamentaris sinó tampoc entre els diversos actors socials i educatius, en el moment d'aprovar les esmentades lleis educatives, tampoc no és possible el desenvolupament pactat de la LOE entre els grups parlamentaris i les comunitats autònomes. No hi ha voluntat política de dur a terme els acords necessaris per a un desenvolupament pactat de la LOE per part de les comunitats autònomes a través d'un acord de mínims. En aquest sentit, l'experiència demostra que hi ha hagut una confrontació política entre les comunitats autònomes i el Ministeri d'Educació en funció dels colors polítics respectius. I en aquest context, la pregunta que ens podem formular és: quins són els entrebancs, les dificultats que impedeixen aquest desenvolupament consensuat de la LOE, a partir d'uns pressuposts bàsics? Per què no és possible aquest pacte de mínims entre les comunitats autònomes i l'Administració general de l'Estat en el desenvolupament de la LOE? No és possible posar-se d'acord en el desenvolupament de la generalització de l'educació infantil de 0 a 3 anys? No és possible posar-se d'acord en la lluita contra el fracàs o l'exclusió escolar? No és possible posar-se d'acord per incrementar els pressuposts dedicats a l'educació? No és possible posar-se d'acord sobre els currículums mínims per a tot l'Estat, partint del paper important de les comunitats autònomes, de l'autonomia dels centres o del paper dels professors? No és possible un pacte educatiu que defineixi el rol dels ajuntaments en el desenvolupament de la política educativa local? No és possible un pacte educatiu que defineixi la política del professorat en tots els aspectes (formació, salaris, promoció, etc.)? No és possible un acord de mínims amb relació a la potenciació de les associacions de pares com a element vertebrador del sistema educatiu? No és possible un acord de mínims que defineixi les relacions entre l'escola pública i l'escola privada?

Des d'aquesta perspectiva resulta significatiu que, si bé la LOE no s'haurà implantat totalment fins al 2011, aproximadament, el Partit Popular ja ha anunciat que durà a terme importants reformes

educatives i tornarà a implantar algunes de les mesures plantejades a la LOCE si guanya les eleccions.

En aquesta dimensió educativa, parlar de continuïtat, d'estabilitat educativa, no deixa de ser una utopia. Al marge que totes les posicions són legítimes i legals, la millora real del sistema educatiu necessita pactes que garanteixin un mínim de continuïtat, d'estabilitat, de línies polítiques educatives comunes. El contrari és comunicar desconfiança i escepticisme al professorat, a la comunitat educativa. I la desconfiança resulta un factor prou negatiu si els docents perden la confiança, la il·lusió en la seva feina, davant els canvis continus del sistema educatiu.

En el cas de la reforma de la LOU, s'ha demostrat que el manteniment de la llei més contestada de la democràcia espanyola per part dels sectors afectats, tampoc no ha possibilitat el pacte necessari entre totes les forces polítiques. Efectivament, tot i que la LOU va ser una llei molt contestada al món de la política i de la universitat, la realitat ha posat de manifest que, malgrat haver introduït canvis parcials que reforçaven l'autonomia universitària, flexibilitzaven el sistema i possibilitaven una certa desregulació universitària, tampoc no ha estat possible l'acord entre els dos grans partits polítics estatals. I en aquest context la pregunta que ens podem formular és la següent: no implica la construcció de l'espai europeu d'ensenyament superior un element clau que possibiliti el pacte universitari més important de la història d'Espanya entre l'Administració central, les comunitats autònomes, les universitats o la societat civil? Si no hi ha un acord en un tema de tanta transcendència, no solament per a la universitat sinó també per al futur de la nostra societat, són possibles altres pactes menys importants amb relació a la universitat? És evident, doncs, que la voluntat de pacte universitari està lluny de ser un fet real, lleial, sincer, malgrat les declaracions que sobre la importància de l'educació es fan per part de la classe política, de sectors socials o de sectors educatius.

Per què, doncs, són tan difícils i complicats els pactes educatius encara que, almenys des d'una perspectiva retòrica, es posi manifest la necessitat de continuïtat de les polítiques educatives o d'un nivell bàsic d'acords o de compromisos entre tots els actors educatius? En aquest context, i tenint en compte les tradicions educatives o les característiques pròpies de cada societat, consider prou encertada la hipòtesi plantejada per J. C. Tedesco, en el sentit que l'origen de les dificultats per concertar polítiques educatives radica en la centralitat que avui ocupa el coneixement dins l'estructura social. És tracta, en paraules de Tedesco, que en la mesura en què la informació i el coneixement constitueixen cada vegada més les variables clau de la distribució del poder, el control de la producció i de la distribució, es converteixen en l'àmbit en què es desenvolupen i es desenvoluparan en el futur els conflictes socials més significatius.

No cal dir que el plantejament de J. C. Tedesco resulta prou atractiu i interessant, però crec que cal matisar-lo en funció d'una sèrie de reflexions. En primer lloc, pens que es dona un pes excessiu a l'educació en la conformació de la societat del coneixement, tenint en compte l'existència d'altres mecanismes que contribueixen a la conformació d'aquesta societat fonamentada sobre el coneixement. En segon lloc, consider que es dona excessiva importància al paper de l'educació en la distribució del coneixement, atès que el sistema educatiu és difícilment controlable, ja que hi intervenen centres educatius, equips directius de centres o professorat, la qual cosa implica

l'existència de diferents filtratges educatius importants. En tercer lloc, la construcció del concepte o el desenvolupament pràctic de l'aprenentatge al llarg de tota la vida matisen la idea anterior que l'educació conforma, d'entrada, l'estructura social. Per acabar, s'ha de posar de manifest que la idea de mobilitat social a través de l'educació queda matisada per l'existència d'altres mecanismes socials que contribueixen a la mobilitat social, tant des d'una perspectiva horitzontal com vertical.

En tot cas, el que resulta evident és que els pactes educatius són complicats, són difícils, però són fonamentalment necessaris, per tant, han de ser possibles malgrat tots els entrebancs polítics, ideològics, educatius, socials, econòmics o financers. Tal com diu J. C. Tedesco, si quelcom és considerat socialment necessari, ha de ser possible, ha de ser una realitat. A més, el pacte educatiu té sentit no en si mateix, sinó fonamentalment en funció del projecte social, econòmic, cultural o polític que es vol tirar endavant. En el context de les illes Balears o d'Espanya, aquesta concertació educativa cal que sigui entesa com una manera d'enfortir els processos de productivitat econòmica, les estructures de cohesió i de benestar social, la posada en marxa de processos d'innovació econòmica o la constitució d'una ciutadania participativa. Es tracta, doncs, de la posada en marxa de pactes que possibilitin la construcció d'una societat innovadora, equitativa o competitiva.

A pesar que els pactes educatius a Espanya no són gaire freqüents, tal com hem dit anteriorment, no podem deixar de fer referència, per la transcendència, els resultats, l'oportunitat, la responsabilitat plantejada, als pactes de la Moncloa, uns pactes que tenien moltes dimensions però que tenien una dimensió educativa clara. Els polítics que varen impulsar els famosos pactes de la Moncloa tenien clar que la transició que es vivia a Espanya exigia la posada en marxa de pactes que possibilitassin la millora de l'economia, de les polítiques socials, de les condicions de vida dels ciutadans. Una transició política envers la democràcia exigia que la ciutadania visualitzàs clarament que l'assoliment de la democràcia implicava que la qualitat de vida dels ciutadans havia de millorar de manera clara i progressiva. Per tant, darrere els pactes de la Moncloa hi havia un projecte polític, social i econòmic compartit entre els diferents grups polítics, les forces sindicals o el món empresarial.

I aquest és, sense cap dubte, l'element clau de les polítiques de pactes o de concertació social: l'existència d'un projecte comú, compartit entre diferents agents polítics, socials o econòmics. I si aquesta és la condició sine qua non per dur a terme pactes educatius, la pregunta que ens podem formular és òbvia: no són als programes de tots els partits polítics, de les forces sindicals o de les associacions empresarials, el foment de l'educació, la inversió en capital humà, la millora del sistema educatiu? Hi ha un projecte polític, social, econòmic entre les diferents forces polítiques amb relació a l'educació? Hi ha unes línies polítiques educatives mínimes entre els diferents agents socials? Hi ha unes línies d'actuació educatives compartides entre les diferents forces polítiques?

A més, a tot això se li ha d'afegir la problemàtica educativa que existeix a Espanya, amb significatius punts febles que s'han posat de manifest en diversos informes internacionals, en l'existència de dades educatives clares o en les opinions d'experts educatius. El ja famós informe PISA va posar al descobert les debilitats del nostre sistema educatiu, al marge del sensacionalisme i simplisme amb què va ser tractat aquest informe per part de diversos mitjans de comunicació, de determinats experts educatius o de les autoritats educatives i polítiques. En qualsevol cas, és evident l'existència d'una realitat educativa amb problemes, a més de l'existència de reptes educatius que la societat

espanyola ha d'assolir si vol seguir sent competitiva. Es tracta, tot plegat, d'una realitat educativa que necessita respostes clares i contundents, que exigeix la realització de pactes educatius que siguin capaços de resoldre els problemes existents. I tot això amb una visió a mitjà i a llarg termini. En educació, la visió a curt termini suposa a la llarga un problema per a la resolució dels autèntics problemes educatius.

Per tant, hom pot tenir la sensació que les declaracions dels partits polítics sobre la importància de l'educació dins la societat del coneixement no es corresponen amb la realitat, amb la manca de voluntat d'arribar a dur a terme pactes educatius. Sembla com si hi hagués una dicotomia entre les declaracions dels partits polítics sobre la importància de l'educació i la necessitat de fer pactes educatius i la impossibilitat de posar damunt la taula la realització d'acords concrets sobre els diversos aspectes de l'educació.

Què ha de passar perquè es duguin a terme pactes educatius entre els grups polítics parlamentaris i els agents educatius de la societat civil? Els països que més bons resultats tenen en educació, s'han caracteritzat, entre d'altres factors, per una política de continuïtat, d'estabilitat en l'educació. Aquesta, entre d'altres elements, és una condició necessària per a la millora continuada de l'educació. Una continuïtat que té diverses dimensions: en les lleis bàsiques, en els recursos dedicats a l'educació, en la formació del professorat, en l'estructura organitzativa, en els currículums bàsics, etc. Però una estabilitat i una continuïtat que tenen una societat que hi dóna suport, que creu en l'educació, que creu en la inversió sobre el capital humà. Què ha de passar per a què els grups polítics parlamentaris es posin d'acord en un mínim denominador comú per possibilitar un sistema educatiu estable i amb continuïtat? I això tant es pot referir al conjunt d'Espanya com a les Illes Balears.

Així, en el context plantejat, els estudis econòmics realitzats posen de manifest, tant en el conjunt d'Espanya com a les Illes Balears, que un dels problemes de l'economia espanyola i de l'economia il·lenca és la poca productivitat, la poca competitivitat amb relació a les altres de l'entorn. Una manca de productivitat i de competitivitat que és la prova evident de la necessitat de més educació de la societat espanyola o de la necessitat de més inversió en R+D+I, com un factor fonamental en la millora de la competitivitat de la nostra economia. Hi ha, doncs, elements més que objectius per tal que els grups polítics parlamentaris es posin d'acord en la posada en marxa de polítiques educatives que possibilitin la millora de la qualitat educativa i l'existència d'una continuïtat i estabilitat educatives.

Però aquesta necessitat de pactes educatius no solament s'ha de plantejar des de la perspectiva macro sinó també des de la perspectiva micro. Què volem dir amb aquesta proposta de diferents tipus de pactes? És evident que la realitat educativa és prou complexa perquè es tingui en compte la diversitat de dimensions a l'hora de tirar endavant les diferents polítiques educatives. Així, en aquest sentit, cal tenir en compte que la majoria dels pactes educatius que s'han implementat han fet referència, fonamentalment, als aspectes macroeducatius: legislació educativa, plans de construccions educatives, increment del finançament educatiu, polítiques de descentralització educativa o altres aspectes que fan referència a les grans línies de les polítiques educatives.

Però la realitat educativa posa de manifest que, si bé l'existència de macropolítiques educatives és fonamental en la posada en marxa de les polítiques escolars, aquestes resulten insuficients per

resoldre la problemàtica educativa existent. En aquest sentit, cal tenir en compte que és necessari també posar en marxa polítiques educatives que tinguin en compte la vida quotidiana dels centres des de diverses perspectives. Efectivament, és una evidència que l'assoliment de bons resultats educatius necessita que els centres educatius tinguin els recursos necessaris per donar resposta a la creixent diversitat educativa existent. Es tracta d'assolir pactes educatius que tinguin en compte l'increment de l'autonomia pedagògica, organitzativa o econòmica dels centres educatius, la dotació dels recursos adequats a les necessitats reals, la desburocratització des de la perspectiva de la presa de decisions, la posada en marxa dels controls i de les supervisions a posteriori, la flexibilitat en l'aplicació dels currículums que han de ser cada vegada més de mínims, la desregulació oficial de la vida dels centres, la posada en marxa dels mecanismes de responsabilització dels equips directius dels centres, l'existència de projectes educatius de centres reals, clars i no burocràtics, més implicació conveniada dels ajuntaments.

És l'hora de les reformes educatives de la vida real dels centres, de la micropolítica educativa de la vida quotidiana, de l'autonomia dels centres, de la preocupació del dia a dia... Així, cal dignificar la consideració de la micropolítica escolar, l'assoliment de la qualitat i l'equitat educatives, la resolució dels problemes de cada dia. Cal començar de veritat la política de pactes educatius de la vida quotidiana.

La consecució d'uns pactes educatius que tendeixin a dignificar la política concreta, la de la vida quotidiana, la dels problemes de cada dia és, des del meu punt de vista, una condició sine qua non per aconseguir no solament la implicació, la confiança de tots els sectors que formen la comunitat educativa —és a dir, els pares, professors, sindicats, agents de la comunitat local— sinó la solució dels problemes que té el sistema educatiu que són concrets, específics.

Així, és evident que la consecució de l'estabilitat de la política educativa no solament necessita grans pactes educatius a l'àmbit legislatiu, de finançament, de l'estructura administrativa territorial, de currículum bàsic, de formació del professorat, de la política de professorat, etc., sinó també la consecució de pactes educatius concrets, específics, reals, quotidians, etc. Es tracta, en qualsevol cas, d'un tipus de pactes que es complementen, ambdós són absolutament necessaris. Per això, cal trobar l'estructura de pacte necessari, cal trobar els interlocutors que a cada àmbit ho possibilitin, les temàtiques objecte d'aquests. Però cal, sobretot, tenir la voluntat per part dels diversos actors educatius per dur-los a terme i poder-los desenvolupar de manera real i impedir que quedin al paper.

ELS PROBLEMES MÉS SIGNIFICATIUS DEL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

Tot i que a l'apartat anterior s'ha fet una referència específica a la realitat educativa de les Illes Balears, a les dificultats de realitzar pactes educatius a diferents àmbits i a la necessitat de dur a terme acords en temes escolars, en aquest apartat i en el proper voldria exposar dos aspectes fonamentals: d'una banda, una radiografia de la realitat educativa de les Illes Balears amb els punts més significatius: els punts febles, els punts més problemàtics, etc.; de l'altra, una proposta del contingut que hauria de tenir un pacte educatiu a les Illes Balears, un pacte que necessita la participació de tots els grups

parlamentaris, de tota la comunitat educativa, de l'empresariat, dels centres educatius, dels sindicats, del món empresarial, dels ajuntaments i de tota la societat civil.

Quins són els aspectes que defineixen la realitat educativa de les Illes Balears? Tot i que l'objectiu no és dur a terme una anàlisi sistemàtica de les característiques més significatives del sistema educatiu balear, sí que voldria posar de manifest els punts que més bé defineixen la nostra realitat; uns punts que són el clixé negatiu del que hauria de ser objecte d'un pacte educatiu. Així, els punts que caracteritzen el nostre sistema educatiu són els següents:

- I) Fa unes setmanes, la Cambra de Comerç de Mallorca va posar de manifest que l'hoteleria balear té un dèficit de 3.000 professionals d'alta qualificació, un dèficit que els dirigents de la cambra fan extensiu al sector del comerç mallorquí, a les empreses més significatives. En aquest mateix context, també crida l'atenció que la patronal elèctrica hagi manifestat que a les Balears hi ha un dèficit d'uns 4.000 tècnics especialitzats en instal·lacions elèctriques. I així podríem seguir posant exemples que proporcionen uns missatges molt concrets: a) A les Illes Balears ens trobam davant una societat que no té l'educació com una prioritat social o personal. b) En segon lloc, resulta una evidència que aquesta manca d'opció personal o social per l'educació pot frenar el creixement econòmic de les Illes. c) El creixement econòmic de les Balears es caracteritza per la manca de productivitat, és a dir, té a veure amb la necessitat de més personal per poder obtenir beneficis semblants. Podrem mantenir aquest model de creixement amb les actuals circumstàncies, amb la manca de personal qualificat, amb la baixa productivitat, amb el consum de territori, amb l'increment del nombre de treballadors, amb la baixa productivitat econòmica, etc.?

En aquest context resulten significatives dues dades que caracteritzen la realitat educativa de les Illes: a principi de setembre del present curs va aparèixer una informació a les pàgines dels periòdics illencs segons la qual els cicles de formació professional de l'IES de Calvià perillaven per manca de matriculacions. La notícia resulta realment impactant si hom té en compte la realitat turística del municipi de Calvià i la realitat demogràfica d'aquest municipi, amb un creixement important i amb una població en edat escolar significativa. Què passa? Quina explicació es pot donar a aquest fet? Com és possible que, tenint en compte el dinamisme del mercat laboral de Calvià, no hi hagi estudiants d'hoteleria i turisme? Té en compte l'empresariat de l'hoteleria les titulacions dels treballadors que es contracten? Volen realment la millora de la qualitat del nostre model turístic?

Tot i que es tracta d'un exemple important, aquest fet es pot trobar també en l'anàlisi de l'evolució de la formació professional en determinats municipis i en determinades especialitats. Així, per exemple, les especialitats de la fusta o de la pell varen tenir problemes importants de nombre d'estudiants als municipis de Manacor o d'Inca. Són exemples que demostren la poca importància que des del sector empresarial, familiar o personal es dona a la formació dels treballadors.

Una altra informació de l'Observatori Ocupacional del Servei Públic d'Ocupació Estatal de les Illes Balears posava de manifest que l'any 2006 els joves amb carreres universitàries varen ser els menys contractats. Es tracta d'una dada realment significativa pel que fa a la importància de l'educació superior a les Illes Balears, des de la perspectiva de la contractació de titulats

universitaris. A aquesta dada, que retrata el valor de l'educació a la nostra comunitat, s'hi ha d'afegir que la majoria dels treballs concedits pertanyen al sector serveis i que només el 12% és fix. Les dades parlen per si mateixes.

Així, no podem deixar de posar de manifest unes dades prou clares: les Illes Balears tenen la taxa d'estudiants universitaris i d'educació postobligatòria més baixa de l'Estat. Resulta un fet significatiu que el creixement demogràfic de les Illes en la darrera dècada no s'ha traduït en un increment del nombre d'estudiants universitaris o un salt qualitatiu en el nombre d'alumnes matriculats a la formació professional. Aquestes dades ens han d'obligar a reflexionar sobre la manca d'atractiu de l'educació entre els joves de la nostra societat.

Per tant, el principal problema que es planteja per a la societat balear és que l'educació no és una prioritat personal o social, no és una preocupació real, malgrat els avenços que hi ha hagut en les darreres dècades. Quina és l'explicació a aquest fet, a aquesta realitat educativa? Tot i que l'objectiu d'aquest article no és analitzar els factors que expliquen aquest fenomen social, crec que és important fer una reflexió que ens ajudi a trobar solucions reals, encara que sigui a mitjà o a llarg termini.

Així, en primer lloc, hem de fer referència al retard que hi ha hagut a les Illes en el procés d'institucionalització del sistema educatiu modern des de la perspectiva de la generalització, de l'aposta per l'educació pública o per la gratuïtat. Efectivament, l'educació no ha estat històricament un factor de desenvolupament econòmic i social a les Balears. Cal tenir en compte que l'aposta per l'educació no ha estat un element que caracteritzi la governabilitat a les Illes. Segurament, el model econòmic, la no existència d'una burgesia com a classe dominant, la conformació d'una estructura social en què no es va poder consolidar una classe mitjana, el retard en el desenvolupament econòmic que modernitzàs la nostra societat, juntament amb altres factors, són elements que ens ajuden a explicar la poca importància de l'educació dins la nostra societat.

El primer factor de modernització del nostre sistema educatiu va ser, sense cap dubte, la posada en marxa a les Illes de la Llei general d'educació, una posada en marxa que coincideix amb l'impacte del turisme en el creixement econòmic balear, amb l'arribada de la immigració peninsular, amb l'abandonament del treball agrícola per passar a la indústria de la construcció o a la de serveis turístics, o amb la construcció d'una societat més urbana. Cal tenir en compte que això es va traduir en la posada en marxa d'una política de construccions escolars per part de l'Administració que donàs resposta a les necessitats de la nova llei, a l'increment de la població escolaritzada i a les demandes d'educació. A més, a les Illes Balears, aquesta posada en marxa va significar la reconversió de centres privats, la construcció de centres públics d'EGB, batxillerat o formació professional. Per tant, aquesta va ser la primera passa no solament per a la construcció d'un sistema escolar modern sinó també per a la lluita contra l'analfabetisme o la millora de les relacions entre l'escola i el mercat de treball.

El segon factor de modernització va ser l'arribada de la democràcia a Espanya, que d'entrada va implicar, d'acord amb els problemes existents, amb el dèficit de places, amb els pocs recursos econòmics dedicats a l'educació, un increment de la importància de l'educació, que es va traduir

en primera instància en la posada en marxa dels pactes de la Moncloa. Aquests pactes tenien un vessant escolar, amb la construcció de més centres educatius i, consegüentment, l'increment del nombre de places escolars. Per tant, ja d'entrada, la democràcia va implicar una aposta tímida, si es vol, per l'educació. A partir d'aquest moment, cal ressenyar que l'educació en el conjunt d'Espanya i de les Balears ha sofert una important transformació tant des del punt de vista legal com real.

El tercer moment va ser, sense cap dubte, la transferència del sistema educatiu universitari i no universitari a la comunitat autònoma de les Illes Balears a final de la dècada dels anys noranta. Aquesta transferència ha significat, sense cap tipus de dubte, la inversió més gran feta en educació en tota la història de les Illes, no solament per donar resposta als déficits històrics existents sinó també per posar l'educació balear en la millor de les situacions per donar resposta a les noves necessitats, les demandes i els reptes de la societat del coneixement.

Tot i l'existència d'aquests tres moments d'institucionalització d'un sistema educatiu modern generalitzat o de qualitat, la realitat és que ens trobam davant un sistema escolar amb importants debilitats, contradiccions i insuficiències però que coexisteixen amb fortaleeses, possibilitats i oportunitats. Així, des del meu punt de vista, resulta fonamental constatar que, malgrat els avenços en el procés d'aconseguir una ciutadania més educada, encara ens trobam lluny d'un sistema educatiu preparat per afrontar els reptes de la societat del coneixement. Cal tenir en compte que una societat proclama el seu futur quan consolida les estructures educatives, i a la societat balear encara li cal un esforç institucional i social per construir aquestes estructures educatives.

En segon lloc, hi ha altres factors que contribueixen a explicar l'estat del sistema educatiu de les Illes Balears i la poca transcendència de l'educació dins la societat balear. Em referesc, fonamentalment, al fet que el desenvolupament econòmic i social de les Illes Balears a partir de l'entrada del turisme dins la nostra societat no va necessitar la formació, l'educació, com a condició sine qua non perquè la societat avançàs de manera significativa.

I aquest és, des del meu punt de vista, la dada essencial per explicar, en part, la poca consciència de la societat amb relació al paper de l'educació en el procés de creixement econòmic. El turisme no va necessitar, d'entrada, una mà d'obra qualificada, formada en el procés de construir la nostra indústria turística. I aquest fet es contradiu amb el tipus de condicionant que necessita la indústria des de la perspectiva de l'educació. Si s'analitza el procés de desenvolupament industrial a Catalunya o al País Basc, es pot constatar que aquests varen necessitar donar importància a l'educació, a causa, entre d'altres factors, de la complexitat del procés productiu industrial: la definició del tipus de producte, la maquinària necessària, les habilitats o les competències dels treballadors, el procés de vendre el producte fabricat, etc. No és estrany, en aquest sentit, que en aquestes comunitats autònomes, si repassam tot el procés de la industrialització, podem constatar l'existència d'importantes accions educatives, de moviments de renovació educativa, d'una consciència més gran de la importància de l'educació per part dels empresaris o dels sindicats.

I aquest fet té, actualment, una traducció a les Illes Balears prou clara: la facilitat de la població jove per entrar al mercat de treball. Una facilitat sense condicions o exigències de titulacions, ja sigui de formació professional, de grau mitjà, de grau superior o universitàries. Les dades que plantejàvem al principi són un exemple de les mancances de personal qualificat. Tanmateix, hem de posar de manifest que no hi ha exigències de qualificació per accedir al mercat de treball. Això explica la baixa productivitat de la nostra economia, la poca capacitat d'innovació o l'escassa integració de les persones titulades a les empreses.

En aquest context, des del món empresarial i sindical cal dur a terme una exigència de valoritzar les titulacions, l'educació rebuda. És un procés necessari si volem incrementar el nivell de productivitat de la nostra economia, si volem que el creixement de la població laboral sigui qualitatiu, si volem que la població de les Illes opti per l'educació, si volem que els treballadors de les Illes puguin competir amb els de la Unió Europea.

Aquesta necessitat de valoritzar la importància de l'educació no solament s'ha de dirigir als empresaris i sindicats, sinó també, i sobretot, a les famílies. Si volem que l'educació a les Illes tingui un valor superior a l'actual, cal treballar de manera progressiva i intensa a les famílies, amb la finalitat d'aconseguir una conscienciació familiar sobre la importància de l'educació com a inversió personal o social, com una manera d'aconseguir la mobilitat social a l'àmbit educatiu, com una manera d'aconseguir una competitivitat personal, etc. Així, és evident que difícilment canviarà la concepció de la societat de les Illes si les famílies no integren aquesta importància de la inversió en formació per al futur dels seus fills.

Però també cal començar a transmetre amb fets als joves la importància de l'educació. Cal que es posi de manifest, amb fets, que el seu futur, el benestar social, les comoditats, la qualitat de vida, el nivell de vida, passen fonamentalment per l'educació, per la qualificació, per la titulació, per una opció d'aprendre al llarg de tota la vida.

I tot això implica que l'Administració no solament ha d'invertir en educació sinó que també ha de demostrar amb fets, amb la borsa de personal, amb les oposicions, amb l'oferta de llocs de treball, que la qualificació és un requisit bàsic per poder accedir a l'Administració. Aquest és, en aquest sentit, un factor que demostra amb fets el que es predica amb la paraula: més inversió, més diners en educació, però també llocs de treball més qualificats, llocs de treballs amb titulacions, amb requisits, amb personal amb competències contrastades.

Així, són els factors estructurals, els factors històrics, els factors psicològics, les percepcions socials sobre l'educació, els que poden explicar aquesta poca importància real de l'educació en el conjunt de la nostra societat. I les solucions són, per tant, complexes, estructurals, a mitjà o llarg termini, amb consens social, amb compromisos concrets, etc.

- 2) Aquesta problemàtica posa de manifest que l'educació, com a valor social, no acaba d'estar arrelada en el si de la societat illenca, malgrat els avenços que des de la dècada dels anys setanta hi ha hagut a la nostra comunitat. Aquests avenços, tal com he comentat anteriorment, s'han manifestat a través d'una sèrie de períodes prou diferents des de la perspectiva política, social,

econòmica o cultural. Tanmateix, aquesta problemàtica no és l'única important que defineix la situació educativa de les Balears.

Efectivament, a principi de setembre, els titulars dels mitjans de comunicació i les informacions de la Conselleria d'Educació varen posar de manifest que el present curs escolar ha començat amb uns 7.000 estudiants més d'educació infantil, primària i educació especial. A tot això s'hi ha d'afegir l'existència d'aules prefabricades a vint-i-cinc centres, l'existència de més de 24.000 alumnes estrangers a les escoles de les Balears. A més, cal tenir en compte que des de principi de setembre s'han adjudicat places a més de 3.000 estudiants, dels quals el 30% són estrangers, una xifra que s'incrementarà al llarg del curs, tenint en compte la realitat dels cursos passats, el procés de creixement de la immigració educativa, malgrat el lent procés de disminució. Una realitat que afecta, bàsicament, els centres públics, autèntics receptors d'aquesta allau d'estudiants estrangers, sobretot, de la immigració que podem anomenar immigració de la pobresa.

Així, ens trobam davant un sistema escolar insuficient amb relació al nombre de places escolars no solament en els nivells obligatoris —educació primària i secundària— sinó també en un nivell tan important com l'educació infantil. Aquest nivell d'insuficiència es concreta a determinats municipis i zones de la comunitat, que es caracteritzen pel fet de ser urbans, turístics o industrials.

Un sistema educatiu com el de les Illes Balears, si encara no ha resolt els problemes d'escolarització, si encara necessita construir centres educatius, si encara necessita construccions prefabricades, si encara les ràtios professor/estudiants estan per damunt de les recomanacions que plantegen els estàndards de qualitat educativa, si encara els centres educatius no tenen les condicions mínimes que implica l'assoliment de la qualitat educativa... és evident que la preocupació de les autoritats educatives és, fonamentalment, quantitativa. Una preocupació quantitativa no és més que la constatació que som lluny de la consecució d'un sistema educatiu modern.

Una insuficiència que no solament té com a factor explicatiu la dinàmica històrica en la construcció del sistema educatiu illenc, sinó també la immigració que han sofert les Illes des de la meitat dels anys noranta. Una immigració escolar ni prevista ni planificada que suposa una complexificació del sistema educatiu des de la perspectiva dels processos d'ensenyament-aprenentatge, de les relacions de convivència o del tractament de la diversitat.

Aquesta insuficiència també s'ha de relacionar amb la insuficiència dels pressuposts dedicats a l'educació per part de l'Administració de les Illes Balears. Efectivament, tant amb relació a la inversió per a estudiants com amb relació al PIB, els pressuposts dedicats a l'educació no solament estan per sota del que es gasta a Espanya o a la Unió Europea, sinó que són insuficients amb relació a les necessitats i demandes d'educació en el si de la societat balear. Així doncs, l'increment dels pressuposts dedicats a l'educació no solament és una exigència des de la perspectiva de la convergència amb els països europeus, sinó també una necessitat en funció de la realitat educativa illenca.

Les declaracions dels responsables polítics sobre la importància de l'educació s'han de traduir en fets, en els pressuposts de la comunitat autònoma per als propers anys. I això necessita la continuïtat, l'estabilitat, la coherència, la constància.

Aquesta debilitat del sistema educatiu balear necessita, per resoldre els problemes educatius més significatius, una estabilitat pressupostària durant diversos cursos, amb una priorització de les inversions que tinguin una continuïtat i un important consens social.

De tota manera, hi ha un tema que cal tenir en compte: si l'esforç pressupostari s'ha de fer, en aquests moments, en l'educació obligatòria, hem de ser conscients que a l'educació infantil és necessari un esforç molt important de creació de places, d'increment del nombre de professors o de l'existència d'unes condicions d'escolarització adequades. La insuficiència de places en educació infantil, la creació de places de professorat, l'aposta per l'equitat educativa, obliguen a fer un esforç continuat dins aquesta etapa de l'educació infantil.

Per tant, el sistema educatiu balear, malgrat que som al segle XXI, encara és lluny d'estar en condicions de dur a terme una escolarització adequada en els nivells obligatoris o en educació infantil. Ens trobam, doncs, davant una preocupació per la quantitat, tot i la necessitat d'una preocupació per la qualitat, per la lluita contra el fracàs escolar, contra l'absentisme, contra l'abandonament escolar, contra l'exclusió escolar, contra la manca d'estudiants en els nivells postobligatoris, una lluita pel tractament adequat de la diversitat educativa, per la integració de la immigració escolar, per la inserció de l'escola dins la societat del coneixement a través de les noves tecnologies de la comunicació, etc. El sistema educatiu de les Balears necessita resoldre el problema de places, de ràtios, d'aules, de centres, etc.

Així doncs, l'educació a les Illes s'incrementa en els nivells no universitaris: en l'educació infantil, en l'educació primària, en l'educació secundària obligatòria i en els cicles formatius de formació professional. En el batxillerat cal parlar d'un cert estancament. I aquest increment es dona tant en el conjunt de les Balears com a cada una de les illes. Des de la perspectiva universitària, la realitat resulta, almenys, inquietant. Així, cal parlar d'un estancament a la UIB, d'un increment a la UOC i a la UNED o d'un increment del nombre de trasllat d'expedients a altres universitats. En qualsevol cas, el que resulta evident és que ens trobam davant una realitat numèrica que demostra que l'educació universitària a les Illes no és prioritària per a la societat.

Atesa aquesta situació educativa, ens podem demanar si la nostra comunitat està disposada a incrementar el percentatge de pressupost en educació, d'acord amb el PIB, amb l'objectiu no solament d'igualar-se amb altres comunitats autònomes espanyoles sinó, sobretot, amb l'objectiu de resoldre els problemes reals del nostre sistema educatiu. És evident que la resposta a aquesta pregunta no serà més que la comprovació que les paraules en favor de l'educació es tradueixen en fets. I un fet que, d'acord amb les dades, és incontestable. Cal tenir en compte que, segons la OCDE, a Espanya l'any 2004 es va dedicar el 4,3% del PIB a educació, més d'un punt per davall de la mitjana de la OCDE. I les Illes Balears estan per sota de la mitjana espanyola. Així, la resposta de l'Administració ha de ser l'increment real del pressupost de l'educació.

Per tant, ens trobam davant una realitat caracteritzada per la inestabilitat, la insuficiència financera, la manca de places escolars, l'escassa escolarització en l'educació postsecundària, la poca consideració social de l'educació, la baixa taxa d'estudiants universitaris, etc. Una realitat que no podem qualificar de positiva sinó, en qualsevol cas, de preocupant, de problemàtica.

- 3) Si l'educació no és una prioritat, no és el valor més important dins la societat de les Illes, si el sistema escolar no universitari presenta una gran quantitat de problemes, de manca de places i de punts febles, si l'educació universitària presenta unes taxes d'escolarització molt baixes, també cal dir que el sistema escolar de les Illes presenta també una sèrie de problemes que podem qualificar de molt transcendents. Ens referim als problemes de fracàs escolar o d'abandonament escolar; ens referim, per tant, als problemes de rendiment escolar.

Efectivament, si el darrer informe PISA ja va posar de manifest les insuficiències del sistema escolar des de la perspectiva del rendiment, altres dades també assenyalen els greus problemes del nostre sistema educatiu amb relació al fracàs escolar o a l'abandonament escolar.

Tot i que el problema de l'abandonament escolar és de caire estatal, a la realitat de les Illes és encara superior. Així, segons el darrer informe de la OCDE, el 36% dels joves espanyols no ha aconseguit completar més que l'educació secundària bàsica. Així, aquesta organització situa Espanya en el cinquè lloc dels països desenvolupats en abandonament escolar. En aquest context, cal tenir en compte que a les Balears el percentatge d'abandonament escolar és superior al del conjunt d'Espanya.

Però, al marge de l'abandonament escolar, el fracàs escolar és un dels punts febles del sistema educatiu. Així, l'elevat nivell de fracàs escolar en l'ensenyament secundari és un dels principals problemes del sistema educatiu balear. Al llarg del període comprès entre els anys 2000 i 2005, el fracàs escolar, segons dades del MEC, es va incrementar fins a arribar al 38,2%. Comparades amb la mitjana estatal, les Balears se situen més de vuit punts per damunt de l'indicador de fracàs. Però per tenir una visió més completa de la problemàtica del fracàs escolar, hauríem d'aprofundir en el perfil del fracassat escolar. El coneixement d'aquest perfil no solament és un factor bàsic per tenir una informació més profunda d'aquesta problemàtica sinó que també és una condició sine qua non per posar les bases de la resolució d'aquesta problemàtica educativa.

No hi ha cap dubte que la realitat de l'abandonament escolar o del fracàs escolar a les Illes és conseqüència de moltes variables: històriques, sociològiques, econòmiques, territorials, de classe social, familiars, de consideració social de l'educació, de gènere, de la importància de la immigració o de la inestabilitat del sistema educatiu balear, amb manca de places escolars, amb ràtios altes o amb dualitzacions educatives i socials.

- 4) De tots els fenòmens socials que s'han desenvolupat a les Illes, el que ha impactat més a tots els nivells educatius del sistema escolar ha estat, sense cap dubte, el fenomen immigratori, a través fonamentalment de dues etapes significatives. La primera es pot contextualitzar a partir de la dècada dels anys seixanta, com a conseqüència de l'impacte turístic, que es va caracteritzar per la immigració peninsular cap a les Balears i que va implicar la construcció de centres educatius a les zones turístiques o industrials de les Illes. Va ser, doncs, el primer moment en què l'educació de les Balears va necessitar la realització d'una política educativa nova a tots els nivells. La posada en marxa de la Llei general d'educació de 1970 va ser un altre element que va contribuir a començar a canviar, a racionalitzar, a construir un sistema educatiu premodern. Per tant, la immigració interior va ser el primer element de canvi del sistema educatiu balear, en una situació

d'estancament absolut durant tota l'etapa franquista. A aquesta important allau immigratòria interior, cal afegir la vinguda, fonamentalment, de ciutadans d'Alemanya o d'Anglaterra que fixen la seva residència a les Illes, amb una significativa presència d'escolars d'aquestes nacionalitats des de la perspectiva qualitativa i a determinats centres, però aquesta presència dels escolars d'aquests països de la Unió Europea no té la transcendència que va tenir la immigració peninsular espanyola, malgrat que impliqui la primera aproximació a la diversitat educativa.

Tanmateix, la segona etapa d'aquest procés de canvi del sistema educatiu balear a partir del fenomen de la immigració es produeix a partir dels darrers anys de la dècada dels noranta. Efectivament, el gran canvi del sistema educatiu, tant des de la perspectiva qualitativa com quantitativa, és l'allau immigratòria que ve del nord d'Àfrica, d'Amèrica del Sud o dels països de l'est d'Europa. Aquesta segona allau immigratòria, de caràcter extern, va tenir importants conseqüències en el sistema escolar balear, que començava a presentar una certa estabilitat en el creixement educatiu. Així, aquest fenomen d'immigració va tenir, d'entrada, tres conseqüències significatives. La primera es manifesta en la necessitat de construir nous centres educatius en els nivells obligatoris, amb tot l'increment que aquest fet implica des de la perspectiva del pressupost econòmic o de l'increment del nombre de professors. Aquest increment del nombre d'estudiants implica una desestabilització, una inestabilitat importat del nostre sistema educatiu amb totes les conseqüències positives i negatives. La segona s'ha de definir des de la perspectiva del tractament de la diversitat cultural o educativa. Efectivament, la presència d'aquest alumnat divers té importants conseqüències en el si dels centres educatius des de l'òptica del rendiment educatiu, de la convivència educativa o de les ràtios professor/ alumnat. Per tant, és evident que es tracta d'una realitat que no solament trastoca el sistema educatiu sinó que també hi dona una perspectiva que implica modificar l'organització de les aules, la formació del professorat, l'aplicació dels currículums educatius, la introducció d'elements educatius nous dins les escoles. Un canvi, en definitiva, del paradigma educatiu. I la tercera de les conseqüències afecta, bàsicament, les relacions entre l'escola pública i l'escola privada concertada. Afecta, en definitiva, el procés de dualització escolar i social que implica el fenomen socioeducatiu de la immigració escolar. Efectivament, la distribució de l'alumnat immigrant entre l'escola pública i la privada concertada pot tenir importants conseqüències des de la perspectiva de la cohesió social o de la convivència ciutadana. Una qüestió, en qualsevol cas, que cal analitzar des d'una perspectiva que va més enllà de la institució escolar.

- 5) Tal com hem plantejat anteriorment, la qüestió universitària de les Illes necessita no solament una reflexió profunda sinó també un acord a mitjà i a llarg termini entre l'Administració autonòmica i la societat balear. Quins són, doncs, els trets que defineixen l'educació universitària balear? Al marge de tot el que ja hem plantejat, i sense cap ànim d'exhaustivitat, els elements que caracteritzen el sistema universitari de les Illes Balears són els següents: a) El primer element que cal tenir en compte és que la nostra comunitat autònoma, tal com s'ha dit fins a la societat, té la taxa d'estudiants universitaris més baixa de tot l'Estat, una xifra que podem qualificar de preocupant i significativa. b) Malgrat aquesta realitat, els darrers cursos s'ha constatat una estabilitat en el nombre d'estudiants universitaris de la UIB, la qual cosa suposa una preocupació afegida a aquesta realitat. Tanmateix, i al marge de la necessitat d'aclarir els estudis que ofereixen algunes universitats no presencials, cal ressenyar el nombre significatiu d'estudiants matriculats a la UOC i a la UNED. c) Les Illes Balears, amb relació a la despesa en R+D+I o a les ràtios

d'investigadors, presenten unes taxes per sota de la mitjana estatal, la qual cosa implica que l'esforç a realitzar tant per part de l'Administració pública com per part de les empreses de les Balears és molt important. d) Segons els darrers informes de la Fundació CYD, es posa de manifest que les Illes no solament tenen poca capacitat d'atracció d'estudiants universitaris sinó que, a més, s'ha de posar de manifest el poc impacte sobre l'economia balear del sistema universitari balear. e) Al marge del discurs sobre la quantitat d'estudiants, la taxa d'estudiants universitaris resulta important per la necessitat d'incrementar el nombre d'estudiants universitaris en el marc de l'educació al llarg de tota la vida, de les tendències existents en els països desenvolupats, de la creixent competència entre països o de la cohesió social des de la formació, cal que el sistema universitari de les Illes Balears faci de la qualitat, de l'excel·lència, de la innovació, de la competitivitat, el discurs hegemònic, l'objectiu estratègic de les Illes Balears des de la perspectiva universitària. f) En el context d'aquest discurs de la qualitat, de l'excel·lència, de la innovació o de les relacions amb la societat, els reptes que té, fonamentalment, la UIB i tot el conjunt del sistema universitari balear són l'uropeïtzació dels estudis i de la recerca, la resolució de la problemàtica del finançament universitari, de l'increment de les relacions amb el conjunt de la societat, de l'economia de les Illes Balears o de l'obertura cap a l'exterior i la realització d'una aposta per la internacionalització de la Universitat. g) La Universitat de les Illes Balears, en el marc del conjunt del sistema universitari balear, d'acord amb els reptes plantejats, necessita una estratègia clara, realista, ambiciosa, que impliqui trobar el seu lloc dins el mapa universitari europeu, a través de la diferenciació de la seva política universitària. Necessita una estratègia de diferenciació universitària que ha d'implicar una reorganització interna, una reorientació dels objectius, una recerca de complicitats, d'acords i consensos amb la societat il·lenca, un acord amb l'Administració autònoma que, a través d'un contracte programat, defineixi el camí a seguir o la rendició de comptes a dur a terme. Es tracta, en qualsevol cas, d'incrementar el teixit universitari balear, de potenciar els punts forts del nostre sistema universitari, de millorar els punts febles o d'aprofitar les possibilitats, les potencialitats o les oportunitats que tenim.

BASES PER A UN PACTE EDUCATIU BALEAR: UNA NECESSITAT DE FUTUR

Quines són les bases a tenir en compte per dur a terme un pacte educatiu a les Illes Balears? Tot i que als apartats anteriors s'han posat de manifest no solament els punts sobre els quals cal establir el pacte educatiu sinó també els elements per solucionar aquesta problemàtica educativa, en aquest apartat l'objectiu és posar les bases d'aquest necessari pacte educatiu. En qualsevol cas, aquestes bases són les següents:

- 1) El pacte educatiu ha de ser com més inclusiu millor. És evident que la viabilitat del pacte educatiu passa, fonamentalment, per la possibilitat d'integració de tots els grups, agents o associacions implicats en l'educació escolar. Efectivament, el possible èxit del pacte escolar necessita el màxim nombre d'acords possibles entre totes les institucions, els grups parlamentaris, les associacions de diferents tipus implicades en l'educació. Es tracta d'un pacte que, impulsat per l'Administració de les Illes Balears, sigui capaç d'integrar tots els grups parlamentaris, els ajuntaments, els sindicats d'ensenyament, les patronals d'educació, les associacions de pares i mares, les associacions de directors de centres públics de les Balears, els col·legis professionals implicats en l'educació, els

moviments de renovació educativa, les diverses plataformes educatives existents, les federacions o associacions que agrupen els ajuntaments, els consells insulars, etc. Aquesta voluntat d'incloure, d'integrar, és fonamental si volem que el pacte tingui èxit, ja que, a més integració de concepcions educatives, de grups, de persones o d'institucions, les possibilitats d'eficàcia del pacte es multiplicaran significativament.

- 2) El pacte educatiu s'ha de plantejar des d'una perspectiva d'un mínim denominador comú. Efectivament, la realització d'un pacte educatiu exigeix la renúncia als màxims que cada grup o institució pugui tenir amb relació a la política educativa. Aquest és l'element fonamental per materialitzar l'esmentat pacte educatiu. Tanmateix, el principi sobre el qual s'ha de fonamentar aquest acord és la constatació dels problemes més significatius que té plantejats el nostre sistema educatiu; una constatació que ja implica en si mateixa la concreció de les prioritats a desenvolupar. Ara bé, la dificultat serà concretar aquest mínim des de la perspectiva de la definició de l'educació com a servei públic, del desenvolupament legislatiu, del pressupost a concretar, etc.
- 3) El tercer element del pacte educatiu passa per la concreció pràctica, pragmàtica, real, de l'educació com a servei públic. Efectivament, es tracta de conceptualitzar políticament el servei públic educatiu com el servei de la societat que té com a objectiu fonamental que l'escola sigui un dret real per a tothom, per a tota la població en edat de ser escolaritzada. Es tracta, en qualsevol cas, d'un servei que pot realitzar tant l'escola pública com la iniciativa privada —és a dir, els centres privats concertats. Aquest concepte de servei públic, atès el pes de l'escola concertada a les Balears, és fonamental, a parer nostre, per a l'èxit del pacte educatiu. Efectivament, la realització d'aquest acord educatiu implica la definició d'unes noves relacions entre l'escola pública i la concertada, d'una concepció real del dret a l'educació i de la igualtat d'oportunitats, de l'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives especials, de l'escolarització equitativa de la immigració escolar o de l'establiment de contractes programes de l'Administració pública, tant amb els centres públics com amb els centres privats concertats, d'acord amb uns objectius concrets, etc. Es tracta de fer un salt qualitatiu amb relació a la dicotomia entre l'escola pública i la concertada, d'acord amb aquesta idea de servei públic o de la realitat del pes de cada sector educatiu en el procés d'escolarització.
- 4) El quart element sobre el qual s'hauria de concretar aquest pacte educatiu és, sense cap dubte, la concreció dels pressuposts que durant un període determinat s'han de dedicar a l'educació. Es tracta, en aquest sentit, de plantejar la despesa educativa en tant que inversió d'acord amb dos criteris fonamentals. En primer lloc, hi ha el criteri del percentatge del PIB de les Illes Balears dedicat a l'educació. Aquest principi implica tenir en compte el que a nivell estatal es dedica a l'educació d'acord amb el PIB i el criteri dels diners dedicats a l'educació amb relació al nombre d'estudiants. No hi ha cap dubte que la realitat educativa de les Illes necessita una important inversió educativa que tingui en compte tres aspectes bàsics: el pressupost dedicat a la despesa d'inversió educativa pel que fa als centres o als serveis educatius, el pressupost dedicat tant a la despesa per a professorat com a les despeses corrents a la Conselleria i als centres, i el pressupost dedicat a la millora educativa pel que fa a la creació de serveis i a totes les qüestions de material, de recursos que suposin l'increment de la qualitat educativa. En qualsevol cas, aquest és un element fonamental del pacte educatiu.

- 5) El cinquè element del pacte educatiu passa, d'acord amb el punt anterior, per l'establiment d'una política de construcció de nous centres educatius i de reforma dels actuals, que necessiten millores importants a tots els àmbits. Es tracta d'un objectiu fonamental per donar resposta immediata, urgent, bàsica, als dèficits de places existents a determinades zones de les Illes. Aquest és un objectiu fonamental si volem que el sistema educatiu de les Balears comenci, de veritat, una política activa, dirigida a la qualitat educativa, a combatre el fracàs escolar, l'abandonament escolar o a desenvolupar el tractament de la diversitat educativa a tots els nivells. En aquest sentit, seria important dur endavant aquest objectiu de pacte de construcció escolar de manera immediata durant, fonamentalment, aquesta legislatura. Pensam que la concreció d'aquesta mesura és relativament fàcil d'aconseguir si tenim en compte el que va fer el Pacte de Progrés durant la legislatura de 1999 a 2003 i el que va fer el govern del Partit Popular durant la darrera legislatura. És una qüestió de traduir en fets, en pactes, el que es diu en declaracions polítiques.
- 6) El sisè element del pacte educatiu passa, també, pel desenvolupament legislatiu de la LOE. Efectivament, al marge de la necessitat de relativitzar el paper de la legislació educativa en els resultats educatius, és necessària una normativa estable en matèria educativa en els diversos nivells. Des d'aquesta perspectiva, és evident que una legislació estable en els diversos aspectes de la LOE pot donar un missatge d'assossec a la comunitat educativa. Els canvis excessius, les modificacions continuades de la normativa educativa no ajuden a la millora de l'educació perquè no contribueixen a fer possible una continuïtat educativa. En aquest context, la qüestió del currículum educatiu dels diversos nivells del sistema escolar és un exemple del que podria ser un acord educatiu, des d'una perspectiva de simplicitat, de flexibilitat de continguts, que cal plantejar per als estudiants de l'educació no universitària. Així, l'acord en una matèria tan problemàtica com Educació per a la Ciutadania podria possibilitar una despolitització d'una matèria que necessita no solament la pluralitat de concepcions sinó també la professionalització d'uns continguts necessaris per a la convivència quotidiana. Per tant, tot i que segurament a mitjà termini seria necessària una llei d'educació pròpia de les Illes Balears, hem de començar per qüestions més concretes, més específiques en el desenvolupament normatiu de la LOE i altres normatives educatives.
- 7) El setè element del pacte educatiu es pot concretar en la posada en marxa d'un nou model organitzatiu dels centres, fonamentat sobre dos eixos bàsics. D'una banda, cal l'aprovació d'una normativa que possibiliti l'autonomia dels centres escolars, que possibiliti la responsabilitat de les seves decisions o la rendició de comptes dels resultats obtinguts a tots els àmbits. I, d'altra banda, és necessària la professionalització dels equips directius des de la perspectiva de l'existència d'una direcció col·legiada, democràtica i professional, que tingui la capacitat d'exercir un important nombre de competències i de prendre decisions d'acord amb les responsabilitats assumides. L'aposta per aquest model organitzatiu, per la micropolítica educativa, és fonamental per començar a resoldre determinats problemes educatius. Així, i a títol d'exemple, la lluita contra el fracàs escolar i en favor de l'èxit educatiu només pot ser eficaç si es realitza de manera específica, territorial, concreta, a partir de la realitat de cada centre escolar. Així, des d'aquesta perspectiva, és evident que el suport a l'autonomia dels centres és la condició imprescindible per resoldre determinats problemes del sistema educatiu i, també, de l'escola pública. Pens que, en aquest aspecte, ens trobam davant una situació en què les condicions objectives i subjectives dels centres i de la comunitat educativa possibiliten aquest canvi de cultura organitzativa i

d'organització. La posada en marxa d'aquesta opció implicarà l'increment, també, de recursos econòmics, humans o materials.

- 8) El vuitè element del pacte educatiu es concreta en la responsabilització progressiva dels ajuntaments en el desenvolupament de la política educativa, en incrementar significativament les competències que les corporacions locals tenen pel que fa a l'educació. Efectivament, es tracta d'una opció de política educativa que cal desenvolupar progressivament i específicament, d'acord amb les característiques dels diversos municipis. Cada municipi presenta unes característiques diferencials polítiques, demogràfiques, financeres, educatives o socials. Això significa, per tant, que cal un procés de descentralització educativa de la Conselleria d'Educació als ajuntaments a través de convenis específics, a través d'acords diferencials. Per tant, dins el canvi de paradigma organitzatiu al qual ens referíem a l'apartat anterior, la revalorització educativa del paper dels ajuntaments és bàsic.
- 9) El novè element del pacte educatiu passa pel desenvolupament de polítiques educatives que situïn la família en el centre de les decisions escolars. Es tracta de promoure totes les accions que incrementin les relacions entre la institució escolar i la família. De què parlem des d'aquesta perspectiva? Ens referim a la posada en marxa de places d'educació infantil de 0 a 3 anys, al reconeixement de les AMPA com a associacions d'utilitat pública, a la potenciació del seu paper en la gestió dels centres, a la posada en marxa d'una política de conciliació entre la vida laboral i la familiar, a la redefinició dels horaris escolars, a la creació de serveis per a les famílies, a l'obertura dels centres als barris i als municipis, a l'existència de polítiques de beques o ajuts per a menjadors escolars o altres serveis, a la posada en marxa de polítiques de reutilització de llibres de text, a l'existència de programes d'educació familiar, etc. Es tracta, per tant, de mesures que reforcin el paper educador o socialitzador de la institució familiar.
- 10) Finalment, el desè element del pacte educatiu consisteix a desenvolupar una política educativa que reforci el sistema universitari illenc, que possibiliti l'existència d'una política de R+D+I que incrementi la productivitat, la innovació o la competitivitat del nostre sistema econòmic. Es tracta de desenvolupar una política a mitjà o a llarg termini que faci una aposta real per la qualitat, per l'excel·lència universitària, per l'increment del nombre d'universitaris, per l'uropeïtzació real dels nostres estudis universitaris. Així doncs, resulta evident que ens trobam davant un moment clau per a la consecució d'un sistema universitari, d'un sistema de recerca o d'un sistema d'innovació de qualitat i competitiu. Cal que la UIB tingui un autèntic lideratge en el si de la societat de les Illes Balears, que sigui un referent fonamental per a l'economia, la cultura, la recerca o la innovació. La consecució d'aquest acord específic necessita, per tant, la participació del govern autonòmic, de la societat civil i de la Universitat, a través de mesures específiques que reforcin l'autonomia universitària.

Aquests deu punts per a la realització d'un pacte educatiu s'han d'entendre com un punt de partida sobre el qual cal aprofundir, que cal desenvolupar a través de la negociació, el diàleg i l'acord. Efectivament, la consecució d'un acord d'aquestes característiques —que necessitaria un pressupost concret— possibilitaria l'estabilitat, la continuïtat de la política educativa; possibilitaria un missatge de confiança, d'optimisme, de complicitat, a la societat i a la comunitat educativa. Si tenim en compte la realitat de l'educació de les Illes Balears suposaria, a parer meu, un missatge positiu

sobre l'educació; un missatge que ajudaria a trencar la visió negativa del nostre sistema educatiu. El sistema educatiu de les Illes Balears, a més de pressupost, de polítiques de continuïtat, d'accions específiques, d'acords, necessita missatges que generin confiança, optimisme, dins el món educatiu, social i polític. Serem capaços de superar les dificultats per realitzar aquest pacte educatiu a les Illes Balears? Hi haurà la grandesa de mires necessària per dur-lo a terme? Hi haurà la voluntat de posar fil a l'agulla educativa? Seran capaces les forces polítiques i socials de passar de les declaracions als fets? La resposta es veurà de manera immediata, a través de fets.

II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS

Escoletes de Menorca. Què ho ha fet i ho fa possible?

Vicenç Arnaiz Sancho

Joan Manel Martí Llufríu

RESUM

L'objectiu d'aquest article és descriure i analitzar de forma sintètica les principals característiques del model educatiu de l'escola infantil de primer cicle menorquina, que abasta dels zero fins als tres anys, i que coneixem amb el diminutiu d'«escoleta». Però abans d'entrar en l'anatomia i la fisiologia de l'escoleta menorquina i el seu entorn, és necessari fer una breu contextualització sociopolítica i sociocultural per comprendre'n més bé els antecedents i la trajectòria.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es describir y analizar de forma sintética las principales características del modelo educativo de la escuela infantil de primer ciclo menorquina, que abarca desde los cero hasta los tres años, y que conocemos con el diminutivo de «escoleta». Pero antes de entrar en la anatomía y la fisiología de la escuela menorquina de educación infantil y de su entorno, es necesario hacer una breve contextualización sociopolítica y sociocultural para comprender mejor sus antecedentes y su trayectoria.

I. CONTEXT SOCIOPOLÍTIC**I.1. Menorca davant els grans reptes educatius**

No hi ha dubte: «tothom té dret a l'educació». Ho diuen la Declaració Universal dels Drets Humans, la Declaració Universal dels Drets de l'Infant i, sobretot, és un convenciment compartit. També està clar que l'educació «ha de tenir com a objectiu el ple desenvolupament de la personalitat».¹ Aquesta afirmació de l'educació com un dret fonamental esdevé, emperò, un repte sociopolític que una i una altra vegada els organismes internacionals, com la UNESCO, l'ONU o la Comissió Europea, han repetit i reclamat als Estats del món. «Educació: una utopia necessària», dirà Jacques Delors a l'informe de 1996 de la UNESCO sobre l'educació del segle XXI. Un repte que tothom coincideix a valorar com un element clau tant per a la felicitat personal com per al progrés sociocultural, econòmic i democràtic. Perquè efectivament, una realitat vinculada a les democràcies del segle XXI és que l'educació en edats primerenques és una de les condicions per garantir una més alta igualtat d'oportunitats. En aquest sentit, en el nostre àmbit cultural occidentalitzat, dos dels grans eixos d'aquest repte educatiu són la coresponsabilitat educativa, entre el conjunt dels agents socials, i l'aprenentatge al llarg de tota la vida, o com s'ha dit també aprendre a aprendre. Alhora, i en el cas concret del moment actual d'onada immigratòria que viuen les Illes Balears, l'educació ha de ser més que mai integradora, compensadora i potenciadora d'oportunitats. Però els reptes i els eixos s'han de traduir en polítiques, i en aquest cas en polítiques educatives per fer possible allò que és un desig i una necessitat.

Tanmateix l'educació durant els primers tres anys de vida ha estat una de les grans oblidades del sistema educatiu. La caduca visió de l'infant com a preindividu i precitadà ha servit per pensar el

¹ Article 26.2 de la Declaració Universal dels Drets Humans.

seu temps –el temps de l'infant– com un temps preeducatiu i preescolar, i per tant menys important i significatiu. Avui, des de diferents àmbits científics, en especial la psicopedagogia i la neurologia, ens diuen que açò no és així, que la construcció de l'estructura emocional i cognitiva es produeix durant els primers anys de la vida de l'infant, i que l'atenció educativa primerenca és una condició per al desenvolupament sa dels infants. I aquesta consideració és una finalitat humana més que suficient per situar l'atenció infantil escolar en un lloc de preeminència.

A més, i lligant amb els reptes exposats més amunt, el temps i l'espai de criança i de primera educació són un temps i un espai essencials per respondre a necessitats actuals com: 1) la coresponsabilitat educativa, 2) la integració en la diversitat, 3) la detecció, avaluació i suport d'infants amb necessitats educatives específiques i les seves famílies, 4) la col·laboració a la conciliació de la vida familiar amb la laboral.

Encara que molt breument, val la pena exposar quina és la importància de cada una d'aquestes respostes que gestiona i fomenta l'escoleta menorquina.

A l'inici del procés escolar és quan les famílies configuren el seu propi model de parentalitat

1. Quant a la coresponsabilitat educativa, val a dir que serà difícil aconseguir una intensa comunicació i complicitat entre l'escola, en tots els seu trams (infantil, primària i secundària), i la família si no és des de l'inici del procés escolar, perquè és llavors quan les famílies configuren el seu propi model de parentalitat. L'escoleta, més que cap altre nivell escolar, ha de potenciar i reforçar les capacitats educatives dels pares i mares a través de múltiples recursos, com els tallers de pares i mares, els espais familiars, les maletes didàctiques, etc., en molts dels quals Menorca ja és pionera. En aquestes primeres fases els pares i mares no solament cerquen com poden aprendre a alimentar, fer dormir, consolar... el seu infant, sinó que necessiten plantejar-se qüestions ben essencials i transcendents, com ara què vol dir educar, quin espai es concedeix a les demandes dels fills, quin espai ha d'ocupar el seu fill en el teixit familiar, quines són les seves pròpies capacitats com a educadors... Per tot açò, entre moltes altres raons, quan les famílies tenen un infant menut cerquen contextos i altres famílies en situació semblant per compartir, dialogar, interrogar-se, contenir-se...

L'Equip d'Atenció Primerenca sol detectar i atendre les necessitats ja des dels primers mesos de vida, i així contribueix a millorar les expectatives del desenvolupament de l'infant

2. En segon lloc, pel que fa a la necessitat d'integrar la població nouvinguda, les escoles infantils, a través de la seva tasca estretament vinculada a les famílies, són potenciadores dels espais de trobada i comunicació. I com saben molt bé els mediadors culturals, la integració requereix comunicació i la possibilitat de compartir elements comuns. Delors ho diu així: «L'educació de la primera infància pot facilitar molt la integració escolar dels infants de les famílies immigrades.»
3. Cal parlar de la detecció i avaluació primerenca de les necessitats educatives específiques i més concretament de la detecció de discapacitats. Des del moment que els infants s'incorporen assíduament a la vida de grup que és l'escoleta, deixen de ser exclusivament els serveis

pediàtrics els qui detecten necessitats, o són consultats per les famílies. Avui, gràcies a la xarxa d'escoles infantils de Menorca i a la seva pròpia tasca, l'Equip d'Atenció Primerenca sol detectar i atendre les necessitats ja des dels primers mesos de vida, i així contribueix a millorar les expectatives del desenvolupament de l'infant i a alleugerir el desconcert de la seva família. Ens remetem de nou a Delors: «Quan els infants tenen necessitats específiques que no es poden diagnosticar o satisfer en el si de la família, és l'escola la que ha de donar l'ajuda i l'orientació especialitzades que els permetran desenvolupar els seus talents malgrat les dificultats d'aprenentatge o les deficiències físiques.»

4. I finalment l'escoleta també és un recurs, entre d'altres, que afavoreix la conciliació de la vida familiar amb la laboral en la mateixa mesura que ho pot fer la resta del sistema escolar, i respectant les necessitats i característiques pròpies dels infants. Deim, doncs, que l'escoleta té un paper molt important en la conciliació no solament perquè té cura dels infants menuts durant unes hores al dia, sinó també perquè orienta les noves necessitats de gestió del temps des de la potenciació del valor del temps de convivència familiar com a temps educatiu.

I.2. Lideratge dels governs municipals i insular empesos per les escoles

L'acció municipal d'aquests darrers vint anys, amb la incorporació posterior del Consell Insular de Menorca, ha estat la raó determinant perquè la xarxa d'escoles infantils de Menorca pugui exercir un paper actiu

Una de les característiques del model educatiu de l'escoleta menorquina és, com hem exposat fins ara, la seva afinitat i coherència amb els grans reptes educatius plantejats pels principals organismes internacionals. L'altra característica imprescindible per comprendre els antecedents, la trajectòria i les aspiracions de l'educació infantil de primer cicle té a veure amb el paper que han tingut les escoles i els professionals de l'educació, i amb la seva capacitat per influir primer en el teixit social i en segon lloc en les administracions insulars (els ajuntaments i el Consell Insular de Menorca), que han acabat per assumir el model amb il·lusió. En el primer cas, quant al paper del món educatiu, cal dir que aquest ha actuat de forma cohesionada, amb objectius molt concrets i alhora amb un projecte molt definit del model d'escoleta al qual s'aspirava, i amb una gran capacitat d'incorporar adhesions. De fet, és el col·lectiu d'educadors el que fa de pont entre els grans reptes educatius exposats i els compromisos assumits pels governs municipals i insular.

La xarxa actual és formada per 22 escoles distribuïdes entre totes les poblacions de Menorca, que permeten escolaritzar 1.620 infants. Açò suposa una taxa d'escolarització del 56% de zero a tres anys

Per altra banda, avui podem afirmar, sense cap mena de dubte, que l'acció municipal d'aquests darrers vint anys, amb la incorporació posterior del Consell Insular de Menorca (CIME), ha estat la raó determinant perquè la xarxa d'escoles infantils de Menorca pugui exercir un paper actiu per donar respostes a les necessitats d'aquest segle i per fer front als grans reptes educatius.

La xarxa actual és formada per 22 escoles distribuïdes entre totes les poblacions de Menorca, que permeten escolaritzar 1.620 infants d'un total de 2.898, cosa que representa una taxa

d'escolarització del 55,90%.² La mitjana balear d'escolarització infantil de zero a tres anys no supera, en canvi, el 20%.³

El comportament de l'escolarització menorquina infantil s'assembla més al dels països nòrdics

Menorca, en aquest sentit, també ha defugit la balearització. Però no solament açò: l'abast social de la xarxa escolar de zero a tres anys menorquina supera tant la mitjana estatal com qualsevol de les mitjanes autonòmiques més elevades: Euskadi, 39%, Catalunya, 33%, Madrid, 25%.

Com es pot veure, el comportament de l'escolarització menorquina infantil s'assembla més al que passa als països nòrdics que a qualsevol altra dinàmica: Dinamarca, 64%, Suècia, 48%, i Noruega, 40%. Lògicament, una elevada escolarització implica una elevada capacitat d'incidència de les escoles en els grans reptes educatius que té plantejats la nostra societat, i que apuntàvem en els apartats anteriors. Aquesta és la clau de volta de la via menorquina, que converteix la xarxa d'escoles infantils en una via diferenciada i en un model de referència arreu de tot l'Estat, no sols per la qualitat i pels índexs d'escolarització assolits sinó també, potser sobretot, per la porositat que han mantingut les escoles respecte al teixit social impregnant-lo de capacitat reflexiva, subratllant la rellevància de la capacitat de les famílies...

Aquest important nivell d'escolarització assolit i de prestigi de l'educació dels infants (no solament de la seva escolarització) ha suposat molts esforços. Uns esforços han tingut a veure amb el fet de teixir xarxes socials; altres han estat de formació dels mestres i educadores; altres, per cercar fórmules de flexibilització institucional sense perdre qualitat educativa... També ha calgut un important esforç d'inversió per a la creació i el sosteniment de les escoles infantils per part d'ajuntaments i CIME.

El 2006 el cost mitjà de funcionament d'una unitat a Menorca oscil·la entorn dels 35.000 euros, dels quals el 73% els aporten les famílies

L'evolució en aquest sentit és espectacular: en cinc anys, de 2003 a 2006, el CIME ha multiplicat la despesa en 0-3 per dotze, de manera que s'ha passat de 174.101 euros a 2.075.87. Aquest creixement per part del CIME ha anat de la mà de l'aportació creixent i en paral·lel dels municipis. L'acció conjunta ha permès, durant aquests anys, obrir noves aules, ampliar escoles o construir nous edificis a la majoria de municipis de l'illa, amb la qual cosa l'escolarització en termes absoluts ha augmentat un 57,59%.

² El 55,90% correspon a la taxa d'escolarització del curs 2006-2007, que inclou les 22 escoles recollides en el Pla i el Mapa d'educació infantil de Menorca. Si al conjunt d'infants escolaritzats s'hi afegeixen la resta de serveis d'atenció educativa a la primera infància inclosos en l'esmentat document, la taxa supera el 65%.

³ No s'han publicat dades oficials actuals, del curs 2006-2007, sobre l'escolarització de la primera etapa de l'educació infantil a les Illes Balears. Les darreres dades publicades corresponen a 2002, i xifraven la taxa d'escolarització en un 31,74%, on s'inclouen tots els serveis escolars d'educació infantil, tant si estaven autoritzats per la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes com si estaven tramitant l'autorització o es mantenien al marge del procés de regularització educativa. El 20% de taxa d'escolarització balear és l'aproximació que resulta de seleccionar els centres autoritzats o en procés de regularització, de l'actualització de noves aules i centres i del total de la població infantil.

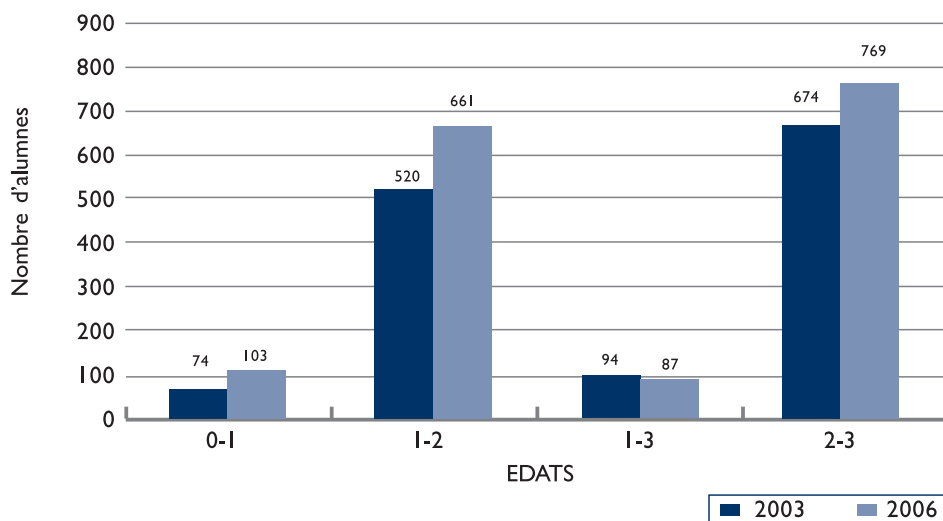
En qualsevol cas, si prenem només les dades dels centres autoritzats, ens trobarem que la taxa d'escolarització del conjunt de la comunitat balear és del 6%, enfront d'una mitjana estatal del 12,6%, segons l'informe del curs 2003-2004 del Consell Escolar de l'Estat. Menorca, amb aquest mateix criteri, és a dir, tenint en compte només els centres autoritzats, tindria una taxa d'escolarització del 36,64%, sense incloure els dos centres del mateix Govern de les Illes Balears, que, encara que semblen estrany, no tenen l'autorització de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears. En cas de tenir-los en compte, la taxa d'escolarització encara seria superior.

En qualsevol cas, no s'ha de confondre la inversió municipal en la construcció d'una escoleta amb la despesa corrent dedicada a l'educació infantil. El 2006 el cost mitjà de funcionament d'una unitat a Menorca oscil·la entorn dels 35.000 euros, dels quals el 73% els aporten les famílies, i la resta ha arribat de les administracions. Els ajuntaments aporten en conjunt un 19%,⁴ el CIME un 5,4% i el Govern de la comunitat la resta: no ben arriba al 3%. Un 1% prové d'altres entitats i/o administracions. El nivell de despesa que suporten les administracions en concepte de sosteniment de l'activitat docent és, per tant, relativament baix i d'una elevada eficiència, ja que representa un percentatge molt baix respecte de la despesa corrent i del pressupost total de cada administració. Per ser clars i concisos: el conjunt de l'administració aporta el 27% dels costos de sosteniment, i tanmateix el funcionament de les escoles és eminentment públic pel que fa a l'admissió d'alumnes i el control de la gestió.

TAULA I. % D'INFANTS ESCOLARITZATS. CURS 2006/2007

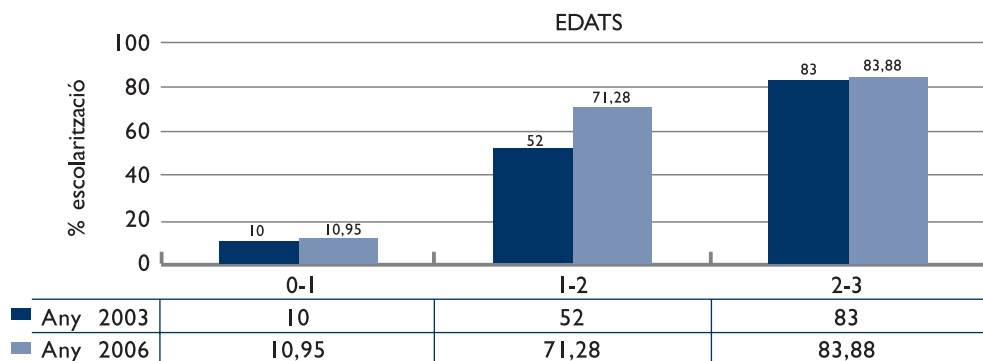
Edat	Infants escolaritzats	Població infantil ⁵	% escolarització
0-1	103	941	10'95 %
1-2	705	989	71'28 %
2-3	812	968	83'88 %
Total general	1.620	2.898	55'90 %

GRÀFIC I. TOTAL ALUMNES 0-3 ALUMNES A MENORCA



⁴ Amb importantíssimes diferències entre ells.

⁵ Dades dels padrons municipals del 2006. Font: Institut Balear d'Estadística. Govern Balear

GRÀFIC 2. TOTAL ALUMNES 0-3 ALUMNES A MENORCA

2. CONTEXT SOCIOCULTURAL

La transformació cultural ha significat també un canvi en la comprensió de la infància. Avui no hi ha ningú que dubti de la transcendència de l'educació als primers anys. Però sobretot el concepte d'infància vinculat a capacitat de transformació personal, exponent d'intensa curiositat i evocador d'una elevada sensibilitat i una certa fragilitat personal, ha esdevingut transversal a totes les edats. Per açò valorem positivament ser sempre com infants. Entre d'altres conseqüències hi ha un consens social sobre la necessitat que les famílies tinguin més i més diversos serveis i recursos amb vista a la cura i l'educació dels infants.

L'escoleta a Menorca ha esdevingut el punt de referència per a una àmplia gamma de propostes adreçades a les famílies amb infants menuts i no tan menuts.

Recordem també que la bonança econòmica de mitjans anys noranta i l'augment de la població immigrant han estat determinants perquè les Illes Balears tinguin un dels índexs més alts de natalitat i de creixement de la població, cosa que ha propiciat que de fet les escoles siguin sovint la primera cruïlla on coincideixen els nouvinguts i la població autòctona en l'ús d'uns serveis, els de l'escoleta, que són quotidians i inciten a la convivència.

A Menorca s'ha fet present també el malestar generat per les dificultats per conciliar el temps personal i laboral amb el temps per educar els fills.

Aquest malestar pot tenir a veure en alguns casos amb una certa deixadesa de les funcions educatives de la família, però sobretot té més a veure amb la manca de mesures, tant per part de l'Administració com per part de l'empresa privada, relacionades amb el temps i amb les polítiques de conciliació.

A Menorca a vegades també s'ha volgut obviar la complexitat de la problemàtica articulant com a única resposta l'ampliació d'horaris d'escoleta

És evident que aquest és un malestar característic del nostre temps que sovint es converteix en una pressió insostenible a les escoles perquè mantinguin obertes les portes hores i hores, malmetent la seva dimensió educativa.

A Menorca a vegades també s'ha volgut obviar la complexitat de la problemàtica articulada com a única resposta l'ampliació d'horaris d'escoleta i incentivant, així, l'abandó de les capacitats i responsabilitats educatives per part de les famílies.

Tanmateix, les escoles, en un diàleg permanent amb els progenitors i oferint diversitat d'horaris però no en un centre, sinó en el conjunt dels centres, han aconseguit mantenir una dinàmica de funcionament que garanteix la dimensió educativa restringint la dispersió horària dins els límits del possible (cap centre obert més enllà de set hores; n'hi ha molts que «només» obren sis hores).

3. XARXA D'ESCOLETES

Menorca disposa en aquests moments de 22 escoles distribuïdes entre els vuit municipis de l'illa. La majoria van iniciar la seva activitat de forma molt precària durant els anys setanta i vuitanta (la primera escola va ser Es Fabiol, l'any 1969, llavors fou creada per les monges franciscanes), moltes vegades impulsades per les associacions de veïns o les associacions de pares i mares i sempre en complicitat amb col·lectius de docents. Per açò avui les associacions figuren com a titulars del servei i/o de la gestió.

La meitat de les escoles ja tenen l'autorització; les altres han emprès el camí per tenir-la

De les 22 escoles, n'hi ha deu que no tenen l'autorització definitiva de l'administració competent, la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, encara que la majoria han iniciat els tràmits per obtenir-la o estan a punt d'aconseguir-la. Aquest és el cas per exemple de les escoles de recent construcció, com l'escola Xibit des Migjorn Gran o Es Pouet d'Alaior. És curiós en tot cas que precisament les dues escoles de les quals és titular el Govern de les Illes Balears hagin arribat a 2007 sense aquest reconeixement (ens costa que a hores d'ara ja s'ha iniciat).

És important destacar que els criteris que delimiten la consideració d'un servei d'atenció als infants com a escola d'educació infantil són precisament la seva voluntat de regir-se per criteris normatius i de qualitat definits per l'Administració pública, pel Govern de les Illes Balears i pel Consell Insular de Menorca. En aquest sentit, des del punt de vista normatiu cal prendre en consideració encara avui el Reial decret 1004/1991, on s'estableixen aspectes com els requisits de mínims (la Conselleria d'Educació ja ha iniciat el procés per substituir-lo per una norma actualitzada ajustada a la LOE).

L'altre instrument que ha servit per orientar la intervenció de les administracions locals (ajuntaments i CIME) per millorar les condicions de les escoles ha estat el **Pla d'educació infantil de Menorca**, elaborat conjuntament per l'Equip d'Atenció Primerenca de Menorca de la Conselleria d'Educació i Cultura i el Consell Insular de Menorca, amb les aportacions de les escoles i els ajuntaments. El CIME el va aprovar i assumir com a instrument de planificació i gestió de l'educació infantil a Menorca. El pla va ser elaborat durant el curs 2003-2004 i actualitzat durant el 2006-2007. Aquest document recull les prescripcions normatives del Reial decret 1004/1991 i la resta de normatives vigents, i les amplia amb criteris no normatius relacionats amb la qualitat educativa, com el tipus de sòls de l'aula, els sistemes de refrigeració i escalfament, els patis, les formes de participació i gestió de les famílies, la climatització dels centres, etc.

Cal remarcar que la xarxa formada per les 22 escoles menorquines és una xarxa eminentment pública.

- o és quant al fet que les escoles es regeixen per criteris definits per l'Administració per garantir la qualitat educativa d'un servei d'interès públic.
- Ho és per la implicació econòmica, dels ajuntaments i del Consell Insular, en el sosteniment de l'activitat, en la millora i adequació dels edificis i en la creació de noves places escolars.
- I ho és en definitiva quant al fet que la titularitat del servei és d'alguna administració pública. Com es pot veure a la taula 2, de les 22 escoles n'hi ha dotze que són de titularitat pública (deu dels ajuntaments i dues del Govern de les Illes Balears) i la resta pertanyen a associacions de pares i mares, cooperatives o societats limitades. És possible que a curt o mitjà termini es plantegin passar a titularitat pública.
- Les que són de titularitat privada (tres) estan vinculades a l'Església catòlica i per tant no tenen ni afany de lucre ni són projectes fràgils reclosos en històries personals.

TAULA 2. XARXA D'ESCOLES INFANTILS DE MENORCA.

MUNICIPI	ESCOLA INFANTIL	ANY D'INICI DEL SERVEI	AUTORITZACIÓ ¹	TITULARITAT DEL SERVEI	TITULARITAT DE L'EDIFICI	GESTIÓ DEL SERVEI
Aiaor	El Es Pouet	2006 ²	No autoritzada *	Ajuntament	Ajuntament	Cooperativa
	El Es Soleiet	1987	Autoritzada	Ajuntament	Ajuntament	Ajuntament
	El Es Fabiol	1969	Autoritzada	Ajuntament	Patronat d'Escoles Infantils	AMPA
Ciutadella de Menorca	El Francesc de Borja Moll	1982	No autoritzada *	Govern de les Illes Balears	Govern de les Illes Balears	Conselleria de Presidència
	El Joguina	1976	Autoritzada	Ajuntament	Ajuntament	AMPA
	El Es Mussol	1991	Autoritzada	Ajuntament	Ajuntament	Patronat d'Escoles Infantils
	El Es Porjol	1974	Autoritzada	Ajuntament	Ajuntament	AMPA
	El Roser Gener	2004	Autoritzada	Ajuntament	Ajuntament	Patronat d'Escoles Infantils
	El Xipell	1978	Autoritzada	Fundació Pia Xipell	Fundació Pia Xipell	Fundació de Sant Francesc d'Assís
	CC Sant Francesc d'Assís	1978	No autoritzada	Bisbat de Menorca	Germanes Franciscanes	AMPA
Ferrieres	El Sa Roqueta	1979	No autoritzada	AMPA	Conselleria d'Educació i Cultura del Govern Balear	Cooperativa
	El Es Buscarets	1977	Autoritzada	Cooperativa	Ajuntament	Cooperativa
	El Fort de L'Eau	1991	Autoritzada	Cooperativa	Ajuntament (cessió administrativa del Govern Balear)	Cooperativa
	El Magdalena Humbert	1979	No autoritzada *	Govern de les Illes Balears	Govern de les Illes Balears	Conselleria de Presidència
Maó	El Es Passarells	1988	Autoritzada	SL	Ajuntament	Societat laboral
	El La Salle	1999	No autoritzada	Hermanos de las Escuelas Cristianas	Hermanos de las Escuelas Cristianas	Hermanos de las Escuelas Cristianas
	El Sant Climent	1976	Autoritzada	SL	Ajuntament-GIB	Societat laboral
	El Sant Josep	1971	Autoritzada	SL	Ajuntament	Societat laboral
	El Arc de Sant Martí	1986	No autoritzada *	Ajuntament	Ajuntament	AMPA
Mercadal (Es)	El Es Fies(Fornells)		No autoritzada *	Ajuntament	Ajuntament	AMPA
Migjorn Gran (Es)	El Xibit	1990	No autoritzada *	AMPA	Ajuntament	AMPA
Sant Lluís	El Ses Canaletes	2000	Autoritzada	Ajuntament	Ajuntament	Ajuntament

⁽¹⁾ No autoritzades que han iniciat els tràmits per a obtenir el reconeixement.

⁽²⁾ Autorització educativa per part de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.

⁽³⁾ L'Escola infantil Es Pouet inicia la seva activitat l'any 2006, con a resultat de la unificació de les dues anteriors escoles existents al municipi.

4. CAPACITAT D'ESCOLARITZACIÓ DE LA XARXA D'ESCOLES INFANTILS

En aquests moments (setembre de 2007) les 22 escoles infantils de Menorca tenen disponibles 114 unitats i poden acollir entre 1.600 i 1.700 alumnes. Lògicament el nombre d'alumnes està sotmès a petites oscil·lacions. Concretament, durant el darrer curs escolar (2006-2007) les escoles van oferir un total de 1.684 places, que van acollir un total de 1.620 infants, cosa que suposa respecte del total de la població infantil resident a Menorca fins a tres anys, el 55,90% d'infants escolaritzats.

TAULA 3. AULES, PLACES I ALUMNES ORGANITZATS PER MUNICIPIS.

Municipi	Dades	Total
Alaior	Nombre d'aules	11
	Places oferides 06/07	166
Castell (Es)	Nombre d'aules	5
	Places oferides 06/07	66
Ciutadella de Menorca	Nombre d'aules	42
	Places oferides 06/07	587
Ferrerries	Nombre d'aules	7
	Places oferides 06/07	102
Maó	Nombre d'aules	34
	Places oferides 06/07	533
Mercadal (Es)	Nombre d'aules	5
	Places oferides 06/07	79
Migjorn Gran (Es)	Nombre d'aules	2
	Places oferides 06/07	29
Sant Lluís	Nombre d'aules	8
	Places oferides 06/07	122
Total nombre d'unitats		114
Total places oferides curs 2006/07		1684

TAULA 4. AULES DEL CURS 2006/2007 ORGANITZADES PER EDAT I MUNICIPIS. CURS ESCOLAR 2006/2007

Municipi	Aules 0-1	Aules 1-2	Aules 1-3	Aules 2-3	Total
Alaior	1	6	0	4	11
Castell (Es)	1	2	0	2	5
Ciutadella de Menorca	8	19	3	12	42
Ferrerries	0	4	0	3	7
Maó	4	15	1	14	34
Mercadal (Es)	0	2	1	2	5
Migjorn Gran (Es)	0	1	0	1	2

Continua

Municipi	Aules 0-1	Aules 1-2	Aules 1-3	Aules 2-3	Total
Sant Lluís	1	4	0	3	8
Total	15	53	5	41	114

TAULA 5. PLACES ESCOLARS OFERIDES PELS MUNICIPIS PER AL CURS 2006/2007. ORGANITZADES PER EDATS.

Municipis	Edat				Total places
	0-1	1-2	1-3	2-3	
Alaior	8	78	0	80	166
Castell (Es)	6	24	0	36	66
Ciutadella de Menorca	53	236	47	251	587
Ferrieres	0	48	0	54	102
Maó	32	203	25	273	533
Mercadal (Es)	0	26	15	38	79
Migjorn Gran (Es)	0	13	0	16	29
Sant Lluís	10	52	0	60	122
Total general	103	660	87	780	1.684

5. EVOLUCIÓ DE L'ESCOLARITZACIÓ

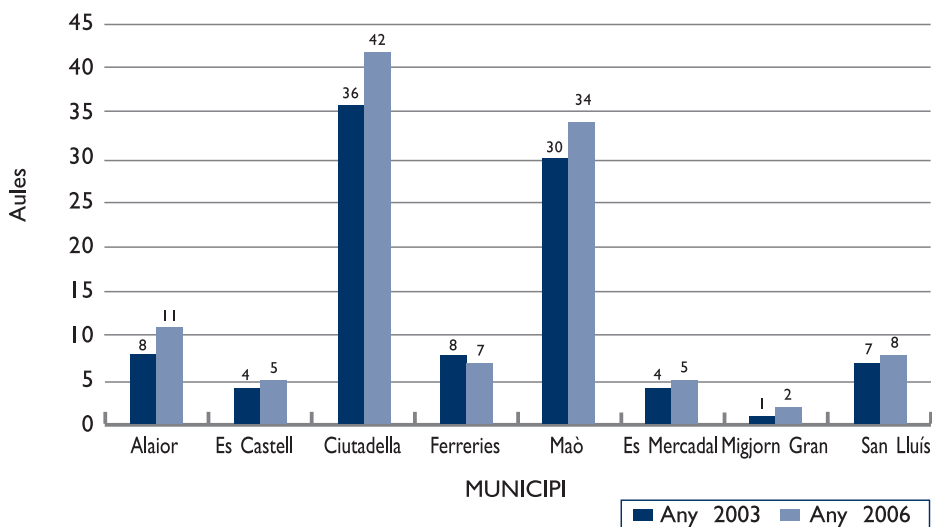
El nombre d'infants de zero a tres anys escolaritzats ha passat de 1995 a 2006 de 898 a 1.620, o sia 722 infants més que van a l'escola, cosa que representa un augment del 80,40%

Des de l'any 1995 el nombre d'infants menors de tres anys escolaritzats ha anat augmentant progressivament a causa tant de l'increment de la població infantil com del percentatge més alt d'infants escolaritzats. Així, la població infantil ha augmentat en onze anys en 839 infants, ja que ha passat de 2.059 l'any 1995 a 2.898 el 2006, açò és, un 40,75% d'increment. En canvi, el nombre d'infants escolaritzats ha passat en el mateix període de 898 a 1.620, o sia 722 infants més que van a l'escola, cosa que representa un augment del 80,40% d'infants escolaritzats. En conseqüència les taxes d'escolarització també han augmentat, ja que han passat del 43,60% (1995) al 55,90% (2006).

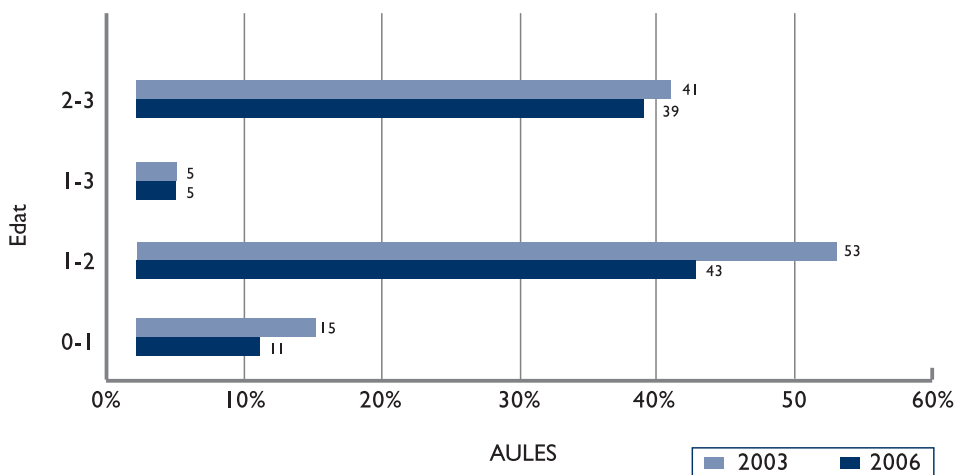
TAULA 6. EVOLUCIÓ DEL NOMBRE D'INFANTS ESCOLARITZATS.

EDAT	CURS ESCOLAR	
	2003/2004	2006/2007
0-1	74	103
1-2	520	661
1-3	94	87
2-3	674	769
Total general	1.362	1.620

GRÀFIC 3. EVOLUCIÓ DEL NOMBRE D'AULES PER MUNICIPIS



GRÀFIC 4. EVOLUCIÓ DEL NOMBRE D'AULES PER EDATS



Aquestes taxes d'escolarització són sense cap mena de dubte una excepció en relació tant amb les Illes Balears com amb el conjunt de l'Estat espanyol. Com explica la taula 8, la taxa menorquina d'escolarització de zero a tres anys només és comparable a les taxes de països nòrdics com Dinamarca (64%) o Suècia (48%), i està molt enfora tant de les taxes mitjanes de les Illes Balears (20%) com de l'Estat (16%). Aquest singular nivell d'escolarització només és comprensible si l'emmarcam en el

context sociopolític i sociocultural esmentat en el qual es troba immers Menorca, i que té a veure amb la implicació de l'Administració local i del Consell Insular; i amb l'esforç del sector professional de l'educació perquè l'escoleta esdevingués un servei educatiu de qualitat suficient però assumible socialment i políticament.

Pel que fa a l'escolarització avaluada per municipis, constatarem que en conjunt es mantenen en un entorn molt proper a la mitjana insular del 55,90%. Els percentatges més baixos corresponen als municipis des Castell i es Migjorn Gran, amb un 32,67% i un 49,06% respectivament, explicables des de circumstàncies concretes.

6. MAPA ESCOLAR DE LES ESCOLETES DE MENORCA

Des del curs 2003-2004 Menorca disposa del Mapa escolar del primer cicle d'educació infantil, l'únic existent i en vigor a les nostres illes, que vol ser un instrument de planificació de les necessitats educatives dels municipis fins a l'any 2015. En el Mapa es recullen les places existents el 2003 i es fa una previsió (a partir d'un estudi de població elaborat per l'Observatori Socioambiental de Menorca, dependent de l'Institut Menorquí d'Estudis) de les places escolars necessàries per donar respostes a l'escolarització dels propers anys. D'aquest document és oportú destacar-ne tres aspectes:

1. El Mapa ha permès durant el primer període, format per quatre pressuposts (2004-2007), la implicació econòmica del Consell Insular de Menorca en suport a l'esforç essencialment municipal per a l'adequació de les places existents i la creació de noves. En total, durant aquest període, s'han construït vint noves unitats, de les quals se n'han posat en marxa setze. Açò ha implicat una inversió en quatre anys d'1.128.000 euros per part del CIME, cosa que suposa aproximadament el 33% del cost total de construcció. La resta ha anat a càrrec dels ajuntaments.

Entre el 2003 i el 2007 s'han construït vint noves unitats

Des del primer moment, pel que fa a la creació de noves places, un consens no escrit però sí assumit preveu una distribució de la càrrega econòmica del 33% per a cada nivell administratiu entre ajuntament, Consell Insular i Govern de les Illes Balears, encara que fins ara només ajuntaments i Consell Insular han assumit la seva part. El Govern de les Illes Balears ja ha anunciat un canvi significatiu.

2. Alhora que es van aprovar i posar en marxa el Pla i el Mapa d'escoles, el Consell Insular de Menorca va crear l'Observatori d'Educació Infantil, que, entre moltes altres funcions, té la potestat de revisar i actualitzar aquests instruments de planificació i gestió, així com de fer el seguiment dels projectes tècnics per a la construcció de noves escoles. De fet, l'informe de l'Observatori és prescriptiu perquè el CIME financi una nova construcció escolar per a l'etapa de zero a tres anys. L'Observatori emet el seu informe centrant-se en la qualitat pedagògica prevista en el projecte.
3. El Mapa no es fonamenta en la voluntat d'escolaritzar el cent per cent de la població infantil. Els percentatges de referència que utilitza per dissenyar les necessitats del futur són del 15% de la població entre zero i un any, del 65% en el cas dels infants d'entre un i dos anys i del 85% dels d'entre dos i tres anys. Com a mitjana de tota l'etapa de zero a tres anys s'utilitza el percentatge d'escolarització del 55%.

TAULA 7. EVOLUCIÓ DE L'ESCOLARITZACIÓ A MENORCA					
	1995 curs 95/96	2003 curs 03/04	2005 curs 05/06	2006 curs 06/07	1995-2006
Població total	67.009	81.067	86.697	88.434	+21.425 habitants
Població infantil 0-3	2.059	2.735	2.828	2.898	+839 infants
Població infantil 0-3 escolaritzada	898 (curs 95-96)	1.362 (curs 03-04)	1.521 (curs 05-06)	1.620 (curs 06-07)	+722 infants escolaritzats
Taxa d'escolarització entre 0 i 3 anys	43'60 %	49'80%	53'78 %	55'90 €	+12'3 punts en la taxa d'escolarització
	Taxa d'escolarització de 0-3 anys prevista al Pla i Mapa escolar de Menorca 55 %!				

(1) Per edats, el Mapa escolar de Menorca assenyalava una escolarització de referència del 15%, en 0-1 anys, del 65%, en 1-2 anys, i 85%, en 2-3 anys.

TAULA 8. TAXES D'ESCOLARITZACIÓ		
Referents	Taxes d'escolarització ²	
Estat Espanyol	16% ³	
Illes Balears	20%	
Madrid	25%	
Catalunya	33%	
Euskadi	39%	
Noruega	40%	
Suècia	48%	
Dinamarca	64%	
Menorca	55'90%	

(2) Dades d'entre el 2004 i el 2005

(3) Segons l'Institut de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia, la taxa d'escolarització a l'Estat espanyol el 2004 era de 2'1 en 0-1 anys, 11'9 en 1-2 anys, i 24'3 en 2-3 anys. Eurostat del 2003, en canvi, marca una taxa global d'aquesta etapa de 10%. Per altra banda l'Informe del Consell Escolar de l'Estat valora la taxa d'escolarització en l'etapa 0-3 en el 16%.

TAULA 9. EVOLUCIÓ DE L'ESCOLARITZACIÓ INFANTIL (0-3 ANYS) DELS MUNICIPIS DE MENORCA.

Any	Curs escolar	Municipi	2003	2004	2005	2005	2005	2006
			2003-2004	2004-2005	2005-2006 (a)	2005-2006 (b)	2006-2007	
Ciutadella								
	Població infantil < 3 anys	880	810	901		901		919
	Població infantil < 3 anys, escolaritzada	489	520	544		546		587
	Taxa escolarització	55'67	64'20	60'38		60'60		63'87
	Ferreties							
	Població infantil < 3 anys	148	153	144		144		132
	Població infantil < 3 anys, escolaritzada	96	95	85		88		85
	Taxa escolarització	64'86	62'09	59'03		61'11		64'39
	Es Mercadal							
Població infantil < 3 anys	104	107	120		120		119	
Població infantil < 3 anys, escolaritzada	46	53	46		54		64	
Taxa escolarització	44'23	49'53	38'33		45		53'78	
Es Migjorn Gran								
	Població infantil < 3 anys	32	36	45		45		53
	Població infantil < 3 anys, escolaritzada	18	18	26		29		26
	Taxa escolarització	56'25	50	57'78		64'44		49'06
Alaior								
	Població infantil < 3 anys	248	213	242		242		275
	Població infantil < 3 anys, escolaritzada	102	117	131		129		152
	Taxa escolarització	41'13	54'93	54'13		53'30		55'27
Sant Lluís								
	Població infantil < 3 anys	183	185	210		210		219
	Població infantil < 3 anys, escolaritzada	92	101	122		121		114
	Taxa escolarització	50'27	54'59	58'09		57'62		52'05
Es Castell								
	Població infantil < 3 anys	222	185	196		196		202
	Població infantil < 3 anys, escolaritzada	63	69	69		70		66

Continua

Any	2003	2004	2005	2005	2006
Taxa escolarització	28'38	37'30	35'20	35'71	32'67
Maó					
Població infantil < 3 anys	918	882	970	970	979
Població infantil < 3 anys, escolaritzada	456	476	498	498	526
Taxa escolarització	49'78	53'97	51'39	51'39	53'73
Població infantil < 3 anys	2.735 ¹	2.571	2.828	2.828	2.898
Població infantil < 3 anys, escolaritzada	1.362	1.449	1.521	1.535	1.620
Taxa escolarització	49'80	56'36	53'78	54'28	55'90

(a) Es refereixen a dades aportades per cada escola infantil a l'inici del curs escolar: CIM
(b) Es refereixen a dades aportades per cada escola infantil a l'acabament del curs escolar: CIM

EVOLUCIÓ DE L'ESCOLARITZACIÓ A MENORCA

	1995 curs 95/96	2003 curs 03/04	2005 curs 05/06	2006 curs 06/07
Població total	67.009	81.067	86.697	88.434
Població infantil 0-3	2.059	2.735	2.828	2.898
Població infantil 0-3 escolaritzada	898 (curs 95-96)	1.362 (curs 03-04)	1.521 (curs 05-06)	1.620
Taxa d'escolarització entre 0 i 3 anys	43'60 %	49'80%	53'78 %	55'90 %
Taxa d'escolarització de 0-3 anys de referència (Pla i Mapa escolar de Menorca) 55% ²				

Referents	Taxes d'escolarització ³
Estat Espanyol	16%
Illes Balears	20%
Madrid	25%
Catalunya	30%
Euskadi	39%
Noruega	40%
Suècia	48%
Dinamarca	64%
Menorca	55'90 %
Mapa escolar de Menorca	55%

Evolució places escolars		
2003-2004	2005-2006	2006-2007
98 aules	109 aules	114 aules
1.435 places	1.543 places	1.684 places

¹ Segons dades dels padrons municipals actualitzats per l'IBAE.
² Per edats, el Mapa i el Pla assenyalen una escolarització del 15% en 0-1 anys, del 65%, en 1-2 anys, i 85%, en 2-3 anys.
³ Dades d'entre el 2004 i el 2005

Aquesta distribució de nivells d'escolarització parteix de la consideració que l'escoleta no ha de ser l'única opció per atendre educativament els infants els primers anys de vida. És especialment important per açò promoure mesures de conciliació de la vida familiar i laboral perquè els pares i mares puguin desenvolupar plenament la seva funció educativa durant el primer i segon any de vida de l'infant.

**TAULA 10. APORTACIONS EFECTIVES DEL CIM
A L'EDUCACIÓ INFANTIL 0-3 ANYS.**

Despesa/ Any	2003	2004	2005	2006	2007	Total 2004-2007
Aportacions per a l'activitat docent	114.000 €	150.000 €	180.000 €	180.000 €	180.000 €	690.000 €
Aportacions per a l'adequació dels centres ¹	60.101 €	60.000 €	60.000 €	60.000 €	77.870 €	257.870 €
Aportacions per a la creació de places escolars ²		60.000 €	340.000 €	388.000 €	340.000 €	1.128.000 €
Total 0-3 anys	174.101 €	270.000 €	580.000 €	628.000 €	597.870 €	2.075.870 €

¹ Les aportacions per aquest concepte implica i implicava la condició que els ajuntaments fessin una aportació igual, per tant els ajuntaments de Menorca van aportar en el seu conjunt la mateixa quantitat que en conjunt fou de 155.700 €

² Les aportacions per aquest concepte implica i implicava la condició que la resta d'administracion aportessin el 33% cada una. Atès que el Govern de les Illes Balears no feia aportacions eren els ajuntaments qui acabaven aportant el 66 % a més del sòl. El conjunt d'inversió en la construcció de places durant el 2007 haurà sigut de 1.020.000 € a proximitat

7. DETECCIÓ PRIMERENCA I ATENCIÓ A LES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS

El fort i clar lligam entre les escoles i l'Equip d'Atenció Primerenca ha estat i és un dels elements característics a Menorca.

Uns i altres col·laboram estretament en uns programes que es decideixen conjuntament. El resultat és una dinàmica de complementació relativament fàcil i sobretot efectiva.

Els uns, els de l'EAP, flexibilitzam molt el nostre horari encara que impliqui treballar tardes i prioritzam sempre la dedicació als centres i a les famílies. Els altres, les escoles, obren les portes de tota l'organització i mobilitzen tost els recursos propis per fer eficaç la presència dels EAP.

És així que el dia 4 o 5 de setembre tots els membres de l'EAP, si han estat nomenats, ja són als centres planificant el curs. És així que el dia 15 de setembre ja han parlat amb les famílies amb infants en dificultats.⁶ I és així que mantenen la seva activitat fins ben avançat el mes de juliol.

Podríem descriure moltes dimensions d'aquesta presència. Només en marcarem dues. Primera: les iniciatives pedagògiques i socials de les escoles en general no es poden entendre sense saber de la participació de l'EAP. Segona: la detecció per part de l'EAP només ha estat viable amb una excel·lent col·laboració per part de les educadores i mestres de les escoles.

Vegeu la taula núm. 11.

⁶ Sí, infants «en dificultats i no «amb dificultats».

TAULA II. ANNES ESCOLARITZATS A CIUTADELLA, FERRERIES, FORNELLS, MERCADAL, MIGJORN. DATA DEL RECUILL: JUNY 2003

Any naixement	Detectats EAP	No detectats EAP	Escolarització posterior	Total
92	1		1	2
93	3		1	4
94	7	3	1	11
95	14	1	2	17
96	4	2	3	9
97	15	0	0	15
98	15	0	0	15
99	20	0	1	21
TOTAL	79	6	9	94
%	84 %	6,3 %	9,5 %	100 %

Font: EAP Menorca

Comentaris a la taula

- La taula anterior correspon als anes escolaritzats en els centres públics i concertats del sector nascuts de l'any 1992 ençà, amb dades referides al mes de maig de 2003
 - Les dades es refereixen als cinc cursos posteriors a l'inici de l'escolarització en els centres on els infants estan escolaritzats actualment
 - Per tant, fins a tercer de primària en els centres que tenen segon cicle d'infantil
 - Per tant, fins a cinquè de primària en els centres que tenen solament aquesta etapa
- L'objectiu d'aquest recull era tenir una referència numèrica que donàs una perspectiva de la tasca detectora de l'EAP i de les escoles on és present
 - Quants infants anes són diagnosticats com a tals després d'haver estat escolaritzats en escoles?
- De les dades recollides es desprèn:
 - Que als municipis estudiats de Menorca el 84% dels alumnes escolaritzats com a ane a primària fins a tercer o cinquè són detectats i atesos durant els tres primers anys de vida** (cal recordar que aquests infants no estan escolaritzats en la seva totalitat)
 - Que el 15,5% no han pogut ser detectats perquè no presenten dificultats importants o no havien estat escolaritzats en centres 0-3**
 - D'aquests, molts són nouvinguts a les nostres poblacions (emigrants, canvis de residència...)**
 - Que del total de 94 dels alumnes escolaritzats com a anes en una franja de cinc anys posteriors a la seva escolarització, només sis infants no havien estat diagnosticats en els tres primers anys de vida a pesar d'anar a escola**
 - Que tots aquests infants van ser diagnosticats un mínim de tres anys després del canvi de centre
 - 0 el mateix any del canvi de centre

- 0 l'any posterior al canvi de centre
 - 2 alumnes al cap de dos anys
 - 3 alumnes al cap de tres anys
 - 1 alumne al cap de quatre anys
4. En aquest període de temps (infants nascuts entre 1992 i 1999) es mantenen com a anne tots els infants diagnosticats com a tals en els canvis de centre per aquest EAP, tret de dos
- 1 va ser alta al cap de dos anys
 - 1 va ser alta al cap de cinc anys
5. No s'ha renovat l'estudi, però és possible que fet ara donàs una taxa de detecció primerenca una mica més baixa, atès el fort creixement de la població sense increment d'efectius personals a l'EAP i els canvis que han afectat l'EAP aquests dos o tres darrers anys.

8. CULTURA DE CRIANÇA

L'aposta que de fa anys sorprèn més els que vénen a conèixer les escoles menorquines té a veure amb un significatiu projecte que pretén enriquir el teixit social amb recursos, capacitats i contextos per a l'educació.

Fa anys, molts anys, era urgent millorar la capacitat sanitària de les famílies en la cura dels fills, i per açò es feien accions que pretenien educar les famílies en capacitats de cura de la salut i prevenció de malalties. Les escoles feren també la seva feina de la mà dels pediatres, nutricionistes...

Després arribà el moment de descobrir les capacitats d'autonomia dels infants, i les mestres i educadores enfilaren el camí dels hàbits i orientaren els progenitors en el respecte a la iniciativa dels infants.

També arribà el moment de posar l'accent en les capacitats perceptives i motrius dels infants. Les escoles foren focus de difusió de propostes, animadors d'iniciatives parentals, esperonadors de l'estimulació.

Pocs anys després arribà la descoberta de les capacitats lingüístiques dels menuts, de les seves capacitats cognitives inimaginables. Les ensenyants es formaren i generaren models per aportar a les famílies. També generaren models didàctics que han estat objecte d'interès i publicacions professionals que han estat àmpliament reconegudes. Les publicacions professionals recullen des de fa anys amb interès la pedagogia que «s'inventa» aquí.

Des de fa uns quants anys, potser nou, hem pres consciència que el canvi que arribava tenia a veure amb una transformació cultural i que els infants del segle XXI necessitarien tant recursos i llenguatges culturals com coneixements instrumentals o racionals.

Des de fa vuit o nou anys s'ha anat desplegant una àmplia, variada i descentralitzada xarxa de possibilitats de trobades de les famílies organitzades en tallers, cursos de massatges per a nadons, concerts de

música clàssica, formació en ioga per a famílies... En definitiva: s'han constituït i es constitueixen grups estables de famílies que inclouen la presència dels fills i que aglutinats per interessos culturals i/o reflexius esdevenen contextos de creixement per a les competències parentals.

S'ha de destacar que possiblement el dia de Nadal o qualsevol altre dia que s'apleguin les famílies extenses, n'hi ha alguna que participa de forma regular en els grups de formació que viuen i es desenvolupen al voltant de les escoles

Adjuntam una taula que descriu en xifres el que acabam de dir. Volem, però, destacar que possiblement el dia de Nadal o el dia de Sant Joan o qualsevol altre dia que s'apleguin les famílies extenses o que s'ajuntin vuit o deu famílies amigues amb infants menuts, ben segur que n'hi ha alguna que participa de forma regular en els grups de formació que viuen i es desenvolupen al voltant de les escoles i que són gestionats fonamentalment pel personal docent dels centres, coordinats per l'EAP i amb suport de del CIME i els ajuntaments.

TAULA 12

Concerts escolars	Centres	8 centres
	Sessions	38 sessions
	Participants	600 infants
Concerts Familiars	Centres	7 centres
	Sessions	28 sessions
	Participants	70 famílies
Padrines i padrins	Centres	4 centres
	Sessions	280 sessions
	Participants	28 padrins 98 infants
Suport educatiu a les famílies que viuen al camp	Centres	3 centres
	Sessions	36 sessions
	Participants	3 famílies
Tallers de pares i mares	Centres	11 centres
	Sessions	77 sessions
	Participants	132 famílies
Massatges per a nadons	Centres	7 centres
	Sessions	60 sessions
	Participants	86 famílies
Totals	Famílies	341
	Sessions	625
	centres	21
	Infants sense la família	850
	Padrines i padrins	28
	Infants amb padrins	98

Estat actual i futur immediat de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears

Enrique Gómez, Miquel Palou i Agustí Vergés@

@ <enrique.gomez@quimibal.org>; <mipalou@gmail.com>; <averges@educacio.caib.es>.

RESUM

La finalitat del present treball és presentar una aproximació a l'estat actual de l'educació secundària obligatòria (ESO) a les Illes Balears, a partir de l'anàlisi d'una sèrie de dades i d'indicadors de rellevància en atenció als objectius d'aquesta etapa educativa. Tanmateix, l'estudi identifica els trets fonamentals que conformen la problemàtica actual de l'ESO i proposa un ventall de possibles actuacions i millores a partir de la realitat més propera que tenen els centres del nostre entorn.

RESUMEN

La finalidad del presente trabajo es presentar una aproximación al estado actual de la educación secundaria obligatoria (ESO) en las Illes Balears, a partir del análisis de una serie de datos e indicadores de relevancia en atención a los objetivos de esta etapa educativa. Asimismo, el estudio identifica los rasgos fundamentales de la problemática actual de la ESO y propone un conjunto de posibles actuaciones y mejoras a partir de la realidad más cercana que tienen los centros de nuestro entorno.

INTRODUCCIÓ

Al pròleg d'un llibre de títol eloqüent –*El predecible fracaso de la reforma educativa*¹– es recordava que quan Frederic Mayor Zaragoza fou ministre d'Educació en un govern de la UCD, a finals dels setanta, es va plantejar iniciar una reforma de l'ensenyament secundari. Quan es va documentar sobre la història d'aquest nivell educatiu, va descobrir amb sorpresa que els darrers 150 anys havia experimentat trenta reformes, és a dir, una cada cinc anys. Frederic Mayor va pensar, amb prou seny, que no hi ha cap canvi educatiu substancial que es pugui dur a terme en cinc anys i que potser el que els docents i els centres necessiten és una certa tranquil·litat per treballar.

Al respecte de tot aquest enfilall de canvis de tota casta que ens plouen de dalt i que els docents no som a temps a pair, és del tot adient recordar les declaracions de Juan Carlos Tedesco –director de l'Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación a Buenos Aires i expert de la Unesco en política educacional– quan diu que «cal definir el centre de secundària modern com un gran centre d'orientació, on el primer pas és que els joves es coneguin a si mateixos; un dels reptes de l'educació és ensenyar a conviure; el punt de partida és valorar allò que ens és propi, com és la llengua»; i afegeix: «Les polítiques educatives no poden regir-se pels períodes de cada govern»; «una reforma s'engega, i abans no comença a donar resultats passen deu o quinze anys».

Com a resultat de la publicació de la Llei orgànica d'educació (LOE), s'ha obert una vegada més, a nivell de tot l'Estat, una situació d'incertesa dins el món de l'ensenyament i, un cop més, els professionals de l'educació secundària observam amb més escepticisme que esperança l'anunci dels canvis que ens esperen. Aquesta desconfiança és provocada, sens dubte, per una llarga història de manca de voluntat de la classe política d'establir, d'una vegada per totes, un acord marc que doni suficient estabilitat al sistema educatiu per poder treballar amb aquella tranquil·litat que veia

¹ SARASON, S. B. (2003) *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Ediciones Octaedro, Barcelona.

necessària el ministre Mayor Zaragoza. Un acord que, a més, compti amb el finançament necessari per garantir-ne la implantació.

En el moment de redactar aquest breu estudi ens trobam –un cop més– davant un nou canvi dels currícula que s'han de començar a impartir, el proper curs 2007-2008, dins les aules dels cursos primer i tercer de l'ESO a causa del desplegament normatiu de la LOE.

MARC NORMATIU ACTUAL A L'ESO

a) antecedents

Fins al moment de la promulgació de la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), el sistema educatiu era regulat per la Llei general d'educació i finançament de la reforma educativa (LGE), de 1970, que establia un ensenyament obligatori amb un sol nivell educatiu i vuit anys de durada, l'ensenyament general bàsic, comprès entre els sis i els catorze anys d'edat. Això va ser modificat per la LOGSE amb algunes novetats fonamentals: fragmenta l'ensenyament obligatori en dues etapes: l'educació primària –entre els sis i els dotze anys– i l'educació secundària –entre els dotze i els setze– que es defineix com una etapa «que completa l'ensenyament bàsic i abasta quatre cursos acadèmics, entre els dotze i els setze anys d'edat» (art. 17.a), amb la «finalitat de transmetre a tots els alumnes els elements bàsics de la cultura, formar-los per assumir els seus deures i exercir els seus drets i preparar-los per a la incorporació a la vida activa o per accedir a la formació professional específica de grau mitjà o al batxillerat» (art. 18). Aquest accés es produeix a través d'una titulació única (Graduat en Educació Secundària), que rebran tots aquells alumnes que hagin assolit els objectius establerts (art. 22).

Des dels seus inicis, la gran aportació de la LOGSE al sistema educatiu sembla que es pot centrar en l'obligatorietat de l'ensenyament per a tothom fins als setze anys, aspecte que no fou del tot ben entès ni prou ben acceptat per tota la societat, preocupada per una suposada minva del nivell acadèmic, i alarmada per informacions sovint fragmentàries i poc fonamentades sobre l'augment de la conflictivitat a l'escola (rebuig de l'ensenyament per part dels adolescents, dificultats de gestió de les aules i els centres, etc.).

D'altra part, la LOGSE, i això ho accepten fins i tot els seus principals impulsors institucionals, es desenvolupà sense el finançament adient (de fet, el mateix obstacle que va impedir la plena implantació de la LGE), i no aconseguí proporcionar els recursos necessaris ni la formació del professorat convenient per dur-la a la pràctica, tot sobrecarregant els docents amb un nombre creixent, i difícilment assumible, de responsabilitats. Cal no oblidar, també, que allò que la LOGSE proposava era reunir dins la mateixa aula un alumnat divers, que abans era segregat a partir dels 14 anys entre el batxillerat i la formació professional de primer grau o que, simplement, era exclòs del sistema.

Per si tot això fos poc, el desembre de l'any 2000, el Ministeri dictà dos reials decrets² que, amb caràcter de normativa bàsica, modificaven els horaris i els continguts bàsics de l'educació

² Reials decrets 3473 i 3474/2000, de 29 de desembre.

secundària obligatòria i l'estructura del batxillerat i, a més, llevaven als equips docents la facultat que tenien fins aleshores de fer la distribució dels continguts curriculars per cicles i cursos segons les característiques i singularitats pròpies de cada centre.

Un dels motius d'aquests canvis –fets sense una consulta formal al professorat i del tot precipitats al nostre mode d'entendre– fou «la necesidad de facilitar la movilidad de los alumnos por todo el territorio nacional» (sic); qualsevol persona mínimament informada sobre les circumstàncies que envolten el desenvolupament de les programacions a les nostres aules, convindrà que aquest argument és del tot gratuït: l'alumnat que s'incorpora a les Illes des d'Andalusia, l'Argentina o qualsevol altre indret no té com a principal problema el desfasament curricular, sinó que el seu desarrelament a l'entorn social més proper, la inestabilitat laboral dels pares o la problemàtica de tipus lingüístic que ha d'afrontar pesen molt més que el fet que –per exemple– les equacions de primer grau no estiguin situades exactament a la primera unitat temàtica de la segona avaluació; però a més, resulta que a la nostra comunitat autònoma tenim una notable aflluència d'alumnes que procedeixen de països estrangers i, de moment, el nostre currículum i el nostre calendari escolar no estan gaire sintonitzats amb els de Colòmbia o l'Equador. No convindria molt més, parlant de mobilitats, pensar –per exemple– en la forma de reduir la del professorat i procurar la màxima estabilitat dels equips docents als centres?

Segons els dos decrets esmentats –normativament no quedava altre remei– foren redactats per part de la nostra Conselleria d'Educació i Cultura durant el curs acadèmic 2001-2002 els currículums de l'ESO³ i del batxillerat⁴ propis de les Illes Balears. Així, semblava que es podria tancar –tot i que, ja ho hem dit, precipitadament– el cicle iniciat amb la LOGSE onze anys enrere i el professorat podria procedir a revisar i adaptar les seves programacions d'aula a la nova ordenació.

Malauradament no fou així, i dos anys justs després de la publicació dels dos RD de desembre del 2000 inspirats en el famós Dictamen sobre la Enseñanza de las Humanidades, el Ministeri publicava la LOCE⁵ que, entre d'altres novetats, tornava a presentar nous horaris, noves matèries i –un altre cop– noves programacions amb nous continguts.

Aquesta llei –que desmuntava peça a peça la LOGSE– ignorava tota referència als projectes curriculars d'etapa, la redacció i revisió dels quals ens ha ocupat, al professorat, moltes hores durant els darrers cursos, impeding de fet exercir l'autonomia pedagògica prevista a l'article 68 de la mateixa llei. Tanmateix, la LOCE pretenia la introducció de proves d'avaluació diagnòstica, una prova general per a l'obtenció del títol de Batxiller, que l'avaluació dels alumnes en l'ESO es fes de manera diferenciada per assignatures i sobre els continguts –mentre que la LOGSE la considerava de forma integradora–, la repetició del curs seria obligatòria «cuando el número de asignaturas no aprobadas sea superior a dos» (art. 29)... Amb tot això, el concepte d'avaluació contínua restava desintegrat i es retrocedia més enllà fins i tot de la LGE.

³ Decret 86/2002, de 14 de juny.

⁴ Decret 111/2002, de 2 d'agost.

⁵ Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació.

b) La LOE

Els resultats electorals del 14 de març de 2004 capgiraren –un cop més– el panorama educatiu al si de l'Estat espanyol i el nou govern, configurat per i a l'entorn de forces polítiques partidàries d'un model educatiu radicalment oposat al que representava la LOCE, proposà de seguida una moratòria en la seva aplicació.

Tot i que en el moment de redactar aquest article resulta difícil concretar la profunditat dels canvis que es produiran respecte del model que representava la LOCE, i en el seu desplegament normatiu, en principi ja es pot observar que:

- a) no es duren a terme els itineraris a partir del tercer curs d'ESO que pretenien «situar» l'alumnat segons les seves capacitats,
- b) s'ha restablert el procediment general d'avaluació contínua establert per la LOGSE,
- c) s'ha revisat el caràcter de l'assignatura de Religió en el sentit que la seva avaluació no serà computable a efectes de promoció de curs de l'alumnat,
- d) el nombre d'assignatures «troncals» a escollir per l'alumnat ha passat de dues a tres al quart curs de l'ESO,
- e) es deixa a criteri de les administracions educatives la facultat d'incloure al currículum matèries optatives en cada un dels cursos de l'ESO.
- f) ...

D'altra part, ja s'estan produint canvis en la distribució horària setmanal a causa del desplegament de la LOE en els corresponents decrets de currículum; així, i per al curs 2007-2008⁶ els cursos primer i tercer de l'ESO s'han vist afectats quant a aquesta distribució horària, de forma que les matèries de tecnologia i d'educació plàstica i visual passen a impartir-se al primer curs en lloc del segon, la música deixarà d'impartir-se als tres primers cursos de l'etapa (dues hores en cadascun) i sols s'impartirà al segon i al tercer (tres hores per curs); al segon curs, les matèries instrumentals passaran (el curs 2008-2009) de tenir una disposició horària de tres hores setmanals a quatre i la nova matèria d'Educació per a la Ciutadania disposarà d'una hora setmanal; finalment, l'ètica veurà minvada en una hora la seva càrrega horària al quart curs (passa de dues hores setmanals a una).

Precisament per il·lustrar una mica més aquesta qüestió de la distribució horària al conjunt de tota l'etapa, s'han comparat les càrregues horàries actuals existents entre els conjunts de les matèries dels àmbits científicotecnològic (taula 1) i humanístic (taula 2) a l'ESO que regiran per al proper curs 2007-2008; en la comparació no s'han considerat les matèries denominades instrumentals (matemàtiques i llengües), l'educació física, l'educació per a la ciutadania, l'educació èticocívica i la religió.

⁶ Aquí ens referim als horaris que seguiran els centres de les Illes Balears, pendent del desplegament definitiu de la LOE a la nostra comunitat.

TAULA 1. PERCENTATGE DE CÀRREGA HORÀRIA QUE TENEN LES MATÈRIES (COMUNES I TRONCALS) DE L'ÀMBIT CIENTIFICOTECNOLÒGIC A L'ESO.

	cursos de l'ESO				total hores als 4 cursos		
	1r	2n	3r	4t	comunes per a tot l'alumnat	troncals cursades al 4t curs	total hores
Ciències de la naturalesa	3	3	4	(9) ⁷	10	–	10
Biologia i geologia	–	–	–		–	3 (*)	3
Tecnologia	4	–	2		6	3 (*)	9
Física i química	–	–	–		–	3 (*)	3
Total hores matèries de l'àmbit científic.....					16	9	25
Proporció sobre l'horari total dels 4 cursos (128 hores)					12,5 %	7,0%	19,5 %

Elaboració pròpia

(*), suposant –per exemple– que s'han escollit la biologia i geologia, la tecnologia i la física i química com a troncs a 4t d'ESO.

TAULA 2. PERCENTATGE DE CÀRREGA HORÀRIA QUE TENEN LES MATÈRIES (COMUNES I TRONCALS) DE L'ÀMBIT HUMANÍSTIC A L'ESO

	cursos de l'ESO				total hores als 4 cursos		
	1r	2n	3r	4t	comunes per a tot l'alumnat	troncals cursades al 4t curs	total hores
Ciències socials	3	3	3	3	12	–	12
Educació plàstica i visual	4	–	2	–	6	3(*)	9
Literatura ⁸	1,5	2	1,5	1,5	6,5	–	6,5
Música	–	3	3	–	6	3(*)	9
Llatí	–	–	–	–		3(*)	3
Total hores matèries de l'àmbit humanístic					30,5	9	39,5
Proporció sobre l'horari total dels 4 cursos (128 hores)					23,8%	7,0 %	30,4%

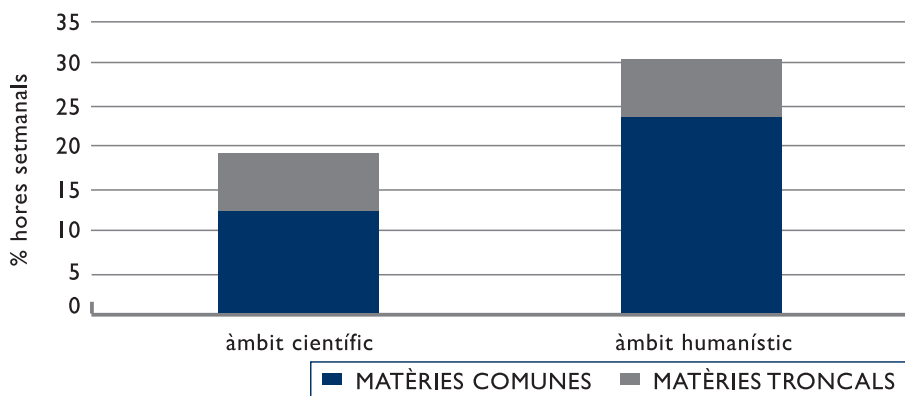
Elaboració pròpia

(*) suposant –per exemple– que s'han escollit l'educació plàstica i visual, la música i el llatí com a troncs a 4t d'ESO.

⁷ Al quart curs, cal cursar tres matèries (troncals) de tres hores entre les següents: informàtica, llatí, segona llengua estrangera, plàstica, música, tecnologia, biologia/geologia i física/química.

⁸ Hom considera, de forma aproximada, que s'inverteix el 25% de l'horari total de les matèries de llengua i literatura catalana i llengua i literatura castellana a impartir el currículum de literatura.

GRÀFIC I. PERCENTATGE DE CÀRREGA HORÀRIA QUE TENEN LES MATÈRIES (COMUNES I TRONCALS) PRÒPIES DELS ÀMBITS CIENTÍFIC I HUMANÍSTIC A L'ESO.



Elaboració pròpia

De l'anàlisi d'aquestes dades (vegeu el gràfic I), observam que els mínims dels dos àmbits a cursar durant l'etapa i de forma obligatòria per a tot l'alumnat es troben força descompensats (el 12,5% del científicotecnològic enfront del 23,8% de l'humanístic) i el mateix passa amb els màxims que pot arribar a assolir durant tota l'etapa l'alumnat que es decanta per un o altre àmbit al quart curs (el 19,5% enfront del 30,4%). Sembla que això entra en una certa contradicció amb l'esperit dels articles 22 i 23 de la mateixa LOE —on s'esmenten els principis generals i els objectius de l'etapa—, en què la cultura i els coneixements científics i tecnològics se situen al mateix nivell que els altres.

Cal assenyalar que, tot i que no és objecte del present article l'anàlisi de l'educació postobligatòria, les diferències indicades a l'ESO quant a les càrregues horàries dels àmbits científicotecnològic i humanístic es fan molt més notòries al batxillerat; així, mentre que l'alumnat que segueix algun dels itineraris que comprèn la modalitat d'humanitats i ciències socials pot arribar a rebre —al conjunt dels dos cursos de l'etapa— fins al 72,3% d'hores corresponents a matèries pròpies de la seva modalitat, el que s'inclina per algun dels itineraris de la modalitat de ciències i tecnologia només pot arribar al 49,2%.

Malgrat tots els canvis que la LOE introdueix en relació amb les intencions que pretenia la LOCE, la major diversitat present actualment a les aules s'enfronta amb un model d'organització escolar i uns currículums que no responen adequadament a les necessitats educatives d'aquest alumnat. I tot això es produeix en un context de canvis socials, econòmics i culturals de profunditat sense precedents, entre els quals el d'una immigració contínua que, a part les dificultats pròpies de la integració sociocultural, genera una forta demanda suplementària de recursos educatius. Al darrer apartat de l'article s'anitzarà de forma una mica més exhaustiva aquesta qüestió.

ALGUNS INDICADORS DE LA SITUACIÓ ACTUAL

En aquest moment, a punt de començar el curs 2007-2008, hem intentat fer una revisió d'algunes dades disponibles –en la major part dels casos només fins al curs 2004-2005– que resulten d'interès com a indicadors de la situació actual de l'ESO, abans de la posada en marxa de la LOE, i ja amb un nombre significatiu de cursos acadèmics gestionats per la Conselleria d'Educació i Cultura una vegada realitzades les transferències educatives des de l'Administració de l'Estat el primer dia de gener de l'any 1998.

En primer lloc, respecte del nombre d'alumnes escolaritzats a les Illes Balears en aquesta etapa educativa, cal destacar que, mentre en els cursos previs a les transferències encara es produïa un augment suau del nombre total, des de llavors ençà aquesta dada roman pràcticament constant i fins i tot els darrers anys se'n detecta una lleugera disminució –inferior a l'1%– que ens torna a situar en els valors de l'any 2000. No obstant això, aquesta afirmació no es extrapolable a cadascun dels dos cicles que conformen l'ESO.

Efectivament, a la taula 3 es pot comprovar que en els darrers cinc cursos l'alumnat matriculat al primer cicle continua experimentant un lleuger augment (5,2% en total) que queda contrarestat per la disminució que s'ha produït al segon cicle (7,5% en total). Aquestes dades poden fer pensar que estaria augmentant la taxa d'abandonament del sistema educatiu, entesa com el percentatge d'alumnat d'una determinada edat que es troba fora del sistema educatiu respecte del total de la població de la mateixa edat.

TAULA 3. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT MATRICULAT A L'ESO.											
Curs	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07
TOTAL'ESO	37,762	38,773	39,821	39,702	39,758	39,640	40,063	40,300	40,017	39,987	39,717
1r cicle	22,505 ^(*)	21,697	20,804	20,023	20,455	20,425	20,784	21,237	21,559	21,768	21,870
2n cicle	15,257	17,076	19,017	19,679	19,303	19,215	19,279	19,063	18,458	18,219	17,847

Fonts: MEC, Direcció General de Planificació i Centres (Conselleria d'Educació i Cultura de la CAIB) i Programa d'Orientació i Transició a la Universitat (UIB);

(*) En aquesta casella també s'inclou el total d'alumnat de 7è i 8è d'EGB (a partir del curs 1997-98 es deixà d'impartir l'EGB).

De forma similar, a la taula 4 es pot veure que a les Illes Balears, en l'interval comprès entre els sis darrers cursos, aquesta taxa d'abandonament ha augmentat als 16 anys mentre que s'ha reduït als 17 anys, tot i que els valors actuals continuen essent excessivament elevats i, per tant, un factor de preocupació. Per als 16 anys aquesta taxa no s'ha aconseguit reduir, tal com ha succeït a la mitjana del conjunt de l'Estat, i s'observa com el curs 2004-2005 el valor a les Illes Balears pràcticament duplica la mitjana estatal.

TAULA 4. VARIACIÓ DE TAXA D'ABANDONAMENT ESCOLAR A LES ILLES BALEARS I AL CONJUNT DE L'ESTAT PER EDAT I PER SEXE

edat		16		17	
curs		99-00	04-05	99-00	04-05
Illes Balears	Mitjana	16,8	21,7	34,5	30,5
	Homes	19,9	23,6	41,4	37,1
	Dones	13,5	19,7	27,1	23,5
Espanya	Mitjana	13,1	12,2	23,7	22,2
	Homes	15,4	15,0	28,1	27,6
	Dones	10,6	9,2	19,1	16,5

Font: MEC i Programa d'Orientació i Transició a la Universitat (UIB).

També resulta interessant analitzar –a la mateixa taula 4– la diferència de valors per sexe. Ràpidament es comprova que, de manera general, les taxes són sensiblement superiors en el cas dels homes respecte de les dones. Així, amb les darreres dades disponibles, es conclou que als 16 anys i per a les Illes la taxa d'abandonament de l'alumnat masculí supera gairebé en 4 punts el femení; aquesta diferència quasi es triplica als 17 anys. Per altra banda aquesta taxa supera en més de 8 punts la mitjana de tot l'Estat (30,5% enfront del 22,2%).

Com a informació complementària, a la taula 5 es mostra la variació per sexe que la taxa d'idoneïtat ha experimentat a les Illes Balears al llarg de deu anys, entesa com el percentatge d'alumnat que es troba escolaritzat en el curs que li correspon en relació amb la seva edat, en tres moments diferents de l'ESO (12, 14 i 15 anys).

TAULA 5. VARIACIÓ DE LA TAXA D'IDONEÏTAT A LES ILLES BALEARS PER EDAT I PER SEXE

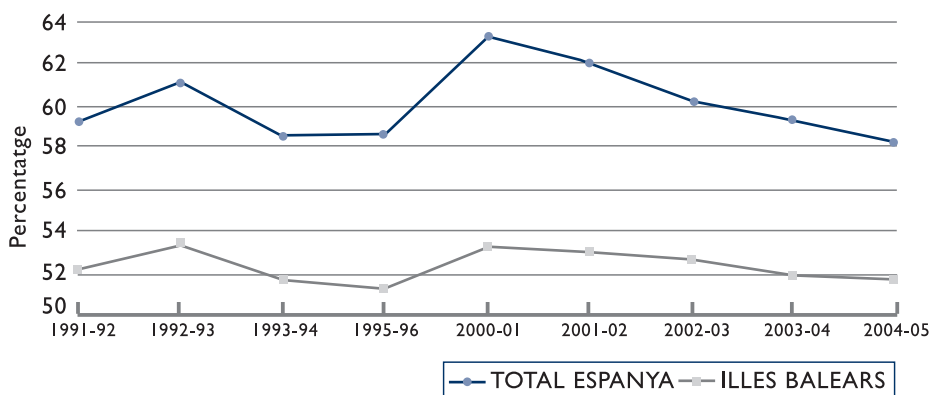
edat	12 anys		14 anys		15 anys	
curs	93/04	03/04	93/04	03/04	93/04	03/04
homes	69,7	72,4	50,3	57,1	44,3	45,7
dones	82,9	88,0	73,4	76,2	63,3	66,0

Font: Ministerio de Educación y Ciencia.

Es constata que en els tres moments analitzats aquesta **taxa d'idoneïtat** ha augmentat, aspecte que, evidentment, suposa una millora de la situació; no obstant això, els valors continuen essent molt baixos, especialment per als homes.

Si es comparen, per exemple, les dades que figuren al gràfic 2, es pot concloure que, per a les Illes, als quinze anys hi ha una diferència de més de sis punts percentuals per davall la mitjana estatal que, a més, es manté pràcticament constant al llarg del període analitzat. L'increment que es produeix en el valor d'aquesta taxa –tant en els valors estatals com en els de les Illes Balears– entre els cursos 1995-96 i 2000-2001, es poden relacionar amb el fet que a partir del curs 1997-98 es deixà d'impartir l'EGB i tot l'alumnat de més de 14 anys començà a escolaritzar-se a l'ESO almenys fins als 16. Malauradament, aquesta tendència s'ha tornat a invertir els cursos següents.

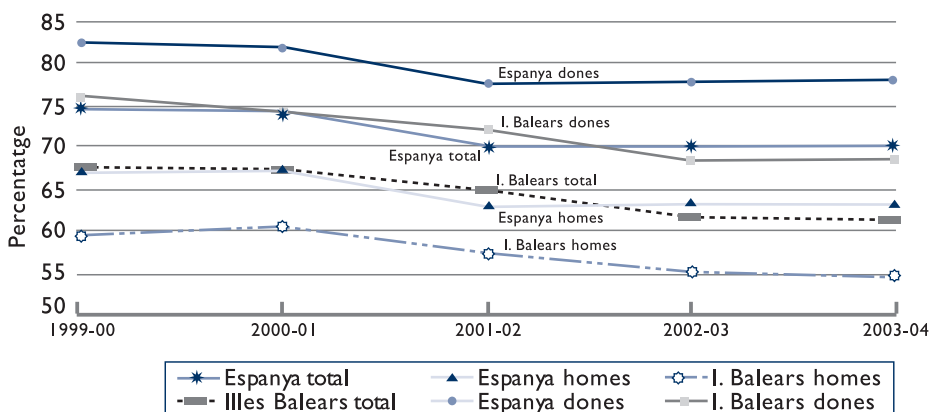
GRÀFIC 2. TAXA D'IDONEÏTAT ALS 15 ANYS



Font: MEC i Programa d'Orientació i Transició a la Universitat (UIB)

Si es considera com a *índex d'èxit als estudis d'ESO* el percentatge d'alumnes que es gradua en aquesta etapa, obtenim que els valors absoluts presenten, a les Illes, una tendència temporal a la baixa i, un altre cop, els resultats són clarament inferiors per als homes (54,5% per al curs 2003-2004) respecte de les dones (68,6% per al mateix curs). Tanmateix, ens trobam que la diferència percentual per al conjunt d'ambdós sexes entre la mitjana de les Illes Balears és nou punts percentuals inferior a la mitjana estatal: 61% enfront del 70% (vegeu el gràfic 3).

GRÀFIC 3. TAXA BRUTA DE POBLACIÓ QUE ES GRADUA DE L'ESO



Font: MEC i Programa d'Orientació i Transició a la Universitat (UIB).

Totes aquestes dades ens porten a la conclusió que els resultats de l'ESO a la nostra comunitat són clarament insatisfactoris, especialment en el cas dels homes, i es troben per sota de les mitjanes

estatals. Com a possible justificació d'aquesta realitat, s'ha apuntat el fet que l'economia de la nostra societat, clarament posicionada en el sector de serveis, ofereix al nostre jovent una ampla oferta de treball sense gaire requisits de qualificació, circumstància que exerceix una clara competència respecte de la continuïtat dels estudis.

Per altra banda també s'han de considerar els canvis que s'han produït en la població escolar, especialment als centres públics, a causa de la incorporació durant els darrers anys d'un elevat contingent d'alumnat immigrant i que, en el darrer curs, 2006-2007, ja ha suposat el 14,5% del total que conforma l'ESO. Evidentment, per tal de minorar els efectes que produeix aquest alumnat, que moltes vegades s'incorpora una vegada començat el curs,⁹ i molt freqüentment sense cap coneixement d'una o de les dues llengües oficials de la comunitat, es requereix un notable suport per part de l'administració educativa i una elevada inversió econòmica que no s'han fet paleses en cap cas aquests darrers cursos.

Tot seguit, a la taula 6, es mostra l'evolució de la presència d'alumnat estranger als centres no universitaris durant els darrers sis cursos. S'observa com, malauradament, la proporció d'aquest tipus d'alumnat que es reparteix entre els centres públics i els privats es manté notòriament desequilibrada al llarg d'aquest cicle.

TAULA 6. EVOLUCIÓ DE LA PRESENCIA D'ALUMNAT NO UNIVERSITARI ESTRANGER A LES ILLES BALEARS CLASSIFICAT SEGONS EL TIPUS DE CENTRE.

curs	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06
centres públics	4.972	7.148	10.271	12.628	14.061	15.643
%	81,2	82,1	82,1	81,1	81,8	81,7
centres privats	1.153	1.564	2.248	2.952	3.132	3.518
%	18,8	17,9	17,9	18,9	18,2	18,3

Elaboració pròpia

Quant al professorat responsable d'impartir la docència en aquesta etapa de l'ESO, si bé es cert que, tal com es pot comprovar a la taula 7, durant els tres darrers cursos s'ha incrementat significativament el seu nombre¹⁰ sense que s'hagi modificat el nombre global d'alumnes, sembla que aquest increment no és suficient i, a més, es necessiten d'altres mesures organitzatives per afrontar amb garanties l'atenció acadèmica en aquesta etapa de l'ESO (millor distribució de l'alumnat immigrant entre tots els centres sostinguts amb diners públics, millora en el tractament de la problemàtica lingüística, més professorat de suport a les àrees instrumentals, més professorat per desdoblament a les àrees experimentals i a les classes d'idiomes...).

⁹ Hom en diu alumnat d'incorporació tardana.

¹⁰ Als centres públics la taxa d'increment ha estat de l'11%.

TAULA 7. EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA: TAXA TOTAL DE PROFESSORAT SEGONS EL TIPUS DE CENTRE ENTRE ELS CURSOS 2004-2005 I 2006-2007

Curs	Total	Públics	Concertats	Privats
06-07	3.047	1.979	1.035	33
05-06	2.999	1.937	1.031	31
04-05	2.743	1.679	1.031	33

Font: Direcció General de Planificació i Centres. Conselleria d'Educació i Cultura. CAIB.

En tot aquest sentit resulta prou significativa la dada que aporta l'informe econòmic i social de 2005, elaborat per la Caixa de Balears Sa Nostra, d'acord amb la qual les Illes Balears foren la comunitat amb una despesa pública en educació més baixa de tot l'Estat espanyol (només un 2,8% del PIB l'any 2003). També en aquest mateix informe s'indica que el percentatge de variació de 2005 respecte de 2004, de la despesa en educació a les Illes Balears, va ser del 30,9%; si es compara aquesta dada enfront del 39,2%, en què s'incrementà el total de la despesa pública, es conclou l'existència d'una minva en el pes de la despesa en educació respecte de la total.

Evidentment la confluència d'aquests dos vectors –un percentatge tan reduït de despesa pública en educació i una disminució del seu pes pressupostari– no semblen les millors eines per tractar de millorar la situació de l'àmbit educatiu al si de la nostra comunitat.

PROBLEMÀTICA I PROPOSTES D'ACTUACIÓ

a) La diversitat de l'alumnat

Una de les principals modificacions que va plantejar la LOGSE va ser l'augment de l'edat d'escolarització fins als 16 anys. Aquesta mesura, globalment positiva, ha ocasionat que en els centres de secundària hi hagi una part de l'alumnat que abans no era present al si del sistema educatiu, la qual cosa ha provocat força heterogeneïtat a les aules, atesa la gran diversitat de capacitats, de motivacions, d'interessos, de ritmes d'aprenentatge i, a tot això, cal afegir la procedència lingüística que presenta un elevat percentatge del nostre alumnat.

Així, la forta immigració dels darrers anys fa que hi hagi alumnes nouvinguts que s'incorporen a les aules, principalment a les dels centres públics,¹¹ al començament o al llarg del curs, la majoria de vegades prové d'un sistema educatiu diferent i amb desconeixement de la llengua catalana, que hauria de ser la vehicular de tots els centres.¹² En tots aquests casos, convindria revisar el criteri mitjançant el qual es fixa el nivell en el qual s'escolaritza aquests alumnes: caldria avaluar no tan sols la variable edat –com es fa ara–, sinó també el seu nivell curricular; ja que de moment els centres docents només poden dur a terme una tasca de socialització i aprenentatge lingüístic, de forma que aquest alumnat disposa de poques possibilitats d'assolir el nivell del curs al qual ha estat adscrit i, en conseqüència, molts d'ells abandonen el sistema educatiu sense cap titulació.

¹¹ Vegeu la taula 6.

¹² Article 22.1 de la Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística a les Illes Balears.

D'altra part, a tota aquesta diversitat present a les aules s'hi afegeixen altres circumstàncies –canvis socials i familiars, nous valors emergents entorn de la joventut, rol de les noves tecnologies en l'aprenentatge formal i informal de l'alumnat..., que sol·liciten canvis notables en la resposta que els centres i el professorat han de donar a la problemàtica que ara mateix presenta el fet educatiu.

b) El professorat i la seva formació inicial

Pel que fa a la formació del professorat, no fa gaire que per exercir la docència amb garanties era suficient dominar la matèria a ensenyar i saber-la comunicar amb claredat. Amb aquests nous reptes això no basta i el professorat necessita tenir coneixements sobre disseny del currículum, de psicopedagogia, sobre les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), etc. A més, el fet que la investigació didàctica aportí de forma continuada nous coneixements fa que el professorat necessiti no sols una correcta formació inicial, sinó tenir a l'abast una formació permanent durant tot el seu exercici professional.

Aquesta formació inicial a hores d'ara s'adquireix a través del CAP,¹³ de forma que es produeix el contrasentit que encara s'està aplicant un model pensat per formar professorat d'alumnes de BUP que, d'ençà la implantació progressiva de la LOGSE, s'han transformat en alumnes d'ESO amb totes les diferències que el fet comporta.

Tot i que, per exemple, des de l'ICE de la UIB s'han fet grans esforços per adaptar el CAP a la nova situació,¹⁴ aquest curs no ha acabat mai de donar resposta al que hauria de ser una formació inicial per al professorat de secundària d'acord amb la situació actual que tenen els instituts i altres centres que imparteixen l'educació secundària. D'ençà el 1995, distints decrets del MEC han intentat dur a terme la transformació del CAP sense que cap dels quals hagi arribat a concretar-se. Ara mateix la LOE preveu un Màster en Formació del professorat d'Educació Secundària que s'adaptarà al sistema de graus i postgraus de l'espai europeu d'educació superior. La implantació i el desenvolupament d'aquest Màster hauria de ser una prioritat per a la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears i per a la UIB.

Durant tot l'exercici professional, s'hauria de valorar el treball del professorat mitjançant una acurada avaluació que preveïés no tan sols l'antiguitat, sinó també l'exercici de la seva tasca dins l'aula, la seva capacitat d'ús dels nous mitjans didàctics, la seva competència per treballar en grup, la seva predisposició per participar en les diverses formes d'organització que tenim als centres,¹⁵ la seva voluntat de dur a terme una formació permanent i la seva participació en activitats –seminaris, grups de treball i recerca, jornades, congressos..., que es trobin relacionades amb la millora de la pràctica docent.

¹³ Curs d'Aptitud Pedagògica, que prové de la Llei general d'educació de 1970.

¹⁴ En aquest moment el curs consta de 13 crèdits teòrics de matèries comunes (didàctica general, psicologia, organització escolar i atenció a la diversitat), 4 crèdits teòrics específics (didàctica específica) i 10 crèdits de formació pràctica que es realitzen en instituts de secundària on els alumnes són tutoritzats per professors que han rebut una formació adient per a aquesta tasca.

¹⁵ Equips docents, funció tutorial, departaments, equips directius, grups d'atenció a la qualitat...

Aquesta valoració de la feina del professorat hauria de repercutir, sens dubte, no tan sols en la consolidació de determinats incentius econòmics, sinó també en la consecució de mèrits per participar en els diferents tipus de concursos.

c) Els centres i la seva organització

Els centres educatius s'han d'adaptar a aquesta nova situació d'heterogeneïtat provocada per la diversitat d'alumnat ja comentada abans i, sempre que sigui necessari i sense limitacions pressupostàries, s'han d'implantar mesures organitzatives, amb programes com els PIE,¹⁶ el PALIC,¹⁷ el PISE,¹⁸ el de diversificació curricular, l'assignació de tutories individualitzades per realitzar un seguiment de l'aprenentatge de l'alumnat amb necessitats educatives singulars, de suports dins les aules, etc.

També s'han d'implementar, quan convingui, altres mesures com les adaptacions curriculars individualitzades (ACI) destinades a l'alumnat amb diferents graus de dificultats d'aprenentatge, canviar les estratègies didàctiques per donar resposta a la majoria de l'alumnat i potenciar l'avaluació formativa; totes elles han de ser d'utilitat per adaptar el procés didàctic als progressos i dificultats d'aprenentatge. També s'ha de treballar l'excel·lència, és a dir, aquells alumnes que poden assolir més quantitat de coneixements i d'un nivell més alt. La feina de l'equip docent d'un determinat grup resulta aquí, d'una importància cabdal, perquè permet treballar d'una forma coordinada i conjunta per donar resposta als problemes dels alumnes.

Per altra banda des del punt de vista organitzatiu, la formació de grups homogenis, a partir només de la procedència de l'alumnat o del seu nivell acadèmic, creiem que no és la manera més adequada de solucionar els problemes; alternativament, els grups heterogenis on hi hagi diversitat –sense que això no hagi de suposar en cap moment conflictivitat– permeten que tot l'alumnat gaudeixi de la possibilitat de tenir referents positius, la qual cosa fa que augmentin les seves expectatives d'aprenentatge.

Un camí per tractar aquesta heterogeneïtat podria ser la disminució de ràtios per donar una atenció més personalitzada, els suports, sempre que sigui possible realitzats dins l'aula, els programes d'acollida de l'alumnat nouvingut, l'atenció als alumnes amb necessitats educatives específiques i sobretot un canvi en la metodologia i en les formes d'avaluació.

El reforç educatiu és una altra de les assignatures pendents pel que fa a l'atenció general a l'alumnat d'ESO. És del tot imprescindible dur a terme aquesta actuació no tan sols per facilitar la consolidació dels aprenentatges en tots els casos que convingui, sinó també per dur a terme la recuperació de matèries pendents d'un curs per l'altre i la d'avaluacions suspeses en un mateix curs. Habitualment

¹⁶ Projecte d'intervenció educativa: projecte elaborat pels centres per donar resposta a les necessitats educatives de l'alumnat. Pot contenir i prevenir mesures de les dimensions següents: amb famílies i alumnes, organitzatives i curriculars, de funció tutorial, referides a l'agrupament d'alumnes, convivencials, de formació permanent i de relació i cooperació amb institucions i serveis externs al centre.

¹⁷ Pla d'acolliment lingüístic i cultural: pla d'inserció lingüística i cultural de l'alumnat nouvingut amb una llengua diferent de la vehicular del centre.

¹⁸ Projecte d'intervenció socioeducativa: són programes excepcionals adreçats a alumnes menors de 16 anys amb dificultats greus d'adaptació a l'entorn escolar derivades de condicions especials de caràcter social, personal o familiar.

els centres no disposen d'horari lectiu –almenys de tot el que seria necessari– per dur a terme aquest reforç, per la qual cosa de moment no queda més remei que arbitrar altres fórmules que permetin, tot i que només en part, solucionar aquesta qüestió: atenció a l'alumnat fora de l'horari lectiu,¹⁹ utilització de les hores del professorat dedicades a coordinació dels departaments, a activitats d'estudi, a activitats complementàries...

Malgrat totes aquestes mesures, hi ha alumnes que, pel seu nivell acadèmic, per la seva incorporació tardana al sistema educatiu o per la seva falta de motivació i interès, no volen seguir un ensenyament reglat dins l'ESO. Se'ls hauria d'encaminar cap a una formació més professionalitzadora: garantia social o tallers professionals organitzats pels ajuntaments o altres entitats sense ànim de lucre. Aquestes opcions haurien d'ampliar molt la seva oferta, ja que una bona part dels alumnes no hi poden accedir actualment per manca de places.

Aquests programes no s'haurien de veure com una sortida del sistema educatiu, ja que tots ells tenen una formació bàsica que els permet preparar-se per a la prova d'accés als cicles formatius de grau mitjà. Per accedir a aquests programes s'hauria de tenir com a mínim 15 anys i excepcionalment, previ informe del Departament d'Orientació i amb el consentiment dels pares, als 14. També hi ha alumnes que per la seva elevada conflictivitat no poden estar a les aules ordinàries, en aquests casos l'administració educativa hauria d'arbitrar solucions com per exemple: escolarització compartida, currículum i organització adaptada, suports individuals, intervenció i seguiment dels serveis socials...

d) Els objectius formatiu i propedèutic de l'ESO

La formació que ha de proporcionar l'ESO hauria de tenir dues vessants fonamentals: una de formació bàsica per a tots i una altra de propedèutica per a aquell alumnat que desitgi continuar estudis posteriors. Aquestes dues vessants han de ser complementàries i mai incompatibles.

Ja que l'ESO és una etapa comuna a tots els ciutadans hauria de permetre l'adquisició d'un nivell cultural dins els àmbits científic, humanístic, artístic..., que faciliti la integració de tota la població escolar en la societat del coneixement. Per això, i si volem que les Illes Balears siguin una societat moderna, culta, competitiva i amb iniciativa, no es pot renunciar a aconseguir la màxima formació possible per als seus ciutadans: batxillerat, formació professional i/o formació universitària.²⁰ En qualsevol cas, el sistema educatiu hauria de procurar que tots els alumnes arribin a assolir uns criteris propis que els permetin l'autonomia com a persones.

Per donar resposta a aquesta doble vessant –la de formació bàsica comuna per a tots els ciutadans i la propedèutica–, l'administració hauria de crear incentius perquè els empresaris duguin a terme, de forma preferent, la contractació d'aquelles persones que gaudeixin –com a mínim– de la titulació en educació secundària obligatòria o una formació professional adequada.

¹⁹ A l'IES Son Rul·lan, d'ençà el curs 2002-2003, s'imparteixen reforços de matemàtiques, física i química, anglès i llengua catalana els dimarts i els dijous horabaixa; com a compensació, el professorat voluntàriament responsable d'aquestes activitats resta alliberat d'algunes activitats complementàries del seu horari.

²⁰ Actualment, i de forma aproximada, sols la meitat de la població segueix estudis posteriors a l'ESO.

e) La metodologia i l'avaluació dins l'aula

A l'ESO caldria reflexionar si la metodologia que s'utilitza habitualment és l'adequada. La classe magistral no ajuda a tractar la diversitat i no dona resposta a les necessitats dels diferents alumnes. Seria necessari pensar en unes classes desenvolupades a partir d'activitats que possibilitin que cada alumne aprengui segons les seves capacitats i que adquireixi totes les competències necessàries per poder realitzar un aprenentatge autònom i diversificat a partir d'uns coneixements bàsics imprescindibles.

En aquest sentit ens trobam, curiosament, que mentre a l'educació secundària es continuen treballant dins les aules sobretot els continguts conceptuals, de forma que l'ensenyament resulta encara massa academicista i poc centrat en l'adquisició de procediments, a la Universitat sembla que ja s'estan produint canvis com és ara l'establiment dels crèdits ECTS.²¹ L'adopció d'aquest sistema constitueix una reformulació conceptual de l'organització del currículum mitjançant la seva adaptació als nous models de formació basats en el treball de l'estudiant. La divergència entre ambdues metodologies podria arribar a provocar el contrasentit que a les PAU²² se sol·licitassin un tipus de coneixements més basats en competències de tipus procedimental que, ara per ara, són poc treballats a la secundària.

Tot això comporta un nou model educatiu que ha d'orientar les programacions i les metodologies de cada cop més vers l'aprenentatge autònom de l'estudiant. La idea principal és capacitar els estudiants perquè utilitzin amb més amplitud i seguretat els coneixements que reben i treballar les competències, tant les generals com les específiques, que permetin als alumnes aprendre per ells mateixos.

L'avaluació és un instrument indispensable d'aquest canvi metodològic per adaptar-se a les necessitats dels estudiants i millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge. No es pot lligar únicament l'èxit de l'aprenentatge a l'avaluació final i a partir dels seus resultats treure conclusions no sempre vàlides ni fiables quant a la orientació que ha de rebre l'alumnat. S'hauria de potenciar l'avaluació formativa perquè els alumnes aprenguessin dels seus errors i dificultats, en comprenguessin les possibles causes i prenguessin decisions per superar-los.

f) relacions de l'ESO amb els altres nivells educatius

Convindria potenciar les relacions de la secundària amb la primària. No és gens recomanable que el professorat de secundària desconeixi què es fa als cursos anteriors i a l'inrevés. S'haurien d'institucionalitzar les reunions per àrees de coneixement entre el professorat de primària i el de secundària, amb el suport de la Inspecció, no per imposar formes d'actuació, sinó per establir pautes i línies de col·laboració i coordinació conjuntes.

També seria necessari millorar les relacions amb la formació professional, donar suport a les activitats educatives promogudes des de diverses Conselleries i entitats i participar-hi,²³ contactar

²¹ Sistema europeu de transferència de crèdits.

²² Proves d'accés a la Universitat.

²³ Fira de la ciència, concursos de redacció, setmana de la ciència, concursos sobre temes mediambientals...

amb l'àmbit empresarial per incentivar que l'accés al món laboral es realitzi sempre amb una formació adequada.

Igualment, s'hauria de continuar treballant en les relacions amb la UIB, recolzant el POTU²⁴ amb tots els seus aspectes: Olimpíades, *DemoLab*, vine a la UIB, ponències dels professors de la UIB als centres, etc., així com també la dinamització dels seminaris conjunts de professors de secundària i de la UIB.

g) El paper de les TIC

En la societat actual aquestes tecnologies tenen un paper fonamental en el procés de socialització i culturalització. És clar que l'alumnat de Secundària rep més informació d'aquests mitjans (Internet, vídeo, mòbil, etc.), que el que es pot transmetre a l'escola, però aquestes tecnologies no poden substituir en cap cas el rol del professorat, tot i que haurien de ser un complement indispensable del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Gran part de l'alumnat té accés a Internet (ja sigui a casa, a la biblioteca, al centre escolar...), però aquest accés encara es troba força limitat a les aules. Internet és una eina molt potent per desenvolupar destreses i capacitats bàsiques, per aconseguir que els alumnes seleccionin, reflexionin, analitzin i sintetitzin la informació que reben i siguin capaços de comunicar aquesta informació i tot plegat els ajudi a realitzar un aprenentatge més autònom.

h) El problema de la conflictivitat als centres educatius

Un dels principals problemes que plantegen els professors respecte de la seva tasca docent és l'anomenada conflictivitat escolar, que sovint ocasiona greus problemes de convivència als centres. Aquest fenomen, lligat a l'edat dels alumnes (preadolescència i adolescència), s'ha agreujat els darrers anys per una sèrie de factors: obligatorietat de l'escolarització fins als 16 anys, canvis socioeconòmics, culturals, de valors i socials, creixement demogràfic, immigració, possibilitat d'accedir al món del treball sense titulació, foment de la societat de l'oci, etc.

La percepció d'aquesta problemàtica es veu deformada i ampliada pel ressò que té en els mitjans de comunicació, especialment en els casos d'assetjament escolar. Encara que aquesta problemàtica existeix i han de cercar-hi solucions, no és exclusiva de les Illes Balears, sinó que també es dona en similar intensitat en altres comunitats i als països del nostre entorn.

La conflictivitat escolar es manifesta a través de comportaments que alteren la convivència escolar i dificulten el normal funcionament de l'aula i del centre, com són ara els enfrontaments amb altres alumnes, professorat o altre personal del centre, assetjament escolar, incompliment de les normes bàsiques de convivència recollides en el Reglament de Règim Intern del centre...²⁵

²⁴ Programa d'orientació i transició a la Universitat.

²⁵ Mal ús o deteriorament dels recursos i de les instal·lacions del centre, obstaculització de la vida escolar, negació a realitzar les activitats acadèmiques assenyalades pel professorat, etc.

Aquesta problemàtica pot estar lligada a diversos factors, com ara la desmotivació, l'objecció escolar, el retard en l'aprenentatge, els problemes socioeconòmics, la desestructuració familiar o la falta d'adaptació, motiu pel qual el possible tractament pot resultar molt diferent en cada cas: no es pot pretendre tenir una recepta única que solucioni tots els casos. En aquest sentit, darrerament alguns centres han posat en marxa, sembla que amb bons resultats, les figures de mediadors per donar solució a problemes quotidians que sorgeixen en diferents àmbits de la vida escolar. No obstant això, sembla necessari que els centres escolars disposin de programes específics de prevenció de la conflictivitat escolar per tal d'evitar tant com sigui possible l'aparició de situacions greus.

i) El rol dels agents socials i de les famílies

Però hi ha algunes situacions especialment greus que no es poden resoldre als centres educatius perquè els tutors i els Departaments d'Orientació es veuen del tot desbordats. Aleshores és necessària l'adopció de mesures extraordinàries amb la col·laboració dels serveis socials dels ajuntaments, mediadors, educadors de carrer, policia de barri, etc.: establir itineraris amb aules compartides; accés a la iniciació professional o als tallers per a aquells alumnes totalment desmotivats; potenciar la feina dels tutors i la relació amb les famílies; crear tutories individualitzades per a aquells alumnes potencialment conflictius; dur a terme una coordinació constant entre els centres de Primària adscrits a un determinat Institut per tenir tota la informació necessària de cada alumne...

Les famílies també són una part fonamental del procés formatiu dels alumnes i hi han de col·laborar en l'aprenentatge (tasques escolars) així com en la gestió dels hàbits i valors (temps lliure i temps d'oci). Moltes vegades els pares tenen poc temps per dedicar als seus fills i deleguen l'educació a les escoles, que totes soles no poden donar resposta a totes les vessants de l'educació. Aquestes circumstàncies no ens han de fer perdre de vista que els pares i els centres educatius haurien de complementar-se i anar en la mateixa direcció quant a la formació dels fills. Per tant, aquesta relació s'hauria d'enfortir de qualque forma amb assistència a reunions, entrevistes amb els tutors, participació en actes culturals i festius, col·laboració amb les APIMA, escoles de pares, etc.

L'administració educativa hauria de dotar els centres amb més recursos, augmentar les plantilles de professorat (especialment per a desdoblaments o suports específics), potenciar l'autoritat de la direcció dels centres amb un assessorament eficaç per part de la inspecció educativa, vetllar per la millora de la formació inicial i permanent del professorat en l'atenció a aquesta diversitat d'alumnat i en la prevenció i resolució de conflictes. També hauria d'augmentar el nombre i la varietat de les iniciacions professionals així com la creació de programes per atendre aquells alumnes que no poden estar en aules ordinàries.

Els ajuntaments s'haurien d'implicar també en l'ensenyament secundari, amb la col·laboració per tal de pal·liar l'absentisme escolar, potenciació dels serveis socials per poder intervenir en les famílies i en la regulació del temps lliure dels joves, dotant els barris de serveis complementaris, biblioteques, activitats lúdiques i formatives, etc.

Aquesta problemàtica preocupa enormement el professorat i no té una solució única. S'han de tractar els casos de forma individualitzada, prioritzant les mesures preventives i de socialització, aplicant mesures de correcció amb criteris pedagògics i tècnics amb la voluntat de resoldre els conflictes sense discriminacions.

A MODE DE CONCLUSIÓ

Com a comentari final, hem de reivindicar un cop més el consens de tots els partits polítics a l'hora de modificar la normativa dins l'àmbit de l'educació, la qual cosa hauria de permetre una major estabilitat del sistema educatiu. Que l'educació sigui realment una prioritat de les diverses administracions i que a aquesta comesa s'hi dediquin els recursos suficients. Que l'alumnat nouvingut sigui atès com cal i de forma igualitària per tots els centres que conformen la xarxa escolar: públics i concertats. Que la lluita contra el fracàs escolar sigui realment una prioritat a l'hora de fixar les partides pressupostàries dedicades a solucionar aquest problema. Que hi hagi voluntat política decidida quant a aconseguir que el percentatge del PIB que es destina a l'educació a la nostra comunitat s'acosti, tan aviat com sigui possible, a aquell 6% dels països més desenvolupats.

Finalment, cal esmentar el comentari²⁶ —del tot en consonància amb l'esperit del que dèiem a la introducció d'aquest petit estudi— que els canvis educatius requereixen fonamentació, temps, suport, finançament, formació, avaluació, implicació, participació..., i, naturalment, un gran marge d'autonomia per part dels centres i dels professionals de la docència per respondre diferenciadament i específica a una realitat socioeducativa que de cada cop resulta més diversa en l'espai i el temps.

²⁶ Vegeu l'article «L'educació secundària obligatòria a les Illes Balears: situació i perspectives», d'Albert Catalan i Miquel Rayó a l'*Anuari de l'educació de les Illes Balears de 2004*. Caixa de Colònia i UIB.

BIBLIOGRAFIA UTILITZADA

ALAMBIQUE (2006): *Didàctica de les Ciències experimentals*. Ed. Graó. Barcelona

CATALAN, A. I RAYÓ, M. (2004): «L'educació secundària obligatòria a les Illes Balears: situació i perspectives», a l'*Anuari d'Educació de les Illes Balears 2004*. Caixa de Colònia i UIB.

CRESPI, A. (2006): *Els estudiants universitaris de les illes Balears: dades per a una reflexió*. POTU. Universitat de les Illes Balears

Informe econòmic i social de les Illes Balears, anys 2001 a 2005. Sa Nostra. Caixa de Balears.

Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i finançament de la reforma educativa.

Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu.

Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació.

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

<www.mec.es>

<www.caib.es>

Evolució, descripció i perspectives de l'educació física i l'esport a les Illes Balears

Pere Palou Sampol

F. Xavier Ponseti Verdaguer

Pere A. Borràs Rotger

Josep Vidal Conti

RESUM

En el present document es pretén donar una visió del passat, present i futur de l'educació física des del punt de vista del camp de l'educació. En el primer apartat s'analitza l'evolució històrica de l'educació física des dels seus inicis fins a l'actualitat, fent un especial incís en la situació a les Illes Balears, així com l'anàlisi dels diferents currículums oficials establerts a l'Estat espanyol. Finalment es dona una visió de les tendències vers on es dirigeix l'educació física en el futur més proper.

RESUMEN

En el presente documento se pretende dar una visión del pasado, presente y futuro de la educación física desde el punto de vista del campo de la educación. En el primer apartado se analiza la evolución histórica de la educación física desde sus inicios hasta la actualidad, haciendo un especial inciso en la situación en las Illes Balears, así como el análisis de los diferentes currículums oficiales establecidos en el Estado español. Finalmente se da una visión de las tendencias hacia donde se dirige la educación física en el futuro más cercano.

INTRODUCCIÓ

Per Cagigal, «l'educació física cerca contribuir a la formació global de l'individu mitjançant el moviment».

La integració de l'educació física als diferents nivells educatius ha comportat una profunda reestructuració conceptual i pràctica. Així mateix ha representat una acceptació social gradual dels valors intrínsecs que l'educació física aporta, ha obligat a una regulació de les titulacions i ha representat la creació de molts de llocs de treball.

Aquests fets han imprès una gran rellevància a l'educació física i a les ciències de l'activitat física i l'esport com a matèries dins el sistema educatiu. Però aquests fets no han estat fruit d'una intuïció capritxosa ni de l'atzar, sinó que són fruit d'una realitat científica que dia a dia va augmentant i que exigeix professionals qualificats per donar resposta a les demandes de la societat actual.

EVOLUCIÓ HISTÒRICA DE L'EDUCACIÓ FÍSICA

És important veure l'evolució que han sofert al llarg de la història els conceptes d'esport i d'educació física, que tradicionalment han anat lligats.

A l'antiga Grècia l'esport derivat del joc era una forma de competir utilitzant el cos. L'educació física encara no existia en aquesta època com a tal i l'entrenament físic només tenia objectius o bé competitiu o bé militars. En el moment en què les lletres i les ciències són autosuficients apareix l'antagonisme entre la cultura del cos i de l'esperit que es manté fins als nostres dies.

Amb els filòsofs Plató i Aristòtil, la idea de formar-se físicament i mentalment segueix adquirint importància. Per Aristòtil l'objectiu de l'exercici físic és preparar al cos per a la guerra i les celebracions. Plató, en canvi, critica l'entrenament atlètic especialitzat de l'època, ja que pensa que el rol de l'educació del cos és la formació harmoniosa del cos per perfeccionar l'ànima. Així apareix un model d'educació en què predomina l'intel·lecte i en què l'educació del cos té un fi higiènic a més a més de la preparació militar.

A Roma les idees dels diferents filòsofs varen anar diluint progressivament la importància de la cultura física en pro de l'educació intel·lectual. Així l'educació física és per als bàrbars, l'esport queda per als professionals dels cirks i l'educació intel·lectual és per a l'home de profit. Després d'un període d'olimpisme, de culte a la bellesa i a la força corporal, l'esperit va adquirint cada cop més relleu, desplaçant l'exercici físic, i amb l'arribada del cristianisme l'educació física desapareix per complet. Tots els filòsofs del moment condemnen la pràctica esportiva i l'únic treball físic que preconitzen és la gimnàstica higiènica.

Durant l'Edat Mitjana desapareix fins i tot la gimnàstica higiènica, i es realitza molta pràctica d'exercici físic per part dels cavallers que es preparen per a la guerra.

Posteriorment, en el Renaixement i èpoques posteriors, sorgeixen les idees de Locke, Rousseau i Kant (inspirats en Plató), on l'educació del cos torna als sistemes pedagògics. No obstant això, l'objectiu primordial és el de millora de la salut i es realitza amb unes normes molt simples: molt d'aire, exercici, dormir i un règim alimentari senzill. Pestalozzi i Rousseau varen introduir la necessitat d'incloure l'educació física dins el sistema escolar. Deia Rousseau: «Si voleu educar la intel·ligència del vostre fill, educau-li primer la intel·ligència de les forces que ha de governar.» En aquest període, s'imposa el corrent higienista anomenada la «gimnàstica higiènica i estètica de Ling» que té l'objectiu primordial del manteniment de la salut. Segueix la concepció platònica de gimnàstica i més endavant s'inspira en Rousseau, Locke i Kant. Per Ling, «una bona salut dóna la tranquil·litat i la pau que es transmet als altres. Així el cos de l'home es converteix en un santuari».

Durant el segle XIX apareixen les primeres concepcions d'esport modern. Després del període clàssic, les pràctiques esportives no es consideraven educatives. Amb Thomas Arnold, s'instaura un nou concepte d'activitat esportiva educativa. Paral·lelament als Estats Units d'Amèrica, la YMCA (Young Men Christian Association) el 1866 instaura l'esport com a mètode d'educació física que tendeix a substituir l'antiga gimnàstica higiènica, procedent dels sistemes anteriors.

Al segle XX es produeix la implantació de l'educació física escolar amb una doble concepció, per una part el concepte higienista de gimnàstica derivat dels sistemes anteriors i per l'altra, el concepte d'esport modern derivat de l'escola anglesa. Aquest tipus de gimnàstica higienista va ser desenvolupada especialment a Espanya durant el règim dictatorial del general Franco, on es primava una educació física basada en la disciplina militar.

Els anys 60, als països europeus més propers com França, Bèlgica i els països escandinaus es va desenvolupar un format diferent d'entendre l'educació física que es va anomenar educació física de base. En aquest model l'educació física passa a ser una part fonamental de l'educació integral de les

persones que ha de permetre el desenvolupament de la personalitat, és a dir, permetre un millor ajustament de la conducta en les diferents situacions utilitàries, lúdiques o estètiques davant les quals es troba l'individu. El seu rol és fer del cos un instrument d'adaptació de l'individu al seu medi, i és la part de l'educació que ha de desenvolupar el domini corporal com a condició d'autonomia i de llibertat. Le Boulch defensava que l'educació física ha de fer del cos un instrument fidel d'adaptació al medi biològic i social, mitjançant el desenvolupament de les seves qualitats biològiques, motrius i psicomotrius que permetin aconseguir l'autoconeixement, l'autodomini i l'autoacceptació del cos com a unitat, deslligant-se del dualisme platònic ment-cos.

Les tendències actuals en el món de l'educació física escolar passen per un període de canvi: una vegada passat el protagonisme de l'expressió més lúdica a la dècada dels 90 i principis del segle XXI, les opcions per les quals discurrirà l'educació física en el futur són determinades per dos corrents importants: l'educació per a la salut mitjançant l'exercici físic, i l'educació en valors positius mitjançant les activitats esportives.

En primer lloc la repercussió que pot tenir l'educació física sobre els alumnes fa que pugui ser una plataforma adequada per proposar canvis socials i tendències que no són desitjables. Així la proliferació de l'obesitat infantil, la repercussió cada cop més gran del mal d'esquena, l'adquisició d'hàbits tòxics (alcohol i tabaquisme) cada cop més prest i la desinformació que provoca la imitació de conductes que es reproduïxen de l'esport professional, hauran de ser els camps de batalla on l'educació física del segle XXI faci el seu esforç. En el recent Congrés Nacional d'Educació Física, celebrat a Palma el febrer de 2007, es posaren de manifest aquestes necessitats i les directrius bàsiques per proposar canvis en els currículums dels alumnes.

PERSPECTIVA HISTÒRICA DE L'EDUCACIÓ FÍSICA A LES ILLES BALEARS

Que l'educació física porti un retard en la total normalització del nostre sistema educatiu ho podem considerar fins i tot com a lògic si tenim en compte les circumstàncies que s'han viscut històricament i que intentarem exposar a partir d'ara. No va ser fins l'any 1983 quan els estudis de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport varen ser reconeguts com a llicenciatura i els Instituts Nacionals d'Educació Física (INEF) varen integrar-se en la Universitat.

Els llicenciats en Educació Física impartien docència als instituts i escoles de formació professional com a professors especials, i compartien aquesta docència amb persones sense cap titulació ni formació acadèmica que havien estat contractades amb anterioritat i que tenien uns drets adquirits. Aquesta situació va donar-se fins l'any 1985, en què foren convocades les primeres oposicions als cossos docents d'Educació Secundària per a l'assignatura d'Educació Física. A partir d'aquest moment es va produir un increment de la qualitat de la matèria, i, com a conseqüència, el reconeixement per part dels claustres de professors i de la societat en general dels professionals de l'educació física i de l'esport.

Pel que fa referència a l'àmbit de l'educació primària, la normalització es va produir molt més tard. Així les primeres oposicions de Magisteri de l'especialitat d'Educació Física no es varen convocar

fins l'any 1990 després que la Universitat de les Illes Balears, en col·laboració amb el Ministerio de Educación y Ciencia, impartís una sèrie de cursos d'especialització en educació física per a mestres.

L'any 1993 es produeix un fet que marcarà, amb el temps, la total normalització de l'educació física en l'àmbit escolar com és el començament de la impartició de l'especialitat de Mestre Especialista en Educació Física a la nostra Universitat. En la primera promoció d'aquests estudis foren vint-i-una persones les que es diplomaren.

L'educació física sempre va ser present als expedients i els currículums dels estudiants de Mestre, però també és veritat que durant molts d'anys no es va impartir aquesta assignatura i que només en figurava una nota als certificats acadèmics.

En l'ensenyament primari, l'educació física, des del temps de la II República es va impartir a les escoles. Durant el règim dictatorial del general Franco, les persones que impartien aquesta matèria eren persones properes al règim i en feien un ús estrictament polític. Aquest fet va dur com a conseqüència la total desacreditació de l'educació física i hem de dir que, a dia d'avui, encara no està absolutament reconeguda com una forma més per arribar a l'educació integral de la persona.

L'EDUCACIÓ FÍSICA EN ELS CURRÍCULUMS DE LES ILLES BALEARS

Els diferents currículums oficials de cada etapa educativa de les Illes Balears manifesten que l'educació no és un procés estàtic aliè a les necessitats de la societat, ben al contrari, les necessitats educatives que aquesta va generant, atès el seu dinamisme, han de ser afrontades pel sistema educatiu. La societat actual planteja la necessitat d'incorporar a l'educació aquells coneixements, destreses i capacitats relacionats amb el cos i la seva activitat motriu que contribueixen al desenvolupament integral de la persona i a la millora de la seva qualitat de vida.

La pràctica esportiva, tal com s'entén socialment, correspon a plantejaments competitiu, selectiu, restrictiu, que no sempre són compatibles amb la intenció educativa del currículum. Per poder compatibilitzar-la és necessari donar-li un caràcter obert a tothom, desvinculat de diferències de gènere, nivell d'habilitat i d'altres factors, i entendre que és un mitjà per assolir uns valors diferents dels que li són atribuïts al carrer.

La pràctica física i esportiva, pels seus destacats beneficis i aportacions a l'educació integral de les persones, té un pes significatiu dins els diferents currículums oficials del sistema educatiu.

A continuació es presenta una revisió dels darrers currículums en les diferents etapes educatives, analitzant-ne els trets més destacats en relació amb l'educació física.

Decret 125/2000, de 8 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària, i l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. L'educació física s'hi troba present en les diferents etapes educatives:

- Per a l'educació infantil s'especifiquen sis finalitats a assolir, de les quals destaca: *Descobrir progressivament la pròpia identitat a partir del coneixement del propi cos, de les possibilitats d'acció, de les característiques personals, de les capacitats i limitacions.*
- Per a l'educació primària s'especifiquen quatre finalitats, destacant-ne: *Aconseguir el desenvolupament individual de les capacitats cognitives, motrius, d'equilibri personal, de relació i d'inserció social que els permetin actuar amb autonomia als àmbits familiar, escolar i social amb què es relacionen, mitjançant una formació comuna a tots els infants.*

L'organització de les àrees de coneixement obligatòries de l'educació primària es fa entorn de set àmbits d'aprenentatge, entre els quals figura l'educació física. A l'educació secundària es formen deu àrees d'aprenentatge, entre les quals també apareix l'educació física.

Decret 56/2004, de 18 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària, i l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears.

- A l'etapa d'infantil els continguts educatius s'organitzen en cinc àrees, destacant la de «El coneixement i control del seu propi cos i l'autonomia personal».
- A l'etapa de primària els continguts educatius s'organitzen en vuit àrees, entre les quals apareix l'educació física.
- A l'etapa de secundària els continguts educatius s'organitzen en setze assignatures, entre les quals apareix també l'educació física.

a) Educació infantil

Cal especificar que dins l'etapa d'educació infantil no existeix l'educació física com a matèria, però sí que existeixen continguts relacionats amb l'educació física de base. Encara que els mestres especialistes en Educació Física no tenen accés a aquesta etapa educativa, la realitat és que en molts de casos és present a les classes de psicomotricitat.

Segons el Decret 66/2001, de 4 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears, s'especifiquen onze objectius a assolir entre els quals destaquen: *Descobrir, conèixer i controlar progressivament el seu cos, les pròpies capacitats i limitacions d'acció i expressió, formar-se una imatge positiva d'ell mateix, valorant la pròpia identitat personal, i adquirir hàbits bàsics de salut i benestar; descobrir les diferents formes simbòliques de representació i representar aspectes diversos de la realitat, emocions, vivències o fantasies mitjançant el joc i altres formes de representació i expressió; habitar-se a reconèixer i orientar-se en l'espai mitjançant el joc i elaborar una primera representació mental del temps, a partir de les pròpies vivències.*

Segons el Reial decret 829/2003, de 27 de juny, pel qual s'estableixen els ensenyaments comuns de l'educació infantil i, d'acord amb el que es disposa a l'article 12 de la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació, l'educació infantil contribuirà a desenvolupar un total de sis capacitats, entre les quals destaca la de: *conèixer el seu propi cos i les seves possibilitats d'acció, així doncs, el bloc de continguts del joc i el moviment, que pertany a l'àrea curricular del coneixement i control del seu propi cos.*

Segons el Decret 97/2004, de 26 de novembre, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears, s'estableixen tretze objectius entre els quals destaquem: *Conèixer i controlar el propi cos, les seves possibilitats i limitacions per formar-se una imatge positiva de si mateix, valorant la pròpia identitat personal; assolir una progressiva autonomia en les activitats quotidianes i la seguretat afectiva i emocional, a partir de l'adquisició d'hàbits bàsics de salut i benestar i del desenvolupament d'estratègies de resolució de conflictes; representar simbòlicament aspectes diversos de la realitat, emocions, vivències o fantasies mitjançant el joc i altres formes de representació i expressió.*

b) Educació primària

Segons el Decret 67/2001, de 4 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears, s'especifiquen dotze objectius a assolir, entre els quals destaquem: *Conèixer i apreciar el propi cos i contribuir al seu desenvolupament, amb l'adopció d'hàbits de salut i benestar, valorant les repercussions de determinades conductes alimentàries, d'exercici físic, d'higiene, de risc, per dur una vida sana i equilibrada; adquirir hàbits i estratègies de treball intel·lectual i manual i de participació en la vida escolar, social, cultural i esportiva amb una consciència cívica, constructiva i responsable.*

Segons el Reial decret 830/2003, de 27 de juny, pel qual s'estableixen els ensenyaments comuns de l'educació primària i, d'acord amb el que és disposat a l'article 12 de la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació, l'educació primària contribuirà a desenvolupar un total de tretze capacitats, entre les quals destaca la de: *conèixer el valor del propi cos, el de la higiene i la salut i la pràctica de l'esport com a mitjans més idonis per al desenvolupament personal i social.*

En aquesta etapa educativa es proposen quinze objectius a assolir al llarg dels sis anys de durada. En destaquem la presència de l'objectiu *conèixer el propi cos i contribuir al desenvolupament d'hàbits de salut i benestar* per la seva importància per a l'alumnat. Des del punt de l'educació física observem com dels tres grans blocs de continguts a treballar en aquesta assignatura, dos fan referència directa a la promoció de la salut i el tercer al joc: *El cos i la salut; El moviment i la salut; Els jocs.* És per aquest motiu que l'assignatura d'educació física, basada en el moviment, la pràctica física i el joc, es presenta com una de les plataformes més adequades per, mitjançant la pràctica física, transmetre coneixements que procurin la salut de les persones.

Actualment està en elaboració el futur Decret, pel qual s'establirà el currículum de l'educació primària a les Illes Balears, seguint la Llei orgànica 1/2007, de 28 de febrer, de reforma de l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears (BOIB núm.32, d'1 de març), a l'article 36.2, estableix que correspon a la comunitat autònoma de les Illes Balears la competència de desenvolupament legislatiu i d'execució de l'ensenyament en tota la seva extensió, els seus nivells i graus, modalitats i especialitats.

Des de la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears s'han presentat els esborranys dels currículums de les diferents àrees de l'educació primària, de què destaquem les que pertocuen a l'àrea d'Educació Física. Els blocs de continguts proposats passen de ser tres a cinc: el cos; imatge i percepció; habilitats motrius; activitats físiques artísticodexpressives; activitat física i salut; jocs i esports. En aquesta proposta es manté la rellevància de la salut i destaca que, a més dels jocs, hi apareixen els esports com a bloc de continguts a treballar.

c) Educació secundària

Segons el Decret 86/2002, de 14 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears, s'especifiquen tretze objectius a assolir entre els quals destaquem: *Conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament del propi cos i de les conseqüències per a la salut individual i col·lectiva dels actes i les decisions personals, i valorar els beneficis que comporten els hàbits de l'exercici físic, de la higiene i d'una alimentació equilibrada, com també el fet de dur una vida sana; formar-se una imatge ajustada de si mateix o si mateixa, de les pròpies característiques i possibilitats, i desenvolupar activitats de manera autònoma i equilibrada, valorant l'esforç i la superació de les dificultats.*

Segons el Reial decret 831/2003, de 27 de juny, pel qual s'estableixen els ensenyaments comuns de l'educació secundària obligatòria i, d'acord amb el que és disposat a l'article 12 de la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació, l'educació secundària obligatòria contribuirà a desenvolupar un total de tretze capacitats, entre les quals destaca la de: conèixer el funcionament del propi cos, per fiar els hàbits de cura i salut corporals i incorporar la pràctica de l'esport per afavorir el desenvolupament personal i social.

En aquesta etapa educativa, igual que en l'anterior, es proposen quinze objectius a assolir al llarg dels quatre anys de durada. Entre els quals, cal destacar la presència de l'objectiu «Conèixer el funcionament del propi cos, per tal d'afermar els hàbits de cura i salut corporals i incorporar la pràctica de l'esport, per afavorir el desenvolupament personal i social», en el qual es posa de manifest la relació directa existent entre la pràctica de l'esport i la salut.

L'educació física en l'etapa d'educació secundària obligatòria té uns objectius generals enfocats cap a procediments, i orientats a la salut i a l'ocupació del temps de lleure de manera activa. Els seus dos grans blocs de continguts són: condició física i salut; habilitats específiques (jocs i esports; el medi natural; ritme i expressió). A primer i segon curs es fomenta l'ús i el coneixement del joc, com a pas previ als esports, passant inicialment pels jocs preesportius. A quart curs els esports tant individuals com col·lectius són un pes important dins l'assignatura d'Educació Física.

Actualment està en elaboració el futur Decret, pel qual s'establirà el currículum de l'educació secundària a les Illes Balears, seguint la Llei orgànica 1/2007, de 28 de febrer, de reforma de l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears (BOIB núm. 32, d'1 de març), que, a l'article 36.2, estableix que correspon a la comunitat autònoma de les Illes Balears la competència de desenvolupament legislatiu i d'execució de l'ensenyament en tota la seva extensió, els seus nivells i graus, modalitats i especialitats.

Des de la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears s'han presentat els esborranys dels currículums de les diferents matèries de l'educació secundària en les quals destaquem les que pertocquen a l'àrea d'Educació Física. Els blocs de continguts proposats passen de ser dos a quatre: condició física i salut; jocs i esports; expressió corporal; activitats en el medi natural. En aquesta proposta no hi ha grans canvis, però els continguts que estaven inclosos dins els grans blocs d'habilitats específiques en aquest esborrany passen a ser blocs de continguts per si sols. No obstant això, es manté la

importància de l'orientació de la condició envers la salut i la presència dels jocs i els esports al llarg dels quatre cursos de l'educació secundària obligatòria.

d) Batxillerat

El Decret 29/2005, d'11 de març, estableix l'ordenació i el currículum de batxillerat a les Illes Balears. Els currículums de batxillerat, en les seves diferents modalitats, han de tenir com a finalitat desenvolupar en l'alumnat un total de setze capacitats, d'entre les quals volem destacar la de «consolidar la pràctica de l'esport perquè contribueixi al desenvolupament personal i a una vida saludable».

Cal esmentar que l'assignatura d'Educació Física només s'imparteix de manera obligatòria a primer de batxillerat.

e) Cicles formatius

Actualment, a les Illes Balears s'imparteixen dos cicles formatius relacionats amb l'activitat física i l'esport, un de grau mitjà i un de grau superior, tot i que el perfil dels estudis no està adreçat específicament a l'educació física escolar.

El cicle formatiu de grau mitjà de *Conducció d'activitats físicoesportives en el medi natural* s'imparteix en sis centres, que són: IES Llorenç Garcies i Font (Artà), IES Bendinat (Calvià), IES Son Rullan (Palma), IES Guillem Cifre de Colonya (Pollença), IES Cap de Llevant (Maó), IES Algarb (Sant Josep - Eivissa).

Per altra banda, el cicle formatiu de grau superior d'*Animació d'activitats físicoesportives* s'imparteix en només tres centres, que són: IES Son Rullan (Palma), IES Guillem Cifre de Colonya (Pollença), IES Cap de Llevant (Maó).

REFLEXIONS I PERSPECTIVES

Una vegada acabada aquesta exposició sobre la situació de l'educació física, volem proposar a continuació una sèrie de consideracions i suggeriments sorgits des de diferents investigacions realitzades a la nostra comunitat sobre els hàbits de pràctica esportiva de la nostra població escolar.

Així, analitzant la importància que per als escolars té la pràctica esportiva i l'exercici físic i el lloc que ocupa entre les diverses activitats que se'ls ofereixen, es pot afirmar que no es tracta d'una experiència aïllada o circumstancial en la seva vida.

No és la nostra intenció fer ara una defensa del moviment com a mitjà educatiu, sinó que el que volem intentar fer és una sèrie de reflexions per contribuir a aconseguir que l'exercici físic i l'educació física satisfacin les veritables necessitats de les persones i no estiguin subjectes a modes i tendències d'un determinat moment històric o pedagògic d'un col·lectiu.

Així i tot no desaprofitem l'ocasió per deixar constància que, com va dir el professor Seirul-lo (1995), el moviment, com a mitjà educatiu bàsic de l'educació física, involucra una gran part del total de les possibilitats que permeten a una persona ser educada, ser conduïda vers el seu total desenvolupament personal i que li possibilitaran integrar-se en el model de societat plantejat en cada moment.

Els programes escolars d'educació física han de potenciar les capacitats de la naturalesa humana que permeten que la persona s'adapti al model de cultura que en cada moment de la seva vida li toqui viure. Pels resultats que s'han obtingut en les diferents investigacions realitzades, es pot afirmar que la tasca educativa de l'escola comença a donar els seus fruits, i les mares i els pares dels escolars tenen assumida la necessitat de pràctica física per part dels seus fills i filles.

Volem deixar constància de la nostra preocupació pel fet que els programes d'algunes escoles estan basats en l'esport competitiu de forma massa habitual a les classes d'educació física, amb totes les contradiccions pedagògiques i psicològiques que aquest fet comporta.

En les diferents investigacions consultades queda palès que l'oferta esportiva no dona resposta a les necessitats de molts de joves que poden trobar-se amb un conflicte d'interessos i abandonar la pràctica esportiva.

L'activitat física i l'esport han de ser educatius, sobretot en les edats més primerenques, i ha de quedar molt clar que l'esport no és educatiu en si mateix, sinó que és la forma en què es practica allò que el fa educatiu o no.

Feim nostra la idea aportada per Knop (1993) que considera que l'exercici físic i l'esport dels joves s'han vist sotmesos a una forta pressió, que cerca el triomf a qualsevol preu, que la victòria és l'únic aspecte que cal tenir en compte, que hi ha hagut un increment de la violència, que els entrenaments cada vegada són més durs i que cada vegada més trobam una manca d'iniciatives en el joc.

Són nombroses les situacions en què els drets dels nins i nines que fan esport no són correctament tractats i en algunes ocasions són esportivament explotats. Per tot això és important identificar i evitar aquestes circumstàncies alhora que es formulen les normes que puguin eradicar aquestes situacions (Petrus 1998).

Entre les institucions públiques hi ha una tendència generalitzada a adoptar models estandarditzats per a l'elaboració dels plans de promoció esportiva i dels currículums, i segons tot el que hem exposat fins ara i observant els resultats de les diferents investigacions consultades, veiem que és imprescindible un seriós replantejament del tipus d'oferta esportiva escolar i extraescolar actual. A continuació, intentarem aportar algunes idees en aquest sentit.

Mentre els nins i nines afirmen que fan activitat física per divertir-se, estar amb els amics, jugar i relacionar-se, els adults donam prioritat a altres valors i transmetem als infants una pressió inadequada per al seu correcte desenvolupament biològic, psicològic i social.

La responsabilitat d'una part de l'educació de tanta importància com l'esport escolar no sempre està en mans de persones adequadament titulades i preparades.

Per això s'ha de potenciar la presència de professionals titulats de l'educació física en aquest àmbit. Hem de fer desaparèixer la dicotomia existent entre les explicacions que es donen a les classes d'educació física i la realitat que es dona després de l'horari lectiu durant una competició interescolar. Consideram que l'esport escolar és una eina inigualable per engrescar els pares i mares en el projecte educatiu de l'escola.

Si són els centres escolars els responsables naturals i oficials de l'educació, de l'educació integral de les persones en edat escolar, no té cap sentit que una activitat de tanta importància i incidència formativa com l'exercici físic extraescolar no sigui present en els projectes curriculars de centre. Delegar aquesta funció és, per nosaltres, un acte d'irresponsabilitat. Els responsables polítics han d'arribar a entendre que l'esport escolar és una competència més de les administracions educatives. La realitat de l'esport espectacle no pot ser el mirall on es miri l'exercici físic escolar i extraescolar, aquesta realitat no pot ser mai el model per a aquest tipus de pràctica.

És arribada l'hora de potenciar una pràctica esportiva escolar polivalent, que ofereixi unes activitats dissenyades especialment per aconseguir una coeducació de l'alumnat, per desenvolupar tot allò que l'exercici físic té de positiu i que permeti accedir a l'obtenció dels principis de l'educació física de base: autoconeixement, autodomini i autoacceptació del propi cos.

Consideram que la imaginació creativa ha de ser una característica que no pot manca en cap programa de promoció esportiva de base. Imaginar, crear..., solucions, tipus d'acció, formes de relació, que permetin acostar l'activitat física i esportiva a tota la població.

Utilitzant el moviment com a mitjà, podem desenvolupar totes les possibilitats de percepció de la persona, cosa que es pot denominar com una total educació sensorial. També, totes les capacitats que intervenen en el comportament, amb l'avantatge del desenvolupament de les funcions orgàniques, exclusives d'aquesta forma de comportament intel·ligent i que fan conèixer les lleis físiques i biològiques de la natura, així com totes les habilitats psicomotrius possibles d'adquirir per la seva pràctica.

I en darrer terme, mitjançant les distintes formes de plantejament de les diferents tasques en moviment, podem provocar l'adaptació a l'objectivitat mitjançant el propi coneixement, i l'adaptació a la societat mitjançant la pròpia acceptació, respecte del grup amb qui comparteix les tasques educatives.

Definitivament, som partidaris de la idea exposada per Hammelbeck, que va dir que «l'educació és molt més que l'educació física, però és molt poc sense aquesta».

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BARREAU, J.; MORNE, J. (1991). *Epistemología y antropología del deporte*. Madrid: Alianza.

BORRÀS, P.A.; PALOU, P.; PONSETI, X. (2001). «Trasmisión de valores sociales a través del deporte como elemento de promoción de salud». A *Revista Tandem, didáctica de la educación física*, 5, pàg. 90-96.

CAGIGAL, J. M. (1981). *¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante)*. Valladolid: Miñón.

Decret 125/2000, de 8 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària, i l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears.

Decret 66/2001, de 4 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears.

Decret 67/2001, de 4 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears.

Decret 86/2002, de 14 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears.

DUNNING, E. (1996) *The sport process*. Champaign: Human Kinetics Books.

ESCUADERO, J.T.; SERRA, F.; SERVERA, M. (1992) *Estudi dels hàbits esportius de la joventut de les Illes Balears*. Direcció General d'Esports. Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear.

KNOP, P. (1993). *El papel de los padres en la práctica deportiva infantil*. Málaga: Unisport.

Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació.

PALOU, P. (2001) *Hàbits de pràctica esportiva dels mallorquins d'entre 10 i 14 anys*. Servei de Biblioteca i Documentació: Universitat de les Illes Balears.

PALOU, P.; PONSETI, F.J.; BORRÀS, P.A. (2001) «Hàbits esportius dels estudiants de la UIB». *Educació i Cultura*, 14; pàg. 163-180.

PALOU, P.; PONSETI, F.S.; BORRAS, P.A.; VIDA., J. (2005). «Perfil de hábitos del deportista preadolescente de la Isla de Mallorca en función de las variables sociodemográficas y del nivel de prácticas». *Revista de Psicología del Deporte*, 14(2); pag. 225-236.

PALOU, P.; PONSETI, F.S.; GILI, M.; BORRAS, P.A.; VIDAL, J. (2005). «Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la Isla de Mallorca». *Revista Apunts de l'Educació Física i Esports*, 81; pag. 5-11.

– (2003). «Les conductes violentes durant la pràctica esportiva en edat escolar». *Educació i Cultura*, 16; pàg. 127-135.

PALOU, P; PONSETI, F. J.; BORRÀS, P. A; VIDAL, J. (2007). *Educación física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas. Nuevos Retos*. Universitat de les Illes Balears: Palma.

PETRUS, A. (1998) «El deporte escolar hoy. Valores y conflictos». A *Aula de innovación educativa*, enero de 1998, Graó Educación. Barcelona.

PONSETI, F. J. (1998). *Anàlisi de la pràctica esportiva dels joves de Mallorca en el segon cicle de l'ESO*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de les Illes Balears.

PUIG, N.; HEINEMANN, K. (1991). «El deporte en la perspectiva del año 2000». A *Papers* 38, pàg. 123-141.

Reial decret 829/2003, de 27 de juny, pel qual s'estableixen els ensenyaments comuns de l'educació infantil.

Reial decret 830/2003, de 27 de juny, pel qual s'estableixen els ensenyaments comuns de l'educació primària.

Reial decret 831/2003, de 27 de juny, pel qual s'estableixen els ensenyaments comuns de l'educació secundària obligatòria.

SEIRUL·LO, F. (1995). «Valores educativos del deporte». A Blázquez, D. (dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, pàg. 61-75. Barcelona: INDE.

Educació i immigració a les Illes Balears: característiques i anàlisi evolutiva

Luis Vidaña Fernández

RESUM

Els objectius bàsics d'aquest apartat de l'anuari de l'educació són tres:

- *En la línia dels tres anuaris anteriors, presentar les dades referides a l'increment de l'alumnat estranger durant el curs escolar 2006-2007, a fi de no perdre aquesta perspectiva evolutiva, clau en un anuari com aquest, per tal d'aportar propostes d'actuació coherents i útils.*
- *Presentar una nova assignatura de caràcter optatiu per als estudiants de Magisteri de la UIB, que pretén contribuir a la seva formació inicial en relació amb l'atenció socioeducativa de l'alumnat estranger i autòcton, de les seves famílies i, en general, de la comunitat educativa en la línia de l'educació intercultural.*
- *Incorporar unes reflexions entorn de la situació en determinats centres educatius d'un col·lectiu d'alumnat estranger: l'alumnat britànic i la seva integració en el sistema educatiu balear.*

RESUMEN

Los objetivos básicos de este apartado del anuario de la educación son tres:

- *En la línea de los tres anuarios anteriores, presentar los datos referidos al incremento del alumnado extranjero durante el curso escolar 2006-2007, con la finalidad de no perder la perspectiva evolutiva, clave en un anuario como éste, para aportar propuestas de actuación coherentes y útiles.*
- *Presentar una nueva asignatura optativa para los estudiantes de Magisterio de la UIB, que pretende contribuir a su formación inicial en relación a la atención socioeducativa del alumnado extranjero y autóctono, de sus familias y, en general, de la comunidad educativa en la línea de la educación intercultural.*
- *Incorporar unas reflexiones en relación a la situación en determinados centros educativos de un colectivo de alumnado extranjero: el alumnado británico y su integración en el sistema educativo balear.*

I. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGERA A LES ILLES BALEARS AL LLARG DEL CURS 2006-2007

El mes de gener de 2007 l'INE presenta la darrera actualització del padró municipal d'habitants. En relació amb la població de les Illes Balears destaca un increment de **17.931** persones i passa de 983.131 (gener de 2006) a **1.001.062** (gener de 2007); d'elles 8.858 són nous residents procedents de l'estranger i 9.073 corresponen a altres situacions: creixement vegetatiu, immigració peninsular. Si això ho representam en percentatges, significa que el 49,40% del creixement de la població durant el darrer any ha estat causa de la immigració estrangera.

QUADRE I. DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE LA CAIB, PER ILLES (GENER 2007).

Illla	Població
Mallorca	790.763
Eivissa	113.908
Menorca	88.434
Formentera	7.957
TOTAL	1.001.062

Font: INE.

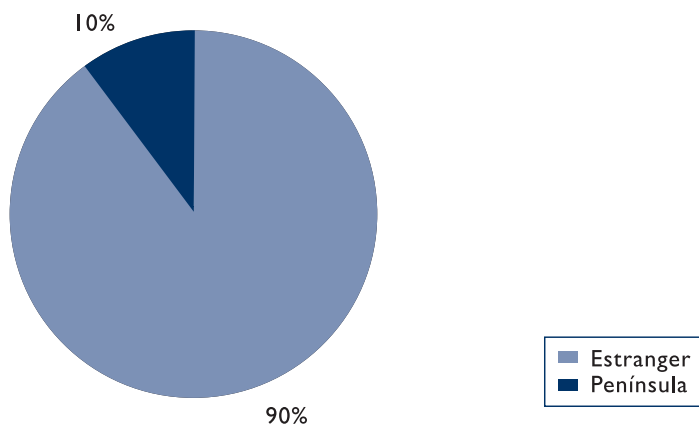
Segons l'INE amb dades de gener de 2007, el nombre d'estrangers empadronats a Espanya és de 4.145.000 persones, que representen el 9,3% de la població total.

A la comunitat de les Illes Balears el percentatge d'estrangers residents quasi duplica la mitjana espanyola, amb el 16,5% del total, que suposa 165.175 persones. Tan sols tres províncies espanyoles superen aquest percentatge: Alacant (20%), Almeria (17,4%) i Girona (16,9%).

A més de la immigració com a factor clau per al creixement de la població de la comunitat balear, una implicació molt important des del punt de vista educatiu consisteix en el fet que el 21% dels naixements, durant l'any 2006, són fills de dones estrangeres (2.313 naixements). Així mateix també s'observa un canvi estructural del concepte de família, ja que un terç dels naixements són fills de famílies uniparentals.

La població escolar de les Illes s'ha incrementat, durant el curs 2006-2007, segons les dades aportades per la Conselleria d'Educació, en **1.904** alumnes d'origen estranger. S'observa un increment menor d'aquest alumnat en relació amb l'increment anual dels tres anys precedents (el curs 2005-2006 havia estat de 2.875 alumnes estrangers), la qual cosa podria significar una certa moderació en l'increment d'aquest alumnat en el sistema educatiu balear.

GRÀFIC 1: PROCEDÈNCIA DE L'ALUMNAT IMMIGRAT A LES ILLES DURANT EL CURS 2006-2007.



Font: Conselleria d'Educació.

L'alumnat procedent d'altres comunitats autònomes de l'Estat espanyol, de nacionalitat espanyola, continua representant com l'any precedent el 10% del total.

El sistema de recollida de dades d'alumnat estranger per part de la Conselleria d'Educació, especialment per la Direcció General de Planificació i Centres, ha assolit un grau de precisió molt remarcable i ens permet un estudi detallat.

Seguidament anirem analitzant aquestes dades a partir de les diferents variables considerades per la citada base de dades.

Així, el creixement de la població estrangera als centres educatius de les Illes ha estat del 8,9% (enfront del 15,10% del curs anterior), ja que ha passat de 21.898 (maig 2006) a **23.802** (maig 2007).

L'alumnat estranger representa el 14% del total d'alumnat no universitari a les Illes Balears.

QUADRE 2. EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ ESCOLARITZADA, NO UNIVERSITÀRIA, A LES ILLES BALEARS (1995-2005)

Curs	Alumnat no universitari
1995-1996	142.384
1996-1997	141.758
1997-1998	142.010
1998-1999	141.115
1999-2000	140.397
2000-2001	142.251
2001-2002	143.511
2002-2003	144.990
2003-2004	147.473
2004-2005	147.909

Font: Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo. Consejo Escolar del Estado 2004-2005. Pàg. 562.

Al quadre 2 s'observa un increment de l'alumnat balear matriculat en ensenyances del règim general, no universitari, de 5.525 alumnes. Si observam el creixement de l'alumnat de nacionalitat estrangera en el mateix període (21.826 alumnes), podem deduir que ha estat el principal factor d'augment de la població escolar a les Illes.

Respecte de les principals nacionalitats de procedència durant el present curs tenim: el Marroc (863); Bolívia (502); Romania (487); Colòmbia (287); l'Argentina (283); Veneçuela (272); Bulgària (261); l'Equador (218) i la Xina (195).

Ara bé si ens fixam en el continent de procedència, la immigració d'alumnat procedent de països llatinoamericans és la majoritària.

En el moment de tancar l'article no hem aconseguit unes dades fiables de mobilitat de l'alumnat estranger dins el sistema educatiu de les Illes, no obstant això, a través de notícies de premsa recollides al llarg de tot el curs, aquest fet continua de manera important a causa de la manca d'un arrelament definitiu de gran part de la població estrangera immigrada del Tercer Món.

A) La població en edat escolar obligatòria

A partir d'aquests 1.904 alumnes estrangers incorporats al sistema educatiu de les Illes Balears procedirem a les pàgines següents a comprovar com modifiquen la distribució corresponent al curs anterior, en primer lloc per etapes educatives (quadre 3).

L'alumnat estranger continua el seu creixement en tots els nivells educatius obligatoris i postobligatoris com a conseqüència del procés de reagrupament familiar i del pas d'un nivell a l'altre com queda de manifest al quadre 3. Encara no s'observa una entrada massiva d'alumnat de famílies estrangeres a través de l'educació infantil, fenomen que es produirà durant els propers anys a causa de la dinàmica demogràfica d'aquestes famílies joves, de primera generació, amb pautes de fecunditat superiors a les autòctones.

QUADRE 3. EVOLUCIÓ DE LA DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ ESCOLAR DE NACIONALITAT ESTRANGERA A LES ILLES BALEARS, PER ETAPES EDUCATIVES. PERÍODE 2004-2007.

Nivell educatiu	E. infantil	E. primària	ESO	Altres
Curs 2004-2005	3.171	7.556	4.508	3.788
Curs 2005-2006	3.297	8.719	5.124	4.758
Curs 2006-2007	3.311	9.450	5.768	5.279

Font: elaboració pròpia a partir de dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

En relació amb les altres etapes i/o modalitats educatives, destaca la presència d'alumnat estranger en l'ensenyament d'adults (2.336), seguida de l'alumnat d'ensenyaments de règim especial (1.210), de batxillerat (873) pràcticament 200 alumnes més que el curs anterior, de cicles formatius (588), de garantia social (191) i d'educació especial (75). Totes aquestes dades augmenten de manera coherent, la qual cosa indica la preocupació de la població estrangera per la seva formació i adaptació a les possibilitats del nostre model educatiu.

Al marge de l'ensenyament obligatori, destaca l'alumnat estranger adult (2.336) que realitza cursos de llengua castellana (1.116), de llengua catalana (234) i cultura balear per millorar la seva integració.

El quadre 4, recull l'alumnat estranger present al sistema educatiu balear durant el curs 2006-2007, per nivells educatius:

QUADRE 4. ALUMNAT ESTRANGER PER NIVELL EDUCATIU (2006-2007).

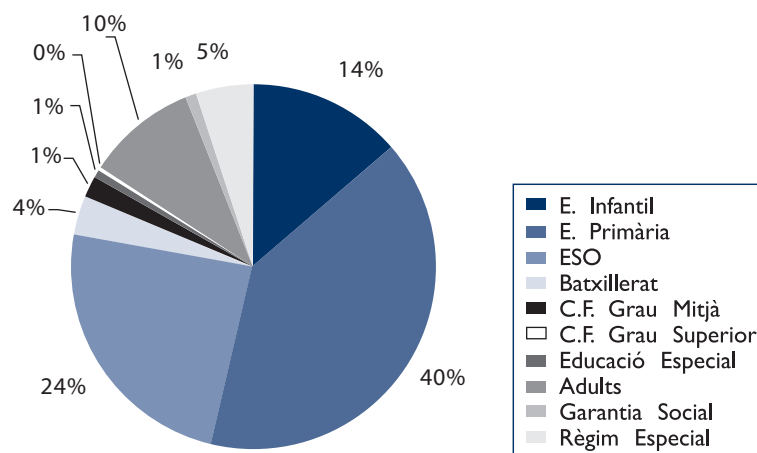
Nivell educatiu	Alumnat estranger
E. infantil	3.311
E. primària	9.450
ESO	5.768
Batxillerat	873
Cicles grau mitjà	344
Cicles grau superior	244
Educació especial	75
Ensenyament adults	2.336
Programes garantia social	191

Nivell educatiu	Alumnat estranger
Règim especial	1.210
TOTAL	23.802

Font: elaboració pròpia a partir de dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

L'evolució de l'alumnat estranger escolaritzat a l'ensenyament obligatori mostra un augment molt baix a educació infantil (14), i un increment significatiu a educació primària (731) i ESO (644). Prova de la importància de la incorporació tardana d'aquesta població al sistema educatiu balear.

GRÀFIC 2: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS, PER ETAPES EDUCATIVES. CURS 2006-2007.



Font: elaboració pròpia a partir de dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

Continua, com en cursos anteriors, el predomini de l'alumnat d'educació primària (40%), augmenta en un punt l'alumnat corresponent a ESO (24%), seguit de l'alumnat d'Educació Infantil (14%), a continuació trobam l'educació d'adults (10%), les ensenyances de règim especial (5%), el batxillerat (4%), etc.

Com en anys precedents, a més de considerar la distribució de l'alumnat estranger per etapes i/o nivells educatius, de cara a planificar les accions a dur a terme per a la seva atenció, una altra informació molt interessant per a la planificació educativa és conèixer el fort creixement experimentat durant els darrers anys i la tendència ascendent del nombre d'alumnes estrangers que s'incorporen anualment al sistema educatiu balear (quadre 5).

QUADRE 5. INCREMENT DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS DURANT EL PERÍODE 1991-2007.

Curs escolar	Total d'alumnat estranger
1991-1992	1.417
1992-1993	1.472
1993-1994	1.540
1994-1995	1.625
1995-1996	1.976
1996-1997	2.207
1997-1998	2.956
1998-1999	3.510
1999-2000	4.740
2000-2001	5.774
2001-2002	8.182
2002-2003	12.951
2003-2004	16.648
2004-2005	19.023
2005-2006	21.898
2006-2007	23.802
De 1991 a 2007	22.485

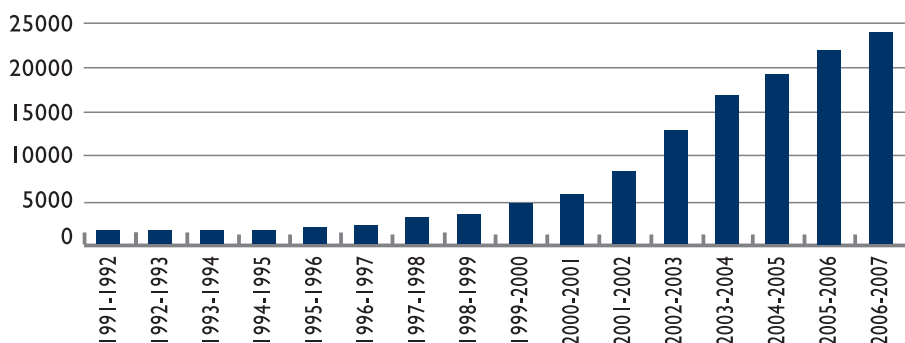
Font: elaboració pròpia a partir de dades del MEC i la Conselleria d'Educació.

Tant al quadre 5 com a la seva representació gràfica (gràfic 3) s'observa la progressió constant de l'evolució de l'alumnat estranger matriculat al sistema educatiu balear, amb unes quantitats molt importants que especialment s'han acumulat al llarg dels darrers cinc cursos escolars, període durant el qual el reagrupament familiar ha estat molt important i també la incorporació d'alumnat nascut a les Illes Balears i de famílies estrangeres. La tendència que manifesta la gràfica és de continuïtat, amb una lleugera moderació a partir del curs 2006-2007.

QUADRE 6. INCREMENT PERCENTUAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS (2004-2007).

Curs	Alumnat estranger	Increment	%
2004-2005	19.023	1.960	11,49
2005-2006	21.898	2.875	15,11
2006-2007	23.802	1.904	8,75

Font: elaboració pròpia a partir de dades de la Conselleria d'Educació de la CAIB.

GRÀFIC 3. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER, NO UNIVERSITARI, A LES ILLES BALEARS (1991-2007).

Font: elaboració pròpia.

B) La distribució de l'alumnat estranger per centres educatius

Durant el curs 2006-2007 continua la forta concentració de l'alumnat estranger als centres públics en detriment dels centres concertats i privats. A l'Anuari d'enguany volem mostrar com aquesta situació no és exclusiva de la comunitat balear, sinó que es tracta d'un problema general del sistema educatiu espanyol.

QUADRE 7. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER TIPOLOGIA DE CENTRES EDUCATIUS. CURS 2005-2006.

Comunitat autònoma	Centres públics (%)	Centres concertats/privats (%)
Andalusia	83	17
Aragó	78	22
Astúries	82	18
Balears (Illes)	82	18
Canàries (Illes)	87	13
Cantàbria	73	27
Castella i Lleó	75	25
Castella - La Manxa	90	10
Catalunya	84	16
C.Valenciana	86	14
Extremadura	91	9
Galícia	84	16
Madrid	75	25
Múrcia	90	10

Continua

Comunitat autònoma	Centres públics (%)	Centres concertats/privats (%)
Navarra	81	19
País Basc	67	33
Rioja (La)	77	23
Ceuta	88	12
Melilla	92	8
TOTAL	82	18

Font: *Estadísticas de la Educación en España. 2005-2006.*

La correlació de les Illes Balears amb la mitjana espanyola és idèntica: el 82% de l'alumnat estranger en centres públics i el 18% en centres concertats i privats.

Aquest fet té la seva explicació per la presència de centres privats, estrangers i especialment amb matrícula d'alumnat estranger, a les illes de Mallorca i Menorca. A les illes d'Eivissa i Formentera la menor presència de centres privats i concertats provoca una quasi exclusiva presència d'alumnat estranger als centres públics.

Com dèiem a l'anterior anuari, no tots els centres públics de les Illes Balears presenten percentatges similars d'alumnat estranger, el seu nombre és determinat per la ubicació del centre en determinades barriades de les principals ciutats de les Illes (Palma, Inca, Manacor, sa Pobla, Maó, Ciutadella, Eivissa, Santa Eulària del Riu, Sant Antoni de Portmany, etc.).

Per altra banda, també hi ha una certa selecció de l'alumnat estranger que assisteix als centres privats i concertats, tot predominant els procedents del món desenvolupat i, per tant, amb una bona situació econòmica.

A l'Anuari del present any volem afegir informació complementària a aquestes dades generals, consistent en la distribució d'alumnat estranger a partir de tres variables correlacionades: a) les etapes educatives (infantil, primària i ESO); b) la tipologia de centres educatius c) l'illa.

QUADRE 8. ALUMNAT ESTRANGER D'EDUCACIÓ INFANTIL, PER ILLES I TITULARITAT DELS CENTRES EDUCATIUS. CURS 2006-2007.

Titularitat centre	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Públic	1728	218	502	36
Concertat	503	65	23	7
Privat	204	25	—	—
TOTAL	2435	308	525	43

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

QUADRE 9. ALUMNAT ESTRANGER D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA, PER ILLES I TITULARITAT DELS CENTRES EDUCATIU. CURS 2006-2007.

Titularitat centre	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Públic	5.934	619	1.182	81
Concertat	1.252	160	86	—
Privat	148	—	—	—
TOTAL	7.334	779	1.268	81

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

QUADRE 10. ALUMNAT ESTRANGER D'ESO, PER ILLES I TITULARITAT DELS CENTRES EDUCATIU. CURS 2006-2007.

Titularitat centre	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Públic	3.563	341	666	49
Concertat	789	79	45	—
Privat	104	—	32	—
TOTAL	4.556	420	743	49

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

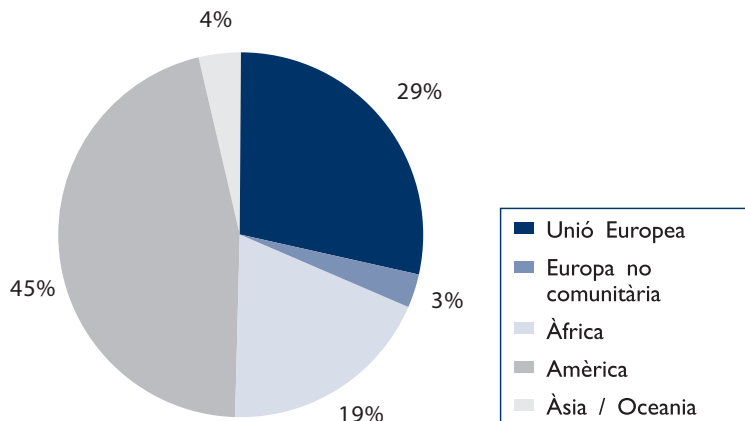
C) Procedència geogràfica de l'alumnat

El balanç del curs escolar 2006-2007 proporciona la distribució següent de l'alumnat estranger per àrees continentals de procedència, matriculat als centres educatius de les Illes Balears:

Del continent americà (10.993 alumnes); de la Unió Europea (6.793); del continent africà (4.469 alumnes); del continent asiàtic i Oceania (849) i de l'Europa no comunitària (704).

Si analitzam detingudament aquestes dades, en relació amb l'any anterior, s'observa:

- L'alumnat procedent del continent americà representa el 45% del total, dos punts per sota del curs anterior.
- L'alumnat de la Unió Europea experimenta una important pujada que fa arribar el seu percentatge al 29%, a causa de la incorporació a aquest col·lectiu dels nous països que s'han afegit a la UE: Bulgària i Romania.
- El continent africà també augmenta un punt percentual i es col·loca en el 19%.
- El continent asiàtic és manté en el 4%.
- Els països europeus no comunitaris davallen al 3%, pel transvasament d'alumnat a l'àmbit de la UE.

GRÀFIC 4: DISTRIBUCIÓ D'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS, PER ÀREES CONTINENTALS DE PROCEDÈNCIA. CURS 2006-2007.

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

Una altra aproximació interessant pel que fa a la diversitat de l'alumnat estranger que conviu als centres educatius de les Illes Balears és la gran quantitat i varietat de països de procedència. Si els anys anteriors el nombre de països presents en el sistema educatiu balear és trobava entre els 115-119, actualment les nacionalitats representades als centres educatius arriben a 126 països.

La distribució de l'alumnat estranger per nivell de desenvolupament econòmic dels països de procedència també ens proporciona una informació que convé tenir en compte; així ens trobam amb 7.335 alumnes procedents d'àrees mundials desenvolupades (30%) i 16.469 alumnes que procedeixen d'àrees mundials subdesenvolupades (70%).

QUADRE 11. NACIONALITATS D'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS (2002-2007)

Curs	Illes Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
2002-2003	115	103	45	56	16
2003-2004	115	110	52	60	19
2004-2005	119	107	58	67	20
2005-2006	117	106	57	69	19
2006-2007	126	124	52	63	20

Font: elaboració pròpia a partir de dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

Al quadre 11 s'observa un increment de les nacionalitats presents en el sistema educatiu de les Illes Balears durant el curs 2006-2007, sorgeixen 9 nacionalitats més al conjunt balear. A Mallorca l'augment és molt important, de 106 nacionalitats se'n passa a 124; a l'illa de Menorca s'observa una

davallada de 57 a 52; també a Eivissa descendeix el nombre de nacionalitats estrangeres presents als centres educatius de l'illa, de 69 a 63, i, finalment, a Formentera augmenta de 19 a 20.

Respecte de les nacionalitats més significatives, des del punt de vista quantitatiu, el quadre 12 presenta un resum per nacionalitat, dins el conjunt de la comunitat de les Illes Balears i també per illes.

QUADRE 12. POBLACIÓ ESCOLAR ESTRANGERA, PER ILLES I NACIONALITATS SUPERIORS A 100 ALUMNES. CURS 2006-2007.

Països	I. Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Alemanya	1.859	1.515	36	280	28
Argentina	2.363	1.967	132	229	35
Bolívia	767	636	116	15	—
Brasil	396	260	66	69	1
Bulgària	679	647	12	20	—
Colòmbia	1.783	1.465	120	182	16
Cuba	232	191	32	9	—
Equador	3.007	2.115	358	541	3
França	308	200	22	76	10
Holanda	180	160	10	10	—
Itàlia	648	453	56	121	19
Marroc	3.913	3.014	274	590	45
Nigèria	152	149	2	1	—
Perú	244	185	45	14	—
Polònia	259	220	6	33	—
Portugal	163	136	12	25	—
Regne Unit	1.485	1.014	292	176	3
Rep. Dominicana	347	290	20	36	1
Romania	703	425	46	230	4
Rússia	272	216	40	16	—
Senegal	128	115	3	10	—
Suïssa	104	65	9	27	3
Ucraïna	154	141	2	11	—
Uruguai	906	708	51	143	4
Veneçuela	201	179	8	14	—
Xile	485	430	8	39	8
Xina	458	379	25	51	3

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

Al quadre 12 s'han recollit totes les nacionalitats d'alumnat estranger presents al sistema educatiu balear amb una quantitat superior a 100 alumnes.

Les observacions més significatives que podem fer són les següents:

- El llistat de les principals nacionalitats d'alumnat estranger present en el sistema educatiu balear és el mateix del curs precedent, només s'observa la incorporació de dues noves nacionalitats: Nigèria (152 alumnes) i Senegal (128 alumnes).
- El major augment d'alumnat estranger s'ha produït en les nacionalitats següents: Marroc (863); Bolívia (502); Romania (487); Colòmbia (287); Argentina (283); Veneçuela (272); Bulgària (261); Equador (218) i Xina (195). Per tant, continua el lideratge del Marroc, seguit de tot un conjunt de països llatinoamericans i el cas de l'alumnat procedent de Romania i Bulgària; l'alumnat de la Xina continua el seu creixement.
- L'alumnat procedent dels països tradicionals de la Unió Europea pràcticament no creix: Alemanya (96); França (72); Regne Unit (46); Holanda (35), etc.
- En percentatges destaquen les cinc nacionalitats següents, que sumen el 54% del total: Marroc (16%); Equador (11%); Argentina (11%); Colòmbia (8%) i Alemanya (8%)

Del quadre 12 poden extreure una sèrie de conclusions interessants, com són:

La coincidència de les principals nacionalitats, per importància numèrica d'alumnat a les diferents illes, i el seu elevat percentatge en relació amb el total d'alumnat estranger.

Així a l'illa de Mallorca, les tretze nacionalitats més representatives des del punt de vista quantitatiu són: el Marroc (3.014), l'Equador (2.105), l'Argentina (1.967), Alemanya (1.515), Colòmbia (1.465), el Regne Unit (1.014), Uruguai (708), Bulgària (647), Bolívia (636), Itàlia (453), Xile (430), Romania (425) i la Xina (379).

A l'illa de Menorca, les cinc nacionalitats o països amb més nombre d'alumnat són: l'Equador (358), el Marroc (274), el Regne Unit (292), l'Argentina (132) i Colòmbia (120).

A l'illa d'Eivissa, les sis nacionalitats més importants són: el Marroc (590), l'Equador (541), Alemanya (280), Romania (230), l'Argentina (229) i Colòmbia (182).

I, finalment, a l'illa de Formentera, les quatre nacionalitats majoritàries són: el Marroc (45), l'Argentina (35), Alemanya (28) i Itàlia (19).

La distribució per illes i per municipis d'aquesta immigració estrangera és un element a tenir en compte de cara a la planificació educativa quant a matriculació, tipologia de suports, etc.

En general el model dual d'immigració estrangera cap a les Illes, és a dir, la presència d'alumnat procedent del món desenvolupat i del Tercer Món, té una plasmació espacial particular.

En general els municipis turístics i amb determinats atractius paisatgístics atreuen persones procedents d'altres països desenvolupats i, també determinades àrees turístiques. Per altra banda, els municipis més dinàmics econòmicament i demogràficament (generalment els municipis amb més densitat d'habitants com Palma, Manacor, Inca, Lluçmajor, Eivissa, Maó, Ciutadella, etc.), són els que presenten més nombre d'alumnat estranger procedent del Tercer Món.

QUADRE 13. ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT AL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS, PER PAÏSOS DE PROCEDÈNCIA. CURS 2006-2007.

País	Alumnat	País	Alumnat
Albània	16	Japó	13
Alemanya	1.859	Jordània	3

Continua

País	Alumnat	País	Alumnat
Andorra	12	Cambodja	1
Angola	3	Kazakhstan	3
Antilles Neerlandeses	7	Kenya	8
Àrabia Saudita	1	Letònia	15
Algèria	38	Líban	5
Argentina	2.363	Líbia	3
Armènia	7	Liechtenstein	1
Austràlia	4	Lituània	18
Àustria	62	Luxemburg	10
Azerbaidjan	2	Macedònia	2
Bangla Desh	13	Mali	14
Barbados	1	Marroc	3.913
Bèlgica	92	Mauritània	10
Benín	1	Mèxic	59
Bielorússia	12	Moldàvia	21
Bolívia	767	Moçambic	9
Bòsnia i Hercegovina	9	Namíbia	1
Brasil	396	Nepal	1
Bulgària	679	Nicaragua	16
Burkina Faso	6	Níger	22
Cap Verd	1	Nigèria	152
Camerún	11	Noruega	27
Canadà	22	Nova Zelanda	4
Colòmbia	1.783	Pakistan	15
Congo	2	Palestina	2
Corea Sud	1	Panamà	8
Costa d'Ivori	1	Paraguai	56
Costa Rica	10	Perú	244
Croàcia	9	Polònia	259
Cuba	232	Portugal	163
Desconegut	32	Puerto Rico	10
Dinamarca	48	Regne Unit	1.485
Equador	3.007	República Txeca	37
Egipte	2	Rep. D. del Congo	1
El Salvador	13	R. Dominicana	347
Eslovàquia	28	R. Sud-africana	14
Eslovènia	7	Romania	703

Continua

País	Alumnat	País	Alumnat
Estats Units	34	Rwanda	6
Estònia	5	Rússia	277
Etiòpia	2	Sàhara Occidental	26
Filipines	183	Samoa Occidental	2
Finlàndia	29	São Tomé i Príncipe	1
França	308	Senegal	128
Gabon	2	Seychelles	1
Gàmbia	5	Sierra Leone	1
Geòrgia	10	Síria	5
Ghana	9	Sri Lanka	6
Grècia	14	Suècia	75
Guatemala	11	Suïssa	104
Guinea	18	Tailàndia	12
Guinea Equatorial	41	Taiwan	1
Guyana	6	Tanzània	10
Holanda	180	Trinitat Tobago	5
Hondures	10	Tunis	8
Hongria	19	Turquia	12
Índia	71	Ucraïna	154
Iran	5	Uruguai	906
Irlanda	45	Veneçuela	201
Israel	12	Xile	485
Itàlia	648	Xina	458
Iugoslàvia	25	Xipre	2

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

II. L'ASSIGNATURA IMMIGRACIÓ I INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA. UNA APROXIMACIÓ A LA FORMACIÓ INICIAL DE L'ALUMNAT DE MAGISTERI DE LA UIB EN EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Durant el primer quadrimestre del curs acadèmic 2006-2007 el Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB ha ofert a l'alumnat de Magisteri de la UIB una nova assignatura optativa anomenada Immigració i intervenció socioeducativa.

L'assignatura no ha tingut una acollida massiva per part de l'alumnat de Magisteri, però sí molt rica en relació amb la tipologia de l'alumnat que l'ha triada. En aquest sentit volem destacar dos aspectes:

- a) Hi han coincidit alumnes de totes les especialitats de Magisteri (Educació Infantil, Educació Primària, Educació Física, Filologia Anglesa, Música i Educació Especial), majoritàriament de segon i tercer.
- b) La composició heterogènia del grup, per sexes i per la procedència cultural, ja que, de manera totalment espontània, s'han reproduït dins la configuració del grup els quatre conjunts majoritaris d'alumnat que es troben a les escoles de les Illes Balears: mestres d'origen mallorquí, mestres nascudes a Mallorca però de família peninsular, una mestra marroquina i dues mestres alemanyes.

No tenim cap dubte que la nova assignatura tindrà una acceptació cada vegada major, ja que la realitat als centres educatius de les Illes Balears és molt complexa en relació amb la quantitat i heterogeneïtat d'alumnat estranger i se'n deriven noves estratègies d'actuació per part del professorat.

A l'Anuari anterior fèiem referència a la insuficient oferta de formació contínua del professorat tant en nombre d'activitats formatives com en idoneïtat d'aquestes, segons la nostra opinió a partir de la informació que tenim durant el present curs escolar, aquesta situació no ha canviat de manera substantiva.

També s'observa com la forta presència d'alumnat estranger als centres educatius fa que el professorat s'hagi d'espavilar i aportar solucions i estratègies d'actuació davant les noves necessitats sorgides.

Des del nostre punt de vista, la mentalització del professorat en relació amb la nova realitat és tant o més important que les propostes de treball i experiències que es duen a terme, en moltes ocasions sorprenents i molt exitoses.

Davant moltíssimes experiències, tasques d'aula, organització de centre, etc., que es realitzen a la majoria de centres educatius de les Illes Balears, la nostra reflexió va en la línia del fet que no es donin a conèixer a altres companys i/o centres educatius. Manquen mecanismes de difusió i de compartir idees, treballs, experiències, projectes, filosofies de centres en la línia de la interculturalitat. Són necessàries trobades promogudes per l'administració educativa entre centres i col·lectius de professorat en situacions semblants per aprendre dels altres i millorar l'atenció de la diversitat de l'alumnat que avui en dia conviu a les aules de la nostra comunitat autònoma.

Podrien aportar moltes idees més en relació amb la formació permanent del professorat de les Illes Balears com: la necessitat d'una certa revitalització dels CPRs, la potenciació d'altres entitats dedicades a formació permanent (sindicats, UIB-ICE, Conselleries d'Educació i Immigració), etc.

No obstant això, volem reincidir en les dues idees bàsiques citades anteriorment:

- Afavorir les trobades d'intercanvi d'experiències de centres i professorat en la línia de l'educació intercultural.
- Potenciar la difusió de les experiències que es fan als centres educatius de les Illes dins aquest àmbit. Totes dues passen per dues mesures bàsiques de l'administració educativa: prendre consciència que això és necessari i dedicar-hi una dotació pressupostària suficient.

LA FORMACIÓ INICIAL DEL PROFESSORAT

Pràcticament tots els teòrics de l'educació actual coincideixen a assenyalar la necessitat d'una formació inicial, dins l'àmbit universitari, dels futurs professionals de l'ensenyament per adaptar-se a la nova realitat de l'alumnat dels centres educatius.

Dins el llibre de Jordán²⁷ trobam una sèrie d'aproximacions dels principals teòrics espanyols sobre quina hauria de ser aquesta formació del professorat novell per abordar la diversitat de nacionalitats, llengües i cultures existents en el sistema educatiu espanyol.

Per començar hi ha una doble afirmació, amb la qual estam d'acord:

- a) Emprar les experiències inductives com a metodologia de treball, és a dir, partir de la «pràctica-teoria-investigació-acció-reflexió-pràctica».
- b) La voluntat d'exercir la docència amb compromís, com a contracte etico-professional, persistència, valoració i diàleg, davant una nova realitat totalment diferent als reptes anteriors del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Malgrat que un professional no tengui experiència pràctica (estudiant de Magisteri) ja hi ha un cos de teories, idees i principis vàlids que poden ajudar a formar els nous professionals de l'ensenyament i proporcionar eines adequades per respondre a les noves situacions que es podran trobar durant la vida professional futura.

Seguidament recollim al quadre 14 les principals necessitats formatives que citen sis dels principals teòrics sobre formació inicial del professorat en relació amb l'atenció de la diversitat per qüestions culturals, lingüístiques, nacionals, etc.

QUADRE 14. PROPOSTES PER A LA FORMACIÓ INICIAL DEL PROFESSORAT.

Jordán, J. (2004)	Model de formació del professorat a partir de tres vessants: • Informativa i crítica. • Competència tecnicopedagògica. • Dimensió actitudinal.
Rey, M. (1986)	– Conèixer l'altre (cultures) més que descriure'l. – Revalorar els referents culturals minoritaris. – Arribar a les finalitats fonamentals del sistema educatiu (formació en valors, drets i deures, hàbits intel·lectuals i tècniques de treball), més que incorporar nous continguts al currículum. – La perspectiva intercultural ha d'impregnar tota la vida escolar. – El centre educatiu i l'aula han de convertir-se en un espai de relacions diversificades. – Relativisme cultural.

Continua

²⁷ JORDAN, J.A. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. MEC. La Catarata. Madrid. 220 pàg.

Perotti, A. (1994)	– Informació històrica i actual de les migracions. – Estudi dels mitjans de comunicació de masses i el seu paper. – Coneixement en profunditat dels drets humans. – La llengua com a element de comunicació i com a element essencial de la identitat. – Sociologia de les cultures. – Anàlisi de la naturalesa de l'avaluació didàctica, adaptar-la a la diversitat. – Aprendre a col·laborar en equip. – Interessar-se en assumptes internacionals. – Aprendre a utilitzar mètodes actius. – Viure a l'estranger o en un medi social diferent. – Experimentar els seus propis materials. – Reconèixer el racisme en la societat i en si mateixos. – Participar en la democràcia.
Marcelo, C. (1992)	– Estudi autobiogràfic sobre el propi pensament, identitat, història i experiències de comunicació i relació... – Coneixement dels sistemes educatius formals d'altres països. – Utilitzar textos i materials diversos. – Estudi de casos: reflexions sobre la pràctica. – Pràctiques guiades.
Bartolomé, M. (1995)	– Necessitats de la multiculturalitat, les dimensions socials i polítiques i les respostes: minories ètniques, moviments migratoris, marginació, polítiques d'immigració i d'integració, etc. – Necessitats derivades del posicionament del professorat: anàlisi del currículum ocult, autoreflexió, formació sociopolítica. – Necessitats que provenen del desenvolupament d'actituds i valors favorables per l'opció intercultural, elements clau de les cultures: costums, creences religioses, codis morals, formes de vida, models de socialització, estils d'aprenentatge... – Necessitats d'adquisició de competències pedagògiques per contribuir a l'escola intercultural: competències diagnòstiques de la societat, elaborar dissenys curriculars interculturals; ambients d'aprenentatge significatiu; evitar situacions encobertes de marginació; tècniques d'aprenentatge cooperatiu; acció tutorial..., estratègies per a una bona comunicació de l'escola amb la família, etc.
Carbonell, F. (1995)	– El compromís social: tenir en compte el marc social, econòmic i polític. – Sensibilitat envers la diversitat cultural per conèixer el valor de les altres cultures. – Qüestionar esquemes i idees prèvies, escoltar i compartir projectes, il·lusions i situacions de la vida quotidiana. – Controlar la influència de les expectatives. – Combatre estereotips. – Disponibilitat positiva envers la pròpia aculturació, al canvi personal, a la reestructuració de la identitat pròpia i dels valors.

Font: Jordán (o.c.)

A partir de la lectura d'una bibliografia cada vegada més extensa sobre les necessitats formatives citades pels autors anteriors i d'altres, així com de la nostra experiència en la línia de les necessitats formatives del professorat per atendre l'alumnat estranger dins els centres educatius, hem dissenyat el programa de l'assignatura Immigració i intervenció socioeducativa seguint quatre blocs conceptuals:

1. La problemàtica de la immigració en general.

En aquesta primera part pretenem conèixer les causes, els mecanismes i les conseqüències de les migracions internacionals actuals, alhora que es desenvolupa una perspectiva històrica de les migracions a les Illes.

També trobam necessari conèixer la legislació escolar entorn de l'alumnat de necessitats educatives específiques: alumnat d'origen estranger, especialment de les previsions que en fa la Llei orgànica d'educació (LOE 2006), ja que aquest serà el marc d'actuació dels propers anys.

I, per completar aquest marc general, realitzam una reflexió sobre els conceptes de cultura i identitat, cultures majoritàries i minoritàries, xoc cultural i convivència intercultural, etc.

2. Intervenció del sistema educatiu (administració, centres, comunitats educatives) amb l'alumnat immigrant i les seves famílies.

En primer lloc presentam els diferents programes específics que la Conselleria d'Educació manté per atendre l'alumnat immigrant i facilitar-ne la integració en el sistema educatiu balear: sistema de matriculació, beques i ajudes, programes d'atenció específica (tallers interculturals, intermediació, etc.).

Els centres educatius, per la seva banda, també s'han adaptat a la nova realitat de l'alumnat divers en relació amb la seva procedència nacional, cultural, lingüística, etc., i disposen d'uns instruments per fer front a les noves necessitats (PALIC, PEC, PCC, PL ...), sobre els quals cal reflexionar i millorar-ne el funcionament.

Dues són, segons el nostre punt de vista, les prioritats dels propers anys en relació amb les noves necessitats del sistema educatiu:

- El desenvolupament d'un currículum cada vegada més intercultural.
- Millorar les relacions família-escola.

3. L'escola intercultural

A partir dels models d'integració de les persones immigrades (assimilació, segregació i integració intercultural), aprofundim en els principis del model intercultural com el més adient per a la nostra realitat social i educativa en pro d'una societat balear més cohesionada.

D'aquest model es deriva un tipus d'escola, amb uns principis, una organització, una metodologia de treball, uns canals de participació, etc., que cal conèixer.

Cal conèixer, per tant, moltes experiències, programes i exemplificacions interculturals que preparin el futur mestre/a.

4. Intervenció social amb la població immigrada

La integració de les persones immigrades a la CAIB no és una tasca exclusiva de l'escola, la societat té els seus propis mecanismes per dur endavant aquesta tasca.

A nivell institucional les competències d'Immigració han passat, amb el canvi polític recent, a la Conselleria d'Afers Socials i Immigració, que canalitza recursos, mitjans i estratègies en el marc del II Pla d'Atenció a la població immigrada a les Illes Balears.

Aquest pla preveu actuacions en diferents àmbits, i un dels més importants és l'àmbit educatiu, els nous professionals de l'ensenyament han de conèixer aquest recurs.

També cal tenir presents els diferents serveis socials que interactuen entorn del suport i assistència de les persones immigrades (sanitat, serveis socials...), per poder fer efectiva la idea de mediació dels professionals de l'ensenyament entre les necessitats de les famílies (alumnat) i els serveis socials.

Finalment, atès el paper tan important que fan els mitjans de comunicació en la temàtica que ens ocupa, cal reflexionar sobre el paper d'aquests i la seva utilització didàctica.

Com a complementaris del temari anterior, per superar l'assignatura hi ha hagut tres requisits més:

- a) Cada alumne/a ha de llegir i fer la recensió d'un llibre i comentar tres articles.
- b) Visitar dos centres educatius i fer la memòria corresponent.
- c) De manera voluntària, atesa la gran varietat de conferències, jornades, exposicions, etc., sobre la temàtica, l'alumnat té l'oportunitat d'obtenir una avaluació complementària per la seva participació, mitjançant el lliurament d'una petita ressenya.

Una vegada finalitzada l'assignatura vàrem demanar a l'alumnat la seva opinió, així com suggeriments de millora per al proper curs. Voldríem destacar-ne els següents, que, evidentment, introduïrem el curs 2007-2008:

- L'alumnat ha trobat en general que la feina ha estat excessiva per a una assignatura quadrimestral; no obstant això, han reconegut que amb la lectura de llibres, articles, etc., s'aprèn tant o més que a la classe.
- Han valorat molt positivament tot el material complementari que s'ha anat distribuint al llarg del curs (retalls de diaris, tríptics, articles, etc.), així com el visionat de pel·lícules: *Hoy empieza todo* i *Orient és Orient, Una llengua ens uneix* (elaborat per l'Equip de Suport a la Immersió Lingüística - 2001).
- Demanen realitzar més pràctiques, més estudis de casos, simulacions, debats; així com aprofundir en estratègies i tècniques d'intervenció.
- Dificultats relacionades amb l'horari de l'assignatura (13 a 15 hores).
- Més visites d'especialistes com la medidora intercultural Zhora Larausi.
- Aprofundir en el coneixement de les altres cultures.

Aquestes observacions han estat molt positives i clares per determinar les millores a realitzar en l'assignatura i, al mateix temps, denoten l'interès i aprofitament de les classes per part de l'alumnat.

La formació permanent del professorat

La nostra reflexió entorn de la manca de formació permanent del professorat en la línia de l'educació intercultural és troba recolzada per un recent estudi, publicat al llibre *L'educació intercultural a les Illes Balears. Anàlisi de l'educació primària*,²⁸ realitzat pel Grup de Recerca d'Educació Intercultural (GREI) de la UIB.

²⁸ VALLESPIR, J. (coord.) (2007) *L'educació intercultural a les Illes Balears. Anàlisi de l'educació primària*. UIB. Palma.

A les conclusions de l'estudi s'afirma: «La meitat del professorat afirma que no se sent prou preparat per atendre la diversitat cultural de les aules ni disposa dels recursos suficients» (316).

També els autors de l'estudi afirmen que «els resultats registrats permeten afirmar que el professorat respon de manera notablement positiva als reptes que presenta la diversitat cultural en la pràctica educativa quotidiana» (317).

Dues citacions més reafirmen les idees anteriors:

«S'ha d'insistir en la necessitat d'incorporar l'educació intercultural en els plans de formació inicial del professorat» (319).

«És important proporcionar al professorat en exercici una formació específica per a l'educació intercultural, tenint en compte la possibilitat que puguin seguir-la en els mateixos centres escolars» (319).

Dins l'illa de Mallorca, hi ha nombroses entitats que programen activitats de formació, de mentalització, d'informació en relació amb els fenòmens migratoris recents (immigració) i la diversitat cultural, n'hi ha que presenten una orientació més específica en la línia de la formació del professorat i d'altres que tenen un caire més divulgatiu vers la població en general.

Seguidament analitzam una part de l'oferta realitzada per aquestes entitats.

Universitat de les Illes Balears (UIB)

Dins l'àmbit de la Universitat de les Illes Balears, en la línia de la formació del professorat –alumnat universitari– podem destacar les actuacions següents:

Dins el Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques s'han produït dues novetats a destacar:

- a) L'oferta de l'assignatura Immigració i intervenció socioeducativa de la qual hem parlat anteriorment.
- b) Les diferents accions desenvolupades pel GREI (Grup de recerca d'educació intercultural), format per professorat de l'esmentat departament, ha dut a terme durant el curs escolar 2006-2007 una sèrie d'activitats molt interessants en la línia de la implantació de l'educació intercultural i de la formació del professorat, com per exemple:
 - Les Primeres Converses Pedagògiques a la Facultat d'Educació de la UIB, durant els dies 22 i 23 de novembre de 2006.
 - La publicació del llibre *L'educació intercultural a les Illes Balears. Anàlisi de l'educació primària*. Ed. UIB. Palma, 373 pàg. Primer llibre de referència sobre «interculturalitat» editat a les Illes Balears i de lectura obligada per als professionals de l'ensenyament.
- c) L'oferta formativa de l'ICE (Institut de Ciències de l'Educació), organisme que ofereix cursos de formació permanent tant a alumnat de la UIB com també a professorat en general. Podem destacar-ne:

Jornada de didàctica de les ciències socials (ICE) realitzada durant el més de març de 2007 i que va tenir com a nuclis temàtics el turisme i la immigració.

d) Altres propostes de conscienciació i mentalització han estat les II Jornades de cooperació al desenvolupament i solidaritat a la UIB (29 de novembre de 2006) (www.uib.es/solidaritat). Amb l'organització d'exposicions diverses del 13 de novembre a l'1 de desembre de 2006. Totes aquestes accions sota la direcció de l'Oficina de Cooperació al Desenvolupament i Solidaritat de la UIB.

e) Dins el programa d'Universitat Oberta i Tallers. Curs Immigració i integració social coordinat per Herminio Domingo (GREI). Del 14 de febrer al 16 de març de 2007. Durada: 20 hores.

La formació permanent en educació intercultural als CPRs

Igual que a l'anuari de l'any precedent, hem fet una recopilació dels cursos i/o activitats de formació dutes a terme pels Centres de Professorat i Recursos de les Illes en relació amb l'educació intercultural.

Les nostres conclusions han estat, igual que l'any anterior, la constatació d'una oferta insuficient per a les necessitats detectades en relació amb la forta presència quantitativa i heterogeneïtat d'alumnat estranger en el sistema educatiu de les Illes Balears.

Als diferents CPR s'han programat:

- Seminari: L'educació intercultural (20 h).
- Curs: Resolució i mediació de conflictes.
- Curs: L'ensenyament de llengües en un context plurilingüe.
- Curs: Educació en valors a través del cinema.
- Conferències: Diversitat cultural i educació.

La part positiva és la realització de les mateixes activitats en tota la xarxa de Centres de Professorat i Recursos, i l'aspecte més negatiu és la insuficiència d'activitats formatives en interculturalitat i atenció a la diversitat (de l'alumnat estranger) probablement a causa de:

- La mateixa inèrcia de la xarxa de formació, que té uns itineraris formatius determinats.
- La manca de preparació i sensibilització dels responsables de formació en aquesta línia.

En realitat els CPRs han perdut, durant aquests darrers anys, el lideratge de la formació en aquesta línia tan prioritària i necessària i de qualche manera se n'han aprofitat altres organismes com els sindicats, la UIB, etc.

La formació del professorat per part dels sindicats

La proximitat dels principals sindicats de les Illes a la realitat del professorat i a les seves necessitats d'actualització científicodidàctica fa que durant els darrers cursos s'hagin incorporat a l'oferta d'activitats (cursos, jornades, elaboració de materials, etc.), en la línia de la interculturalitat.

Seguidament recollim determinades realitzacions en aquesta línia formativa:

STEL-i:

L'STEL-i manté una línia de formació-mentaltització del professorat balear en relació amb la situació de l'escola de Llatinoamèrica i dels perills i rerefons de la globalització, per això dins els materials i cursos programats darrerament destaquen:

- Curs: Globalització i desigualtats educatives. Efectes a Europa i Amèrica Llatina. Octubre de 2006.
- Curs: Sembrant ciutadania: acolliment i educació intercultural. 12 hores. Març 2007 a Eivissa.
- Curs: Resolució de conflictes. 12 hores. Abril 2007.
- Unitats i guies didàctiques: CULTURA ANDINA, CULTURA ÀRAB.

FETE-UGT:

Aquest sindicat ha realitzat dos cursos molt adients per treballar la interculturalitat, ja que es troben adreçats a aspectes clau:

- Curs: Mediació i resolució de conflictes en entorns multiculturals.
- Curs: Comunicació interpersonal i habilitats socials.

CCOO:

Dins l'oferta de formació del sindicat CCOO a les Illes Balears hem trobat dos tallers que poden ser útils per a la formació del professorat en temàtiques relacionades amb la interculturalitat:

- a) Taller d'habilitats socials (20 h).
- b) Taller en equip (20 h).

Dins la formació específica en educació intercultural proposen un curs a distància molt interessant, sobretot per la persona encarregada de dur-lo a terme: Rafael Jiménez Gámez.

Rafael Jiménez és professor titular de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Cadis. Ha estat mestre molts d'anys i ara treballa en la formació inicial del professorat en la línia de l'educació intercultural.

Aquest curs presenta quatre blocs de contingut molt encertats, que són els següents:

- I. La societat multicultural. Globalització i immigració.
- II. Cultura, identitat, racisme, ciutadania i democràcia en una societat multicultural.
- III. La construcció d'un currículum intercultural en la societat multicultural.
- IV. Activitats, recursos i avaluació en un currículum intercultural.

EL PROGRAMA D'ACTUACIONS D'INTERLOCUCIÓ ALS CENTRES EDUCATIUS PROMOGUT PER LA DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ (CONSELLERIA D'EDUCACIÓ)

Aquest programa s'ha posat en funcionament el curs 2006-2007 i consisteix a oferir als centres educatius que ho demanin un servei de traducció i d'interpretació per atendre les famílies i l'alumnat nouvingut procedent d'altres cultures. Així aquests mediadors o interlocutors traduiran documents

oficials, donaran informació de caràcter general i intervindran com a intèrprets en els processos de matriculació, acollida, reunions amb tutors, mestres, equip directiu, etc.

Encara no hi ha una perspectiva en relació amb els resultats i la utilitat del servei, no obstant això, és un recurs més a l'abast de la comunitat educativa i dependrà de l'eficàcia i de la seva funcionalitat, el seu èxit o fracàs.

La Conselleria d'Immigració també ofereix a la població en general i, per tant, també als professionals de l'ensenyament, activitats formatives i de divulgació com:

- Publicació de la *Guia d'acollida per a la dona immigrant* 2006.
- Cursos de Llengua catalana per a estrangers. Dissenyats per a 20 persones màxim i amb una durada de 40 hores.
- Programa de formació a persones immigrades.
- Cursos d'iniciació a la mediació intercultural.
- Taller de participació social per a dones immigrades.
- Convivència cultural i social a les Illes Balears.
- Campanyes com: «Empadrona't al teu ajuntament»; «Tots som iguals i diferents»
- Campanya de sensibilització «Iguals que tu».

Convé consultar la pàgina web. de la Conselleria (www.caib.es).

La fundació GADESO

Aquesta fundació dedicada a estudis socials ha centrat part de la seva activitat durant els darrers anys a l'estudi de l'impacte de la presència de població estrangera a la comunitat balear des de les perspectives de la ciutadania i la cohesió social.

Així durant els anys 2006 i 2007 ha organitzat i realitzat:

- Jornades sobre ciutadania i immigració.
- Estudi de la gestió de la diversitat en el sistema educatiu de les Illes Balears.
- Edició del llibre: TARABINI, J. (coord.) [et al.]. *De la ciutadania formal a la ciutadania real. La població ecuatoriana y marroquí de Mallorca*. Gadeso. Palma. Ed. Leonard Muntaner. 110 pàg.

Les entitats d'estalvi

Les entitats d'estalvi també s'han incorporat amb força a l'organització d'exposicions, conferències, cursos, etc., en relació amb la immigració.

LA CAIXA: Té un programa d'immigració que desenvolupa tot tipus d'accions.

- Jornades: Immigració. Identitat, multiculturalitat i ciutadania, 21, 22, 23 de novembre de 2006.
- Calendari 2007: intercultural.

BANCAIXA:

- Calendari 2007: educatiu i intercultural.

III. L'ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT ALS CENTRES EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS PROCEDENT DEL REGNE UNIT

Dins l'anàlisi dels models d'integració en l'àmbit europeu de les persones immigrades habitualment es parla de tres models:

1. El model de segregació o diferenciació, típic del Regne Unit.
2. El model d'assimilació o aculturació, que té com a màxim exponent França.
3. El model intercultural.

Recollim aquesta triple classificació per interpretar d'una manera més coherent la situació de l'alumnat estranger procedent del Regne Unit en molts de centres educatius de les Illes Balears.

El model de segregació britànic

El model de segregació o diferenciació és el dominant al país de procedència de la nombrosa colònia britànica resident a l'arxipèlag de les Illes Balears.

Al Regne Unit cada nacionalitat té tendència a viure en barris separats, amb presència d'indicadors nacionals diferents (botigues, edificis religiosos, vestuari, etc.), ja que molts procedeixen de la Commonwealth.

La base del model és troba en la idea del pluriculturalisme, que defensa la idea que les distintes cultures son entitats autònomes i poden contribuir a la riquesa de la identitat global sobre la base de la igualtat civil i la diferència cultural.

És tracta, avui en dia, d'una teoria bastant utòpica, ja que el contacte entre cultures de cada vegada és més evident des del punt de vista d'una lluita de poder. La cultura dominant (britànica) no cedeix en allò que considera estructural o substantiu (statu quo).

La comunitat britànica a les Illes Balears

Evidentment no podem parlar d'una aplicació estricta d'aquest model a les Illes, atès que en aquesta situació la cultura minoritària és la britànica, però tal vegada ens pot explicar el comportament de moltes de les famílies d'aquesta nacionalitat en relació amb el sistema educatiu balear.

Per la nostra experiència docent dels darrers anys, paral·lela a l'estudi del fenomen de les migracions, ens ha cridat l'atenció la dificultat específica de l'alumnat procedent del Regne Unit i, per extensió de les seves famílies, per integrar-se en l'escola i societat balear, a diferència de la majoria de les altres nacionalitats (fins a 126) les quals presenten una predisposició clara cap a la integració.

El Regne Unit és el país de la Unió Europea que presenta, juntament amb Alemanya, més presència de població resident a les Illes Balears.

Fins al cens de població de l'any 1991, la colònia britànica era la principal nacionalitat estrangera amb presència de residents a la comunitat autònoma de les Illes Balears, lloc que perd a favor d'Alemanya durant els anys noranta.

Els residents a les Illes, oriünds del Regne Unit, vénen de bastant enrere, abans del boom turístic ja es troben persones d'aquesta nacionalitat residint en determinats municipis illencs, especialment a Menorca, illa que va ser colònia britànica i també francesa durant gran part del segle XVIII. No obstant això, ha estat com a conseqüència del boom turístic dels anys 1960 quan s'ha anat consolidant una important colònia britànica en bastants de municipis de les Illes Balears, com a conseqüència del fet de ser el principal mercat turístic durant dècades.

Moltes persones procedents del Regne Unit han conegut l'arxipèlag com a turistes i, amb posterioritat, una vegada descoberts els atractius naturals, climàtics, d'estil de vida i també econòmics, han fixat la residència en determinats indrets de les Balears.

L'atractiu econòmic també és evident, tant per a les persones jubilades que poden treure una major rendibilitat a les seves pensions com en persones en edat laboral que inverteixen a les Illes en determinats sectors o cerquen feina com a assalariats en sectors com l'immobiliari, turístic, comercial, nàutic, d'oci, etc. En moltes ocasions són empreses al servei de la important població residencial existent. En determinats casos la presència de treballadors anglesos es justifica per l'existència de delegacions d'empreses d'aquest país a les Illes. En tot cas, es tracta, d'obtenir una feina diferent a la del seu país, més adaptada als seus gusts, etc. En molts de casos, a més de la feina, és tracta de canviar el sistema vital a la recerca d'unes condicions naturals, mediambientals i socials diferents.

Si, a tot l'anterior, afegim la freqüència i facilitat de transport aeri i dels mitjans de comunicació (parabòliques, Internet, telèfon, premsa, etc.), és dedueix que no els suposa cap dificultat viure en unes illes mediterrànies i dur un sistema de vida molt proper a les seves àrees d'origen.

Aspectes demogràfics

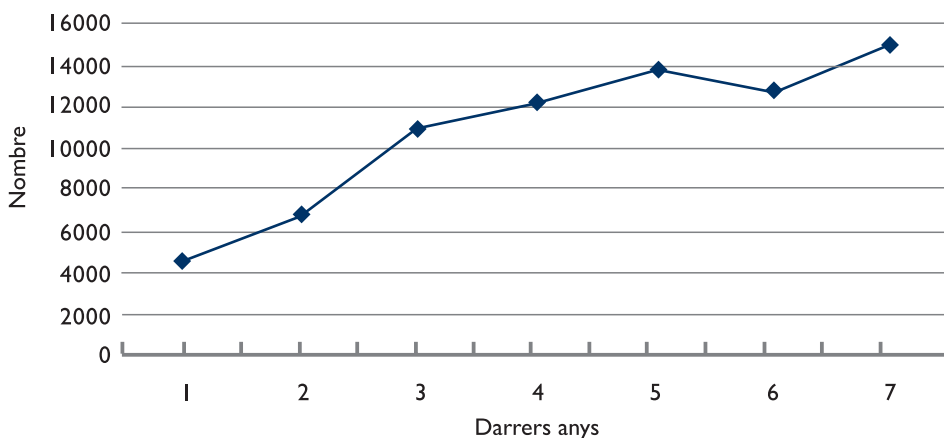
A nivell quantitatiu quan parlem de les persones de nacionalitat anglesa resident a les Illes Balears, l'evolució durant els darrers anys ha estat:

QUADRE 15. EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ RESIDENT DEL REGNE UNIT A LA CAIB.

Any	Residents del Regne Unit
1991	4.597
1996	6.847
2001	9.360
2002	12.199
2003	13.714
2004	12.745
2005	14.968

Font: IBAE.

**GRÀFIC 5. EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ DEL REGNE UNIT
RESIDENT A LA CAIB (1996-2006).**



Font: elaboració pròpia a partir de l'IBAE.

Al llarg de la darrera dècada (1996-2006) s'ha més que duplicat la població resident procedent del Regne Unit. També hi ha hagut un canvi qualitatiu important en la seva composició per edat, fins l'any 1996 predominen els residents adults de més de 50 anys. Ara bé els nous residents que han vingut al llarg dels darrers 10 anys són persones compreses entre 0-45 anys, per tant, població en edat laboral i menors.

Així doncs, la seva presència en el sistema educatiu ha esdevingut significativa durant la darrera dècada.

L'alumnat del Regne Unit als centres educatius de les Illes Balears

Juntament amb la vinguda de població adulta jove del Regne Unit, en molts de casos matrimonis, famílies nuclears i en altres, famílies uniparentals o persones fadrines, tots en edat laboral, han vingut acompanyats de menors en edat escolar i en altres casos aquests menors ja han nascut aquí.

La presència d'alumnat d'aquesta nacionalitat o descendent de persones nascudes al Regne Unit és un fet palpable en bastants de centres educatius de les Illes, ja que el seu nombre és bastant significatiu.

Els municipis on es concentra majoritàriament aquesta població originària del Regne Unit són:

A Mallorca:

- Dins l'àrea de la badia de Palma: Calvià, Palma, Andratx i Lluçmajor.
- Dins la comarca de Llevant: Son Servera, Felanitx, Sant Llorenç des Cardassar, Santanyí.
- Dins la badia d'Alcúdia: Pollença i Alcúdia.
- Dins la serra de Tramuntana: Alaró i Sóller.

A Menorca:

- a) Els municipis amb més presència són: Alaior, Castell (es), Maó, Sant Lluís, Mercadal (es) i Ciutadella.
- b) A Migjorn Gran i Ferreries el seu nombre és reduït.

A Eivissa:

- a) Destaquen tres municipis: Santa Eulària del Riu, Sant Josep, Sant Antoni de Portmany.
- b) En altres dos municipis el seu nombre va augmentant durant els darrers anys: Eivissa i Sant Joan de Labritja.

A Formentera també s'observa una colònia reduïda de persones naturals del Regne Unit.

Així doncs, s'observa una preferència residencial clara vers els municipis de caire turístic a Mallorca, Eivissa i Formentera i, pel que fa a l'illa de Menorca, més uniformitat residencial. En el cas de Mallorca, la serra de Tramuntana també exerceix un gran atractiu residencial per a aquesta població estrangera.

Aquesta distribució geogràfica fa que siguin els centres educatius d'aquests municipis els que acullen els menors procedents d'aquest país de la Unió Europea.

En xifres absolutes, segons la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, durant el curs 2006-2007 hi havia matriculats als centres educatius de la comunitat un total de 1.485 alumnes procedents del Regne Unit.

Si agafam aquesta xifra (1.485 alumnes) en relació amb el total de residents d'aquesta nacionalitat (14.968), el seu percentatge és del 10%, per tant, no es tracta d'un percentatge alt per dues raons bàsiques des del nostre punt de vista: la tradició residencial de la població adulta sense fills per una banda, i, per l'altra, per la dinàmica demogràfica d'aquest col·lectiu consistent a tenir un nombre de fills per família reduït.

QUADRE 16. ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT ALS CENTRES EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS. CURS 2006-2007.

País	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Regne Unit	1.485	1.014	292	176	3

Font: Direcció General de Planificació i Centres.

En relació amb la seva distribució per Illes s'observa el fort pes que té aquest alumnat a les illes de Mallorca, per la seva extensió, i a l'illa de Menorca, per la preferència residencial d'aquest col·lectiu vers aquesta antiga colònia britànica.

Al llarg dels cursos 2005-2006 i 2006-2007, hem col·laborat amb la fundació GADESO en la realització d'un treball per a les Conselleries d'Educació i Immigració del Govern de les Illes Balears, consistent en l'estudi de la integració educativa de sis nacionalitats estrangeres.

Una d'aquestes nacionalitats ha estat la britànica i els resultats han estat bastant peculiars, ja que defineixen unes característiques diferenciades que, probablement, els professionals que no tenen alumnat d'aquesta nacionalitat als seus centres i aules no s'imaginien.

L'estudi s'ha realitzat a partir de tres tipus de qüestionaris:

- A. En centres educatius de primària i secundària.
- B. En famílies de la nacionalitat britànica.
- C. En alumnat de quinze anys o més de nacionalitat britànica.

En principi cal citar una realitat diferenciada com és la major presència del nombre de centres educatius privats específics d'aquesta nacionalitat:

Les famílies, segons la seva situació econòmica i les possibilitats escolars de l'entorn proper, han optat per matricular els seus fills als centres públics de la seva localitat o bé en centres privats que segueixen el sistema educatiu britànic.

La valoració social dels centres educatius públics al Regne Unit és bona i pensam que les famílies fan una transferència d'aquesta idea a les Illes i no presenten cap tipus de rebuig a favor d'altres: concertats i privats.

A part dels anteriors centres públics situats als municipis citats anteriorment que recullen alumnat britànic, també hi ha un significatiu nombre de centres educatius privats britànics a l'Arxipèlag que realitzen l'ensenyament en anglès i apliquen el sistema educatiu britànic.

MALLORCA	
Centre	Localitat
King Richard III College	Portals Nous – CALVIÀ
The Academy Colegio Bilingüe	Pla de na Tesa – MARRATXÍ
Baleares International School	Sant Agustí – PALMA
Bellver International School	PALMA
Queen's College	PALMA

EIVISSA	
Centre	Localitat
Morna Valley School	SANTA EULÀRIA DEL RIU

Una manifestació de la idiosincràsia britànica rau en el fet que és la nacionalitat que té més nombre de centres educatius privats a les Illes.

Aquests centres localitzats principalment a Calvià i Palma han estat el resultat tant d'una demanda de la població resident britànica com de població d'altres nacionalitats (espanyola, alemanya) que vol que els seus fills s'eduquin segons el model o sistema educatiu britànic «privat».

Darrere aquest fet, probablement hi ha la idea de la supremacia de la llengua (anglès) i cultura britàniques per triomfar en un món global o internacional.

Molt d'alumnat que assisteix a aquests centres privats prové de classe social mitjana alta, que es pot permetre pagar uns 600 euros mensuals.

L'aprovació del Decret de trilingüisme que propugna la utilització vehicular a l'ensenyament a les Illes Balears de les dues llengües oficials (català i castellà) amb la incorporació d'una tercera llengua, l'anglès, és un fet més que constata la importància d'aquesta llengua anglesa (i cultura anglosaxona) en el món actual. Poden dir que és tracta d'una cultura dominant a nivell mundial.

Seguim recollint les idees més significatives relacionades amb la comunitat britànica i el sistema educatiu de les Illes Balears.

A. PRINCIPALS CONCLUSIONS DELS QÜESTIONARIS ALS CENTRES EDUCATIUS I PROFESSORAT

L'alumnat britànic presenta unes característiques diferenciades, segons el lloc de residència i en certa manera la classe social.

En general als llocs més petits (es Capdellà, Calvià poble, Pollença, etc.), el nivell d'integració social és més satisfactori, no obstant això, com a col·lectius mantenen una personalitat bastant definida en relació amb altres nacionalitats.

«Així com els immigrants procedents de l'Europa de l'Est o de Llatinoamèrica no es diferencien per nacionalitat, en aparença, els britànics sí» (cap d'estudis de l'IES Bendinat).

L'alumnat procedent d'aquests nuclis presenta un domini de les llengües catalana i castellana, així com una bona integració en la vida del poble. Pertanyen a famílies que fa temps que viuen a Mallorca, d'elevat estatus econòmic i cultural, que donaven molta importància a l'educació dels fills com a font de promoció social, amb expectatives de realitzar els seus estudis universitaris a Anglaterra o als Estats Units. A part de les tres llengües (català, castellà i anglès) els seus fills trien alemany i/o francès com a llengua optativa, la qual cosa denota una important consideració dels idiomes per desenvolupar-se en el món actual.

Enfront d'aquest tipus de família, darrerament els tipus de famílies que arriben són gent més treballadora, més de classe mitjana baixa, que emprenen un petit negoci aquí o fan feina assalariada. Aquestes famílies localitzades en llocs més turístics, en urbanitzacions o apartaments, presenten un altre perfil en relació amb la integració social i escolar.

Els seus fills/es presenten, en moltes ocasions, una integració deficient dins els centres educatius, un rendiment baix i en altres casos la coexistència d'alumnes de la mateixa nacionalitat, que actua com a element d'influència negativa en una edat en la qual la influència del grup d'iguals és bastant forta.

Aquest tipus d'alumnat i de família, els hem estudiats sobretot als centres públics (primària i secundària) del municipi de Calvià amb presència significativa d'aquest alumnat: CP Cas Saboners (35 alumnes britànics), CP Jaume I (29 alumnes britànics), IES Bendinat (41 alumnes britànics).

A part de ser la nacionalitat estrangera més abundant en ambdós centres, hi conviuen moltes d'altres nacionalitats. Per exemple, a l'IES Bendinat hi trobam **36** nacionalitats diferents, que sumen un total de 897 alumnes, d'ells 194 són estrangers (22%) i 703 espanyols (78%). Dins el col·lectiu d'alumnat estranger destaquen el britànic (41) i l'alemany (34).

El rendiment escolar de l'alumnat britànic és manifestament millorable tant als centres de Primària com als IES, el professorat diu que es tracta més d'una qüestió de voluntat que de capacitat.

No és un alumnat absentista en termes generals, no obstant això es poden donar situacions com «anar-se'n al seu país sense informar el centre i tornar a aparèixer una o dues setmanes més tard, tot això amb el consentiment i coneixement de la família, per tant, correspon a aquesta la responsabilitat». Això ens recorda la dinàmica de determinat alumnat d'origen peninsular, fill de treballadors del sector turístic, adscrit temporalment als centres educatius de les Illes i la resta del curs als centres educatius d'origen, la qual cosa és nefasta per poder dur una escolaritat normalitzada. La feina temporal de les famílies també repercuteix en períodes vacacionals en temps lectiu, posant davant l'escola les vacances.

Altres conclusions a partir de l'entrevista al professorat dels centres són:

L'alumnat britànic tarda molt de temps a aprendre els idiomes de les Illes, especialment el català, a diferència dels procedents d'altres nacionalitats, com els dels països eslaus, que en un trimestre ja són capaços de seguir el currículum ordinari en castellà i català. Generalment no es troben motivats per les tasques escolars i per la metodologia del treball a l'aula.

La participació en activitats extraescolars és superior a les activitats escolars ordinàries, tal vegada pel seu caire més lúdic i pel fet que suposa menys esforç, ara bé hi participen a la seva manera: «Van amb el seu grupet i s'ho monten a la seva manera.»

La comunicació i sociabilitat es produeix molt entre el mateix grup de britànics, i en reduïts casos amb joves d'altres nacionalitats.

B. PRINCIPALS CONCLUSIONS EN RELACIÓ AMB LES FAMÍLIES BRITÀNIQUES

Als centres entrevistats ens informen, de manera coincident, que les famílies participen poc al centre. Podria ser perquè no disposen d'informació, però hi ha d'altres nacionalitats estrangeres que es troben en una situació similar i hi participen.

Els nostres interlocutors apunten com a causes del fet que aquestes famílies deleguen més en el centre o simplement pensen que la seva participació no és necessària. Son un col·lectiu bastant opac per als centres, no hi ha gaire col·laboració mútua.

Moltes famílies no solen dir ni una paraula en català o castellà als tutors o professorat del centre, en moltes ocasions cal anar a cercar el professorat d'anglès. El professorat d'aquests centres dedueix una certa prepotència (lingüística i cultural) de les persones procedents del Regne Unit, tal vegada pels arguments que presentem al començament d'aquest apartat.

Molts tenen negocis a Magalluf, bars, restaurants, que tanquen durant la temporada alta a les tantes del vespre i no s'ocupen dels fills. Aquest alumnat no té problemes econòmics, al contrari moltes vegades les famílies ho solucionen donant-los doblers de més.

Fora de l'escola no hi ha pràcticament interacció a nivell social amb altres famílies no britàniques.

No obstant això, l'alumnat de nacionalitat britànica que es troba escolaritzat als centres educatius de les Illes Balears no és un conjunt homogeni, com tampoc no ho solen ser les seves famílies: de nacionalitat exclusivament britànica (pare-mare, o bé uniparentals); també trobam famílies mixtes (britànica-alemanya; britànica-espanyola; britànica - altres nacionalitats).

La majoria de les famílies tenen en comú un nombre molt reduït de fills (un o màxim dos) propi de la procedència d'un sistema demogràfic modern amb una baixa taxa de fecunditat.

Segons el temps de residència a les Illes, trobam famílies que ja han tingut els fills aquí i d'altres d'incorporació tardana.

Hi ha fenòmens curiosos per a la nostra mentalitat illenca com el fet que un dels membres de la família, generalment el pare, realitza la seva feina al Regne Unit, on resideix la major part de l'any, i la mare viu a Mallorca. Ara, la situació més normal és la reagrupació familiar en un municipi o nucli turístic de les Illes on han posat en funcionament un negoci o treballen per a una empresa de nacionalitat britànica.

De totes maneres el seu concepte de residència no té les connotacions d'arrelament que té la major part de la població balear autòctona, de qualche manera són una població més mòbil o itinerant.

Dades escolars dels fills al Regne Unit

L'alumnat provinent del sistema educatiu britànic està acostumat a una dinàmica escolar molt diferent a l'espanyola, el desconeixement del professorat balear del funcionament del sistema educatiu d'origen esdevé una dificultat afegida per al procés d'integració escolar, agreujat pel fet de desconèixer l'expedient acadèmic o no saber interpretar-lo correctament.

En aquest sentit cal un esforç per part de l'administració educativa en el sentit d'apropar més la realitat i el coneixement dels sistemes educatius de procedència de l'alumnat estranger en general, i d'aquelles nacionalitats majoritàries com la britànica, en particular.

No es pot començar de zero amb un alumnat d'incorporació tardana, cal tenir una informació suficient per facilitar la seva adaptació al nostre sistema educatiu, tasca que no tan sols li correspon a ell.

En molts de centres entrevistats no hi ha la documentació acadèmica del país de procedència, i això és un fet general pel que fa a l'alumnat estranger.

Dades escolars dels fills a les Illes Balears

Arran de les entrevistes realitzades hem constatat com per a moltes famílies d'aquesta nacionalitat, en un primer moment la situació de bilingüisme dels centres educatius (català i castellà) els suposa una certa sorpresa, igual que succeeix amb altres nacionalitats immigrades, sobretot pel que fa a l'existència de la llengua catalana com a llengua vehicular en molts de centres educatius. En general les famílies es defensen mínimament en castellà, ara bé el seu desconeixement de la llengua catalana és bastant important.

Una vegada superada aquesta fase de sorpresa, troben una certa satisfacció pel fet que siguin els seus propis fills els qui els ajuden a aprendre aquesta nova llengua de relació amb la població autòctona. Malauradament en aquests municipis costaners, turístics, la poca presència social de la llengua catalana suposa un *handicap* afegit per poder-ne fer ús en les relacions socials, amb la qual cosa el paper normalitzador de l'escola i l'institut és primordial.

Per altra banda, l'alumnat procedent del Regne Unit juga amb un avantatge significatiu als centres estudiats pel fet de tenir com a llengua materna l'anglès. Cal recordar que al nostre sistema educatiu després de les dues llengües oficials de la comunitat autònoma, l'anglès és la tercera llengua més emprada, en aquests moments ja des de l'etapa d'educació infantil. Això de vegades no és positiu per a l'alumnat britànic, ja que no s'esforça prou perquè sap que al centre hi ha qualcú que l'entén.

En ocasions, aquesta posició de domini de la llengua anglesa i de la cultura anglosaxona a nivell mundial es pot manifestar en una certa actitud de prepotència sobretot dins l'alumnat i les famílies de l'ESO i el batxillerat.

Diferències educatives, socials i culturals

A partir del treball de recerca hem constatat una dualitat en relació amb l'alumnat: no és el mateix tipus d'alumnat-família el que assisteix als centres educatius públics de les Illes que l'alumnat britànic matriculat als centres britànics privats. Les expectatives familiars són diferents: de l'alumnat de centres britànics s'espera un grau d'èxit acadèmic superior amb la idea de treure una bona mitjana de notes que li permeti continuar els seus estudis universitaris al Regne Unit; en el cas de l'alumnat matriculat als centres públics és dona aquest fet en una menor proporció, ja que la majoria o bé no finalitza el batxillerat o bé es decanta per incorporar-se al món laboral, té l'opció de fer feina al negoci dels seus pares o familiars.

En relació amb el grau d'integració trobam dues situacions diferents:

- L'alumnat matriculat en centres públics s'ha d'adaptar, en determinats casos sense gaire èxit, a la cultura balear (llengües catalana i castellana; currículum i sistema educatiu; metodologia d'ensenyament-aprenentatge; hàbits i aspectes organitzatius del centre, etc.).

- Als centres britànics privats, malgrat que l'alumnat d'origen britànic no hi sigui majoritari, tot l'alumnat (espanyol, alemany, britànic) s'ha d'adaptar a la cultura britànica: la llengua anglesa com a vehicular de l'ensenyament i la comunicació; el currículum anglès; unes metodologies de treball diferents, menys directives, sense la utilització tan abusiva del llibre de text, amb gran varietat d'activitats i opcionalitat; un sistema diferent d'avaluació; unes normes de disciplina diferent; diferent organització de centre, etc.

En relació amb el sistema d'avaluació, als centres privats, els exàmens de final de cicle són tipus l'antiga revàlida espanyola, es fan en totes les matèries (en anglès), vénen directament del Regne Unit en sobres tancats (tipus selectivitat espanyola); es realitzen en tots els centres educatius privats britànics que hi ha a Espanya el mateix dia i a la mateixa hora; la correcció es realitza al Regne Unit.

Per tant, les notes responen a uns criteris molt matemàtics; no hi ha la possibilitat que el criteri personal del professor pugui ajudar a augmentar o disminuir la nota.

Això dona una garantia de nivell acadèmic per a l'entrada en estudis superiors universitaris.

També cal mencionar que dins el sistema educatiu del Regne Unit aquesta rigidesa és compensada amb altres vies similars a la formació professional espanyola que permeten a tot aquell alumnat que no arriba als estudis universitaris triar un altre itinerari formatiu vers la inserció tecnolaboral.

De totes maneres, el tarannà dels residents del Regne Unit a l'Arxipèlag pensam que respon a aquesta idea que la seva cultura és la dominant a nivell mundial, l'anglès els permet viure perfectament a la comunitat balear sense esforçar-se a aprendre una altra llengua. En el cas de necessitar una altra llengua autòctona com a mecanisme de comunicació aquesta serà el castellà, només en un reduït nombre de famílies, generalment de parelles mixtes: espanyol (mallorquí) - anglesa més que anglès -espanyola (mallorquina), la llengua catalana és coneguda i valorada socialment pels seus membres. Se solen donar molts de casos de matrimonis mixts (anglès/sa - alemany/a, o d'altra nacionalitat europea) que tampoc no valoren suficientment el coneixement de la llengua catalana.

Podem establir un cert paral·lelisme amb aquella idea pròpia de l'aristocràcia balear o de les classes socials més altes que consideraven (tal vegada hauríem de formular la frase en present) la llengua catalana (mallorquí, menorquí, eivissenc) com una llengua de segona, de poble, etc.

La impressió que hem observat entre el professorat que té alumnat procedent del Regne Unit és doble:

a) Per una banda, la percepció és positiva:

- En el cas del professorat de l'IES de Pollença en el sentit que l'alumnat d'aquesta nacionalitat té uns bons resultats i expectatives acadèmiques bones i, a més un grau d'integració (lingüística i cultural) acceptable, explicable segons ells per dues causes: el nivell socioeconòmic de la família i un context social més reduït i més sòlid en les seves manifestacions culturals sobretot pel que fa a la presència i importància de la llengua catalana i per tant amb més eficàcia integradora.

- En el cas del professorat dels centres privats britànics, ja que l'alumnat que cursa estudis al seu centre té uns resultats acadèmics bons, això sí, dins el marc del sistema educatiu britànic. Malgrat que el nivell d'integració social i cultural d'aquest alumnat en el context balear és molt reduït.

b) Per altra banda, és molt millorable:

- Dins el conjunt del professorat dels centres educatius públics de Calvià i Andratx, ja que ens diuen que no hi ha interès d'integració social de les famílies britàniques ni dels seus fills, la qual cosa té importants repercussions en el rendiment acadèmic de molt d'alumnat d'aquesta nacionalitat i, per tant, en ocasions se'n deriven situacions d'amonestacions per mal comportament, especialment als centres de secundària.
- També en aquest context, cal diferenciar el lloc de residència de l'alumnat britànic, amb més integració social i lingüística en àmbits com Calvià poble, es Capdellà, Andratx vila, etc., i una nul·la integració a les àrees més pròpiament turístiques i les urbanitzacions residencials.

De totes formes, aquesta explicació resulta un tant simple, caldria fer una anàlisi en profunditat del perquè aquest alumnat té tantes dificultats per al coneixement de la llengua catalana i per adaptar-se a la metodologia, didàctica i organització escolar.

El nivell de fracàs d'alumnat estranger, en el nostre cas britànic, és molt elevat i entre les causes trobam que manca la posada en marxa d'adaptacions curriculars individuals (ACIS) que puguin servir per fer un seguiment com cal de l'alumnat. Ja que la tendència actual és de tractar l'alumne que té necessitats educatives específiques, generalment lingüístiques, com un alumne més de la classe i no saber res del seu nivell lingüístic, del seu passat personal i acadèmic, del seu context vital, etc.

La nostra idea és la constatació d'una realitat millorable i la nostra recomanació s'orienta cap a la integració lingüística i cultural d'aquest col·lectiu, dins la dinàmica de l'interculturalisme, és a dir, cal cercar vies i mecanismes de trobada i diàleg per canviar les coses.

Per part dels centres educatius que tenen un nombre important d'aquest alumnat hi ha una forta crítica a l'aïllament i la prepotència que «manifesten» les famílies del Regne Unit i com a conseqüència els seus fills/es, que deriva en moltes ocasions en conflictes disciplinaris i en fracàs escolar.

A més de constatar aquest fet, cal trobar solucions perquè la cultura no és estàtica, la identitat tampoc, i a través de la comunicació i el coneixement mutu cal avançar en la línia de la seva integració social i cultural.

IV. CONCLUSIONS FINALS

I. En primer lloc, a partir de les dades, l'alumnat estranger que s'ha incorporat al sistema educatiu balear al llarg del curs escolar 2006-2007 ha estat de 1.904 alumnes (8,75%), xifra més baixa que els dos anys precedents amb taxes d'augment situades entre l'11 i el 15%.

Amb una perspectiva dels tres cursos acadèmics darrers, l'augment d'alumnat nascut a l'estranger ha estat de 6.739 noves incorporacions al sistema educatiu balear; si, a més d'això, ens fixam en aspectes d'integració escolar i social, caldrà preveure durant els propers anys que 1/5 de l'alumnat que es matricula als centres educatius d'educació infantil, a pesar d'haver nascut a les Illes Balears, és de mare estrangera (famílies no integrades en la cultura balear).

Per tant, el repte és superior al que manifesten les dades, ja per si importants.

2. En relació amb la distribució de l'alumnat estranger per etapes educatives hi ha una sèrie d'aspectes que es van consolidant i d'altres que ens han cridat l'atenció:

Continua predominant l'alumnat estranger escolaritzat a les etapes d'educació primària (40%), augmenta al 24% la proporció situada a ESO i també la corresponent al batxillerat (4%) i educació infantil (14%) és manté, de la qual cosa deduíem com la incorporació tardana encara és el principal factor d'incorporació d'alumnat estranger al sistema.

També de cara al futur proper la joventut de les seves famílies apunta a un probable augment dels nins i nines d'aquestes famílies en edat òptima de continuar tenint fills, en gran part per la mentalitat de la seva cultura. De fet, el 21% dels naixements a les Illes Balears han estat de mare estrangera, com apunta el darrer padró municipal d'habitants.

S'observa, així mateix, el pas de l'alumnat estranger als estudis secundaris (ESO i cicles formatius de FP) per la mateixa evolució en la seva escolaritat i també per la incorporació d'alumnat nouvingut. A nivell de batxillerat la presència d'alumnat procedent d'altres països, especialment procedent del Tercer Món, és encara petita.

La dada que ens ha cridat més l'atenció és l'augment important de persones d'altres nacionalitats que cursen estudis d'educació d'adults (2.444 alumnes), que representen l'11% del total, la qual cosa és un bon indicador d'integració social. Cal pensar que l'autèntic *handicap* d'aconseguir una societat balear cohesionada es troba en el fet d'integrar més de 150.000 persones adultes d'origen estranger que al llarg de la darrera dècada han optat per convertir-se en nous ciutadans de les Illes.

3. Augmenta en relació amb el curs anterior, la diferència entre l'alumnat estranger matriculat als centres públics (82%) i el matriculat als centres concertats/privats (18%), situant la comunitat autònoma balear en la mitjana nacional. Cal millorar els mecanismes redistributius de l'alumnat per millorar la cohesió social futura.

4. Conèixer les característiques culturals i lingüístiques de l'alumnat estranger, principalment de les deu nacionalitats que representen el 85% del total, és bàsic per activar programes, intervencions i accions de tot tipus per facilitar la seva integració en el sistema educatiu balear. Així la classificació de l'alumnat estranger per afinitat cultural o per les característiques socioeconòmiques de les famílies (vegeu Anuari 2005) és perfectament vigent per activar la política educativa necessària.

5. Per àrees de procedència mundial:

- Es consolida la importància numèrica de l'alumnat llatinoamericà (45%) dins el qual destaquen països com l'Equador (3.007 alumnes), Argentina (2.363), Colòmbia (1.783) i un seguit de països d'aquesta àrea mundial amb xifres similars entre ells.
- L'alumnat procedent de la UE (29%) continua en el segon lloc i, incrementa quatre punts respecte de l'any anterior per la incorporació de l'alumnat búlgar i romanès a l'àmbit de la Unió. Destaquen, com els anys anteriors, l'alumnat d'Alemanya (1.859) i Regne Unit (1.485), seguit de Romania (703) i Bulgària (679).
- Els procedents del continent africà (19%) també milloren la seva posició relativa, destacant de manera clara l'alumnat marroquí (3.913) que se situa en el primer lloc quant a alumnat estranger escolaritzat a les Illes Balears.
- Es manté el percentatge de l'alumnat asiàtic (4%), dins el qual destaca l'alumnat xinès (458).
- Davalla l'alumnat de l'Europa de l'Est per la sortida de determinats països que s'han incorporat al llarg de 2007 a la UE, fins a situar-se en el 3%.

Per finalitzar aquesta conclusió cal recordar que el nombre de nacionalitats de l'alumnat estranger augmenta durant el darrer curs i se situa en 126 i les llengües oficials d'aquest alumnat superen les 60.

6. Els mecanismes tradicionals i ordinaris que té la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears per a la integració de l'alumnat estranger en el sistema educatiu de les Illes Balears amb garantia d'èxit son totalment insuficients per afrontar la realitat actual. Un estudi recent del GREI, realitzat en un grup considerable de centres i professorat de les Illes, confirma la nostra conclusió.

Les xifres d'alumnat estranger, tant en dades absolutes com en percentatge, són prou il·lustratives de la necessitat d'activar mesures, mecanismes i protocols d'actuació nous i efectius.

Aquestes mesures passen, segons la nostra opinió, per destinar recursos econòmics i humans suficients per afrontar la nova situació, tal vegada seria convenient dissenyar un programa o pla semblant al de compensació educativa que, en el seu dia, es va dissenyar a nivell de l'Estat per integrar, llavors, l'única minoria ètnica significativa: la minoria gitana.

7. Arran de les dades d'increment de la població estrangera a les Illes Balears durant 2007, és clar que l'onada migratòria no ha finalitzat, al contrari manté la tendència ascendent dels darrers anys. N'és prova també l'increment de l'alumnat nouvingut al sistema educatiu balear.

Com a conseqüència la inversió en recursos humans (AD, PT, professorat de suport, mediació intercultural...), en recursos econòmics, en construcció d'infraestructures educatives, etc., hauria de continuar durant els propers cursos per fer front a l'escolarització del nou alumnat i per ajudar els centres a disminuir la ràtio (alumnat/aula), ja que en aquest sentit s'ha produït un fort increment durant els darrers anys a causa de la forta immigració estrangera.

8. Continuar en la tasca d'oferta d'assignatures a la UIB en la línia de l'educació intercultural i del tractament a la diversitat adreçades als futurs llicenciats en Pedagogia, Psicopedagogia i d'altres camps curriculars que es vulguin dedicar a la docència, ja que les necessitats de formació específica del professorat de secundària i batxillerat són tan necessàries o més que les del professorat de primària i infantil.

Aquesta formació específica hauria d'anar en la línia dels continguts que hem exposat al bloc 2 de l'article.

9. Les diferents institucions i els organismes amb competències en formació permanent del professorat haurien de continuar i incrementar les propostes formatives adreçades al professorat, tant en la línia dels sindicats com l'UGT (mediació intercultural, resolució de conflictes, habilitats comunicatives, etc.), com en la línia dels CPR (atenció a la diversitat...).

10. Dins el col·lectiu del professorat experimentam una certa desconfiança quan sentim parlar d'adaptacions curriculars individuals per diverses raons, des del nostre punt de vista, com per exemple: convertir aquesta eina en un recurs massa complex en si mateix o bé perquè implica una feina complementària per al tutor/a, el desfasament entre el disseny i l'execució, la manca de recursos, etc.

Ara bé continuam pensant que és un recurs bàsic per atendre de manera encertada l'alumnat estranger (alumnat amb necessitats educatives específiques) dins el nostre sistema educatiu.

Aquest alumnat té dret a una atenció individualitzada i la millor manera és fer-ne un seguiment a partir de l'ACI.

És imprescindible, per exemple, tenir a l'abast del professorat que incideix sobre un alumne concret la documentació acadèmica completa de l'esmentat alumne.

11. La problemàtica exposada en relació amb la percepció que es té en nombrosos centres educatius sobre l'alumnat britànic i les seves famílies és una manifestació més que qualche cosa no funciona bé.

Evidentment la inclusió social i cultural del col·lectiu britànic passa per una major comunicació família-escola, pel diàleg i la cooperació en la formació de l'alumnat.

No és sostenible una situació en la qual les famílies es mostrin llunyanes i distanciades de les llengües oficials de la comunitat autònoma, del dia a dia dels centres educatius on es troben escolaritzats els seus fills, sense diàleg amb el professorat, etc.

12. Com a societat no ens podem permetre el luxe de mantenir grups de població resident al marge de la dinàmica social general i dels patrons culturals propis de les illes, començant pel coneixement de les llengües oficials (català i castellà). Cal activar estratègies d'integració i, en aquest sentit, els centres educatius poden esdevenir espais de trobada i llocs de formació adients per a aquesta tasca.

Si el col·lectiu britànic resident tradicional a les Illes era de persones majors, sense fills, que romanien al marge de la resta dels ciutadans, els nous residents britànics, famílies joves i amb fills en edat escolar obligatòria, no poden seguir el mateix patró de conducta i de manca d'interacció amb la població autòctona.

IV. PROPOSTES DE MILLORA

1. Les dues Conselleries del Govern Balear (Educació i Afers Socials) implicades més directament en els aspectes educatius de l'alumnat estranger han tingut iniciatives molt interessants al llarg del present curs escolar; la nostra proposta va en la línia d'institucionalitzar aquestes actuacions a partir de la seva avaluació: campanyes de conscienciació, cursos d'aprenentatge de llengües durant l'estiu adreçats a alumnat estranger, servei d'interlocució i mediació intercultural, etc.

2. Crear entre ambdues Conselleries i la UIB (Departament de Pedagogia) un equip tècnic fix (ATD d'educació, tècnics d'immigració i professorat de la UIB) per fer un seguiment de les actuacions, coordinar les tasques en relació amb la formació del professorat (formal i informal) i realitzar propostes d'actuació conjuntes.

3. Treballar decididament, amb recursos, per la implicació efectiva de totes les famílies en la vida escolar dels centres, bé a través de les associacions (AMIPES), com des d'un plantejament més ampli com són les comunitats educatives.

4. Insistir en la necessitat que els centres educatius puguin disposar d'una informació la més completa possible de l'alumnat nouvingut:

- Documentació acadèmica.
- Llibertat per a l'adscripció de l'alumnat a nivell, curs i grup, segons les seves necessitats i no tant segons la seva edat.
- Corregir progressivament el desfasament de l'escolarització a l'escola pública i concertada en relació amb tot l'alumnat.
- Programa d'ajuts per a l'elaboració, la publicació i difusió de material intercultural entre els centres educatius de les Illes.
- Trobades de formació entre centres amb característiques d'alumnat comunes.

5. Superar la fase de campanyes de mentalització (premsa, publicitat, tríptics...), en relació amb la presència a l'Arxipèlag de persones d'altres nacionalitats, que representa una bona despesa econòmica, i transferir part d'aquests recursos i d'altres a tasques efectives de formació del professorat (institucionals: UIB, CPR, Conselleries d'Educació i Immigració), a l'urgent elaboració de material didàctic intercultural, a l'intercanvi d'experiències entre centres educatius, a l'elaboració de dossiers sobre els col·lectius d'alumnat més nombrosos als centres educatius per posar-los a l'abast dels centres i professorat.

La integració escolar i social de la població estrangera immigrada és el gran repte dels propers anys i això només s'aconseguirà amb polítiques inclusives, amb recursos adients i en la línia de la convivència intercultural.

BIBLIOGRAFIA

- AMIN MAALOUF (2004). *Identidades Asesinas*. Madrid. Alianza Editorial.
- ARNAIZ, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero.
- BARTOLOMÉ, M. (2002). *Educación para una ciudadanía intercultural*. Madrid. Narcea.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid. Ed. Síntesis.
- ESSOMBA, M.A. (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona. Graó.
- Grupo CRIT (2003) *Claves para la Comunicación Intercultural*. Castelló. Universitat Jaume I.
- JORDÁN SIERRA, J.A. (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid. Libros de la Catarata.
- LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona. Paidós.
- MOLINA, F. (1999) *Interculturalitat i educació. Una reflexió sociològica sobre l'acció educativa*. Lleida. Edicions de la Universitat de Lleida.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación intercultural*. Madrid. Escuela Española.
- PAJARES, M. (2005). *La integración ciudadana: una perspectiva para la inmigración*. Barcelona. Icaria.
- RUIZ DE LOBERA, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid. CIDE.
- SÁNCHEZ, S.; MESA, M. C. (2002). *Los relatos de convivencia como recurso didáctico*. Málaga. Aljibe.
- SERRANO, S. (2003) *El regal de la comunicació*. Barcelona. Ara llibres.
- TARABINI (coord.) [et al.] (2007). «De la ciudadanía formal a la ciudadanía real. La población ecuatoriana y marroquí de Mallorca». Gadeso. Palma. Ed. Leonard Muntaner. 110 pàg.
- VALLESPÍR, J. (coord.) (2007). *L'educació intercultural a les Illes Balears. Anàlisi de l'educació primària*. UIB. Palma.

ADRECES D'INTERNET RECOMANADES

<<http://www.caib.es>>. Informació útil sobre la comunitat autònoma de les Illes Balears, especialment de la Conselleria d'Educació i de l'Institut Balear d'Estadística.

<www.ine.es>. Base estadística fonamental a nivell de l'Estat espanyol.

<<http://www.mec.es/cesces/inicio.htm>>. Informe sobre l'estat i la situació del sistema educatiu d'Espanya.

<<http://www.pangea.org/educació>>. Presenta diferents informacions sobre educació en valors, educació intercultural, etc.

<<http://www.xtec.es/recursos/cultura/index.htm>>. Pla d'acolliment per a alumnes nouvinguts.

<<http://aulaintercultural.org/>>. El portal de l'educació intercultural.

<<http://www.cis.org/>>. Centre d'estudis sobre immigració.

<<http://www.fbofill.org/>>. Fundació Jaume Bofill.

<<http://www.iom.int/>>. Organització Internacional de Migracions.

<<http://web.udg.es/cidc/>>. Càtedra d'Immigració, Drets i Ciutadania. Universitat de Girona.

Dades educatives de l'Illa de Menorca: 2004-2007. Tendències i perspectives

Pere Alzina Seguí

RESUM

El present treball aporta un conjunt de dades actualitzades amb l'objectiu d'identificar els trets particulars del sistema educatiu de l'illa de Menorca i les seves especificitats. També identifica les possibles causes de la situació actual, una situació globalment positiva que s'endinsa en la història dels darrers anys, en els quals s'ha consolidat una escola pública potent, basada en la innovació i l'adaptació als nous temps. L'estudi compara dades i tendències obtingudes i analitzades entre el curs 2004-2005 i 2006-2007. En aquest període de temps podem perfilar més acuradament les línies d'actuació futura.

RESUMEN

El presente trabajo aporta un conjunto de datos actualizados con el objetivo de identificar las características particulares del sistema educativo de la isla de Menorca y sus especificidades. También identifica las posibles causas de la situación actual, globalmente positiva, profundizando en la historia de los últimos años, durante los cuales se ha consolidado una escuela pública potente, basada en la innovación i adaptación a los nuevos tiempos. El estudio compara datos y tendencias obtenidas y analizadas entre el curso 2004-05 i el 2006-07. En este periodo de tiempo podemos perfilar más adecuadamente las líneas de actuación futura.

INTRODUCCIÓ

L'estudi present pretén identificar els trets característics del sistema educatiu de l'illa de Menorca des de dues perspectives. En primer lloc, analitzam els principals indicadors estadístics genèrics i, en segon lloc, aprofundim en un conjunt de característiques qualitatives entre les quals ocupen un lloc ben destacat els processos d'innovació pedagògica, sense els quals seria impossible entendre l'estat de salut del sistema educatiu de l'illa. En aquests moments, disposam de dades comparatives entre el curs 2004-2005 i el curs 2006-2007 i, per tant, estam en disposició de comprovar les tendències i les línies assenyalades en el primer estudi publicat en l'anuari de 2004.

L'estudi pretén:

- Determinar la situació i les característiques generals del sistema educatiu a l'illa de Menorca.
- Identificar els trets diferencials i les característiques i particularitats de cada municipi.
- Identificar, descriure i interpretar les causes de les particularitats.
- Identificar les línies de treball en un futur immediat a partir de la interpretació de les dades actuals.
- Apuntar els grans reptes de futur que es deriven de l'anàlisi comparativa de les dades.

L'estudi se centra en els principals indicadors de les etapes d'infantil, de primària i de secundària i hi inclou breus referències a l'educació postobligatòria: batxillerat i cicles formatius de grau mitjà i superior. Incloem dades relatives a l'escolarització 0-3 anys, de l'escola de persones adultes i unes referències breus als ensenyaments de règim especial.

Les fonts principals provenen de les estadístiques internes de la Delegació Territorial de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears a Menorca, actualitzades el mes de juny de 2006, d'entre les quals cal destacar:

- L'estadística sobre alumnes immigrants per etapes, municipis i titularitat dels centres del curs 2006-2007.
- Les dades d'escolarització per centres, municipis i titularitat del curs 2006-2007.
- La matrícula per municipis del curs 2006-2007 actualitzada el mes de juny de 2007.
- El full 28 del Document d'Organització de Centres (DOC) del curs passat dels centres de secundària proporcionat pel Servei d'Inspecció Educativa, per analitzar els resultats acadèmics en acabar la secundària obligatòria i el batxiller.
- L'estadística de professorat dels centres de Menorca del curs 2006-2007.
- Estudis diversos sobre la realitat social, cultural, educativa i econòmica realitzats per la Fundació Gadeso.
- Estudi sobre la població de Menorca. *Anàlisi demogràfica de finals del segle XX* d'Antoni Fullana patrocinat per l'OBSAM (Observatori Socioambiental de Menorca) i l'IME (Institut Menorquí d'Estudis).
- *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2006 (Education at a Glance 2006). Nota informativa sobre la situación española.* Ministeri d'Educació i Cultura, setembre de 2006
- *Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006-07.* Ministeri d'Educació i Ciència. Secretaria General Tècnica, 2006.
- *Education at a Glance: OECD Indicators. 2006 Edition. Summary in Spanish.* OECD, 2006.

DADES ESTADÍSTIQUES GENERALS: UN SISTEMA PÚBLIC CONSOLIDAT

Són ben poques les variacions amb relació a les dades exposades a l'estudi del curs 2004-2005. El sistema públic continua oferint una imatge positiva i el sector concertat ha anat assumint una part de la diversitat que omple les nostres aules. El sistema públic ofereix qualitat i equitat: intenta seguir responnent als reptes que suposa escolaritzar la població amb necessitats educatives especials i els alumnes nouvinguts procedents de més de cinquanta països diferents. El creixement total al llarg dels tres cursos estudiats ha estat notable, però no desbordant; de fet, es pot parlar d'un cert alentiment en l'arribada d'alumnes nouvinguts. Tot i així, la població escolar en edat escolar i en edat postobligatòria s'ha incrementat en 739 alumnes, una xifra notable que ompliria dues escoles noves de 400 alumnes amb més de tres línies cadascuna. Si bé no ha quedat cap alumne sense escolaritzar, les infraestructures de determinats municipis n'han patit les conseqüències: és el cas d'Alaior, de Sant Lluís o des Mercadal, on la saturació és més que evident i genera molts més problemes que la manca d'espai (entre aquests problemes, un augment considerable de les conductes indisciplinades).

Detallem-ne alguns dels aspectes més destacats.

MATRÍCULA PER MUNICIPIS¹

MATRÍCULA PER MUNICIPIS I PER ETAPES CURS 2006-2007										
	Infantil	Primària	Secundària	Batxillerat	CFGM	GFGS	Garantia	EOI	Conservatori	TOTAL
Sant Lluís	200	349								549
Es Castell	158	329								487
Maó	1.041	1.884	1.539	401	307	133	60	380	280	6.025
Alaior	226	503	393	90	24		15			1.251
Es Mercadal	80	163								243
Fornells	15	30								45
Es Migjorn	43	65								108
Ferrerries	152	304	321	50			7			834
Ciutadella	875	1.794	1.061	246	154	30	43	226		4.429
TOTAL	2.790	5.421	3.314	787	485	163	125	606	280	13.971

La població en edat escolar més la població matriculada en estudis postobligatoris suma 13.971 alumnes. I 1.525 cursen estudis obligatoris, només 787 cursen el batxiller, 648 alumnes cursen cicles formatius de grau mitjà i superior, 606 són a l'Escola Oficial d'Idiomes i 280 al Conservatori de Música i Dansa de Maó. L'increment es troba repartit entre totes les etapes educatives obligatòries i postobligatòries.

Si consideram que el padró de 2006 indica una població total de 88.434 habitants a tota l'illa i la franja d'edat entre 15 i 19 anys inclou 4.560 habitants, el percentatge de persones en estudis postobligatoris és realment preocupant: només el 17,25 % (13.06% el curs 2004-05 de les persones entre 15 i 19 anys cursen el batxillerat i només el 14,22% —9,22% al curs 2004-2005— accedeixen a la formació professional reglada).² Sigui com sigui, aquestes dades impliquen una millora notable en tres cursos escolars que cal tenir en compte. El 22,28% de la població entre 16 i 19 anys cursava estudis postobligatoris el curs 2004-2005, mentre que arribam al 31,47% el curs 2006-07, una millora de gairebé deu punts percentuals que indica una tendència en positiu amb vista al futur.

CREIXEMENT PER MUNICIPIS ENTRE EL CURS 2004-2005 I 2006-2007				
	2004-2005	2006-2007	DIFERÈNCIA	%
Sant Lluís	453	549	96	17,48%
Es Castell	458	487	29	5,95%
Maó	5.647	6.025	378	6,27%
Alaior	1.250	1.251	1	0,07%

Continua

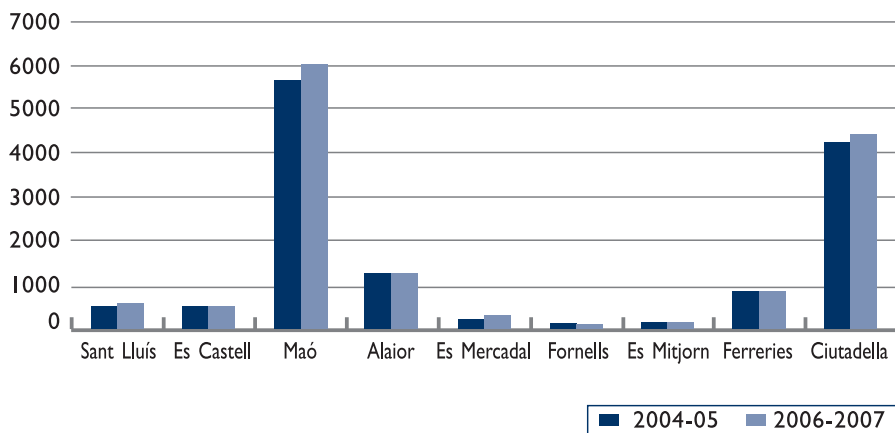
¹ Gràfica d'elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la Delegació Territorial d'Educació a Menorca de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears actualitzades el juny de 2007.

² Dades d'elaboració pròpia aproximada a partir de les informacions del padró d'habitants de 2006 i de l'estudi FULLANA COLL, F. *Estudi sobre la població de Menorca. Anàlisi demogràfica de finals del segle XX*. Maó: OBSAM-IME, 2004.

	2004-2005	2006-2007	DIFERÈNCIA	%
Es Mercadal	187	243	56	23,04%
Fornells	55	45	-10	-22,22%
Es Migjorn	100	108	8	7,40%
Ferrerries	852	834	-18	-2,15%
Ciutadella	4.230	4.429	199	4,49%
TOTAL	13.232	13.971	739	5,28%

És interessant analitzar el creixement per municipis. Els municipis que han crescut més en els darrers tres cursos són es Mercadal i Sant Lluís, municipis que han mantingut un creixement urbanístic important amb criteris diferents, però que acaba donant els mateixos resultats. En destaquen la pèrdua de matrícula de l'escola de Fornells i la del municipi de Ferreries i les lleus apujades dels municipis des Castell, de Maó, des Migjorn Gran o de Ciutadella. També cal fer referència a l'estancament del creixement de la població a Alaior, després d'uns anys de fort creixement. Sigui com sigui, cal fer notar que un creixement global en l'àmbit d'illa del 5,28% en tres cursos escolars es pot considerar moderat, però no podem oblidar que aquest mateix creixement al llarg dels propers anys podria arribar a col·lapsar tots els serveis si no hi ha inversions fortes per part de la Conselleria d'Educació i Cultura per edificar aules noves i oferir els millors serveis, equipaments i qualitat.

GRÀFIC I.

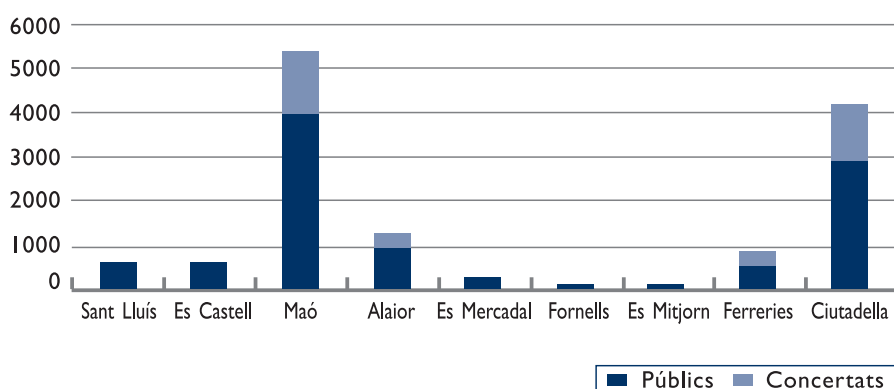
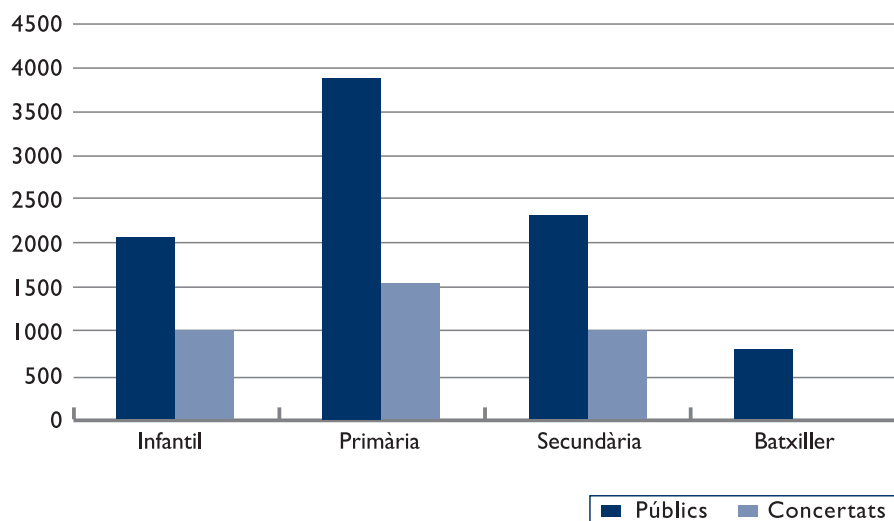


MATRÍCULA PER TITULARITAT³

Menorca manté una presència de l'escola pública molt notable amb relació a altres comunitats i regions de l'Estat. Creiem que l'aposta per l'escola pública de les associacions de pares i mares, dels sindicats de l'ensenyament, del moviment de renovació i dels diferents ajuntaments de l'illa han permès mantenir una línia creixent de qualitat a la xarxa pública, alhora que aquesta ha anat absorbint l'allau immigratòria

³ Gràfica d'elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la Delegació Territorial d'Educació a Menorca de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears actualitzades el juny de 2007.

creixent, s'ha adaptat a l'acolliment dels al·lots amb necessitats educatives especials i, fins i tot, ha absorbit les persones amb discapacitats greus en el marc legal de dues aules (ASCE) lligades a un centre de primària. Aquesta pressió enorme, en el context d'una comunitat petita, hagués pogut produir un transvasament d'alumnes de famílies acomodades i amb expectatives acadèmiques altes a l'escola concertada, que no s'ha produït. La xarxa pública ha anat creixent per davall de les necessitats, però a un ritme suficient per adaptar-se a les noves realitats. Els percentatges es mantenen gairebé intactes entre el sistema públic i el sistema concertat, fet que ens permet constatar el nivell de consolidació d'ambdues ofertes entre la població. L'escola pública acull el 74,88% de l'alumnat en edat escolar, mentre que l'escola concertada n'acull el 25,11%.

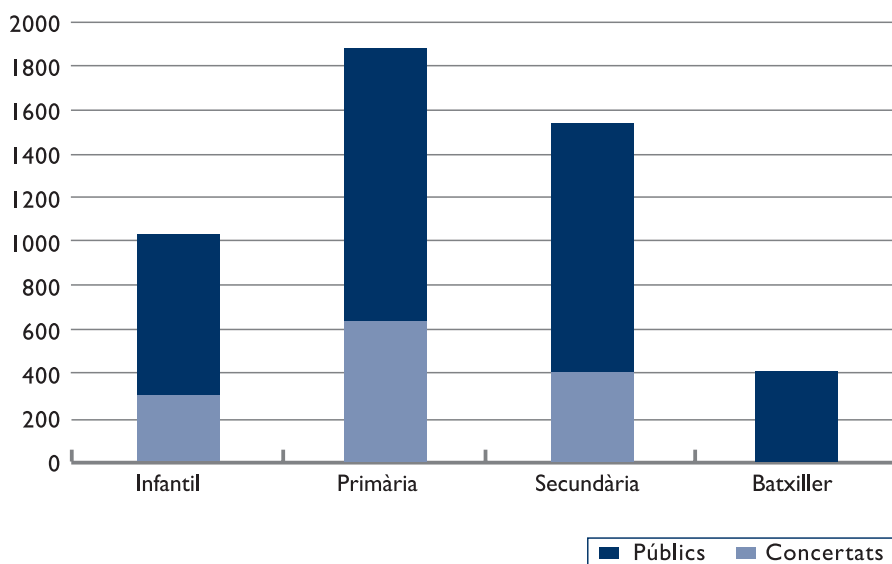
GRÀFIC 2.**GRÀFIC 3.**

La presència més important de l'escola concertada religiosa es dona a Ferreries i a Ciutadella, amb un 38,93% i un 31,24% d'alumnes matriculats a l'escola concertada. La presència de la concertada és més alta a primària; l'escola concertada de Ferreries acull gairebé la meitat dels alumnes de la localitat i és l'únic municipi on es produeix aquest fet. Les variacions entre el curs 2004-2005 no són significatives i es mantenen els paràmetres assenyalats.

Cal ressenyar que tant el municipi de Ferreries com el municipi de Ciutadella reuneixen unes característiques diferents amb relació a la concepció de l'ensenyament. En el cas de Ferreries, on l'escola concertada alberga gairebé la meitat de l'alumnat de primària, cal tenir en compte que el projecte d'escola va néixer d'un col·lectiu de pares i mares conscienciats amb vista a oferir un ensenyament arrelat al medi, en català i amb la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives especials sense deixar de banda el seu caràcter marcadament religiós. Aquest centre, a l'inici de la democràcia, es va convertir en un model d'educació inclusiva en català i arrelada profundament al medi i a tots els aspectes culturals que alhora van revifar.

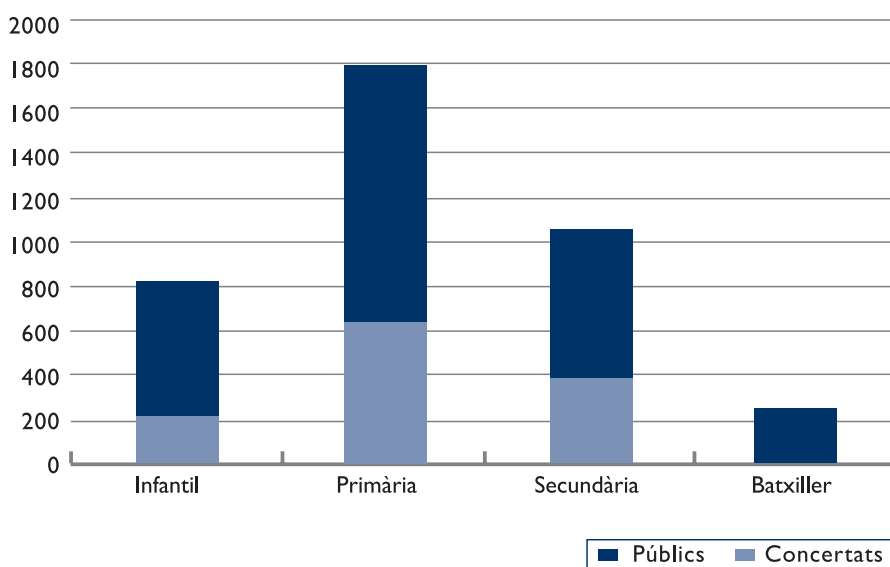
El cas de Ciutadella és ben diferent. Els dos centres concertats partien d'una posició ben avantatjada amb relació als centres públics. Els dos concertats de Ciutadella són dos centres amb història, trajectòria i prestigi que van anar assumint, talment com els centres públics, els alumnes amb necessitats educatives especials i els alumnes nouvinguts amb la mateixa proporció gràcies a la voluntat d'acord d'un col·lectiu de mestres agrupats entorn al moviment de renovació pedagògica de Menorca que van exigir, des de tots els sectors, un repartiment equitatiu de l'alumnat amb més necessitats d'atenció i suport entre tots els centres de la ciutat. Van aconseguir que tots, pràcticament alhora oferissin un ensenyament complet en català per evitar la concentració, en centres determinats, de col·lectius amb característiques molt semblants.

GRÀFIC 4. MAÓ



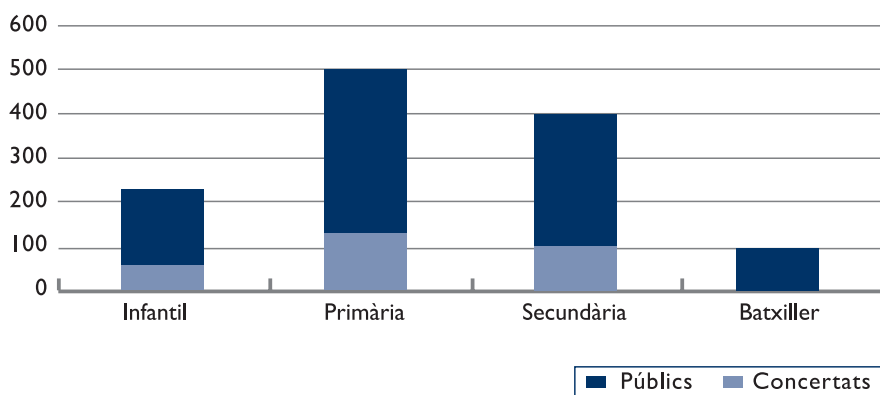
	Concertat	Públic	Total
Infantil	330	711	1041
Primària	645	1239	1884
Secundària	419	1120	1539
Batxillerat	0	401	401
TOTAL	1349	3471	4865
	28,65%	71,34%	99,99%

GRÀFIC 5. CIUTADELLA



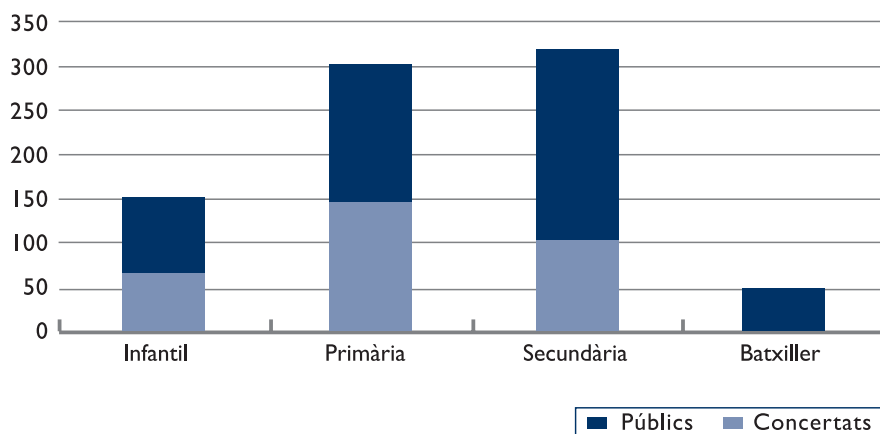
	Concertat	Públic	Total
Infantil	217	596	813
Primària	616	1178	1794
Secundària	390	671	1061
Batxillerat	0	246	246
TOTAL	1223	2691	3914
	31,24%	68,75%	99,99%

GRÀFIC 6. ALAIOR



	Concertat	Públic	Total
Infantil	54	172	226
Primària	131	372	503
Secundària	99	294	393
Batxillerat	0	90	90
TOTAL	284	928	1212
	23,43%	76,56%	99,99%

GRÀFIC 7. FERRERIES



	Concertat	Públic	Total
Infantil	68	84	152
Primària	149	155	304
Secundària	105	216	321
Batxillerat	0	50	50
TOTAL	322	505	827
	38,93%	61,06%	99,99%

PROPORCIÓ ALUMNES, PROFESSORS I GRUPS ESCOLARS:ALUMNES PER AULA

Les escoles concertades suporten una pressió major que les escoles públiques, tot i que les diferències no són substancials. Les aules més massificades es troben a Ciutadella, tant a la pública com a la concertada. L'escola pública manté una ràtio d'uns 21 alumnes per aula, tant a la primària com a la secundària i la concertada arriba a 26 de mitjana. Les dues dades més extremes es donen, curiosament, a Alaior i en l'etapa de secundària: el centre concertat manté una ràtio de gairebé 30 alumnes per aula i el centre públic uns 17, gràcies a un projecte que permet dissenyar més grups amb les resta d'horaris. Les ràtios, al llarg dels tres cursos estudiats, es mantenen amb les mateixes proporcions i paràmetres.

RÀTIOS PER MUNICIPIS CENTRES PÚBLICS D'INFANTIL I DE PRIMÀRIA CURS 2004-2005			
	Alumnes	Grups	Ràtio
Maó	1.750	73	23,97
Ciutadella	1.592	63	25,26
Alaior	486	22	22,09
Ferrerries	231	13	17,76
Es Castell	458	21	21,8
Sant Lluís	453	19	23,84
Es Mercadal	187	9	20,77
Es Migjorn	100	9	11,11
Fornells	55	3	18,33
TOTALS	5.312	232	22,89

RÀTIOS PER MUNICIPIS CENTRES PÚBLICS D'INFANTIL I DE PRIMÀRIA CURS 2006-2007			
	Alumnes	Grups	Ràtio
Maó	1.950	80	24,37
Ciutadella	1.774	70	25,34

	Alumnes	Grups	Ràtio
Alaior	544	25	21,76
Ferrerries	239	12	19,91
Es Castell	487	23	21,17
Sant Lluís	549	25	21,96
Es Mercadal	243	12	20,25
Es Migjorn	108	9	12
Fornells	45	4	11,25
TOTALS	5.939	260	22,84

**RÀTIOS PER MUNICIPIS CENTRES CONCERTATS D'INFANTIL
I PRIMÀRIA CURS 2004-2005**

	Alumnes	Grups	Ràtio
Maó	630	24	26,25
Ciutadella	632	24	26,33
Alaior	149	6	24,83
Ferrerries	158	6	26,33
TOTALS	1.569	60	26,15

**RÀTIOS PER MUNICIPIS CENTRES CONCERTATS D'INFANTIL I PRIMÀRIA
CURS 2006-2007**

	Alumnes	Grups	Ràtio
Maó	975	38	25,65
Ciutadella	616	24	25,66
Alaior	185	9	20,55
Ferrerries	217	10	21,7
TOTALS	1.993	81	24,6

RÀTIOS EDUCACIÓ SECUNDÀRIA CENTRES PÚBLICS CURS 2004-2005

	Alumnes	Grups	Ràtio
Maó	1.156	51	22,66
Ciutadella	673	27	24,92
Alaior	323	18	17,94
Ferrerries	254	14	18,14
TOTAL	2.406	110	21,87

RÀTIOS EDUCACIÓ SECUNDÀRIA CENTRES PÚBLICS CURS 2006-2007

	Alumnes	Grups	Ràtio
Maó	1.120	44	25,45
Ciutadella	671	28	23,96
Alaior	294	14	21
Ferrerries	216	11	19,63
TOTAL	2.301	97	23,72

RÀTIOS EDUCACIÓ SECUNDÀRIA CENTRES CONCERTATS CURS 2006-2007

	Alumnes	Grups	Ràtio
Maó	415	16	25,93
Ciutadella	406	16	25,37
Alaior	117	4	29,25
Ferrerries	108	5	21,6
TOTAL	1.046	41	25,51

RÀTIOS EDUCACIÓ SECUNDÀRIA CENTRES CONCERTATS CURS 2006-2007

	Alumnes	Grups	Ràtio
Maó	419	16	26,18
Ciutadella	390	16	24,37
Alaior	99	4	24,75
Ferrerries	105	4	26,25
TOTAL	1.013	40	25,32

Consideram que, globalment, les ràtios resultants no són preocupants, però sí que minven el marge d'atenció a les necessitats individualitzades de tots i cada un dels alumnes de les nostres aules. Amb l'extraordinària diversitat de procedències, orígens, capacitats i discapacitats, unes ràtios reduïdes permeten una atenció més bona, de més qualitat i més ajustada a les necessitats. Amb això no volem afirmar que les ràtios siguin l'únic indicador que ens ofereix garanties de qualitat, només volem constatar que és un dels indicadors més rellevants, tot i no ser l'únic, ja que la metodologia, el tarannà del professor i l'organització del centre poden ajudar a millorar això que s'anomena qualitat i que consisteix a oferir a cadascú allò que necessita per progressar al màxim de les seves possibilitats.

ALUMNAT IMMIGRANT PER MUNICIPIS

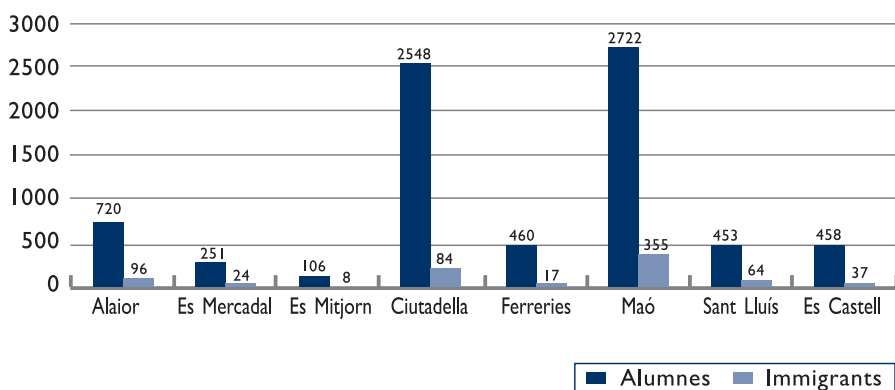
Els centres públics d'infantil, primària i secundària agrupen la major part del col·lectiu immigrant. El creixement de la immigració durant els darrers anys ha estat considerable i ha desbordat la previsió dels centres i la capacitat d'acollida de la mateixa societat. Tot i així, creiem que l'escola ha sabut

respondre mínimament al repte d'incorporar persones de totes les parts del món i amb diverses maneres d'entendre la vida. Els programes d'acollida i els professors de suport han còpsat bona part de la tasca inicial, sense necessitat d'enviar o derivar alumnes a programes externs als mateixos centres. En els darrers tres cursos escolars, la tendència s'ha mantingut, però, a la baixa. No s'ha produït l'allau que es va produir fa cinc i sis cursos escolars.

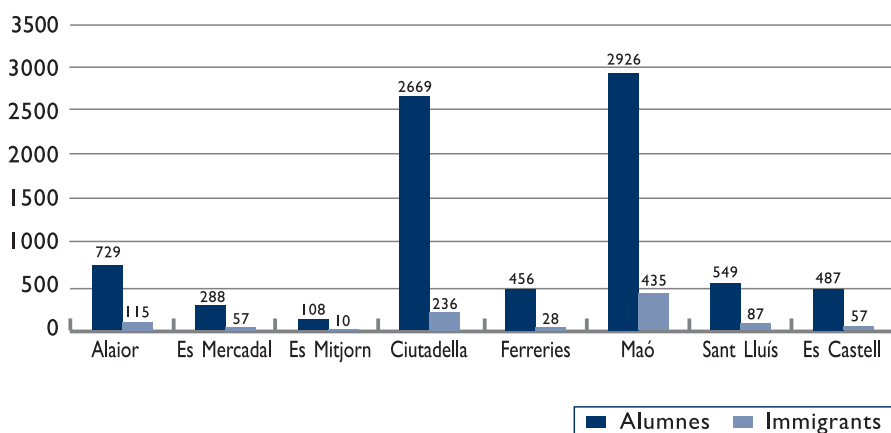
La immigració se centra, principalment, als municipis d'Alaior i a Maó i voltants (Sant Lluís i Es Castell) i durant aquests tres darrers cursos també a Mercadal, que ha vist com la seva població creixia fruit d'una expansió urbanística i econòmica en tots els àmbits.

CURS 2004-2005 INFANTIL I PRIMÀRIA

GRÀFIC 8.



	Alumnes	Immigrants	Percentatge
Alaior	720	96	13,33%
Es Mercadal	251	24	9,56%
Es Migjorn	106	8	7,54%
Ciutadella	2.548	184	7,22%
Ferreries	460	17	3,69%
Maó	2.722	355	13,04%
Sant Lluís	453	64	14,12%
Es Castell	458	37	8,07%
TOTAL	7.718	785	10,01%

CURS 2006-2007 INFANTIL I PRIMÀRIA**GRÀFIC 9.**

	Alumnes	Immigrants	Percentatge
Alaior	729	115	15,78%
Es Mercadal	288	57	19,79%
Es Migjorn	108	10	9,26%
Ciutadella	2.669	236	8,84%
Ferreries	456	28	6,14%
Maó	2.926	435	14,87%
Sant Lluís	549	87	15,85%
Es Castell	487	57	11,70%
TOTAL	8.212	1.025	12,48%

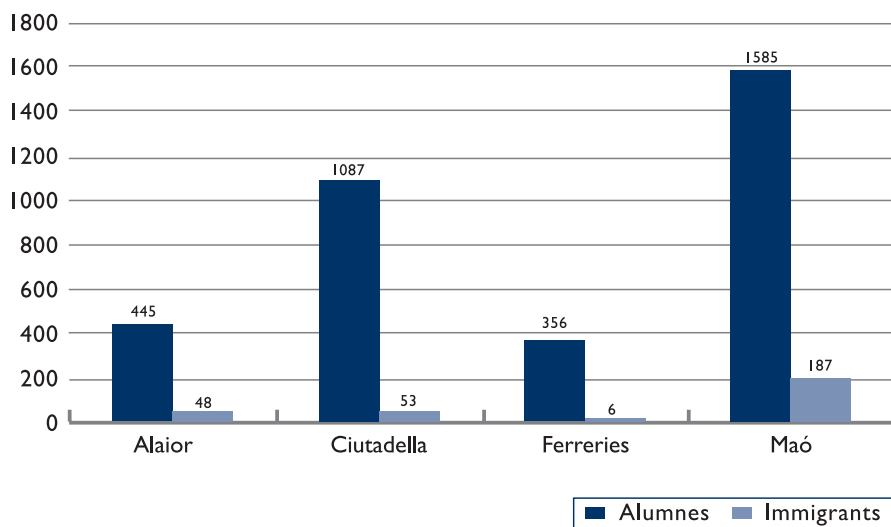
La població immigrant a l'educació infantil i primària creix en dos punts percentuals en el global de l'illa i destaca el fort increment del municipi des Mercadal amb més de 10 punts percentuals en tres cursos escolars. De totes maneres, el creixement es produeix a tots els municipis.

CURS 2004-2005 SECUNDÀRIA

	Alumnes	Immigrants	Percentatge
Alaior	445	48	10,78%
Ciutadella	1.087	53	4,80%
Ferreries	356	6	1,60%

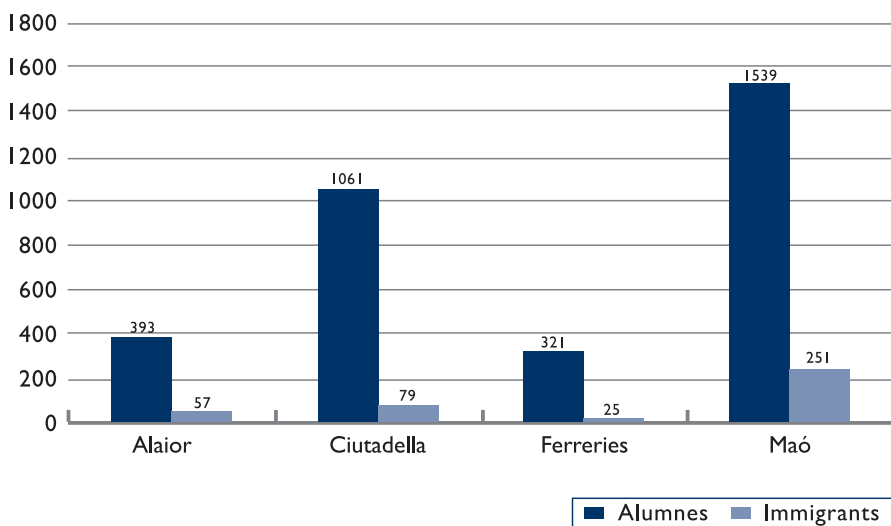
	Alumnes	Immigrants	Percentatge
Maó	1.585	187	11,79%
TOTAL	3.473	294	8,40%

GRÀFIC 10.



CURS 2006-2007 SECUNDÀRIA

GRÀFIC 11.



	Alumnes	Immigrants	Percentatge
Alaior	393	57	14,50%
Ciutadella	1.061	79	7,45%
Ferreries	321	25	7,79%
Maó	1.39	251	16,31%
TOTAL	3.314	412	12,43%

Els percentatges creixen més a l'educació secundària obligatòria i és especialment significatiu l'increment de Maó, que alberga la població en edat de la secundària obligatòria dels municipis des Castell i de Sant Lluís. El percentatge de creixement durant aquests darrers tres cursos és de més de quatre punts percentuals.

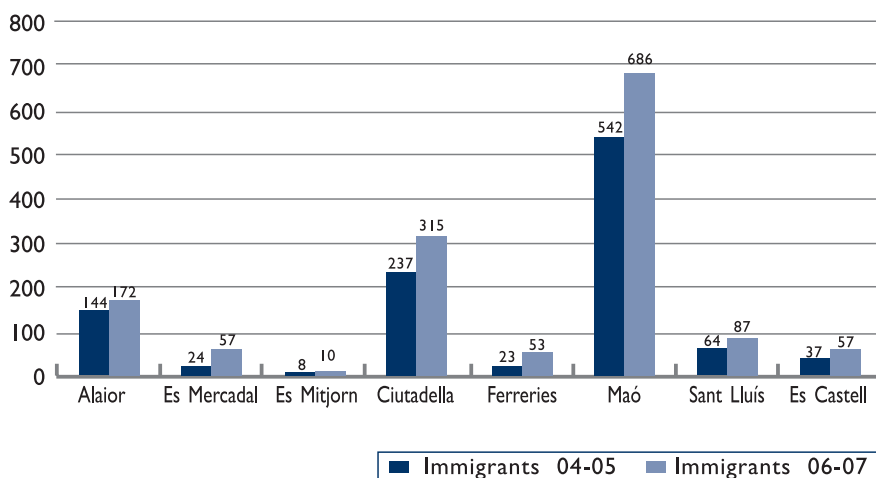
ALUMNES IMMIGRANTS EN LA SECUNDÀRIA POSTOBLIGATÒRIA CURS 2006-2007			
	Alumnes	Immigrants	Percentatge
Alaior	130	13	10,00%
Ciutadella	474	30	6,33%
Ferreries	87	1	1,15%
Maó	934	61	6,53%
TOTAL	1.625	105	6,46%

Les dades anteriors contrasten amb els percentatges baixos d'alumnat immigrant en la secundària postobligatòria, fet més destacat a Alaior i pràcticament inexistent a Ferreries. El percentatge global és del 6,46%. Aquestes dades ens han de fer reflexionar i posar sobre la taula un conjunt d'indicadors que caldrà tenir en compte en un futur immediat:

- Si bé és cert que el sistema educatiu ha fet un esforç notable per acollir tot aquest alumnat, cal constatar que aquest esforç no és suficient per compensar les enormes dificultats de tots aquests col·lectius que presenten necessitats ben diferenciades. Sense la implicació de les institucions públiques i privades i de tota la societat, serà impossible oferir les mateixes oportunitats a una persona nouvinguda que a un autòcton.
- També necessitam constatar el desnivell que existeix entre els sistemes educatius dels països de procedència. Aquestes mancances es fan molt més paleses en la secundària obligatòria.
- Tampoc no podem oblidar el problema de la llengua que presenta matisos ben diferents segons l'àrea geogràfica de procedència. Els alumnes procedents de països de parla anglesa presenten una actitud poc favorable a l'aprenentatge de les llengües oficials a la nostra comunitat, fet que n'agreuja les dificultats. Els alumnes procedents de països de parla àrab han de fer un esforç notable per aprendre dues noves llengües de bell nou, amb l'alentiment que això suposa per a l'aprenentatge dels continguts propis de l'edat. Finalment, amb els alumnes procedents de països de parla hispana la tasca és més senzilla, tot i que alguns també presenten problemes a l'hora d'expressar-se correctament en català.

- També volem constatar que els mecanismes d'assignació de curs per edat de l'alumne genera molts problemes, ja que les diferències poden ser molt notables d'un país a un altre, tot i que aquesta circumstància difícilment pot ser millorada, ja que inscriure'ls en cursos inferiors podria afectar la cohesió del grup i la seva inclusió en el col·lectiu.
- Per tant, cal articular un sistema d'acollida potent que, sense segregar, permeti assolir els objectius amb el menor temps possible, combinant el suport individualitzat, el suport al petit grup i el suport al grup-classe per part de tots els professionals de l'educació.

INCREMENT POBLACIÓ IMMIGRANT CURS 2004-2005 CURS 2006-07		
	Immigrants 2004-2005	Immigrants 2006-2007
Alaior	144	172
Es Mercadal	24	57
Es Migjorn	8	10
Ciutadella	237	315
Ferrerries	23	53
Maó	542	686
Sant Lluís	64	87
Es Castell	37	57
TOTAL	1.079	1.437

GRÀFIC 12.

Les variacions són força significatives a Es Mercadal, on la població immigrant es duplica tot i que el nombre absolut és poc significatiu a Maó i a Ferreries. De totes maneres, les tendències són creixents a tots els municipis de l'illa.

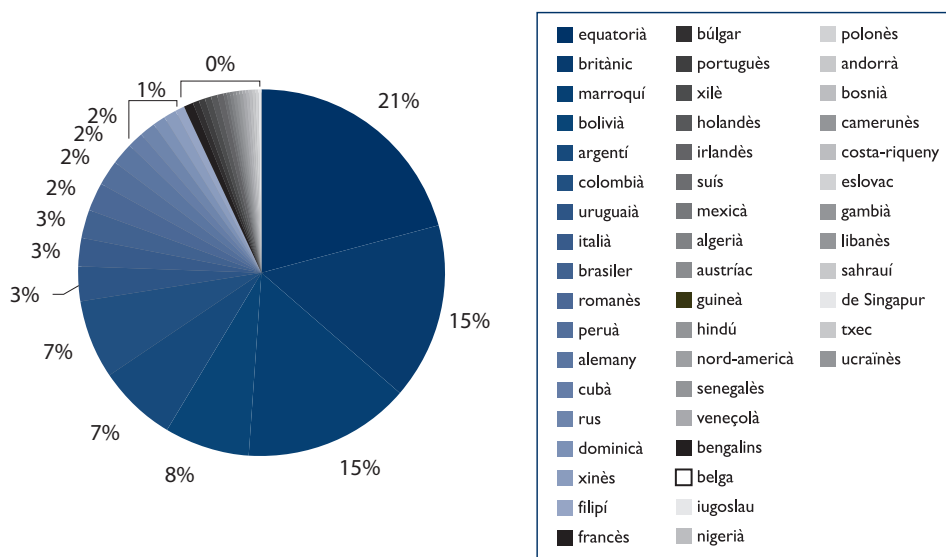
TOTALS ALUMNES IMMIGRANTS ORDENATS PER PERCENTATGE I PROCEDÈNCIA AL CURS 2006-2007		
Procedència	Total	Percentatge
equatorià	321	20,82%
britànic	239	15,50%
marroquí	228	14,79%
bolivià	116	7,52%
argentí	109	7,07%
colombià	107	6,94%
uruguaià	43	2,79%
italià	41	2,66%
brasiler	40	2,59%
romanès	36	2,33%
peruà	33	2,14%
alemany	30	1,95%
cubà	24	1,56%
rus	20	1,30%
dominicà	19	1,23%
xinès	18	1,17%
filipí	12	0,78%
francès	11	0,71%
búlgar	11	0,71%
portuguès	9	0,58%
xilè	8	0,52%
holandès	7	0,45%
irlandès	7	0,45%
suís	7	0,45%
mexicà	4	0,26%
algerià	3	0,19%
austriac	3	0,19%
guineà	3	0,19%
hindú	3	0,19%
nord-americà	3	0,19%
senegalès	3	0,19%
veneçolà	3	0,19%
bengalins	2	0,13%
belga	2	0,13%
iugoslau	2	0,13%
nigerià	2	0,13%
polonès	2	0,13%
andorrà	1	0,06%
bosnià	1	0,06%

Continua

Procedència	Total	Percentatge
camerunès	1	0,06%
costa-riqueny	1	0,06%
eslovac	1	0,06%
gambià	1	0,06%
libanès	1	0,06%
sahrauí	1	0,06%
de Singapur	1	0,06%
txec	1	0,06%
ucraïnès	1	0,06%
	1.542	99,91%

El sistema educatiu de l'illa de Menorca acull alumnes procedents de 49 països diferents, entre els quals destaquen els de procedència equatoriana, anglesa i marroquina, seguit de bolivians, argentins i colombians. Al llarg dels tres darrers cursos destaca l'augment de la població nouvinguda procedent de països hispanoamericans i de la Gran Bretanya, mentre que els procedents del Marroc baixen, ja que se suposa que els processos de reunificació familiar iniciats els anys 90 s'acaben i la majoria d'infants de les famílies marroquines ja neixen a Menorca, amb la conseqüent obtenció de la nacionalitat espanyola.

GRÀFIC 13.



a la secundària. El sistema educatiu de Menorca acull un 12,48% d'alumnat immigrant en total, un percentatge notable al qual cal afegir l'alumnat no catalanoparlant: junts superen el 30% de la població escolaritzada. Tot plegat afegeix complexitat a les aules, un enriquiment per a tota la societat, però un valor afegit a la tasca dels professionals de l'educació.

ALUMNAT IMMIGRANT PER TITULARITAT DEL CENTRE CURS 2006-2007 INFANTIL I PRIMÀRIA

	Immigrants	Total alumnes	%	% immigrants
Centres públics	832	5.940	14,00%	81,17%
Centres concertats	193	2.272	8,49%	18,82%
	1.025	8.212	12,48%	99,99%

ALUMNAT IMMIGRANT PER TITULARITAT DEL CENTRE CURS 2006-2007 SECUNDÀRIA

	Immigrants	Total alumnes	%	% immigrants
Centres públics	443	3.926	11,28%	85,68%
Centres concertats	74	1.013	7,30%	14,31%
	517	4.939	10,46%	99,99%

ALUMNAT AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS

La incorporació de l'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris ha esdevingut una de les fites més importants assolides per les escoles menorquines, fins a l'extrem de tancar el centre d'educació especial existent a l'illa. Aquesta situació no vol amagar les enormes dificultats per atendre correctament les necessitats de cadascun d'aquests al·lots; només volem destacar l'esforç realitzat per molts sectors socials que han exigit una millora de les condicions de vida d'aquestes persones. Un problema segueix latent en tot aquest procés d'integració: els esforços que du a terme l'escola no es corresponen en l'àmbit social. Són molt poques, actualment, les persones amb discapacitats que es poden acollir en un programa que els permeti treballar en un ambient normalitzat i ordinari de treball; d'aquesta manera eviten la concentració de persones amb discapacitats a centres específics. Aquesta consideració no minva el treball excel·lent que desenvolupen aquests centres específics. Només volem deixar constància del fet i aprofitar l'ocasió per fer una crida a la integració real i autèntica de tots els col·lectius amb discapacitats.

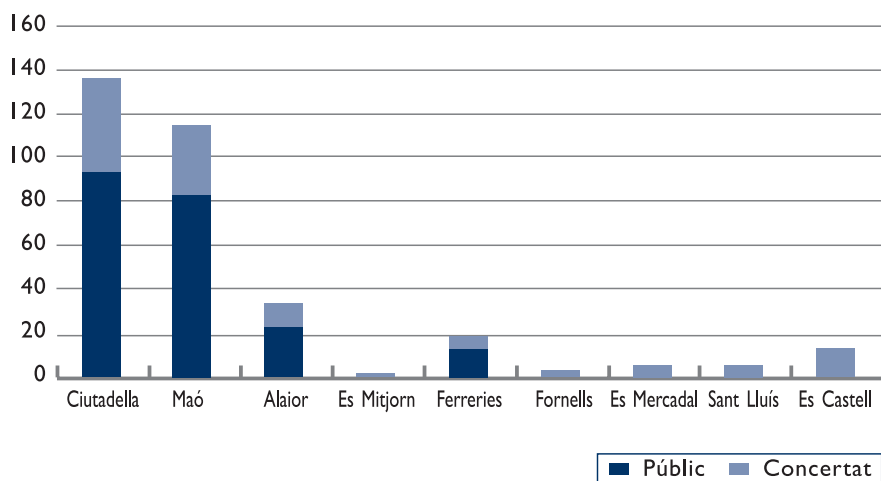
NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS PER LOCALITATS CURS 2004-2005

	Públic	Concertat	Total
Ciutadella	94	42	136
Maó	83	32	115
Alaior	24	10	34
Es Migjorn	1		1

Continua

	Públic	Concertat	Total
Ferreries	13	7	20
Fornells	3		3
Es Mercadal	5		5
Sant Lluís	6		6
Es Castell	13		13
TOTAL	242	91	333
%	72,67%	27,32%	99,99%

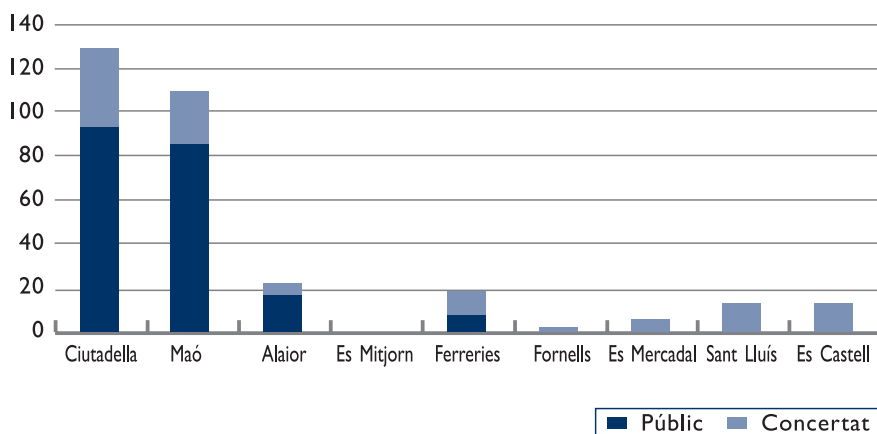
GRÀFIC 14.



NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS PER LOCALITATS CURS 2006-2007

	Públic	Concertat	TOTAL
Ciutadella	95	34	129
Maó	86	23	109
Alaior	18	5	23
Es Migjorn	0		0
Ferreries	10	9	19
Fornells	3		3
Es Mercadal	7		7
Sant Lluís	14		14
Es Castell	13		13
TOTAL	246	71	317
%	77,60%	22,39%	99,99%

GRÀFIC 15.



NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS PER LOCALITATS SECUNDÀRIA CURS 2006-2007

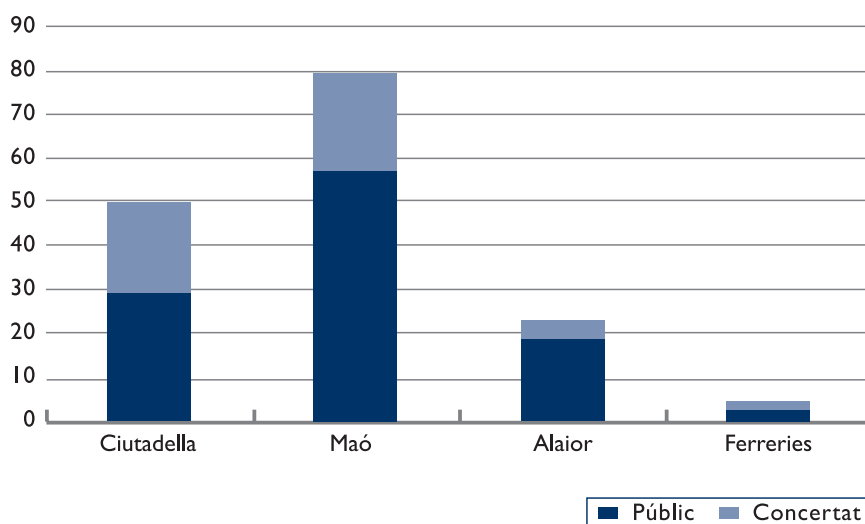
	Públic	Concertat	TOTAL
Ciutadella	29	21	50
Maó	57	22	79
Alaior	19	4	23
Ferreries	3	2	5
TOTAL	108	49	157
%	68,78%	31,21%	99,99%

La distribució per titularitat dels centres dels alumnes amb necessitats educatives especials segueix la tendència dels darrers cursos; així, s'incrementa el percentatge d'alumnat atès pel sistema públic. En total, el 77,60% segueix escolaritzat en centres públics, mentre que només el 22,39% s'escolaritza en centres concertats. Aquesta concentració pot obeir als recursos humans especialitzats dels quals actualment disposen els centres públics. De totes maneres es poden observar diferències notables entre municipis que no podem passar per alt. Vegem-ho amb més detall.

A Ciutadella i a Ferreries els percentatges són força diferents a la resta de localitats per les especificitats esmentades anteriorment. Ens podem fixar que a Ferreries gairebé la meitat dels alumnes amb discapacitats estan repartits equitativament entre els centres públics i els centres concertats. A Ciutadella succeeix una cosa semblant, tot i l'existència de més centres públics que privats.

En aquest cas creiem que cal fer un conjunt de consideracions que ens facilitaran l'anàlisi de les dades. El fet que tot l'alumnat amb discapacitats romanguí escolaritzat a centres ordinaris no implica necessàriament que estiguin atesos correctament, ja que no sempre s'utilitzen els mètodes més

adients i les metodologies cooperatives capaces d'oferir els ambients necessaris per a l'ensenyament-aprenentatge en aules heterogènies, tot i que la seva presència ja implica necessàriament un esforç d'atenció a les seves necessitats, un esforç d'especialització dels professionals que els atenen i un esforç notable de formació general de tot el professorat. Per tant, tot i constatar una realitat molt encoratjadora que implica l'absència de centres d'educació especial a tota l'illa, no podem conformar-nos amb aquesta realitat, ja que el camí a recórrer és llarg i el repte de la inclusió social encara el veiem lluny.

GRÀFIC 16.

PROFESSORAT DE L'ILLA DE MENORCA

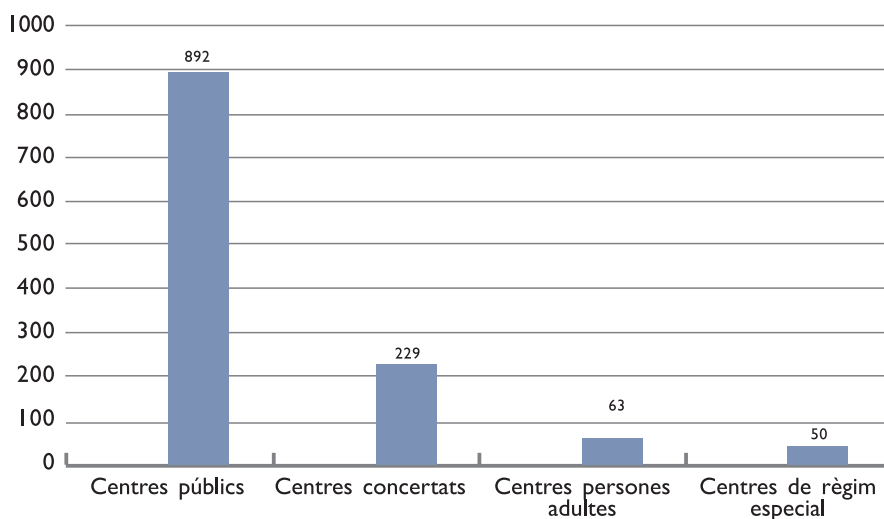
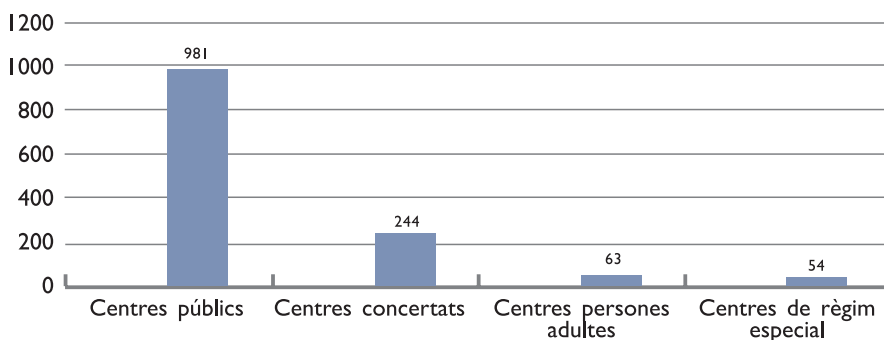
L'increment de professorat durant els darrers anys ha estat notable. Les plantilles s'han reforçat especialment per dotar els departaments d'orientació i els equips i professionals de suport a les necessitats educatives. En els darrers tres cursos escolars, el professorat de l'illa de Menorca ha augmentat en més de 100 mestres, nombre considerable tot i l'increment d'alumnat, especialment el nouvingut.

PROFESSORAT CENTRES MENORCA CURS 2003-2004

Centres públics	892
Centres concertats	229
Centres persones adultes	63
Centres de règim especial	50
TOTAL	1.234

PROFESSORAT CENTRES DE MENORCA CURS 2006-2007

Centres públics	981
Centres concertats	244
Centres persones adultes	63
Centres de règim especial	54
TOTAL	1.342

GRÀFIC 17. 2003-2004**GRÀFIC 18. 2006-2007**

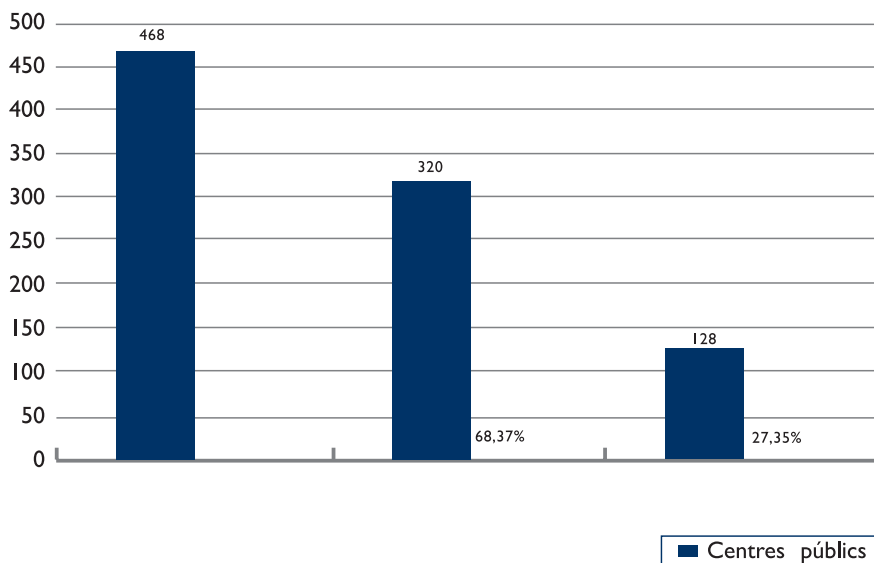
RESULTATS DEL SISTEMA EDUCATIU DE L'ILLA DE MENORCA A PARTIR DE LES DADES D' AVALUACIÓ I PROMOCIÓ DE L' EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

Les Illes Balears presenten unes taxes elevades d' alumnes que no assolixen els objectius de l' educació secundària i que no n' obtenen el títol: un 38,6 % segons dades del Ministeri d' Educació i Cultura no n' obtenen el títol, mentre que la mitjana de l' Estat és del 23,6 %. Només Ceuta i Melilla presenten taxes més baixes (43,3 i 53,7 respectivament).⁴

Menorca també presenta uns indicadors més favorables, tot i que els índexs de repetidors i d' abandonaments és molt preocupant. Les dades dels centres públics de secundària a partir de les dades recollides en els Documents d' Organització de Centres del curs 2003-2004 presenten els següents nombres:

	Avaluats	Promocionen	No promocionen
Centres públics	468	320	128
		68,37%	27,35%

GRÀFIC 19.



Si bé el percentatge⁵ està per sota del de la comunitat autònoma, no deixa de ser preocupant que un terç de l' alumnat no aconsegueixi el títol en educació secundària obligatòria.

⁴ Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Madrid: MEC, 2002.

⁵ Elaboració pròpia a partir dels Documents d' Organització de Centres del curs 2003-2004 dels instituts públics de secundària de l' illa.

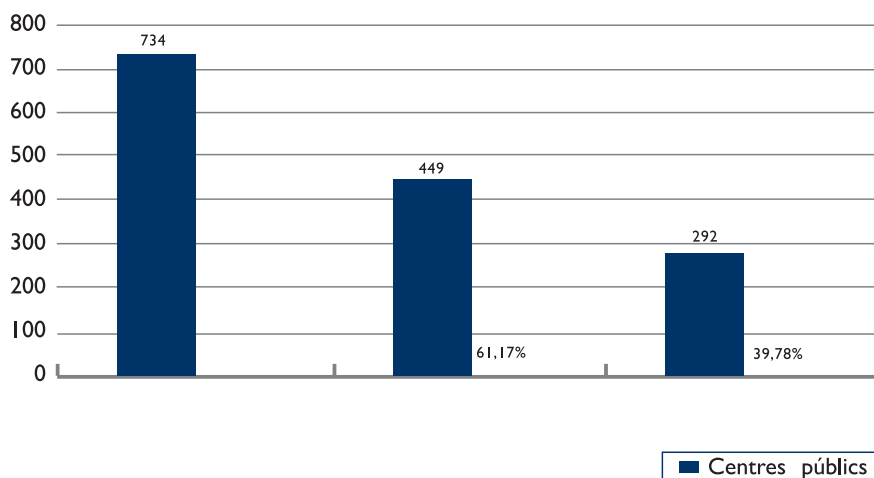
Els percentatges de promoció i titulació genèrics a l'educació secundària obligatòria presenten taxes més baixes com indica el quadre següent:

Total matrícula	Totes les àrees aprovades	Total promoció	Més de tres àrees suspeses	Repeticions	Altres situacions
1769	664	1276	156	392	101
		72,13 %		22,15 %	5,70 %

Les dades de batxiller presenten un percentatge d'avaluacions negatives més elevat i també un nombre de matriculats baix.⁶ De totes maneres hem d'indicar que les dades recollides del curs 2004-2005 feien referència a la totalitat del batxiller, és a dir, tant a primer com a segon i les que incloïen del curs passat només fan referència a les avaluacions finals de segon de batxiller.

RESULTATS AVALUACIÓ DE BATXILLER CURS 2004-2005			
	Avaluats	Promocionen	No promocionen
Centres públics	734	449	292
		61,17%	39,78%

GRÀFIC 20.



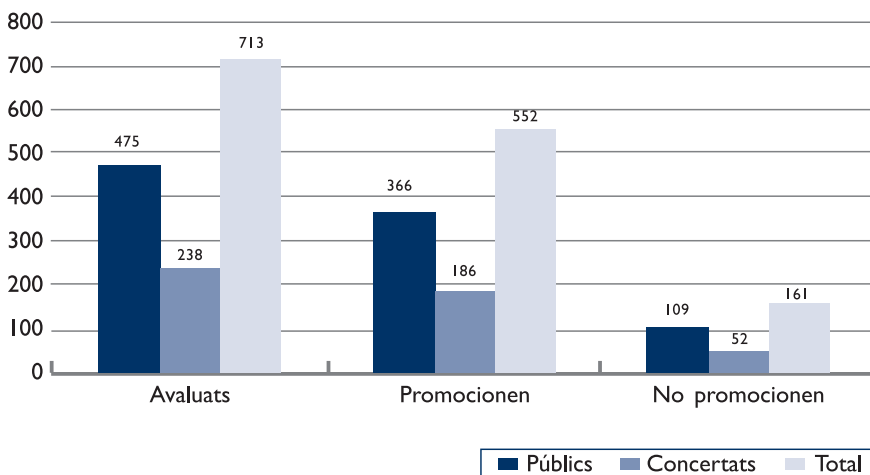
⁶ Elaboració pròpia a partir dels Documents d'Organització de Centres del curs 2003-2004 dels instituts públics de secundària de l'illa.

Si establim les comparacions pertinents amb els resultats de l'avaluació final del curs 2005-2006, tancada el setembre de 2006, ja que encara no podem obtenir les dades finals del present curs que es tancaran el proper mes de setembre, podem concloure que els resultats van millorant progressivament, de manera lenta però progressiva.

RESULTATS AVALUACIÓ QUART D'ESO CURS 2006-2007

	Avaluats	Promocionen	No promocionen
Públics	475	366	109
Concertats	238	186	52
TOTAL	713	552	161
%	99,99%	77,41%	22,58%

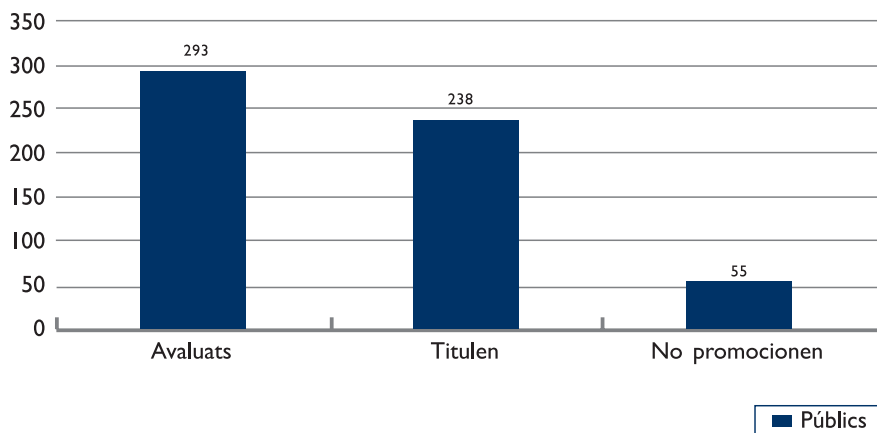
GRÀFIC 21.



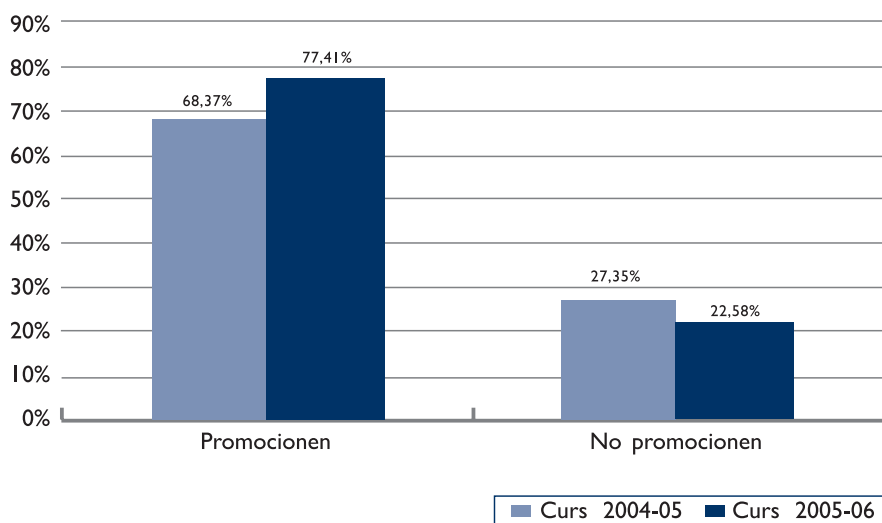
El procés de millora és molt més significatiu en les avaluacions de batxiller, tot i el descens de l'alumnat en xifres absolutes.

RESULTATS AVALUACIÓ SEGON DE BATXILLER CURS 2006-2007

	Avaluats	Titulen	No promocionen
Públics	293	238	55
%	100,00%	81%	19%

GRÀFIC 22.

Les dades comparades indiquen una tendència a percentatges més alts de promoció final tot i el descens en les matrícules.

GRÀFIC 23.

LES ESCOLES DE PERSONES ADULTES

Les deficiències del sistema obligatori, les baixes taxes d'escolarització en estudis postobligatoris i les deficiències del sistema de formació professional, subdividit en diferents sectors segons el col·lectiu al qual va dirigida la formació són compensades en part per l'extensió, la tasca i l'amplitud de les escoles de persones adultes de l'illa de Menorca, que en total imparteix formació a gairebé 5.000 persones, concretament a 4.949 persones de tots els municipis de l'illa. Aquesta xifra, realment espectacular, representa el 5,6% de tota la població de l'illa de Menorca. És difícil trobar un lloc de l'Estat on les escoles de persones adultes aconseguixin aglutinar al seu voltant a més del 5% de la població total.

CENTRE DE MAÓ MATRÍCULA OFICIAL				
	Maó	Alaior	Es Castell	Sant Lluís
Ensenyances inicials	43	35		1
Taller d'informàtica i cuina	8			
ESPA	482			
Proves lliures d'FP	48			
Mòduls monogràfics				
Accés a C. Form. Grau Mitjà	10			
Accés a C. Form. Grau Superior i UIB	104			
Català de la CAC	366	60	44	27
Castellà per a estrangers	62	13	81	42
Informàtica	169	20		
Tallers d'intel·ligència emocional	33	12		
Història de Menorca	30			
Curs per a oposicions	45			
Alemanys nivells 1 i 2	41			
Italià	40			
Anglès	114	37	22	32
Itineraris paisatgístics i arqueològics	165			
TOTAL	1.760	177	147	102

OFERTA COMPLEMENTÀRIA				
	Maó	Alaior	Es Castell	Sant Lluís
Alemanys nivell 2	10			
Balls de saló	72			
Chi-kung	10			
Cuina i pastisseria	76	31		9
Cuina per a gourmets	40			

Continua

	Maó	Alaior	Es Castell	Sant Lluís
Cuina per sorprendre	40			
Fotografia digital	35			
loga	194	30	15	8
loga egipci	10			
Massatge	28			
Shiatsu	9			
Tai-txi	71			
Taller de manualitats	5			
Taller de fil	14	12		
Verdi: vida i obra	8			
Taller de <i>pathwork</i>	11	16		
Taller de riure (risoterapia)	53			
Flors de Bach				
Total oferta complementària	686	89	15	17

	Maó	Alaior	Es Castell	Sant Lluís
Total centre i oferta complementària	2.446	266	162	119
Total Centre de Maó	2.993			

CENTRE DE CIUTADELLA: MATRÍCULA OFICIAL

Ensenyances inicials	20	7	10	14
Educació secundària per a persones adultes	180	50	28	
Mòduls monogràfics d'FP	46			
Batxillerat	11			
Català	292	24	22	14
Castellà per a estrangers	45		16	
Preparació per a l'accés a la Universitat i FP	53			
Informàtica	234	28	23	17
TOTAL	881	109	99	45

OFERTA COMPLEMENTÀRIA

Anglès	139	26	33	6
Alemanys	23			
Italià	29			
Francès	28			

Continua

Llengua de signes	10			
Maquillatge	30	6		
Massatges	26			
Tertúlies literàries	18			
Taller de fil		18		
Jardineria	14			
Guitarra	20			
Cuina	30			
Shiatsu	8			
Decoració	15			
Vela llatina	17			
Restauració		12		
Balls		78		
Astronomia	10			
Història de Menorca	22			
Taller de comunicació	9			
Socorrisme	13			
Dietètica	12			
Itineraris d'arqueologia i paisatges	106	43	15	6
Total oferta complementària	569	85	156	12
Total centre i oferta complementària	1.450	194	255	57
Total centre territorial	1.956			

No és l'objectiu d'aquest estudi analitzar a fons els motius i les causes d'aquests percentatges tan positius de matrícula a les escoles de persones adultes de l'illa de Menorca, però no podem deixar d'apuntar-ne alguns que, sens dubte, han marcat i seguiran marcant el futur d'aquest sector educatiu:

- La cohesió inicial d'un col·lectiu de professionals de l'educació que van aconseguir oferir credibilitat, qualitat i seriositat a les escoles de persones adultes com a eina de transformació social, de mobilització i de conscienciació vers qüestions socials, mediambientals, educatives i culturals.
- L'oferiment d'una àmplia oferta complementària que aconseguí aglutinar uns sectors de població molt diversos entorn a projectes educatius de caire lúdic i d'entreteniment que, a poc a poc, ha anat passant per alguns dels ensenyaments oficials per obtenir noves titulacions, millorar la seva formació professional o preparar-se per millorar les seves condicions laborals.
- Les escoles de persones adultes de l'illa de Menorca, com les de moltes zones de l'Estat, han esdevingut espais de socialització per a sectors molt diversos de la societat (llocs de relació, de distensió, d'aprenentatge i de gaudi personal).
- Per a les persones més joves, les escoles de persones adultes s'han convertit en aules de compensació de les deficiències del sistema educatiu obligatori i de les dificultats de moltes persones per obtenir el títol d'educació secundària obligatòria al llarg de l'escolaritat obligatòria.

- Per tant, l'escola de persones adultes, en aquests moments, es troba a davant d'un nou repte: minvar progressivament el seu caire compensatori de dificultats i de deficiències per convertir-se en un autèntic i ben articulat sistema de formació al llarg de la vida, objectiu de tots els sistemes educatius dels països més avançats i clau per modernitzar i actualitzar àmplies capes de població.

Les dades realment negatives dels índexs d'escolarització postobligatoris es compensen amb escriure amb la matrícula a les escoles de persones adultes, la qual cosa planteja un nou interrogant i un nou repte: seria possible que els plantejaments, les metodologies i les activitats dissenyades des de les escoles de persones adultes siguin molt més adients i realistes a les necessitats de les persones que l'encara jove sistema d'educació secundària obligatori que preveu com una bona part del seu alumnat acaba sense la titulació exigida? No tenim dades per contrastar aquesta qüestió, però l'interrogant bé s'ho val. Haurem de fer un esforç d'analitzar-ho en profunditat.

ESCOLES DE PERSONES ADULTES DE L'ILLA DE MENORCA.			
POBLACIÓ TOTAL I ASSISTÈNCIA A LES ESCOLES DE PERSONES ADULTES			
	Població total	Població matriculada	%
Ciutadella	27.468	1.450	5,27%
Ferrerries	4.476	194	4,33%
Es Mercadal	4.504	255	5,66%
Es Migjorn	1.503	57	3,79%
Maó	27.893	2.446	8,76%
Alaior	8.933	266	2,97%
Es Castell	7.475	162	2,16%
Sant Lluís	6.182	119	1,92%
TOTAL	88.434	4.949	5,59%

Les dades i percentatges per municipis presenten algunes consideracions interessants: l'elevat percentatge d'assistència sobre la població total al municipi de Maó i els baixos percentatges d'Alaior, es Castell i Sant Lluís, municipis on el percentatge està molt per davall de la mitjana de l'illa de Menorca.

L'EDUCACIÓ INFANTIL 0-3 ANYS

L'altre sector educatiu que presenta uns indicadors realment satisfactoris és l'educació infantil 0-3 gestionada directament pel Consell Insular de Menorca i pels diferents ajuntaments.

POBLACIÓ ESCOLARITZADA PER MUNICIPIS				
	Població total	Població 0-3	Escolaritzada 0-3	% 0-3
Maó	27.669	1.105	498	45,06%
Es Castell	7.440	312	69	22,11%
Sant Lluís	5.865	236	122	51,69%

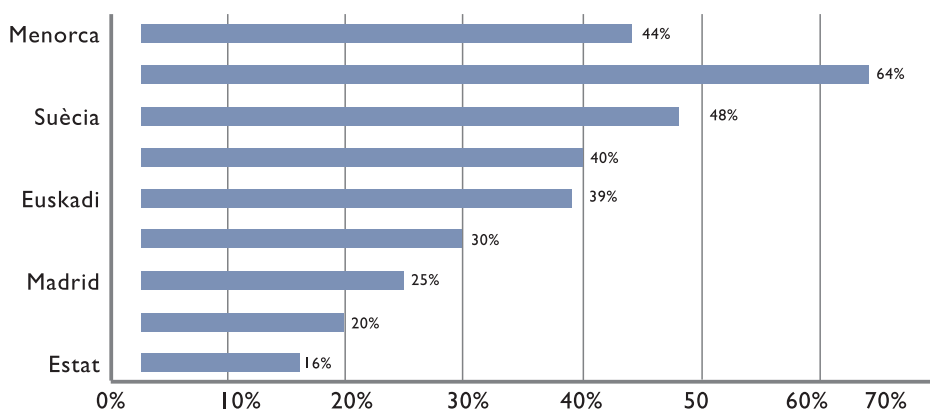
Continua

	Població total	Població 0-3	Escolaritzada 0-3	% 0-3
Alaior	8.671	327	131	40,06%
Es Mercadal	4.255	186	46	24,73%
Es Migjorn Gran	1.409	61	26	42,62%
Ferrieres	4.416	162	85	52,46%
Ciutadella	26.972	1.073	544	50,69%
TOTAL	86.697	3.462	1.521	43,93%

POBLACIÓ ESCOLARITZADA 0-3 ANYS PER MUNICIPIS. Dades proporcionades per la Conselleria d'Educació, Cultura i Joventut del Consell Insular de Menorca.

Com podeu comprovar, les taxes d'escolarització 0-3 de l'illa de Menorca estan molt enfora dels territoris que ens envolten i s'apropen als països nòrdics, països de referència en tots els temes educatius, socials i culturals. També hem de recórrer a aspectes qualitatius per entendre una mica aquest panorama: el col·lectiu de professionals de l'educació infantil sempre ha destacat pel seu grau d'implicació, pels processos d'innovació que ha iniciat i per la predisposició per mobilitzar la societat i mentalitzar-la de les bondats d'un sistema educatiu entre 0 i 6 anys de qualitat, arrelat al medi i potent, capaç de compensar desigualtats i dificultats. El sistema educatiu de Menorca deu molt a aquests col·lectius de professionals a l'hora d'assolir les fites actuals.

GRÀFIC 24. TAXES D'ESCOLARITZACIÓ (0-3 ANYS). EN %



TAXES D'ESCOLARITZACIÓ 0-3 COMPARATIVES. Dades proporcionades per la Conselleria d'Educació, Cultura i Joventut del Consell Insular de Menorca.

LA FORMACIÓ PROFESSIONAL DE GRAU MITJÀ I DE GRAU SUPERIOR

Tot i que l'oferta de formació professional és limitada per a la mateixa població de l'illa, els percentatges de matriculats creixen lentament, però progressivament, amb la incorporació lenta de nous cicles i amb grups-aula reduïts. La facilitat d'accés al món laboral sense titulació i la manca

d'exigència per part dels empresaris de formació prèvia desencoratja molt la formació professional, tot i que les garanties d'accés al món del treball després de cursar algun cicle formatiu sol ser immediata. Un total de 832 alumnes cursen els diferents cicles de grau mitjà i de grau superior que estan implantats:

- Comerç
- Muntatge i manteniment d'instal·lacions de fred, climatització i producció de calor
- Cuina
- Serveis de restaurant i bar
- Electromecànica de vehicles
- Conducció d'activitats físicoesportives en el medi natural
- Estètica personal decorativa
- Cures auxiliars d'infermeria
- Gestió administrativa
- Equips d'instal·lacions electrotècniques
- Mecanitzat
- Explotacions agràries extensives
- Atenció sociosanitària
- Explotació de sistemes informàtics
- Administració i finances
- Informació i comercialització turístiques
- Educació infantil
- Administració de sistemes informàtics
- Instal·lacions electrotècniques
- Sistemes de regulació i control automàtics
- Prevenció de riscos professionals
- Gestió comercial i màrqueting
- Animació d'activitats físicoesportives
- Manteniment i muntatge d'instal·lacions d'edificis i procés

Nombre de matriculats als cicles de formació professional de grau mitjà, de grau superior, de garantia social i de cicles artístics.

Formació professional específica	Nombre d'alumnat matriculat
Cicles formatius de grau mitjà	515
Cicles formatius de grau superior	165
Programes de garantia social	126
Cicles artístics	32
Total	838

DADES I INDICADORS QUALITATIU

Família i educació

Els darrers estudis suggereixen que, a poc a poc, va empitjorant la valoració sobre el nostre sistema educatiu i continua essent molt escàs i de baixa qualitat el temps que els pares i mares les mares dediquen als seus fills.

Els resultats de Menorca són els més positius o, com a mínim, els manco negatius del conjunt de la comunitat, però es nota de manera accelerada una certa aproximació als comportaments generals de les altres illes. És a Menorca on es donen les diferències més grans entre pares i mares en la dedicació de temps als seus fills.

Amb relació a les tasques que es comparteixen entre pares i fills, podem afirmar que la qualitat segueix minvant: augmenta o es mantén estable el temps compartit per mirar la televisió i, per part dels pares, compartir l'ordinador i la informàtica. En canvi, disminueix el temps compartit per estudiar, fer deures i per llegir llibres.

Activitat	Pare	Mare
Televisió	80,1%	82,5%
Espectacles	27,6%	28,4%
Estudiar, fer deures	19,8%	25,7%
Jugar	19,2%	22,4%
Actes culturals	19,3%	19,4%
Fer esports	19,5%	13,5%
Llegir llibres	11,8%	15,7%
Ordinador, informàtica	14,5%	8,1%

Alguns indicadors són contradictoris: s'insisteix molt més que en anys anteriors en la necessitat de fomentar la implicació dels pares, però es percep al mateix temps que existeix una menor dedicació dels pares als fills fora del temps escolar i també dins l'escola (AMPAS, Consell Escolar...). El que fins ara era un fet diferencial positiu per a Menorca comença a manifestar símptomes de retrocés.

La conciliació de la vida familiar i laboral té molt a veure amb les preocupacions que s'expressen en aquests estudis: algunes dades són força significatives: un 84,6% de les dones que fan feina a l'estiu consideren incompatible la vida familiar i la vida laboral, mentre que només el 60% dels homes tenen aquesta percepció.

És durant l'estiu quan es produeix una gran paradoxa: quan els fills en edat escolar tenen vacances, el pare i la mare estan ocupats i, durant l'hivern, quan els fills van a escola, com a mínim la mare està desocupada. Aquesta situació planteja autèntics problemes per poder compaginar la vida laboral i l'atenció als fills.⁷

⁷ Vegeu «Debat Ciutadà (VII): conciliació de la vida familiar i laboral (II)» a *Quaderns Gadeso*, número 75, agost 2006, pàg. 3.

També augmenta el nombre de pares i mares que consideren que és necessari reforçar les mesures disciplinàries dins els centres educatius. Es percep més sensació de massificació i es demana la millora dels equipaments i dels espais públics. Aquestes sensacions acompanyen la manca d'inversió pública en la renovació de les infraestructures i equipaments escolars a Menorca.

ELS TRES PRINCIPALS PROBLEMES SEGONS GADESO⁸

1 Conflictivitat, manca de disciplina	18,4%
2 Poca dedicació dels pares	16,8%
3 Massificació	16,2%

LES TRES PRINCIPALS MESURES DE MILLORA:

1 Fomentar la implicació de les famílies	38,9%
2 Reforçar les mesures disciplinàries	33,8%
3 Millorar els equipaments i els espais	26,5%

Garantir una igualtat d'oportunitats real per a tots, independentment del seu estatus socioeconòmic, ètnia o cultura implica l'existència d'una xarxa de centres educatius de titularitat pública amb infraestructures, equipaments i serveis de qualitat. Si això fos així l'oferta educativa acabaria essent atractiva per a les famílies de distints estrats socioeconòmics i culturals. En cas contrari, si s'atorga un baix prestigi social als centres públics, la discriminació social i cultural comença als primers nivells de l'educació. A moltes zones de l'Estat i a determinades àrees de les nostres illes, l'escola pública està dedicada bàsicament als segments socioeconòmics més desfavorits. El cas de Menorca, en aquest aspecte presenta uns indicadors força positius amb relació a l'equilibri de tots els sectors de població entre els centres públics i els centres concertats.

Dades OECD: relació educació i economia

Segons els darrers estudis, els resultats no mostren una relació clara entre el nombre d'alumnes per professor i el rendiment escolar. Cal analitzar altres factors i variables: la interacció entre alumnes i professors, la matèria que s'ensenya, la distribució del temps, l'agrupament dels alumnes dins les aules i la pràctica de l'ensenyament en equip són variables qualitatives de rellevància per explicar l'èxit escolar.⁹

La inversió de despesa pública en educació és rendible a mitjà i llarg termini. L'augment del producte interior brut s'atribueix en part a la inversió en educació: un país que aconsegueix en alfabetització una puntuació superior en un 1% a la mitjana internacional obté nivell de productivitat laboral i de PIB per càpita superiors a altres països en un 2,5%.¹⁰

⁸ Vegeu «Debat Ciutadà (XII): la família i l'educació a Balears (III). L'escola a les Balears: illa per illa» a *Quaderns Gadeso*, número 94, extra electrònic, març de 2007, pàg. 3.

⁹ Vegeu *Education at a Glance: OECD Indicators. 2006 Edition. Summary in Spanish*, pàg. 2. <www.oecd.org/bookshop/>

¹⁰ Vegeu *Education at a Glance: OECD Indicators. 2006 Edition. Summary in Spanish*, pàg. 5. <www.oecd.org/bookshop/>

A més, la inversió per obtenir un títol universitari com a part de la formació inicial pot donar uns resultats anuals privats de fins a un 22%; i així mostrar una rendibilitat superior al 8%. A més, es constaten importants efectes indirectes: molts estudis apunten una relació de causa-efecte entre un major rendiment escolar i una millor salut física i mental.

Les inversions en educació tenen un impacte important en l'economia: els salaris augmenten segons el nivell educatiu assolit. La situació global de les illes i de Menorca en particular és força preocupant en aquest aspecte, a causa del baix percentatge de persones que continuen estudis postobligatoris.

Arreu d'Europa, les taxes d'atur minven progressivament segons augmenta el nivell educatiu assolit i afecta més les dones que els homes en tots els nivells de formació.¹¹

La comunitat autònoma de les Illes Balears és la que manco inverteix amb relació al seu producte interior brut, per davant de Cantàbria: un 1,8%. Cantàbria hi inverteix un 1,2%, mentre que Andalusia, Catalunya o Madrid hi inverteixen respectivament un 16,1%, un 15,9% i un 12,5% del seu producte interior brut.¹²

Paral·lelament, l'Estat espanyol presenta unes taxes d'abandonament entre l'edat de 18 a 24 anys més alta d'Europa: un 30,8 de la població no ha completat els estudis de educació secundària i no segueix cap tipus d'educació formació posterior. Aquesta taxa només és superada per Portugal amb un 38,6%. En el camp de la formació permanent succeeix el mateix: només el 12,1% de la població d'entre 25 i 64 participa en activitats d'educació i de formació. Les Illes Balears estan per sota d'aquestes taxes i, per tant, ens situam en una posició molt negativa amb vista al futur que pot afectar de manera important l'economia.

Destaquen les diferències entre homes i dones. La taxa d'escolarització femenina als 16 anys supera en gairebé 6 punts a la masculina (90,7% dones i 85% homes) i als 17 anys la diferència és major (80,5% i 69,8%). Amb relació als resultats educatius, les diferències són encara més grans: el 78,0% de les dones obtenen el títol de graduat en secundària obligatòria enfront del 63,1% dels homes, uns quinze punts de diferència. Aquesta dada també la podem comprovar a les nostres illes, on les diferències, a determinades zones turístiques i massificades, poden arribar a més del 60% dels homes que no obtenen la titulació.

Evolució del fracàs escolar

Les Illes Balears és la regió de l'Estat espanyol que assoleix els nivells més alts de fracàs i abandonament escolar: gairebé un 40% dels alumnes que acaben l'educació secundària obligatòria surten del sistema sense la titulació mínima exigida i més del 70% dels alumnes d'ESO abandona els estudis abans d'arribar a la universitat.

¹¹ Vegeu *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2006. Education at a glance. Nota informativa sobre la situación española*. Madrid: MEC setembre de 2006, pàg. 4 i 5.

¹² Vegeu *Datos Básicos de la Educación en España en el curso 2006-07*.

L'abandonament després de cursar la secundària obligatòria supera el 51% a les Illes Balears; al País Basc només el 16,8% no accedeixen a estudis superiors després d'acabar la secundària obligatòria. Igualment, la nostra comunitat assoleix els percentatges més alts de persones menors de 20 anys que treballen de manera regular.

Per altra part, només el 27,2% dels joves que van realitzar la prova de selectivitat a les Balears accedí a la universitat, dada que situa les Illes a la coa de les comunitats autònomes espanyoles en l'accés als estudis superiors. A davant d'aquestes dades, la probabilitat d'accedir a la universitat per a un alumne del País Basc és del 60% enfront a un 21% per a un alumne de les Illes.¹³

La innovació en l'actualitat

L'escola pública menorquina ha aconseguit un prestigi que li ha permès consolidar-se. La incidència percentual de l'escola pública sobre l'escola concertada és força significativa. L'escola pública acull el 74,51% de l'alumnat matriculat, mentre que l'escola concertada representa el 25,43%;¹⁴ no existeix cap escola privada. Aquesta implantació no és fruit de la casualitat; la nostra hipòtesi de partida indica que sense l'ampli moviment de mestres i pares i mares per recuperar la identitat, normalitzar la llengua catalana i innovar les bases de l'ensenyament i aprenentatge l'escola pública menorquina no gaudiria de l'actual estat de salut. El percentatge a les Illes se situa entorn del 62,38% d'alumnat matriculat a la pública, entorn del 34,16 a la concertada i entorn del 3,56 a la privada.¹⁵ La bona salut de l'escola pública i de part de l'escola concertada rau en els processos d'innovació portats a terme durant els darrers vint-i-cinc anys i en la cohesió d'un important nucli de pares i mares compromesos que van dipositar una bona quantitat d'esforç per aconseguir un sistema educatiu de qualitat (tant en l'àmbit de recursos com d'innovació educativa). És important destacar les principals línies de recerca i d'innovació iniciades a l'illa de la mà de l'MRPM i del CEP, autèntics motors del canvi:

- Per una banda, els plantejaments constructivistes de l'escriptura i la lectura, el treball per racons i els projectes de treball a l'educació infantil i al primer cicle de primària es van generalitzar a molts centres de l'illa i a partir dels quals van sorgir grups de treball i publicacions.¹⁶
- Per una altra banda, la concepció constructivista en l'ensenyament i aprenentatge de les matemàtiques ha generat múltiples grups de treball i moltes experiències d'innovació a molts centres de l'illa.¹⁷

¹³ Vegeu <<http://www.magisnet.com/articulos>> que inclou referències a la taxa d'accés a la universitat i al fracàs escolar.

¹⁴ Percentatges elaborats a partir de la matrícula per municipis del curs 2003-2004 de la Delegació Territorial d'Educació a Menorca de la Conselleria d'Educació i Cultura, tancada el 21 d'abril de 2004.

¹⁵ Percentatges elaborats a partir de l'Estadística de l'Ensenyament a les Illes Balears per al curs 2002-2003 publicat per la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears. Palma, pàg. 2.

¹⁶ Vegeu ALZINA, PERE i altres. *Treballar amb textos a l'educació infantil*. Palma de Mallorca: Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern de les Illes Balears, Esmert, Centre Especial de Treball AMADIP, 1997.

¹⁷ Vegeu l'entrevista i el reportatge publicat a *Quaderns d'Educació*, desembre 2002, pàgines 6 i 7 editat pel Gabinet de Relacions Informatives de la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears. A l'entrevista, el professor Carles Gallego explica la situació del procés d'innovació a l'illa i es parla de la III Trobada de Seminaris de Matemàtiques de Menorca. També es pot consultar una excel·lent publicació que recull part de les experiències portades a terme a l'illa; ens referim a GALLEGO LÁZARO, Carles i altres. *Repensar l'aprenentatge de les matemàtiques. Ensenyar a compartir la visió del món*. Palma de Mallorca: Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears, Esmert, centre especial de treball d'AMADIP, 2000.

- A secundària destaquen les propostes realitzades per millorar l'atenció a totes les necessitats dels alumnes en el marc de seminaris i grups d'atenció a la diversitat o a partir de PIE (Projectes d'Intervenció Educativa).¹⁸
- En darrer lloc cal destacar la introducció de les noves tecnologies de la comunicació i de la informació que s'han anat introduint a les escoles i als instituts.

ALGUNES CONCLUSIONS I LÍNIES D'APROFUNDIMENT

El sistema educatiu de l'illa de Menorca s'ha consolidat durant les darreres dècades i ha avançat en tres línies fonamentals:

- La consolidació, dotació i renovació de l'escola pública amb la participació molt activa d'un col·lectiu important de mestres i de famílies preocupades per l'educació.
- Els processos d'innovació portats a terme a l'escola pública i que també han afectat l'escola concertada. La innovació ha esdevingut una resposta adient al creixement de la diversitat de les aules i ha permès absorbir, sense grans crisis, la creixent demanda d'escolarització.
- El procés d'innovació ha esdevingut vital a l'etapa d'educació infantil; s'ha consolidat a primària, especialment en alguns centres i s'ha iniciat a l'educació secundària obligatòria de manera esperançadora.

En aquests moments, planen un conjunt important d'interrogants sobre el sistema educatiu. De la manera com es resolguin aquests problemes en dependrà la vigència d'un sistema públic capaç de respondre els reptes de futur. Si bé és cert que s'ha consolidat plenament l'escolarització obligatòria fins als setze anys, també ho és que la proporció d'estudiants de batxiller i de cicles formatius és força preocupant. La tendència a la baixa dels estudis postobligatoris és contínua. L'accés fàcil al món laboral marcat per l'estacionalitat i la precarietat condicionarà, sens dubte, el futur.

Si bé la influència d'un mercat de treball atractiu influeix sobre els joves, creiem que els instituts de secundària de l'illa no han respost de forma adient als reptes que s'han plantejat a les aules. La creixent diversitat i l'afebliment de qüestions de caire disciplinar han generat cert desconcert entre el professorat que pot haver afectat l'alumnat i les seves expectatives acadèmiques. La manca de processos profunds d'innovació a la secundària han produït un desfasament, ja evident, entre les necessitats i les expectatives dels joves i tot allò que hom els brinda des d'una perspectiva purament acadèmica, allunyada massa vegades de la realitat i del món dels joves. De totes maneres, també és cert que, en general, la resposta a la creixent complexitat a la secundària obligatòria es resol amb mesures molt diverses que van des dels agrupaments heterogenis fins a les aules externes o fins als tallers preprofessionals allunyats del món acadèmic. Per tant, un dels reptes per al futur més immediat és la secundària obligatòria i els estudis posteriors. Amb les taxes de fracàs escolar i els índexs d'estudis postobligatoris actuals, el futur se'ns presenta preocupant i hipotecat a un mercat de treball precari i estacional dominat pel sector turístic, que no demana ni exigeix formació gairebé de cap tipus.

¹⁸ En aquest camp poden destacar ALZINA, Pere. *Treballar amb la diversitat. Nous enfocaments curriculars i metodològics*. Palma de Mallorca: Ajuntament d'Alaior, Institut Menorquí d'Estudis i Universitat de les Illes Balears, 2000.

Fins al moment, la lliçó de la història ens indica que la coordinació d'esforços entre administracions, famílies i centres educatius lligat a un procés continu d'innovació educativa han esdevingut l'eix sobre el qual l'escola pública menorquina s'ha consolidat molt per damunt de l'oferta de l'escola concertada. Creiem fermament que les línies de futur també han de seguir camins semblants.

Globalment, també és necessària una progressiva redistribució de l'alumnat entre centres públics i centres concertats, ja que els primers acullen gairebé la totalitat de l'alumnat immigrant i dels alumnes amb necessitats educatives especials.

La formació dels ensenyants, especialment els de secundària, necessita d'un canvi profund i radical que no es pot assumir només des les administracions municipals i insulars. La reforma de la formació inicial i permanent del professorat necessita de canvis profunds en l'àmbit d'Estat; només una adequada, continuada i obligatòria formació inicial i permanent respondrà a la creixent complexitat i diversitat de les aules. Paral·lelament, es necessita un canvi progressiu del currículum capaç d'analitzar els problemes del món actual des de perspectives interdisciplinars i capaç de generar interès vers l'aprenentatge. Ambdues qüestions pertanyen a un àmbit macroestructural, difícil d'aconseguir sense la participació dels poders dels estats i dels sistemes de govern mundial.

Necessitam augmentar els marges d'autonomia dels centres amb el compromís d'explicar els resultats obtinguts. L'autonomia dels centres no genera més diferències de les existents, només tracta de deixar fer a cadascú el que considera més adient si obté bons resultats. Les responsabilitats dels centres i dels professors han de consistir a individualitzar l'educació i desenvolupar un sistema en què cada un pugui anar al seu ritme, de forma que es compensin situacions de desavantatge i es desenvolupi el talent del qual tenen més potencial. Cal utilitzar tot el potencial dels alumnes i professors en la confiança de l'èxit, no del fracàs.

Els professors i els centres educatius han de tenir la capacitat de fer un diagnòstic per a cada alumne i de comprendre les deficiències que pot tenir. Els professors han de tenir la responsabilitat de resoldre els problemes i els centres la flexibilitat per adaptar a l'entorn d'aprenentatge dels alumnes. Cal invertir en formació del professorat i oferir autonomia als centres educatius.

Necessitam un compromís polític i social relacionat amb una despesa pública constant en educació i d'aquesta manera prioritzar el servei públic educatiu; oferta educativa pública de qualitat i atractiva per a les famílies de distints contextos socioeconòmics i culturals. Necessitam prioritzar ajuts i suports específics per a centres i alumnes amb dificultats especials.

Necessitam treballar la implicació de la família en la tasca d'acompanyament a l'aprenentatge, així com en la gestió de hàbits i valors. Cal fomentar la col·laboració i participació dels pares, promocionar activitats extraescolars actives i participatives i fomentar la creació de xarxes educatives d'intercanvi i d'experiències i solucions.

Finalment, necessitam la progressiva inserció de la comunitat escolar dins la comunitat local. La implicació real entre les comunitats escolars i les entitats locals i els ajuntaments i la col·laboració entre institucions cíviques plurals i amb altres centres escolars (xarxes educatives).

L'educació és cosa de tots. Creure's i posar en pràctica aquesta idea és una de les darreres línies d'aprofundiment en un futur. L'escola aïllada aconseguirà poques fites; la col·laboració decidida de les famílies, dels poders públics i dels professors compromesos per una banda i dels sectors productius i industrials per l'altra seran factors de progrés per a un futur millor.

BIBLIOGRAFIA

APARICI, E. i altres. *La família en el procés educatiu a les Illes Balears. El paper educador de la família: responsabilitat, participació i valors*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner Editor, 2003.

Datos Básicos de la Educación en España en el curso 2006-07.

Education at a Glance: OECD Indicators. 2006 Edition. Summary in Spanish. <www.oecd.org/bookshop/>

Education at a Glance: OECD Indicators. 2006 Edition. Summary in Spanish. OECD: 2006.

FULLANA COLL, Fernando. *Estudi sobre la població de Menorca. Anàlisi demogràfic de finals del segle XX*. Maó: OBSAM-IME, 2004.

MESQUIDA, B i altres. *La immigració, països emissors i les Illes Balears*. Palma: Edicions Cort, 2004.

OCDE. *Resumen panorama educativo: indicadores de la OCDE*. 2003, a <www.oecd.org/edu/eag2003>

Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2006. Education at a glance. Nota informativa sobre la situación española. Madrid: MEC, setembre de 2006.

L'alumnat universitari en el context del sistema universitari de les Illes Balears

Lluís Ballester Brage

RESUM

El artículo propone tres miradas o aproximaciones sucesivas al análisis del alumnado universitario de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. La primera consiste en una revisión del contexto de cambio que vive actualmente la universidad. La segunda, es una perspectiva evolutiva de las dimensiones y características del alumnado. La tercera desarrolla un análisis de los traslados a universidades del resto del Estado y de la presencia de las ofertas a distancia. La tesis del artículo es que estas tres miradas, con las tres lógicas que las sustentan, son igualmente necesarias para llevar a cabo un proceso de reflexión en profundidad sobre el alumnado universitario.

RESUM

L'article proposa tres mirades o aproximacions successives a l'anàlisi de l'alumnat universitari de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears. La primera consisteix en una revisió del context de canvi que viu actualment la universitat. La segona, és una perspectiva evolutiva de les dimensions i característiques de l'alumnat. La tercera desenvolupa una anàlisi dels trasllats a universitats de la resta de l'Estat i de la presència de les ofertes a distància. La tesi de l'article és que aquestes tres mirades, amb les tres lògiques que les sustenten, són igualment necessàries per a portar a terme un procés de reflexió en profunditat sobre l'alumnat universitari.

I. Els estudiants universitaris en un context de canvi

El 25 de maig de 1998, els ministres d'Educació de França, Alemanya, Itàlia i el Regne Unit van signar la Declaració de La Sorbona, en què s'instava el desenvolupament d'un «Espai Europeu d'Educació Superior» i es fixà ja en aquella data una reunió de seguiment del procés el 1999. Aquesta reunió de seguiment es va dur a terme el 19 de juny de 1999 i donà lloc a la Declaració de Bolonya, subscrita per un total de 30 estats europeus, en la qual es varen establir les bases per a la construcció d'un «espai europeu d'educació superior».

La primera conferència de seguiment del procés de Bolonya va tenir lloc a Praga el maig de 2001, en la qual els ministres varen adoptar un comunicat que protegia les actuacions realitzades fins a la data i assenyalaren els passos a seguir en el futur. Les reunions de seguiment següents es varen dur a terme a Berlín (2003) i a Bergen (2005). La pròxima reunió va ser programada per fer-la a Londres el 2007.

La transformació de les universitats europees, d'acord amb el model establert en els acords citats generarà en breu canvis importants en molts aspectes dels estudis superiors a la CAIB. En qualsevol cas, encara no s'han fet més que les primeres passes i, d'aquesta manera, s'ha iniciat la preparació de la transició.

La universitat és una institució que es troba sotmesa a canvis constants. En aquest moment a Espanya hi ha diverses raons que duen a aquests canvis (Vidal, 2003).¹ D'una banda les reformes

¹ Vidal, J. «Quality Assurance, Legal Reforms and the European Higher Education Area in Spain». European Journal of Education, Research, Development and Policies, 2003; 38 (3), 301-313.

legals, en el nostre cas l'aprovació de la LOU (2001) i seva reforma posterior i, d'una altra, l'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior. Pel que fa al disseny i a la implementació dels ensenyaments universitaris, aquests dos elements han introduït canvis importants. D'altra banda, han introduït l'avaluació ex-post dels ensenyaments, és a dir, una vegada aplicat un pla d'estudis en la seva totalitat. Això és el que s'anomena acreditació. També, la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior obligarà a la reforma de l'estructura dels ensenyaments a Espanya, encara no perfectament delimitada. Aquesta reforma consisteix bàsicament en l'estructuració dels ensenyaments en dos nivells consecutius de grau i postgrau. No hi ha dubte que aquests canvis produiran un impacte notable en el sistema universitari espanyol.

No obstant això, aquest impacte no vindrà donat tan sols per un canvi en l'estructura de les titulacions, és a dir, en el nombre d'anys o crèdits que continguin, sinó per la introducció d'una orientació nova que afecta tots aquests plantejaments. Es tracta de canviar la perspectiva d'una formació universitària basada en l'ensenyament cap a una formació basada en l'aprenentatge; d'una qualitat garantida basada en recursos previs disponibles, a una qualitat basada en el tipus de processos desenvolupats i els resultats obtinguts. Encara que existeixen debats sobre el que s'ha d'entendre per resultats de la formació universitària, no hi ha dubte que les necessitats del mercat de treball han de ser un element a tenir en compte. Aquest plantejament nou comporta la necessitat de realitzar estudis sobre la relació entre les competències reals que tenen els titulats, el que la universitat transmet i les competències requerides dins el mercat de treball, enteses en un sentit ampli com ara capacitats, habilitats i coneixements adquirits. Igualment, aquest plantejament implica un profund coneixement de l'alumnat, de les seves característiques, trajectòries formatives, etc. Però aquest plantejament clarament utilitarista i, en part, acrític s'ha de complementar amb una visió més basada en la relació d'aquesta formació universitària amb la realitat en la qual es desenvolupa, els interessos als quals pot servir, les contradiccions dels diversos processos en què s'implica, així com els problemes oberts al llarg d'aquests anys d'una concepció més idíl·lica, encara basada en la concepció orteguiana sobre la missió de la universitat.

La posició de classe (professió, nivell d'estudis del pare i de la mare, etc.) configura en bona mesura l'estructura d'oportunitats per als joves, fins i tot quan aquests han recorregut amb èxit la selectiva carrera escolar fins arribar a la universitat. L'evolució de les darreres dècades, en part amb la conseqüència de la massificació de la institució universitària, ha tingut un sentit igualador, sense que per això s'hagi de deixar d'afirmar que ens trobam actualment amb una universitat més massiva que pròpiament de masses.

2. Els sistemes informatius de les universitats

El tractament de les dades contingudes en els sistemes d'informació de les universitats permet actualment l'obtenció de múltiples indicadors objectius, l'anàlisi dels quals aporta una eina tècnica d'ineludible valor per al diagnòstic de situació i la projecció de futur. El problema és que les dades disponibles a la CAIB són desiguals segons les universitats de referència. Es pot dir que es disposa de quasi totes les dades de la UIB i centres adscrits, d'algunes dades significatives de la UOC i de molt poques dades de la UNED. Aquestes tres universitats són les que formen l'oferta formativa superior a la CAIB. Però, no tots els estudiants universitaris de les Illes cursen els seus estudis a una

d'aquestes, hi ha un ampli conjunt d'altres universitats de l'Estat que també acullen estudiants de la CAIB, sigui per manca d'oferta dels estudis concrets que volen fer a les tres universitats esmentades anteriorment, sigui per altres motius.

Reflexionar sobre tots els elements que l'anàlisi de l'alumnat proporciona es converteix, en un requisit inevitable per a la millora de la qualitat del procés educatiu. Els processos d'avaluació i acreditació de títols engegats en els últims anys a aquest efecte se sustenten en la construcció d'indicadors de tipus molt variat que permeten descobrir les fortaleces i debilitats dels ensenyaments universitaris actuals i inclouen cada vegada més dades sobre els estudiants. Malgrat aquest procés i la proliferació actual d'estudis basats en l'anàlisi de dades, encara hi ha informacions no disponibles, per exemple els resultats referits a èxit/fracàs acadèmics de l'alumnat continuen sent els grans absents en les publicacions estadístiques oficials i dels estudis avaluatius. Probablement pel temor a l'establiment, a partir d'aquests, de rànquings d'universitats o de titulacions «millors» i «pitjors», en moments de competitivitat en la captació d'alumnat. Això provoca que, així com en les variables demogràfiques o sociològiques de l'alumnat es disposa d'estadístiques que en permeten la confrontació. Pel que fa als resultats de rendiment acadèmic, resulta gairebé impossible una correcta valoració comparativa en el context de la universitat espanyola.

Una dificultat afegida per a un estudi comparatiu estreba en la definició dels indicadors manejats. Un mateix epígraf no sempre inclou idèntics paràmetres, variables o referències utilitzats en funció de l'organisme que defineixi l'indicador o, inclusivament, per successives definicions desiguals per part d'un mateix organisme. És obvi que, en aquests casos, la comparança conduiria a un error d'interpretació. Són un bon exemple d'aquesta discrepància les dades sobre alumnat matriculat, amb dades, referides al mateix curs, diferents segons l'INE, el Consell Superior de Coordinació Universitària o les universitats.

Amb aquestes limitacions, s'exposen a continuació els indicadors sobre l'alumnat universitari de la CAIB seleccionats com més il·lustratius per a l'acostament a un primer diagnòstic, així com una sèrie de variables que poden contextualitzar-los o incidir-hi.

3. Evolució de la matrícula els darrers anys

A les Illes Balears varen cursar estudis universitaris a la UIB i a les escoles i centres adscrits un total de 13.352 alumnes al curs 2006-2007, enfront dels 13.507 del curs anterior, fet que suposa una pèrdua d'un 1,15% del nombre d'alumnes i així continua la senda de disminució iniciada al curs anterior (vegeu els quadres 1 i 3). L'alumnat que va seguir estudis a la UNED augmentà un 10,87% i passà a 7.916 matriculats en aquest darrer curs (vegeu el quadre 8). A més, cal considerar l'alumnat matriculat a la UOC, un total de 1.445 persones, un 18,15% més que el curs anterior (vegeu el quadre 8). Finalment, es poden considerar els 930 alumnes que estudien a altres universitats de l'Estat, un 5,8% més que al curs 2005-2006. En total, 23.643 alumnes seguint estudis universitaris.² A continuació comentarem amb més detall aquestes dades.

² No s'inclouen els quasi 3.000 alumnes de cursos de formació permanent que segueixen curs de llarga durada a la UIB: reciclatge de català, Curs d'Aptitud Pedagògica, etc. La UIB no els inclou a les seves estadístiques, tot i la seva importància (nombre d'estudiants, temps dels estudis, volum econòmic de les matrícules, etc.).

Per a l'anàlisi, ens centrarem preferentment en les dades de la UIB. La justificació d'aquesta decisió és evident, és l'única universitat pública presencial, concentra quasi el 57% de tot l'alumnat de les Illes que segueixen estudis universitaris, però augmenta a més del 80% dels alumnes que completen els seus estudis.

L'evolució general de la matriculació de nou alumnat es pot observar en el quadre 1. La pèrdua relativa d'alumnat és clara des del curs 2003-2004. Encara que sigui moderada és també constant, de tal manera que passà de 3.926 alumnes de nou ingrés al curs 2003-2004 a 3.340 al curs 2006-2007. És a dir, la pèrdua és d'un 14,92%.

Pel que fa a la composició per sexe, ha anat disminuint la presència d'homes també des del curs 2002-2003 i així ha passat de 73,35 homes per cada 100 dones a 66,6 al curs 2006-2007. La pèrdua diferencial per sexe és molt important i difícilment explicable amb els arguments tradicionals: taxes més elevades de «fracàs» entre els homes a l'ESO, més facilitat d'incorporació en el mercat de treball, etc. Segurament hi ha altres factors, encara no clarament identificats, que expliquen aquest fenomen. En posteriors informes s'hauria de disposar de dades més detallades per poder confirmar les hipòtesis actuals.

La Universitat de les Illes Balears (UIB) imparteix en l'actualitat un total de 49 títols oficials en vigència. D'aquests, 19 corresponen a llicenciatures o enginyeries superiors (cicle llarg), 20 a diplomatures, arquitectura tècnica o enginyeries tècniques (cicle curt) i 10 a titulacions pròpies de la UIB. Si l'oferta de la UNED i de la UOC és no presencial, la de la UIB no es pot dir que sigui només presencial, ja que inclou un model semipresencial ja molt desenvolupat basat en: el programa Campus Extens; iniciant també l'oferta d'estudis a distància (Titulació d'Educació Social) el curs 2006-2007.

Pel que fa a la demanda de nou ingrés dels diversos estudis, es pot comprovar que els cinc tipus d'estudis amb més alumnat són els de **Mestre**, que en les ofertes de la UIB i de l'Escola Albert Giménez han tingut 681 alumnes; seguits dels estudis d'**Empresarials**, els quals en les dues modalitats han tingut 470 alumnes; els estudis de **Turisme**, en tres opcions (Escola Felipe Moreno, Consell d'Eivissa i UIB), els quals han obtingut 260 nous alumnes. A continuació, els estudis de **Salut** amb l'opció d'Infermeria i de Fisioteràpia arriben a 220 alumnes i els de **Dret** a 160 alumnes (vegeu el quadre 2).

Al llarg dels cursos que van del 2002 al 2005, la matrícula no havia deixat d'augmentar. Aquesta tendència es va invertir en el curs 2005-2006 i disminuï també al 2006-2007 una altra vegada de forma moderada (vegeu el quadre 3). Les tendències, en el conjunt de l'Estat, són molt similars, amb un descens moderat, però sostingut respecte als cursos de finals dels anys noranta. Aquesta disminució moderada confirma la tendència de descens iniciada, per al conjunt de l'Estat, al curs 2000-2001 en el nombre d'universitaris. El nombre d'alumnes matriculats només augmenta en poques universitats; cal dir que l'augment s'observa en especial a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) i a la Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED). Probablement, la flexibilitat horària que permeten aquestes ofertes i la possibilitat de creixement no limitada per les instal·lacions ha facilitat el manteniment del seu creixement.

QUADRE 1. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT DE NOU INGRÉS A LA UIB

2002-03				2003-04				2004-05				2005-06				2006-07			
Dona	Homes	Total		Dona	Homes	Total		Dona	Homes	Total		Dona	Homes	Total		Dona	Homes	Total	
2.075	1.522	3.597		2.285	1.641	3.926		2.325	1.512	3.837		2.188	1.438	3.626		2.005	1.335	3.340	
57,69	42,31	100,00		58,20	41,80	100,00		60,59	39,41	100,00		60,34	39,66	100,00		60,03	39,97	100,00	
Taxa de masculinitat				Taxa de masculinitat				Taxa de masculinitat				Taxa de masculinitat				Taxa de masculinitat			
73,34939759				71,81619256				65,03225806				65,72212066				66,58354115			

Font: dades del Vicerectorat de Planificació Econòmica administrativa de la UIB i elaboració pròpia

QUADRE 2. EVOLUCIÓ PER ESTUDIS DE L'ALUMNAT DE NOU INGRÉS A LA UIB

ESTUDI	2005-06		2006-07		% (2005 base 100)	
Administració i Direcció d'Empreses	170	221	85	130,00		
Arquitectura Tècnica	91	104	93,41	102,97		
Biologia	101	15	93,75	104,62		
Bioquímica	16	249				
Ciències Empresarials	238	50				
Comunicació Audiovisual (Alberta Giménez)	106	37	34,91			
Diplmatura Turisme Felipe Moreno	204	177	86,76			
Diplomatura en Turisme	52	46	88,46			
Diplomatura Turisme Consell Insular Eivissa	173	160	92,49			
Dret	77	75	97,40			
Economia	90	89	98,89			
Educació Social	44	44	100,00			
Enginyeria Informàtica	43	41	95,35			
Enginyeria Tècnica Agrícola	80	92	115,00			
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió						

Continua

ESTUDI	2005-06	2006-07	% (2005 base 100)
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes	53	55	103,77
Enginyeria Tècnica en Telemàtica	26	31	119,23
Enginyeria Tècnica Industrial	67	57	85,07
Filologia anglesa	43	51	118,60
Filologia Catalana	18	21	116,67
Filologia Hispànica	21	23	109,52
Filosofia	28	31	110,71
Fisioteràpia	83	79	95,18
Geografia	26	35	134,62
Història	58	49	84,48
Història de l'Art	60	38	63,33
Infermeria	162	141	87,04
Matemàtiques	21	27	128,57
Mestre Educació Especial	106	96	90,57
Mestre Educació Especial (Alberta Giménez)	42	33	78,57
Mestre en Educació Física	73	68	93,15
Mestre en Educació Física (Alberta Giménez)	74	44	59,46
Mestre en Educació Infantil	75	69	92,00
Mestre en Educació Infantil (Alberta Giménez)	127	154	121,26
Mestre en Educació Musical	52	55	105,77
Mestre en Educació Musical (Alberta Giménez)	13	8	61,54
Mestre en Educació Primària	51	36	70,59
Mestre en Educació Primària (Alberta Giménez)	18	26	144,44
Mestre en Llengua Estrangera	59	53	89,83
Mestre en Llengua Estrangera (Alberta Giménez)	18	39	216,67
Pedagogia	103	93	90,29
Periodisme (Alberta Giménez)	48	44	91,67

Continua

ESTUDI	2005-06	2006-07	% (2005 base 100)
Psicologia	98	101	103,06
Psicopedagogia	30	36	120,00
Química	26	26	100,00
Relacions Laborals (Escola Adscrita)	86	74	86,05
Treball Social	90	91	101,11
TÍTOLS PROPIS			
Diploma universitari en Geografia Física	1	2	200,00
Diploma universitari en Geografia Humana	2		
Diploma universitari en Geografia Regional	14	1	7,14
Diploma universitari en Geologia	3	1	33,33
Diploma universitari en Història de l'Art	21	9	42,86
Diploma universitari en Literatura Catalana	6	1	16,67
Direcció Hotelera Internacional	53		
Graduat en Seguretat i Ciències Policials	119	107	89,92
Títol Superior de Turisme	-		
Graduat en Estudis Immobiliaris a la UIB	1		
TOTAL	3.610	3.340	92,52

Font: dades del Vicerectorat de Planificació Econòmica administrativa de la UIB i elaboració pròpia

QUADRE 3. EVOLUCIÓ DE LA TOTALITAT DE L'ALUMNAT MATRICULAT A LA UIB

Curs acadèmic	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Número alumnes	13.402	13.812	13.859	13.507	13.352
% (2002 base 100)	100,00	103,06	103,41	100,78	99,63

Font: Dades del Vicerectorat de Planificació Econòmica administrativa de la UIB i elaboració pròpia

La pèrdua d'alumnat no és únicament un problema de la UIB, sinó de totes les universitats de l'Estat, relacionat amb diversos factors: l'increment de l'oferta d'estudis universitaris augmentant el nombre d'universitats i centres d'estudis superiors, la limitació del creixement de les cohorts que arriben a les edats de matriculació, els canvis en la demanda (tenint cada vegada més acceptació, per part de l'alumnat i del mercat de treball, els cicles curts i les opcions més flexibles), etc.

La distribució per sexe (vegeu el quadre 4) per al conjunt de la UIB, sobre la matrícula del curs 2006-2007, és del 60,20% per a dones i del 39,80% per a homes. El percentatge de dones a la UIB continua superant en més de 6 punts la mitjana per al conjunt de les universitats espanyoles en aquest mateix curs (54%), segons les dades del Consell de Coordinació Universitària (2006). Aquesta diferenciació per sexe superior a la de l'Estat pot estar relacionada amb l'estructura de l'oferta de la UIB, en la qual dominen estudis més feminitzats. L'apreciable diferenciació per sexe no és conjuntural, és molt estable en el període dels darrers sis anys; de fet, no ha canviat gaire des del curs 2000-2001, ja que llavors hi havia un 58,40% de dones. És a dir, ha augmentat la feminització un poc més d'un punt percentual. Si es calcula la taxa de masculinitat (TM) es pot comprovar que per cada 100 alumnes dones, només hi ha 66,11 homes.

Per branques d'ensenyament aquesta distribució mostra, malgrat això, resultats molt dispars: en les enginyeries i architectures tècniques són majoritaris els homes (en qualche carrera la TM és superior a 500 homes per cada 100 dones), resultat que es produeix en el sistema universitari espanyol, en un percentatge molt elevat. En l'extrem oposat se situen una sèrie de branques: els estudis d'Educació Social (TM: 14,86), Pedagogia (TM: 16,62), Treball Social (TM: 20,6), Infermeria (TM: 18,57), Psicologia (TM: 24,43), el conjunt de totes les carreres educatives (excepció feta de l'especialitat d'Educació Física) i el conjunt de les filologies (77,09%).

Distribució per edats

Per les dades disponibles, es pot confirmar que hi ha una pèrdua percentual d'alumnat menor de 21 anys, que correspon bàsicament al nou accés o a les cohorts procedents del sistema educatiu i, no obstant això, es pot observar que augmenta el pes de l'alumnat en els nivells d'edat superior a 22 anys. Sembla que hi ha una tendència a l'allargament de la permanència a la universitat dels estudiants de 1r i 2n cicle, sigui perquè fan durar més temps les carreres per poder completar-les o per altres motius.

Es poden plantejar algunes hipòtesis. En primer lloc, la dificultat de trobar una primera ocupació en bones condicions i la inversió en formació per poder disposar d'un currículum més ampli per competir amb avantatge en el mercat de treball, ha generat una major demanda d'estudis oficials de postgrau o de segones carreres.

En segon lloc, cal preguntar-se si es desenvolupa una demanda de formació contínua que s'ha beneficiat de la creació d'estudis de només segon cicle (Psicopedagogia, Bioquímica o Enginyeria Informàtica) i de les possibilitats d'homologació que passen de diplomatures als segons cicles de les llicenciatures. No es disposa de dades de quants dels que s'inscriuen en els estudis de segon cicle són estudiants ja matriculats en cicles anteriors i quants provenen directament del món laboral. En el quadre 5 podem apreciar el manteniment dels estudis de només segon cicle, que correspon a una demanda d'alumnat graduat i, per tant, de major edat.

QUADRE 4. NOMBRE D'ESTUDIANTS PER SEXE I ESTUDIS

Any acadèmic		2005-06		2005-06		Taxa masculinitat		2006-07		2006-07		Taxa masculinitat	
Sexe		Dona		Home				Dona		Home			
Estudi													
Administració i Direcció d'Empreses		364		322		88,46		404		346		85,64	
Arquitectura Tècnica		98		210		214,29		115		235		204,35	
Biologia		286		175		61,19		279		173		62,01	
Bioquímica		25		11		44,00		18		14		77,78	
Ciències Empresarials		714		677		94,82		701		617		88,02	
Comunicació Audiovisual (Alberta Giménez)		24		26		108,33		44		40		90,91	
Diploma universitari en Geografia Física		1				0,00				2			
Diploma universitari en Geografia Humana		1		1		100,00							
Diploma universitari en Geografia Regional		5		9		180,00		1					
Diploma universitari en Geologia		2		1		50,00				2			
Diploma universitari en Història de l'Art		13		8		61,54		9		2		22,22	
Diploma universitari en Literatura Catalana		5		1		20,00		2					
Diploma universitari en Història de les Illes Balears								1		2		200,00	
Diplomatura en Turisme		500		350		70,00		481		329		68,40	
Diplomatura en Turisme del Consell Insular d'Eivissa i Formentera		100		53		53,00		91		52		57,14	
Diplomatura en Turisme (Escola Adscrita Felipe Moreno)		151		85		56,29		95		49		51,58	
Direcció Hotelera Internacional		135		144		106,67							
Dret		457		336		73,52		449		327		72,83	
Economia		196		191		97,45		187		187		100,00	
Educació Social		229		36		15,72		249		37		14,86	
Enginyeria en Informàtica		23		110		478,26		21		129		614,29	
Eng. Tècnica Agrícola. Especialitat en Hortofruticultura i Jardineria		31		90		290,32		39		94		241,03	
Enginyeria Tècnica de Telecomunicació. Especialitat en Telemàtica		31		165		532,26		26		134		515,38	
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió		66		334		506,06		63		324		514,29	
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes		23		246		1069,57		22		219		995,45	

Continua

Any acadèmic		2005-06		2005-06		2006-07		Taxa masculinitat	
Sexe		Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Taxa masculinitat	Taxa masculinitat
Estudi									
Enginyeria Tècnica Industrial. Especialitat en Electrònica Industrial		26	175	673,08	25	175	700,00		
Filologia Anglesa		149	33	22,15	146	35	23,97		
Filologia Catalana		74	20	27,03	73	23	31,51		
Filologia Hispànica		83	34	40,96	78	30	38,46		
Filosofia		64	88	137,50	72	76	105,56		
Física		29	86	296,55	36	86	238,89		
Fisioteràpia		200	84	42,00	194	80	41,24		
Geografia		50	75	150,00	47	85	180,85		
Graduat en Estudis Immobiliaris		6	9	150,00	6	7	116,67		
Graduat en Seguretat i Ciències Policials		15	104	693,33	19	156	821,05		
Història		100	137	137,00	97	127	130,93		
Història de l'Art		222	59	26,58	189	45	23,81		
Infermeria		462	75	16,23	447	83	18,57		
Matemàtiques		28	45	160,71	34	45	132,35		
Mestre. Educació Especial		217	32	14,75	240	33	13,75		
Mestre. Educació Especial (Alberta Giménez)		108	18	16,67	96	13	13,54		
Mestre. Educació Física		138	149	107,97	147	147	100,00		
Mestre. Educació Física (Alberta Giménez)		62	120	193,55	56	105	187,50		
Mestre. Educació Infantil		264	7	2,65	244	6	2,46		
Mestre. Educació Infantil (Alberta Giménez)		325	17	5,23	397	24	6,05		
Mestre. Educació Musical		104	48	46,15	102	40	39,22		
Mestre. Educació Musical (Alberta Giménez)		22	8	36,36	18	8	44,44		
Mestre. Educació Primària		159	27	16,98	145	23	15,86		
Mestre. Educació Primària (Alberta Giménez)		63	16	25,40	66	20	30,30		
Mestre. Llengua Estrangera		173	32	18,50	170	35	20,59		
Mestre. Llengua Estrangera (Alberta Giménez)		30	5	16,67	47	8	17,02		

Continua

Any acadèmic		2005-06		2005-06		Taxa masculinitat		2006-07		Taxa masculinitat	
Sexe		Dona	Home	Dona	Home			Dona	Home		
Estudi											
Pedagogia		327	60	18,35	331	55	16,62				
Periodisme (Alberta Giménez)		31	17	54,84	58	29	50,00				
Psicologia		382	93	24,35	397	97	24,43				
Psicopedagogia		98	13	13,27	78	13	16,67				
Química		100	85	85,00	91	78	85,71				
Relacions Laborals		313	194	61,98	289	145	50,17				
Títol Superior de Turisme		9	12	133,33	5	6	120,00				
Treball Social		308	50	16,23	301	62	20,60				
TOTAL		8.221	5.608	68,22	8.038	5.314	66,11				

Font: Dades del Vicerectorat de Planificació Econòmicoadministrativa de la UIB i elaboració pròpia

QUADRE 5. NOMBRE TOTAL D'ESTUDIANTS PER TITULACIÓ. CURS 2005-2006-2006-2007					
TITULACIONS					
	2005-06	2006-07	% (2005 base 100)		
Administració i Direcció d'Empreses	683	750	109,81		
Arquitectura Tècnica	309	350	113,27		
Biologia	461	452	98,05		
Bioquímica	36	32	88,89		
Ciències Empresarials	1390	1318	94,82		
Diplomatura en Turisme	850	810	95,29		
Dret	793	776	97,86		
Economia	387	374	96,64		
Educació Social	265	286	107,92		
Enginyeria en Informàtica	132	150	113,64		
Enginyeria Tècnica Agrícola. Especialitat en Hortofruticultura i Jardineria	122	133	109,02		
Enginyeria Tècnica de Telecomunicació. Especialitat en Telemàtica	191	160	83,77		

Continua

TITULACIONS			
	2005-06	2006-07	% (2005 base 100)
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió	399	387	96,99
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes	270	241	89,26
Enginyeria Tècnica Industrial. Especialitat en Electrònica Industrial	201	200	99,50
Filologia Anglesa	182	181	99,45
Filologia Catalana	94	96	102,13
Filologia Hispànica	118	108	91,53
Filosofia	152	148	97,37
Física	115	122	106,09
Fisioteràpia	284	274	96,48
Geografia	124	132	106,45
Història	237	224	94,51
Història de l'Art	281	234	83,27
Infermeria	538	530	98,51
Matemàtiques	73	79	108,22
Mestre. Educació Especial	249	273	109,64
Mestre. Educació Física	286	294	102,80
Mestre. Educació Infantil	271	250	92,25
Mestre. Educació Musical	152	142	93,42
Mestre. Educació Primària	186	168	90,32
Mestre. Llengua Estrangera	205	205	100,00
Pedagogia	386	386	100,00
Psicologia	475	494	104,00
Psicopedagogia	111	91	81,98
Química	185	169	91,35
Treball Social	359	363	101,11
	11.552	11.382	98,53
Títols propis			
Diploma universitari en Geografia Física	1	2	200,00
Diploma universitari en Geografia Humana	2		
Diploma universitari en Geografia Regional	14	1	7,14

Continua

TITULACIONS			
Títols propis	2005-06	2006-07	% (2005 base 100)
Diploma universitari en Geologia	3	2	66,67
Diploma universitari en Història de l'Art	21	11	52,38
Diploma universitari en Literatura Catalana	6	2	33,33
Diploma universitari en Història de les Illes Balears		3	
Graduat en Estudis Immobiliaris		13	
Graduat en Seguretat i Ciències Policials	119	175	147,06
Títol Superior de Turisme	21	11	52,38
Direcció Hotelera Internacional	278		
	465	220	47,31
Escoles Adscrites			
Comunicació Audiovisual (Alberta Giménez)	50	84	168,00
Diplomatura en Turisme del Consell Insular d'Eivissa i Formentera	153	143	93,46
Diplomatura en Turisme (Escola Adscrita Felipe Moreno)	236	144	61,02
Mestre. Educació Especial (Alberta Giménez)	126	109	86,51
Mestre. Educació Física (Alberta Giménez)	182	161	88,46
Mestre. Educació Infantil (Alberta Giménez)	342	421	123,10
Mestre. Educació Musical (Alberta Giménez)	30	26	86,67
Mestre. Educació Primària (Alberta Giménez)	79	86	108,86
Mestre. Llengua Estrangera (Alberta Giménez)	35	55	157,14
Periodisme (Alberta Giménez)	48	87	181,25
Relacions Laborals	507	434	85,60
	1.788	1.750	97,87
TOTAL	13.805	13.352	

Font: Dades del Vicerect orat de Planificació Económico administrativa de la UIB i elaboració pròpia

Situació socioeconòmica de les famílies

Al marge que en el procés d'arribada a la universitat s'ha d'afirmar la influència de la classe social, tal com s'ha dit abans, a la UIB així com en la majoria de les universitats públiques de l'Estat, entren des de finals dels anys vuitanta a conseqüència en bona part de la reforma educativa nous grups socials que han trencat la tradicional imatge d'un alumnat gairebé exclusivament masculí (ara és clarament femení), de classes altes i mitjanes amb capital formatiu. Així, una de les característiques distintives dels actuals estudiants universitaris és l'heterogeneïtat, resultant d'una ampliació del sistema escolar postobligatori que arriba als nivells superiors, encara que no a la mateixa velocitat ni amb la mateixa intensitat per a totes les classes. Tenint tot això en compte, és necessari afirmar la diversitat social que caracteritza els actuals estudiants universitaris.

No cal oblidar que la universitat, a pesar de l'obertura en l'accés iniciada en l'últim quart del segle passat, reproduïx en certa mesura l'estructura social de la societat a la qual dona servei. Si comparam la distribució de la població segons el nivell d'estudis amb la distribució del nivell d'estudis dels pares de l'alumnat, fent la comparació amb la cohort de població de 45 a 59 que és l'edat aproximada dels pares dels alumnes universitaris, es pot comprovar com l'any 2001 la probabilitat de realitzar estudis universitaris per a un jove de la CAIB amb pares sense estudis era del 8,75%, mentre que la probabilitat d'estudiar en la universitat per a un jove amb pares amb estudis universitaris era del 65%.

El repte més rellevant és l'augment de la presència dels joves fills dels actuals immigrants internacionals, actualment molt poc presents a la UIB. La igualació de resultats acadèmics, al llarg de les seves trajectòries formatives, així com la inversió en formació de llarga durada serà un dels indicadors d'integració social d'aquests grups socials.

La presència a la UIB de tots els diversos sectors socials, així com la tendència a la igualació dels resultats per grups, no significa que el sector de joves universitaris no pugui ser considerat com un grup diferenciats, amb característiques atribuïdes exteriorment,³ però també reconegudes pels estudiants, de grup privilegiat de la seva generació. En qualsevol cas, entre aquestes promocions a la UIB no es reproduïx ni el model d'estudiant acadèmic convencional (aquell «monstre de les oposicions» i l'«elecció dels elegits» dels quals parlaven Bourdieu i Passeron, 2004),⁴ ni el model de l'estudiant que es presenta com a exponent del discurs universalista i desinteressat de la cultura per la cultura i de la vocació com a autorerealització expressiva i lliure de tot càlcul utilitarista. A la UIB, l'alumnat universitari està prioritàriament preocupat per la seva inserció en el mercat de treball i es pot dir que està present una apreciable preocupació utilitarista, per això la demanda de les carreres universitàries, així com les taxes de manteniment i d'èxit són més elevades en les carreres que aparentment ofereixen millors oportunitats en el mercat de treball; així es pot comprovar com només cinc grans àrees reuneixen més del 74,51% de l'alumnat de la UIB (vegeu el quadre 5):

- Estudis d'Economia, Empresa i Turisme (3.550 alumnes: 26,59%)
- Carreres educatives (Mestre, Educació Social, Pedagogia i Psicopedagogia) (2.953 alumnes: 22,12%)
- Carreres de l'àrea de la salut (Infermeria, Fisioteràpia i Psicologia) (1.298 alumnes: 9,72%)

³ Els altres joves disposen d'una certa representació social dels joves universitaris, caracteritzada pel reconeixement de la seva capacitat per trobar les millors feines, així com per una certa «gelosia social».

⁴ Bourdieu, P.; Passeron, J. C. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1977.

- Dret i Relacions Laborals (1.210 alumnes: 9,06%)
- Enginyeries informàtiques (938 alumnes: 7,03%)

La resta de titulacions, fins a un total de 27 diferents (entre titulacions oficials i títols propis), reuneix 3.403 alumnes, és a dir, un 25,49%. No es pot dir que la UIB sigui una universitat especialitzada en aquestes cinc grans àrees, però sí que hi ha una important concentració de l'oferta i la demanda. La diversificació de les ofertes no ha aconseguit encara descentrar la demanda i possiblement no sigui necessari.⁵ S'ha de considerar que les ofertes de la UOC i de la UNED insisteixen en aquestes àrees (amb menys presència de les enginyeries).

Perfil d'accés de l'alumnat

La majoria dels universitaris prossegueixen en el sistema educatiu sense interrupció. Aquest fet, comú en el context estatal, ens distingeix d'altres països de l'entorn europeu en els quals la majoria d'edat suposa un alt grau d'emancipació del domicili familiar i, per tant, un accés al mercat de treball previ a l'inici d'estudis superiors que suposa edats més altes de començament en aquest nivell educatiu. Aquest procés, en qualsevol cas, es comença a observar també a les nostres universitats.

4. Alumnat universitari que estudia fora de la CAIB

De tots els alumnes que realitzen proves d'accés a la UIB, hi ha un percentatge molt apreciable d'alumnes que es traslladen a una altra universitat de l'Estat. Pel que fa al curs 2006-2007, hi ha 930 alumnes que varen fer aquesta operació de trasllat, cosa que representa un 27,84% amb relació als que sí que es varen matricular de nou ingrés a la UIB. Mentre disminueix el nombre d'alumnes de nou ingrés a la UIB, aquest volum d'alumnat que opta per altres universitats presencials de l'Estat, ha augmentat un 5,8% respecte al curs 2005-2006, ja que aquest curs varen ser 879 els que varen demanar trasllat d'expedient.

Les universitats a les quals cursen els estudis es concentren en Barcelona (Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma, Universitat Politècnica, Universitat Pompeu Fabra), amb 454 alumnes un 48,8% del total de 930 alumnes que directament es matriculen a universitats exteriors a la CAIB i a Madrid (Universitat Complutense, Universitat Politècnica), amb més d'un 25%. Segueixen a molta distància altres localitats com València o Granada. Aquestes destinacions de referència són les mateixes que al curs 2005-2006.

Els factors que influeixen en aquest abandonament són diversos, però hi ha un factor molt destacat i després un conjunt de factors associats de diverses maneres:

- El factor més important és la manca d'alguns estudis a l'oferta present a la CAIB (UIB, UNED, UOC), com ara els estudis de Medicina (36 estudiants), Belles Arts (32), Arquitectura (35), Farmàcia (41), llicenciatura en Ciències de l'Activitat Física (34), Enginyeria Industrial (26), etc. En total més d'un 50% de tots els que estudien fora ho fan a carreres que no s'ofereixen a la CAIB, en què destaquen especialment les carreres sanitàries.
- El altres factors associats són molt diversos: el prestigi d'altres universitats; la tradició familiar de cursar els estudis a determinada universitat pública o privada; la presència de familiars a les

⁵ Al curs 2000-2001, l'alumnat matriculat a les cinc àrees representava el 75,88% de tots els alumnes de la UIB, és a dir, només un poc més d'un punt percentual més que al curs 2006-2007.

ciutats on es traslladen els alumnes; així es facilita la instal·lació per a alumnes no residents a Palma; la garantia de seguir els estudis en castellà (tot i que l'oferta d'universitats catalanes o valencianes capta més del 50% de tots els alumnes que estudien fora de la CAIB), etc. La importància d'aquests factors i el nivell d'associació és impossible d'estimar actualment, només un estudi detallat pot millorar el coneixement que tenim d'aquests temes.

La distribució territorial respon a diverses lògiques, entre les quals es poden destacar dues de rellevants: la distància a la UIB des de la població de residència (mesurada no pels quilòmetres, sinó per les distàncies isòcrones, és a dir, pel temps de desplaçament) i la capacitat d'inserció ràpida en el mercat de treball. Les dues influeixen en sentit invers: com més gran és la distància, menys alumnes; com més capacitat d'inserció laboral menys alumnes; però n'hi ha més. En qualsevol cas, se'n poden descriure cinc fets característics (vegeu el quadre 6):

- Quasi la meitat de l'alumnat de la UIB procedeix de Palma (un 47,73%), cosa que sobrerrepresenta la importància que aquesta població té, ja que Palma representa un 41,22% de la població entre 18 i 24 anys de la CAIB. La relació entre l'alumnat i els joves del municipi entre 18 i 24 anys és d'un 20,63%.⁶
- La presència de l'alumnat de Menorca i d'Eivissa i Formentera, és molt baixa, amb 484 (3,63%)⁷ i 788 (5,91%)⁸ alumnes respectivament, és a dir, aparentment Eivissa i Formentera tenen molts més alumnes que Menorca; però, mentre Menorca té un 8,53% de la població entre 18 i 24 anys de les Illes, Eivissa i Formentera tenen un 12,63% d'aquesta població. Quasi tenen la mateixa relació entre l'alumnat d'aquestes illes i els seus joves entre 18 i 24 anys, amb un 5,94% a Menorca i un 6,10% a Eivissa i Formentera, nivells molt baixos.
- Els municipis més expansius en població, en la darrera dècada, i amb mercats de treball més dinàmics, tenen menys alumnes a la UIB, excepció feta de Calvià, on s'ha fet un important esforç d'estimulació de la matriculació. Els municipis de Mallorca amb menys alumnat són: Son Servera (0,82% d'alumnes de la UIB; 1,29% de joves entre 18 i 24 anys de la CAIB); Capdepera (0,60% d'alumnes de la UIB; 1,0% de joves entre 18 i 24 anys de la CAIB); Andratx (0,67% d'alumnes de la UIB; 0,89% de joves entre 18 i 24 anys de la CAIB); Alcúdia (1,40% d'alumnes de la UIB; 1,73% de joves entre 18 i 24 anys de la CAIB).
- Els municipis amb més alumnes, proporcionalment, són de diversos tipus, però si només es considera el darrer indicador (nombre d'alumnat del municipi amb relació al nombre de joves entre 18 i 24 anys del municipi), es pot confirmar que molts són propers a Palma (Bunyola, Esporles, Marratxí, Santa Maria, Valldemossa).
- Els grans municipis de Mallorca mantenen nivells mitjans molt similars (Inca: 2,77% de l'alumnat de la UIB, Manacor: 2,82%, Lluçmajor: 2,88%, Calvià: 4,56%). Marratxí és l'únic municipi que supera les magnituds dels grans municipis.

Pel que fa a la nacionalitat, un 2,35%, de l'alumnat de 2006-2007 procedeix d'altres zones del món, proporció que ha augmentat moderadament en els darrers sis anys acadèmics, des de l'1,42% de

⁶ Es tracta d'un indicador que no representa un percentatge de la població jove, perquè hi ha alumnat d'edats superiors a 24 anys, sinó una referència que ajuda a estimar la importància relativa de l'alumnat amb relació a un paràmetre poblacional del mateix municipi o àrea territorial.

⁷ 411 al curs 2004-2005.

⁸ 611 al curs 2004-2005.

2000-2001. Les zones de procedència més importants són la Unió Europea i l'Amèrica Central i del Sud. Per carreres, les que observen una presència relativa més destacada de no nacionals d'Espanya, són els estudis de l'àrea d'Economia, Empresa i Turisme, però les diferències són poc rellevants.

QUADRE 6. NOMBRE TOTAL D'ESTUDIANTS PER MUNICIPI I ILLA. CURS 2006-2007

Nombre d'alumnes	Total general	%	Nombre d'alumnes	Total general	%
Alaró	85	0,64	Sant Joan	24	0,18
Alcúdia	187	1,40	S. Llorenç des Cardassar	65	0,49
Algaida	72	0,54	Santa Eugènia	24	0,18
Altres municipis	119	0,89	Santa Margalida	115	0,86
Andratx	90	0,67	Santa Maria del Camí	115	0,86
Ariany	9	0,07	Santanyí	129	0,97
Artà	73	0,55	Selva	54	0,41
Banyalbufar	4	0,03	Sencelles	37	0,28
Binissalem	100	0,75	ses Salines	38	0,29
Búger	15	0,11	Sineu	51	0,39
Bunyola	141	1,06	Sóller	175	1,31
Calvià	607	4,56	Son Servera	109	0,82
Campanet	44	0,33	Valldemossa	43	0,32
Campos	100	0,75	Vilafranca de Bonany	32	0,24
Capdepera	79	0,60	TOTAL Mallorca	12.054	90,46
Consell	43	0,32			
Costitx	13	0,10	Alaior	50	0,38
Deià	1	0,01	Ciutadella de Menorca	171	1,28
Esporles	122	0,92	es Castell	40	0,30
Estellencs	7	0,06	es Mercadal	16	0,12
Felanitx	204	1,53	es Migjorn Gran	13	0,10
Fornalutx	7	0,06	Ferrerries	51	0,39
Inca	369	2,77	Maó	109	0,82
Lloret de Vistalegre	24	0,18	Sant Lluís	34	0,25
Lloseta	90	0,67	TOTAL Menorca	484	3,63
Llubí	31	0,23			
Llucmajor	384	2,88	Eivissa	442	3,32
Manacor	376	2,82	Formentera	21	0,15
Mancor de la Vall	16	0,12	Sant Antoni de Portmany	113	0,85
Maria de la Salut	26	0,20	Sant Joan de Labritja	15	0,11
Marratxí	589	4,42	Sant Josep de sa Talaia	59	0,44
Montuïri	38	0,29	Santa Eulària des Riu	138	1,04
Muro	76	0,57	TOTAL Eivissa i Formentera	788	5,91
Palma	6.360	47,73	Total general	13.325	100,00
Petra	40	0,30			
Pollença	218	1,63			
Porreres	65	0,49			
Puigpunyent	22	0,17			
sa Pobla	196	1,47			

Font: Dades del Vicerectorat de Planificació Económicoadministrativa de la UIB i elaboració pròpia

5. La UNED i la UOC en l'oferta i demanda de l'alumnat de la CAIB

La UNED ha desenvolupat una certa transformació en els darrers anys, en els quals ha millorat la seva adaptació a les tecnologies de la informació, així com també ha millorat les seves instal·lacions a la CAIB. La seva oferta es concreta en 29 titulacions, seguides per un total de 7.916 alumnes; hi domina la titulació de Dret (més de 700 matriculats al curs 2006-2007) i Psicologia (més de 400). L'augment de la matriculació ha estat molt important en els darrers anys i ha passat de 4.600 matriculats el 2003 a quasi 8.000 el 2007, de manera que ha tengut un increment proper al 60%. Els avantatges que ofereix, pel que fa a la seva flexibilitat, són importants, però no se'n poden conèixer la qualitat de l'oferta ni les taxes d'èxit amb detall (vegeu el quadre 7).

QUADRE 7. ALUMNES MATRICULATS A LA UNED, 2005/2006 i 2006/2007			
ESTUDIS	2005-06	2006-07	% (2005 base 100)
Dret	685	750	109,49
Història	231	260	112,55
Educació Social	267	299	111,99
Psicologia	388	431	111,08
Antropologia Social y Cul.	205	249	121,46
Polítiques	105	121	115,24
LADE	132	119	90,15
Turisme	189	210	111,11
Informàtica de sistemes	94	104	110,64
Altres (fins 29 titulacions)	4.844	5.373	110,92
	7.140	7.916	110,87

Font: Memòria curs acadèmic 2005-2006 i 2006-2007. UNED. Illes Balears

La Universitat Oberta de Catalunya (UOC) és una universitat jove, amb poc més de deu anys d'existència, de titularitat privada amb una estructurada i creixent organització didàctica a distància, segons presenta la mateixa universitat a la seva pàgina web <www.uoc.cat>. La seva oferta d'estudis es basa en quatre tipus d'estudis (vegeu el quadre 8):

- 1- Estudis de cicle curt: diplomatures (Turisme i Ciències Empresarials), enginyeries tècniques (Enginyeria Tècnica Informàtica de Gestió, de Sistemes i Telemàtica).
- 2- Estudis de cicle llarg: llicenciatures (Dret, Humanitats, Psicologia i Filologia catalana).
- 3- Estudis de Segon Cicle amb una duració mínima de dos cursos acadèmics (Enginyeria Informàtica, Psicopedagogia, Administració i Direcció d'Empreses, Ciències del Treball, Comunicació i Audiovisuals, Documentació, Ciències Polítiques i de Sociologia, Estudis sobre l'Àsia oriental, Investigació i Tècniques de Mercat, Publicitat i Relacions Públiques).

A aquests tres primers tipus d'estudis hi ha 1.445 alumnes de les Illes; han augmentat de forma sostinguda la seva presència (18,15% més que el curs anterior).

4- Estudis de doctorat i formació continuada

Pel que fa als estudis de postgrau, la seva importància relativa és mínima, amb 34 alumnes fent doctorats o màsters i 111 en altres estudis de postgrau.

QUADRE 8. ALUMNES DE LES BALEARS MATRICULATS A LA UOC (2005-2006 I 2006-2007)

1r Cicle			
Oferta	2005-06	2006-07	% (2005 base 100)
Ciències empresarials	233	273	117,17
Enginyeria Tècnica Informàtica de Gestió	100	110	110,00
Enginyeria Tècnica Informàtica de Sistemes	102	105	102,94
Turisme	26	48	184,62
Enginyeria Tècnica. Esp. Telemàtica	14	25	178,57
1r i 2n Cicle			
Dret	113	147	130,09
Humanitats	96	117	121,88
Filologia catalana	35	37	105,71
Psicologia	100	124	124,00
Només de 2n Cicle			
Psicopedagogia	91	105	115,38
Administració i Direcció d'Empreses	50	54	108,00
Documentació	42	36	85,71
Enginyeria Informàtica	33	58	175,76
Ciències Polítiques i Sociologia	18	23	127,78
Ciències del Treball	94	88	93,62
Investigació i Tècniques de Mercat	12	21	175,00
Comunicació Audiovisual	26	29	111,54
Estudis d'Àsia Oriental	19	24	126,32
Publicitat i Relacions Públiques	19	21	110,53
TOTAL homologades de 1r i 2n cicle	1.223	1.445	118,15
3r Cicle			
Doctorat en Societat de la Informació i el Coneixement	7	4	57,14
Màster en Societat de la Informació i el Coneixement		5	
Màster en Educació i TIC (e-learning)		3	
Màster en Programari lliure		12	
Títol propi de Graduat Multimèdia	11	10	90,91
Formació continuada			
Master		28	
Postgrau		44	
Especialització		39	

Font: dades de la UOC i elaboració pròpia

QUADRE 9. EVOLUCIÓ DEL NOMBRE TOTAL D'ALUMNES MATRICULATS A DOCTORAT DE LA UIB

Curs acadèmic	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2005 2006	2006 2007
Nbre d'estudiants	474	486	531	459	546
2002: base 100	100,00	102,53	112,03	96,84	115,19

Font: Dades del Vicerectorat de Planificació Económicoadministrativa de la UIB i elaboració pròpia

6. Estudis de tercer grau a la UIB

En aquest darrer apartat, el dels estudis de postgrau, la UIB és l'oferta més estructurada, comparativament de més qualitat i amb resultats incomparablement millors. La matrícula dels cursos de doctorat, al curs 2006-2007, ha estat de 546 alumnes; han augmentat un 19% respecte del curs anterior. Aquest nombre d'alumnes s'ha mantingut de manera significativa, sempre amb més de 450 alumnes als darrers anys (vegeu el quadre 8).

La desigualtat per programes de doctorat és apreciable, amb doctorats amb més de 40 alumnes (Biologia, Educació —investigació i innovació—, Tecnologia Educativa, Ciències Mèdiques Bàsiques, Psicologia) i altres amb un nombre reduït d'alumnes (vegeu el quadre 10). En qualsevol cas, no és tan important el volum d'alumnat com la qualitat d'aquests estudis, mesurada per les mencions de qualitat atorgades per l'ANECA i pel nombre de tesis aprovades: només al darrer curs s'han presentat 42 tesis amb excel·lents resultats. El curs anterior ja s'havien presentat amb èxit 40 tesis més.

7. Professorat de la UIB

Pel que fa al personal docent i investigador (PDI) de la UIB, es presenten els trets següents (vegeu el quadre 12).

El nombre de professors de la UIB, en els diversos cursos, presenta un increment progressiu moderat, ja que es millora la dotació de personal en totes les opcions, excepció feta de les categories a extingir (catedràtics i titulars d'Escola Universitària), directament implicats en un procés d'accés a la categoria superior de titulars d'universitat.

La dotació de professorat s'ha estabilitzat durant els darrers cursos. Concretament, al darrer curs el balanç final representa només 6 professors més que al curs anterior.

Com ja es va destacar en aquest mateix informe del curs passat, cal posar de manifest les diferències, des de la perspectiva de la categoria del PDI, entre els departaments que varen ser creats i dotats abans (Química, Física, Biologia, Dret, Matemàtiques o els dos de Pedagogia) i els departaments més recents (Psicologia, Economia Aplicada, Economia d'Empresa, Infermeria i Fisioteràpia, etc.).

QUADRE 10. NOMBRE D'ESTUDIANTS MATRICULATS ALS PROGRAMES DE DOCTORAT DE LA UIB

		2005- 2006	2006- 2007	% (2005 base 100)
1	OBF Programa de doctorat de Biologia Fonamental (Palma)	3	7	233,33
2	OBI Programa de doctorat de Biologia (Palma)	43	49	113,95
3	OCE Programa de doctorat de Ciències de l'Educació (Palma)	41	42	102,44
4	OCM Programa de doctorat de Ciències Marines (Palma)	18	13	72,22
5	OCT Programa doctorat en Crisi de la Modernitat (Palma)	16	29	181,25
6	ODP Programa de doctorat de Dret Privat (Palma)	24	29	120,83
7	ODU Programa de doctorat de Dret Públic (Palma)	15	22	146,67
8	OEA Programa de doctorat d'Educació Ambiental (Palma)	4	1	25,00
9	OEE Programa de doctorat d'Economia i Empresa (Palma)	17	17	100,00
10	OFC Programa de doctorat de Filologia Catalana i Lingüística General (Palma)	10	16	160,00
11	OFE Programa de doctorat de Filologia Espanyola, Moderna i Llatina (Palma)	7	6	85,71
12	OFI Programa de doctorat de Física (Palma)	29	10	34,48
13	OFL Programa de doctorat de Filosofia (Palma)	14	15	107,14
14	OGE Programa de doctorat de Geografia (Palma)	20	32	160,00
15	OIH Perspectives Metodològiques de la Investigació Històrica i Historicoartísti (Palma)	14	19	135,71
16	OIN Programa de doctorat d'Informàtica (Palma)	12	20	166,67
17	OIS Prog. doctorat Interuniversitari en Infermeria i Salut Internacional (Palma)	2	3	150,00
18	OMA Programa de doctorat de Matemàtiques (Palma)	5	3	60,00
19	OMB Programa de doctorat de Ciències Mèdiques Bàsiques (Palma)	36	71	197,22
20	OMO Programa de doctorat de Nutrició Molecular (Palma)	2	2	100,00
21	ONH Programa de doctorat Interuniversitari de Nutrició Humana (Palma)	17	20	117,65
22	ONM Programa de doctorat de Nutrició i Metabolisme (Palma)	17	10	58,82
23	OPS Programa de doctorat de Psicologia (Palma)	40	49	122,50
24	OQA Tecnologia i Qualitat dels aliments (Palma)		2	
25	OQF Programa de doctorat Química Orgànica en la Indústria Quimicofarmacèutica (Palma)	2	1	50,00
26	OQU Programa de doctorat de Química (Palma)	18	4	22,22
27	OSJ Programa de doctorat en Sistema de Justícia Penal (Palma)	1	2	200,00

Continua

		2005- 2006	2006- 2007	% (2005 base 100)
28	OST Programa de doctorat Societat, Territori i Medi Ambient (Palma)	0	4	
29	OTA Programa de doctorat interuniversitari en Tecnologia Educativa (Palma)	30	48	160,00
		457	546	119,47

NOTA: En 2005-2006 hi havia un Programa de doctorat d'Informàtica i Matemàtiques (Palma) amb 2 alumnes
Font: Dades del Vicerectorat de Planificació Económicoadministrativa de la UIB i elaboració pròpia

QUADRE II. NOMBRE DE TESIS DOCTORALS LLEGIDES A LA UIB (2006/07)	
	Tesis
Biologia	9
Biologia Fonamental i CS	7
Ciències Històriques i Teoria de les Arts	1
Dret Públic	1
Economia Aplicada	2
Filologia Catalana i Ling. General	1
Filologia Espanyola, Mod. I Llatina	2
Filosofia i Treball Social	2
Física	3
Imedea	3
Matemàtiques i Informàtica	3
Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació	2
Pedagogia i Didàctiques Específiques	1
Química	5
Total	
42	

Font: Dades del Vicerectorat de Planificació Económicoadministrativa de la UIB

QUADRE 12. NOMBRE DE PROFESSORS PER CATEGORIES I PER DEPARTAMENTS

DEPARTAMENTS	CU	TU	CEU	TEU	Aj.Col Com	ASSO	ALTRES	TOTAL
Biologia -	6	14	2	9	6	32	1	70
Biologia Fonamental i Ciències de la Salut -	2	7	5	8	1	13	0	36
Pedagogia i Didàctiques Específiques -	4	4	1	10	3	23	0	55
Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació	3	9	3	10	3	58	0	86
Ciències de la Terra	3	9	3	8	1	8	1	33
Ciències Històriques i Teoria de les Art-	7	12	0	8	1	22	1	51
Ciències Matemàtiques i Informàtica -	8	14	7	32	9	54	6	130
Dret Privat-	9	13	1	2	2	28	0	55
Dret Públic-	7	12	0	5	6	27	0	57
Economia Aplicada-	3	12	1	20	3	36	0	75
Economia de l'Empresa-	2	10	3	18	5	41	0	79
Filologia Catalana i Lingüística General	5	9	1	4	2	12	1	34
Filologia Espanyola, Moderna i Llatina	4	20	4	14	0	21	0	63
Filosofia i Treball Social	2	10	1	6	3	15	0	37
Física	9	20	1	9	13	25	0	77
Infermeria i Fisioteràpia-	0	0	2	20	8	79	0	109
Psicologia	2	16	1	7	6	24	0	56
Química	8	17	0	2	2	18	1	38
INCORPORACIONS-BAIXES 2006-07	3	2	-2	-8	26	-10	-5	6
TOTAL 2006-07	87	210	34	184	100	526	6	1147
%	7,59	18,31	2,96	16,04	8,72	45,86	0,52	100,00

Font: Dades del Vicerectorat de Planificació Económicoadministrativa de la UIB

És molt destacada la proporció de professors associats en alguns departaments (per exemple: més d'un 72% en Infermeria i Fisioteràpia, un 52% en Dret Privat); amb tot, cal tenir en compte que el nombre d'associats en les diverses categories és quasi la meitat del total de PDI (un 45,86%). S'ha de tenir present que, al curs 1999-2001, el personal associat representava un 42,5% del total del PDI, és a dir, s'ha produït un increment relatiu d'aquest tipus de personal, contra els criteris manifestats per la gran majoria de responsables universitaris.

Si es consideren de forma conjunta els professors funcionaris permanents (CU, TU, CEU i TEU) representen un 44,9%, mentre que els associats, ajudants i contractats arriben a un 54,58%. És a dir, hi ha 121 professors no permanents per cada 100 de permanents. Aquest relatiu desequilibri s'ha de corregir en els propers anys si el que es vol és millorar la qualitat de la docència i de la investigació en els departaments i el conjunt de la UIB.

És evident que la política de professorat de la UIB depèn dels canvis que s'han de produir en els propers mesos. A més dels canvis legals, s'han de produir canvis també en el finançament de la UIB per tal de millorar la capacitat de millora de les dotacions de professorat i investigador permanent.

8. Pressupost

Pel que fa al pressupost de la UIB (vegeu els quadres 13 i 14), aquest any 2007 s'ha aprovat un pressupost de 79.550.465,55€, és a dir, ha augmentat un 6,25% respecte al curs anterior. En els ingressos, les taxes públiques representen només un 11,18%, mentre que el 66,94% són transferències corrents, majoritàriament provinents del Govern de les Illes Balears. Les despeses es distribueixen en un 63,94% de personal (el 2001, representava només un 49,22%), despeses en béns corrents o serveis (16,78%) i les inversions reals (17,56%). Aquest darrer capítol s'ha reduït considerablement, si el comparam amb el que representava, per exemple, als anys 2000 (29,44%) o 2001 (33,99%). En qualsevol cas, les necessitats d'inversió no s'han reduït, ja que encara falten instal·lacions molt notables (biblioteca central, adaptació als requeriments espacials derivats del model d'ensenyament-aprenentatge de l'espai europeu, per exemple).

QUADRE 13. EVOLUCIÓ DEL PRESSUPOST DE LA UIB (2003/2007)	
1. Pressupost 2003	66.373.113'28€
2. Pressupost 2004	67.153.264'53€
3. Pressupost 2005	71.138.995'34€
4. Pressupost 2006	74.869.723'35€
4. Pressupost 2007	79.550.465,55 €

Font: Dades del Vicerectorat de Planificació Económicoadministrativa de la UIB

La UIB ha mantingut un bon equilibri pressupostari gràcies a un grau d'endeutament mínim i a la contenció de la despesa. La consulta dels quadres d'indicadors oferits per la UIB en la presentació anual dels seus pressuposts, als darrers 10 anys, permet comprovar aquets trets característics de la gestió econòmica.

Sense entrar a reflexionar sobre el model de finançament de la universitat davant dels canvis que implica l'espai europeu, es pot constatar que el pressupost de la UIB encara s'ha d'incrementar per aconseguir els nivells de qualitat (increment del PDI permanent, millora d'instal·lacions, millora del suport a la investigació, etc.), que són l'aspiració del conjunt de les universitats espanyoles i que necessita la societat de les Illes.

QUADRE 14. DISTRIBUCIÓ DEL PRESSUPOST PER CAPÍTOLS

Ingressos 2007	Euros	Percentatge
Cap. 3 Preus Públics i Altres Ingressos	8.895.477,74	11,18
Cap. 4 Tranferències Corrents	53.249.687,66	66,94
Cap. 5 Ingressos Patrimonials	320.506,15	0,40
Cap. 7 Tranferències de Capital	5.514.794,00	6,93
Cap. 8 Actius Financers	11.570.000,00	14,54
Total Pressuposts d'Ingressos 2007	79.550.465,55	100,00

Despeses 2007	Euros	Percentatge
Cap. 1 Despeses de Personal	50.868.146,12	63,94
Cap. 2 Despeses de Béns Corrents i Serveis	13.349.671,05	16,78
Cap. 3 Despeses Financeres	209.100,00	0,26
Cap. 4 Tranferències Corrents	650.387,28	0,82
Cap. 6 Inversions Reals	13.965.584,48	17,56
Cap. 7 Tranferències de Capital	250.000,00	0,31
Cap. 9 Passius Financers	257.576,62	0,32
Total Pressupost de Despeses 2007	79.550.465,55	100,00

Font: Dades del Vicerectorat de Planificació Económicoadministrativa de la UIB

III. EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS

Els menors immigrants no acompanyats a les Illes Balears

Josep Lluís Oliver Torelló

RESUM

En aquest treball es pretén efectuar una aproximació al fenomen dels menors estrangers no acompanyats al territori de la comunitat autònoma de les Illes Balears. Es descriu el fenomen, així com el seu marc normatiu de referència i les principals dades referides. També s'assenyalen algunes conclusions amb relació a l'anàlisi del fenomen.

RESUMEN

En este trabajo se pretende efectuar una aproximación al fenómeno de los Menores Extranjeros No Acompañados en el territorio de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears. Se describe el fenómeno así como el marco normativo de referencia y los principales datos al respecto. También se apuntan algunas conclusiones en relación al análisis del fenómeno.

INTRODUCCIÓ

El fenomen dels menors no acompanyats no és nou. Durant la història s'han produït situacions diverses en les quals també s'han donat casos semblants. Així i tot, és durant els anys 1980 i 1990 quan a Europa es detecta un augment del fenomen, de manera que s'ha considerat aquests menors com a subjectes necessitats de protecció social i pública. La primera referència documental que despertà l'interès envers el fenomen dels menors no acompanyats (d'ara en endavant MMNA) com a fenomen nou i diferent d'anteriors situacions, fou la publicació elaborada l'any 1994 per l'Alt Comissionat de les Nacions Unides per als Refugiats (ACNUR) i anomenada *Refugee Children: Guidelines on Protection and Care*. Aquesta era bàsicament una guia per als infants refugiats. Òbviament, amb anterioritat, ja existia una forta preocupació —especialment de la mateixa ACNUR— per a la situació dels menors en casos de conflicte bèlic. De fet, l'expressió «menors no acompanyats» sorgeix inicialment en aquests contextos bèlics en referència als menors que eren localitzats per forces de les Nacions Unides sense cap familiar que se'n fes càrrec.

A aquestes situacions de menors desplaçats per mor de conflictes armats s'han de sumar les dels que han hagut de sortir del seu indret d'origen a causa d'altres problemàtiques. Entre les més freqüents figuren els menors que es desplacen per motius econòmics, que fugen de situacions de pobresa i misèria i els que ho fan com una estratègia destinada a millorar les seves expectatives socials o les de la seva família, que roman al país emissor. Cal tenir en compte que en molts dels països d'origen dels menors la percepció (i de vegades la legislació) que els pares tenen dels seus fills de menys de 18 anys no es correspon amb la que en pugui tenir el país receptor, atès que en ocasions aquests ja fa anys que treballen o col·laboren en el manteniment de la seva família i no són considerats menors d'edat (fet que d'altra banda no creiem justificable jurídicament).

Tot i això, no va ser fins a l'any 1997 que la mateixa ACNUR elaborà un document en el qual s'abordà la qüestió de forma específica. Ens referim a *Guidelines on Policies and Procedures in Dealing*

with *Unaccompanied Children Seeking Asylum*. Aquest mateix any, la Unió Europea decideix actuar a favor dels MMNA i així crea el programa europeu *The Separated Children in Europe Programme* (SCEP), gestionat de forma coordinada per diverses entitats: l'ACNUR, el programa *Odysseus* de la UE i 17 delegacions europees de l'organització *Save the Children*. De llavors ençà s'han anat diversificant les publicacions i estudis, dels quals volem destacar un altre document d'ACNUR, referència per a l'organització de les accions de protecció als MMNA. Ens referim al document de l'any 1998 *The Statement of Good Practice*, elaborat a partir de dos documents anteriors d'ACNUR (*European Council on Refugees and Exiles: Position on Refugee Children —1996—* i *Guidelines on Policies and Procedures in Dealing with Unaccompanied Children Seeking Asylum —1997*).

En l'àmbit de la Unió Europea, la situació dels MMNA és definida per la Resolució del Consell 97/C 221/03, de 26 de juliol de 1997, relativa als menors no acompanyats nacionals de tercers països. En aquest document hom els defineix de la manera següent:

«Els nacionals de tercers països, menors de 18 anys, que entrin en el territori dels estats membres sense anar acompanyats d'un adult que en sigui responsable, per llei o per costum, i mentre no estiguin efectivament sota el càrrec de tal persona [...] menors nacionals de tercers països que varen ser deixats sols després d'entrar en el territori de l'estat membre.»

Durant aquests deu darrers anys s'han anat aclarint alguns aspectes referits a la consideració jurídica i a les intervencions que l'Administració ha d'assumir pel que fa a aquests menors. Tot i que amb relació a la situació dels MMNA són d'aplicació diverses normes, ja la Llei 1/1996 de protecció jurídica del menor explicita determinats preceptes legals que han d'orientar l'actuació dels poders públics respecte d'això. Així, ja al seu primer article esmenta que l'àmbit d'aplicació de la Llei ve referit als menors de 18 anys que es trobin en territori espanyol sempre que no hagin arribat a la majoria d'edat per mor d'una altra llei que els sigui d'aplicació. A l'article tercer s'explicita que els drets de tots els menors són els que els reconeix la Constitució Espanyola i els tractats internacionals dels quals Espanya en sigui part, especialment la Convenció de Drets del Nin de les Nacions Unides i els altres drets garantits en l'ordenament jurídic, «sense discriminació alguna per raó de naixement, nacionalitat, raça, sexe, deficiència o malaltia, religió, llengua, cultura, opinió o qualsevol altra circumstància personal, familiar o social». Finalment, a la disposició tercera de l'article 10, també s'explicita que «els menors estrangers que es trobin a Espanya tenen dret a l'educació. Tenen dret a l'assistència sanitària i a la resta de serveis públics els menors estrangers que es trobin en situació de risc o sota la tutela o guarda de l'Administració pública competent, tot i que no resideixin legalment a Espanya».

Com es pot apreciar la llei estableix que els MMNA han de ser protegits i tractats de forma igual als nacionals, pel simple fet de ser menors, tot i que la Fiscalia General de l'Estat, en la seva Instrucció 3/2003 considera que no forçosament se n'ha de constituir la tutela.

En aquest sentit, l'Observatori de la Infància¹ el desembre de 2005 va publicar un protocol d'atenció als MMNA (actualitzat al seu moment d'acord al reglament de l'any 2004, d'execució de la Llei orgànica 4/2000, d'11 de gener, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya i la seva integració

¹ Entitat dependent del Ministeri de Treball i Afers Socials. Secretaria d'Estat de Serveis Socials, Famílies i Discapacitat. Direcció General de les Famílies i Infància.

social). Per mor de raons d'espai no podem reproduir amb detall aquest document i les actuacions previstes a l'esmentat protocol, però sí esmentar les actuacions principals que s'hi estableixen i que en termes generals són seguides també a la nostra comunitat autònoma:

1. LOCALITZACIÓ D'UN MENOR ESTRANGER NO ACOMPANYAT I COMPROVACIÓ DE LA MINORIA D'EDAT. Aquestes actuacions competeixen a les diferents forces i cossos de seguretat de l'Estat² i al Ministeri Fiscal. És en aquesta fase on s'autoritza a realitzar les actuacions mèdiques destinades a determinar la minoria d'edat de la persona estrangera que manifesta o de la qual se sospita que és menor d'edat (proves osseomètriques de canells, etc.) És també en aquesta fase que es procedeix a comunicar el fet de forma immediata a l'entitat pública en matèria de protecció de menors, que en prendrà constància, preassignarà el menor a un centre i li prestarà l'atenció immediata quan sigui necessari.
2. COMPROVADA LA MINORIA D'EDAT, el Ministeri Fiscal posa el menor a disposició dels serveis de protecció de menors. A partir d'aquesta moment, es presenta el menor davant l'Oficina Consular del país del qual es presumeix que procedeix per identificar-lo i localitzar la seva família o en el seu cas, acreditar que la identificació no és possible o que tampoc no ho és el reagrupament familiar. És en aquesta fase que les gestions es dirigeixen a la repatriació del menor i s'intenta localitzar algun familiar d'aquest o contactar amb els serveis de protecció de menors del país d'origen del menor per tal que aquests se'n facin responsables. En cas que les gestions donin resultats positius, identificat el menor i la seva família localitzada o contactats els serveis de protecció de menors es comunicarà el fet a l'autoritat competent en matèria d'estrangeria de l'Administració General de l'Estat. Aquesta, després d'haver escoltat al menor, sol·licitarà un informe als serveis de protecció de menors i si ho considera procedent resoldrà la repatriació del menor que executaran els funcionaris del Cos Nacional de la Policia.

En cas que no es pogués identificar el menor, no es localitzàs la seva família, en el país d'origen no existís organisme de tutela dels menors o en el cas que es verifiqui que el retorn comporta un risc o perill per a la integritat del menor o dels seus familiars, es determinaria la seva permanència a l'Estat espanyol.

En qualsevol cas, si no s'hagués produït la repatriació del menor, tota vegada transcorreguts nou mesos des que aquest fou posat a disposició dels serveis de protecció de menors se li atorgarà l'autorització de residència i treball si tingués més de setze anys.

En resum, dues són les principals situacions que ens podem trobar des del moment en què es detecta un MMNA i aquest roman sota la custòdia de l'entitat titular competent (tot i que en ocasions els menors es fuguen dels centres d'acollida temporal):

1. El menor és repatriat.
2. La inviabilitat de la repatriació o la seva inconveniència, requereixen la integració del menor en el context social i laboral (a partir dels setze anys) del país receptor; factor pel qual caldrà contactar amb els serveis de la xarxa que puguin afavorir aquesta integració.

² La Direcció General de Policia disposa d'un registre de MMNA creat per la Llei 4/2000.

La legislació autonòmica específica en matèria de protecció de menors, la Llei 17/2006, de 13 de novembre, integral de l'atenció i dels drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears, com no podia ser d'altra manera, se subroga pràcticament al que s'esmenta a la Llei 1/1996, de protecció jurídica del menor, fent només una referència específica als centres d'acollida residencial per a menors estrangers no acompanyats a l'article 91, apartat 2c, que transcrivim a continuació:

«Centres d'acolliment per a persones menors d'edat estrangeres no acompanyades: destinats a acollir persones menors d'edat adolescents estrangeres que presentin desprotecció familiar total i requereixin un recurs residencial específic a causa de les dificultats d'inserció motivades per les diferències idiomàtiques, culturals i socials; a aquestes persones menors d'edat els serà d'aplicació l'establert a la normativa específica en matèria d'estrangeria i especialment sobre les actuacions administratives per dur a terme i regularitzar la seva estada.»

A continuació tenim una relació de la normativa i documents oficials de referència per a l'Estat espanyol i d'àmbit internacional que regulen diferents aspectes relacionats amb l'acollida i tractament dels menors no acompanyats:

Normes d'abast nacional

- Llei orgànica 9/2000, de 22 de desembre, sobre mesures urgents per a l'agilitat de l'Administració de Justícia, per la qual es modifica la Llei orgànica 6/1985, d'1 de juliol, del Poder Judicial.
- Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors.
- Llei orgànica 1/1996, de 15 de gener, de protecció jurídica del menor.
- Reial decret 1774/2004, de 30 de juliol, reglament de la Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors.
- Instrument de ratificació de 29 d'abril de 1987 del Conveni, de 5 d'octubre de 1961, sobre competència de les autoritats i la llei aplicable en matèria de protecció de menors, fet a l'Haia; BOE núm. 199, de 20 d'agost de 1987.
- Instrucció 3/2003 de la Fiscalia General de l'Estat sobre la procedència del retorn d'estrangers menors d'edat que pretenguin entrar il·legalment a Espanya i en qui no concorri la situació jurídica de desemparament.
- Proposició no de llei relativa al reagrupament familiar dels menors estrangers localitzats en el nostre país, Butlletí Oficial de les Corts Generals / Congrés dels Diputats de 5 de desembre de 2005.
- Llei orgànica 8/2000, de 22 de desembre, de reforma de la Llei orgànica 4/2000, d'11 de gener, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya i la seva integració social

Documents i normes d'abast internacional

- Declaració dels Drets del Nen, Assemblea General de l'ONU.
- Conveni europeu sobre l'exercici dels Drets del Nen.
- Convenció sobre l'Estatut dels Refugiats de 28 de juliol de 1951, ONU.
- Convenció sobre els Drets del Nen, Assemblea General de l'ONU, Resolució 44/25, de 20 de novembre de 1989.
- Regles de les Nacions Unides per a la Protecció dels Joves privats de la seva llibertat, 1990.

- Conclusions sobre països en els quals generalment no existeix seriós risc de persecució. Consell de la UE, 1992.
- Resolució sobre un enfocament harmonitzat en qüestions de països tercers d'acollida. Consell de la UE, 1992.
- Política de l'ACNUR sobre els nins refugiats (1993).
- Resolució sobre l'harmonització de les polítiques nacionals sobre la reunificació familiar. Consell de la UE, juny de 1993.
- Els nens refugiats. Directrius sobre protecció i cura (1994), ACNUR
- Resolució sobre el repartiment de càrregues amb relació a l'acollida i l'estada, amb caràcter temporal, de les persones desplaçades. Consell de la UE, setembre de 1995.
- Resolució sobre garanties mínimes per als procediments d'asil. Consell de la UE, juny de 1995.
- Directrius d'ACNUR sobre l'exclusió, 1996.
- Consell europeu de refugiats i exiliats: posició sobre nens refugiats, 1996.
- Assemblea parlamentària, Recomanació 1309 (1996) sobre la formació de policies i guàrdies de fronteres que reben sol·licitants d'asil en els punts de frontera.
- Resolució del Consell, de 26 de juny de 1997, relativa als menors no acompanyats nacionals de països tercers, Consell de la UE.
- Assemblea parlamentària, Recomanació 1327 (1997) sobre la protecció i la potenciació dels drets humans dels refugiats i demandants d'asil a Europa.
- Directrius de l'ACNUR sobre les polítiques i procediments quan es treballa amb nins i nines no acompanyats que demanen asil, 1997.
- Resolució aprovada per l'Assemblea General sobre Assistència als Menors Refugiats No Acompanyats, de 22 de febrer de 2000, Nacions Unides.
- Conclusions sobre les condicions de recepció de sol·licitants d'asil, Consell de la UE, setembre de 2000.
- Consell europeu de refugiats i exiliats: posició sobre la integració de refugiats a Europa, desembre de 2002.
- Assemblea parlamentària, Recomanació 1547 (2002) sobre els procediments d'expulsió de conformitat amb els drets humans i reforçats pel respecte de la seguretat i dignitat.
- Declaració de Brussel·les per prevenir i combatre el tràfic d'éssers humans, Consell de la UE, 29 de novembre de 2002, JAI 280, SOC 572.
- Assemblea parlamentària, Recomanació 1596 (2003). Situació dels joves immigrants a Europa.
- Separated Children: Care & Protection of Children in Emergencies. A Field Guide (2004). ACNUR/Consell Europeu sobre Refugiats i Exiliats/Save the Children.
- Directrius Generals Inter-Agències sobre nines i nins no acompanyats i separats (2004), Comitè Internacional de la Creu Roja.
- Resolució legislativa del Parlament Europeu sobre la proposta modificada de Directiva del Consell sobre normes mínimes per als procediments que han d'aplicar els Estats membres per concedir o retirar la condició de refugiat —I4203/2004, C6-0200/2004, 2000/0238(CNS).
- Proposta de directiva del Parlament Europeu i del Consell relativa a procediments i normes comunes en els Estats membres per al retorn dels nacionals de tercers països que es trobin il·legalment en el seu territori COM (2005) 391 final /2005/0167 (COD) /{SEC(2005) 1057}.
- Conferència regional 2005 sobre «Les migracions dels menors no acompanyats: actuar d'acord amb l'interès superior del menor», Consell d'Europa / ACNUR.

- Accions per als Drets dels Nens. Una iniciativa per a l'enfortiment de les capacitats locals i la capacitat en matèria de drets (2005), ACNUR/SAVE THE CHILDREN.

Organismes d'ajuda als refugiats

- Alt Comissionat de les Nacions Unides per als Refugiats (ACNUR / UNHCR). Oficina de l'Alt Comissionat de las Nacions Unides per als Drets Humans
- Comitè dels Drets del Nen
- Fons de les Nacions Unides per a la Infància (UNICEF)
- Save the Children
- Comissió Espanyola d'Ajuda al Refugiat (CEAR)
- CONRED: Comunitat virtual contra la violència exercida sobre els nins i adolescents immigrants sense xarxa de suport social
- Observatori Internacional de Justícia Juvenil
- Human Rights Watch
- Amnistia Internacional
- Comissió per a la Igualtat Racial (Regne Unit)

La situació a la CAIB

Al començament del fenomen a les Balears, a partir de la segona meitat de la dècada dels noranta, els MMNA eren ingressats als centres d'acollida temporal de caràcter general que existeixen per donar primera acollida als menors que es trobassin en situació de necessitat de protecció i aquesta no pogués ser garantida al seu domicili.

Les especificitats que presenten els menors no acompanyats en territori espanyol, pel que fa a l'abordatge tècnic i professional i a les dificultats i els conflictes, sovint greus, observats en la convivència amb altres menors nacionals, varen originar que a Mallorca, ja fa uns anys, l'administració competent en matèria de protecció de menors (el Consell de Mallorca) optàs per crear un recurs residencial específic per acollir-los.

La incidència de la problemàtica, per Illes, és un tant heterogènia. El major volum de casos es produeix a Mallorca, seguida d'Eivissa i de Menorca amb molt escassa incidència del fenomen. De totes maneres, Mallorca concentra gairebé tota la població de MMNA atès que des de l'any 2004 el Consell Insular d'Eivissa i Formentera va signar un conveni de col·laboració amb el Consell de Mallorca mitjançant el qual els menors no acompanyats detectats a Eivissa i Formentera són derivats al centre del Consell de Mallorca que existeixi a tal efecte.³ Durant l'any 2005 va ser el centre CAMÍ el que assumí aquesta tasca, que finalitzà el mes d'abril de l'any 2006 quan l'assumí un nou equipament residencial, el centre NORAI, depenent i gestionat per l'associació AMÉS. Aquest disposa de 15 places mixtes per acollir menors de 13 a 17 anys amb les característiques abans esmentades. A més de les tasques pròpies de l'acollida dels menors també es realitzen tasques diagnòstiques, destinades a valorar la situació de cada un dels menors en diversos aspectes. En

³ Per aquest motiu les dades de MMNA d'Eivissa i Formentera que presentem en aquest estudi les comptabilitzam sumades a les de Mallorca, atès que en cas contrari, els casos detectats a Eivissa-Formentera apareixerien de forma duplicada.

concret, aquesta tipologia de centres s'orienta cap a la primera acollida i cura dels menors i presta atenció als aspectes que pugui presentar el menor vinculats a atendre la seva salut i altres aspectes detectables. Les seves actuacions s'orienten, a més, a identificar-lo ràpidament, verificar-ne també la minoria d'edat i valorar les seves necessitats.

Ja hem dit que durant els anys 2004 i 2005 els casos de MMNA a l'illa de Menorca han estat numèricament gairebé irrelevant. A Eivissa i Formentera durant l'any 2004 se'n varen detectar 13 casos, que inicialment varen ser ingressats al centre CREM (gestionat per l'INTRESS) i 10 a l'any 2005, mentres que Mallorca presentà la major part dels casos —84 a l'any 2004 i 92 a l'any 2005.

Les dades bàsiques corresponents a aquest període són les següents:

TAULA 1. MENORS NO ACOMPANYATS. EVOLUCIÓ ANYS 2004 I 2005					
	2004	%	2005	%	Diferència %
Nins	72	85,71	71	77,17	-1%
Nines	12	14,29	21	22,83	75%
TOTAL	84	100,00	92	100,00	10%

Font: Elaboració pròpia a partir de les respectives memòries dels consells de Menorca, Eivissa i Formentera i Mallorca.

Per la seva importància, atès que és un fenomen no estabilitzat pel que fa al nombre de menors que arriben a les Illes, les dades d'evolució del col·lectiu de MMNA són especialment significatives.

Pel que fa a l'evolució per sexes de l'any 2004 a l'any 2005, la presència de nins es va mantenir gairebé estable (de fet disminueix en 1 efectiu) i es va incrementar de manera espectacular la presència de nines, que fou d'un 75% més i va passar de 12 l'any 2004 a 21 l'any 2005.

Els països d'origen d'aquests menors varen ser els següents:

TAULA 2. NACIONALITAT DELS MENORS NO ACOMPANYATS					
	2004	%	2005	%	Diferència
Alemanya	3	3,57	4	4,30	1
Bolívia	-	-	1	1,08	1
Brasil	-	-	3	3,23	3
Camerun	-	-	2	2,15	2
Colòmbia	1	1,19	5	5,38	4
Cuba	-	-	1	1,08	1
Equador	2	2,38	1	1,08	-1
Eslovàquia	1	1,19	-	-	-1
Estats Units	-	-	1	1,08	1
França	2	2,38	-	—	-2

	2004	%	2005	%	Diferència
Hongria	-	-	1	1,08	1
Marroc	24	28,57	27	29,03	3
Moldàvia	4	4,76	1	1,08	-3
Níger	1	1,19	1	1,08	-
Nigèria	2	2,38	2	2,15	-
Regne Unit	-	-	2	2,15	2
Romania	41	48,81	37	39,78	-4
Senegal	1	1,19	2	2,15	1
Suïssa	-	-	1	1,08	1
Tunísia	1	1,19	-	-	-1
Xina	1	1,19	1	1,08	0
TOTAL	84	100,00	93	100,00	

Font: Elaboració pròpia a partir de les respectives memòries dels consells de Menorca, Eivissa i Formentera i Mallorca.

Es pot apreciar com amb relació a l'any 2004, disminuï el nombre de menors romanesos i moldaus acollits (4 i 3, respectivament, menys que l'any anterior) i s'incrementà el nombre de menors provinents de països hispanoamericans (especialment Colòmbia i el Brasil amb 4 i 3 més que el 2004, respectivament). Els menors provinents del Marroc incrementaren la seva presència al centre d'acollida de menors no acompanyats en 3.

Amb relació a l'any 2005, per sobre dels altres col·lectius, destaca notablement la presència de menors de nacionalitat romanesa⁴ (37 menors, el 40,22% sobre el total de menors), seguit pels menors del Marroc (27 menors, un 29,35% sobre el total de menors). Els altres menors pertanyen a diverses nacionalitats i, com es pot observar en la taula, presenten valors molt baixos en comparació amb els dos grups de menors esmentats abans.

Les característiques i problemàtiques que presenten els menors varia notablement en funció de la seva nacionalitat i cultura, de les seves expectatives i dels motius que els han duit a arribar a les Balears, fet que condiciona les possibilitats i característiques de la intervenció amb ells.

Dades bàsiques any 2006

Com ja hem comentat anteriorment, l'any 2006 es va produir un canvi de titularitat en la gestió del servei destinat a acollir a menors estrangers no acompanyats, per la qual cosa hem optat per reproduir les dades d'ambdós centres.

A hores d'ara i referides a l'any 2006 només disposam de dades generals que es poden observar a la taula adjunta:

⁴ Alguns menors d'aquesta nacionalitat quan són acompanyats al centre d'acollida manifesten ser menors no acompanyats i abandonen el centre en la primera ocasió que se'ls presenta. Això és degut a la situació irregular de la família, cosa que el menor prefereix no esmentar i al desig de retornar-hi.

TAULA 3. OCUPACIÓ DELS CENTRES D'ACOLLIDA A MMNA

Centre d'acollida d'estrangers (ocupació 2006)-Centre CAMI				
	ALTES	BAIXES	OCUPACIÓ	%
GENER	2	3	11	110%
FEBRER	4	4	11	110%
MARÇ	2	3	10	100%
ABRIL	0	10	0	-
MAIG	-	-	-	-
JUNY	-	-	-	-
JULIOL	-	-	-	-
AGOST	-	-	-	-
SETEMBRE	-	-	-	-
OCTUBRE	-	-	-	-
NOVEMBRE	-	-	-	-
DESEMBRE	-	-	-	-
Ocupació mitjana			10,6	106%

Centre d'acollida d'estrangers (ocupació 2006)-Centre NORAI				
	ALTES	BAIXES	OCUPACIÓ	%
MARÇ	3	0	3	-
ABRIL	13	8	8	53,0%
MAIG	3	5	6	40,0%
JUNY	3	5	4	26,6%
JULIOL	5	4	5	33,3%
AGOST	11	9	7	46,6%
SETEMBRE	7	6	8	53,0%
OCTUBRE	2	5	5	33,3%
NOVEMBRE	3	2	6	40,0%
DESEMBRE	12	5	13	86,6%
Ocupació mitjana			6,8	45,3%

Font: Elaboració pròpia a partir de dades subministrades pel Consell de Mallorca.

En total, es varen produir 70 altes i 69 baixes, el que denota una elevadíssima rotació dels menors al centre, la qual cosa es pot apreciar en funció de l'evolució mensual d'altes i baixes expressada a la taula anterior. En ocasions, els menors són repatriats, en d'altres, quan això no és factible o pot ser contraproduent per als menors, aquests són derivats vers algun equipament residencial que treballarà amb ells per tal de possibilitar la seva inserció social i laboral. En altres ocasions, aquests, fugen del centre.

Com podem apreciar, ha disminuït el nombre de menors amb relació tant als anys 2004 com 2005. A hores d'ara, es fa impossible predir l'evolució de les altes pel que resta d'any 2007 i anys vinents, per la qual cosa sembla necessari considerar com a estructural la necessitat de mantenir algun equipament residencial d'acollida de MMNA.

El fet més significatiu, pel que fa al canvi de centre, ha estat l'increment de la capacitat d'aquest en cinc places, factor que ha reduït notablement la taxa d'ocupació del centre.

Pel que fa a la intervenció tècnica i professional s'han anat elaborant diversos protocols, molt semblants a l'elaborat per l'Observatori de la Infància. En aquests es determinen les intervencions dels consells que varien en funció de si el menor és d'origen comunitari o extracomunitari i de si està documentat o no.

La dificultat tècnica principal amb què es troben els serveis de menors és de caire jurídic, atès que s'haurà de determinar els possibles convenis internacionals d'aplicació (en el cas que aquests existeixin) i valorar la pertinència de la seva tutela. A més del Conveni de l'Haia, en aquests moments l'Estat espanyol té convenis internacionals específics amb el Marroc, de data 30-5-1997, aplicable des de l'1-7-99, sobre assistència judicial, reconeixement i execució de resolucions judicials en matèria del dret de custòdia i dret de visita i devolució de menors (BOE 24-6-97 i BOE 25-6-1999). Aquest és d'aplicació únicament a menors de 16 anys. També amb el Marroc es disposa d'un memoràndum d'enteniment entre Espanya i el Marroc sobre repatriació assistida de menors no acompanyats, signat el 23 de desembre de 2003. També existeix un conveni amb Romania (BOE 21-6-96). En ocasions s'ha de tramitar el permís de treball (o d'exempció d'aquest) i de residència, passats els nou mesos de la residència del menor a l'Estat espanyol

Tota vegada que la Delegació del Govern estima oportuna la no-repatriació d'un menor, aquest passa a beneficiar-se dels recursos normalitzats que existeixen per a qualsevol altra menor en situació de desemparament i que són gestionats des dels serveis de protecció de menors. Les mesures més habituals són les d'acolliment residencial, la seva derivació a activitats de formació orientades al desenvolupament de l'autonomia personal per a la inserció sociolaboral, programes d'emancipació i preparació per a la vida autònoma i en altres ocasions programes d'acolliment familiar.

Conclusions

- Atès que la situació dels MMNA ve regulada per i des de l'Estat central, el marge d'actuació de les comunitats autònomes (i òbviament dels consells) es limita al seguiment dels protocols establerts per les instàncies governamentals de l'Estat i a les actuacions que es poden efectuar amb els menors que romanguin a la comunitat autònoma. Així, fets com el de la detenció per la policia del menor no acompanyat (si aquest és l'organisme que el detecta) depenen d'aquests protocols.
- Tot i l'ampli marc legislatiu destinat a aclarir la situació dels MMNA, l'anàlisi d'aquest permet apreciar com les «actituds» oficials se situen entre la protecció dels menors i el control d'aquests o l'evitació del problema.

- El nombre de menors no acompanyats ha assolit progressivament uns valors creixents i notables que exigeixen la permanència d'equipaments residencials de primera acollida i diagnòstic a l'efecte. L'evolució futura del fenomen marcarà la realitat d'aquests centres, per la qual cosa s'ha de cercar un equilibri entre la capacitat d'ocupació del centre o centres i la qualitat pel que fa a l'estudi, gestions jurídicoadministratives i en els seus respectius casos, els processos de repatriació o inserció social al nostre territori.
- Actualment, l'equipament residencial existent a l'Illa de Mallorca i des de l'ampliació de capacitat realitzada amb el canvi de centre anteriorment esmentat, pot donar cobertura al cent per cent dels casos detectats. No es produeixen les situacions de massificació que a algunes comunitats autònomes han provocat queixes i denúncies d'organismes vinculats amb els drets civils (Human Rights Watch, Save the Children, CEAR, CONRED, entre d'altres).
- La presència de menors no acompanyats al territori de les Illes Balears es concentra especialment a l'Illa de Mallorca, seguida de la d'Eivissa.
- És notable la presència de menors de nacionalitat romanesa en primer lloc i després de menors de nacionalitat marroquina. Existeixen dubtes que, pel que fa als primers i amb caràcter general, hom els pugui considerar com a menors no acompanyats, atès que en bastants casos es creu que han vingut acompanyats d'algun membre de la seva família. És habitual que aquests romanguin al centre un curt període de temps i es fuguen tan aviat com puguin, factor que dificulta el treball de diagnòstic i valoració previ a qualsevol altra mesura.
- Les estadístiques internacionals de què es disposen no són gaire fiables. En l'àmbit autonòmic, proposaríem incloure en els reculls estadístics que es puguin anar elaborant en el futur, indicadors de seguiment dels MMNA que no són repatriats i que es beneficien de mesures d'integració social.
- Una forma efectiva de treballar amb els MMNA que no han estat detectats pels serveis de protecció de menors és mitjançant la figura de l'educador de carrer que els pot detectar en contextos no formals i intentar treballar amb ells per tal de normalitzar-ne la situació.
- L'existència de xarxes d'inclusió és un dels millors «recursos» que cal potenciar per tal d'afavorir la integració social dels MMNA. En concret la inserció laboral coincideix amb una de les motivacions que han empès molts d'aquests menors a partir del seu país, per la qual cosa és d'esperar que sempre que es pugui la inserció laboral dels menors i les actuacions destinades a aquesta seran ben rebudes pels mateixos i permetran crear així un «centre d'interès» inicial que els retengui en contacte amb la xarxa assistencial i que, de forma progressiva, pugui fer-se extensiu a altres àmbits i àrees de la seva situació (formatiu, cultural, etc.) de present i futur.
- En qualsevol cas i més enllà de casos concrets, els MMNA no presenten problemàtiques distintes de les que ha d'afrontar qualsevol menor que abandona el seu país d'origen i s'ha d'integrar en un altre amb una llengua, costums, lleis..., cultura, en suma, i realitat molt diferent a aquesta, factor que implica un veritable repte reeducatiu i resocialitzador per a ells i per a les societats

receptores. El fet que això ho hagi de fer sol no fa sinó reforçar el paper que han de tenir professionals diversos, educadors, treballadors socials, psicòlegs, pedagogs, advocats, etc.

Creiem que cal evitar equiparar la situació dels MMNA amb la de menors amb conductes delictives i amb problemàtica social definida per la conflictivitat. Aquesta és present en ocasions, però no de forma sistemàtica i general. En qualsevol cas, la millor manera d'enfrontar-se amb aquestes situacions serà avançant en la integració social d'aquests menors i en l'increment de les seves oportunitats socials i reduir així la seva situació de desigualtat i millorant la cohesió social al territori de les Balears, factor que indiscutiblement és beneficiós per a tothom i juga un important paper preventiu de l'exclusió social i la inadaptació.

REFERÈNCIES

Comisión Española de Ayuda al Refugiado. Pàgina web consultada el 3 de juliol de 2007 a <<http://www.cear.es/home.php>>

Declaración de las Defensorías del Pueblo sobre las responsabilidades de las administraciones sobre los menores no acompañados. Consultat el 10 de juliol de 2007 a file:///Volumes/PETIT/MENORS%20NO%20ACOMPANYATS/DECLARACIÓN%20DE%20LAS%20DEFENSORÍAS%20D EL%20PUEBLO%20SOBRE%20LAS%20RESPONSABILIDADES%20DE%20LAS%20ADMINISTRACIONES%20SOBRE%20LOS%20MENORES%20NO%20ACOMPANADOS.webarchive

Marzal, A. *Conferencia regional sobre las Migraciones de los menores no acompañados: actuar de acuerdo con el interés superior del menor*. Torremolinos, Málaga, 27-28 d'octubre 2005. Estrasburg: MG-RCONF, 21 de novembre de 2005.

Memòria 2004 del Consell Insular de Menorca.

Memòria 2005 del Consell Insular de Menorca.

Memòria 2004 del Consell Insular d'Eivissa i Formentera.

Memòria 2005 del Consell Insular d'Eivissa i Formentera.

Memòria 2004 de l'Institut de Serveis Socials i Esportius de Mallorca.

Memòria 2005 de l'Institut de Serveis Socials i Esportius de Mallorca.

Observatorio de la Infancia. *Protocolo de menores extranjeros no acompañados*. Madrid: Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Dirección General de las Familias y la Infancia. Observatorio de la Infancia. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005.

Programa de treball amb menors immigrants no acompanyats. Servei de Protecció al Menor i Atenció a la Família. Direcció d'Àrea de Protecció al Menor i Atenció a la Família. ISSEM. Consell de Mallorca, 2005.

Save the Children. *Los niños no acompañados en Europa. Declaracion de buena práctica*. Madrid: Save the Children, 1999.

Save the Children. *Programa de Menores no acompañados en Europa. Declaración de Buenas Prácticas*. Madrid: Save the Children-UNHCR, 2004.

IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS

La investigació educativa a la UIB: anàlisi dels projectes d'investigació (1997-2006)

***Carmen Orte Socias
Belén Pascual Barrio***

RESUM

En aquest article presentam l'anàlisi de la investigació educativa duta a terme a la Universitat de les Illes Balears. Ha quedat recollida en el catàleg d'investigacions i en les memòries d'investigació publicades des de l'any 1997 fins al 2006 per l'Oficina de Suport a la Recerca de la UIB.

RESUMEN

En este artículo presentamos el análisis de la investigación educativa llevada a cabo en la Universitat de les Illes Balears, que se ha recogido en el catálogo de investigaciones y en las memorias de investigación, publicadas desde el año 1997 hasta el 2006 por la Oficina de Suport a la Recerca (OSR) de la misma Universidad.

INTRODUCCIÓ

Hem recollit les dades de la investigació que han dut a terme investigadors dels departaments de Pedagogia i Didàctiques Específiques, Pedagogia Aplicada i Psicologia Evolutiva —l'anterior de Ciències de l'Educació— i Psicologia, ja que aquests tres són els departaments universitaris que fan més investigació educativa.

De fet, utilitzant el criteri de tesi doctoral, que sol ser el primer treball d'investigació, els departaments universitaris que han produït més tesis doctorals sobre educació des de l'any 1956 fins al 2005, segons el treball d'Oliver (2006, 320), són, de més a menys, el de Pedagogia i/o Ciències de l'Educació (81%), Psicologia (14%), Geografia i/o Història (3%), i els de Filologia Catalana i Sociologia, amb el mateix percentatge (1%). Aquests percentatges no són aplicables de manera exclusiva a la UIB. Oliver va analitzar la investigació educativa en algunes universitats i el criteri que utilitzà per seleccionar les tesis doctorals va ser el de les característiques dels doctors en temàtiques educatives de les Illes Balears o que hi estaven vinculats per motiu de treball o residència. D'acord amb això, aquests percentatges corresponen a totes les universitats que va incloure en l'anàlisi: la Universitat de les Illes Balears, la Universitat de Barcelona, la Universitat Complutense de Madrid, la UNED i algunes universitats estrangeres.

L'anàlisi dels projectes d'investigació i d'altres activitats relacionades amb la que recollim en aquest document pretén continuar i complementar la tasca realitzada anteriorment sobre investigació educativa a les illes Balears. És un treball que també ha estat recollit i publicat en moments diferents a l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears. Concretament, les publicacions sobre aquesta qüestió — encara que utilitzant altres indicadors i punts de vista— a les quals ens referim en aquest document són: la de Martí X. March, inclosa a l'anuari de l'any 2004; la d'Antoni J. Colom, al de l'any 2005, i la publicació de Miquel Oliver, que forma part de l'anuari de l'any 2006.

Hem organitzat el treball de la manera següent. En primer lloc, fem una síntesi de les característiques i conclusions principals dels tres treballs sobre investigació educativa a les illes Balears als quals hem

fet referència. Seguidament, presentarem les característiques, els resultats i conclusions principals dels treballs d'investigació que hem analitzat a partir dels catàlegs i memòries d'investigació dels anys 1997-2006 publicats per la UIB.

TREBALLS PREVIS SOBRE LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA A LES ILLES BALEARS

Una de les qüestions més importants del treball de reflexió i anàlisi de la investigació educativa a les Balears dut a terme per March (2004), Colom (2005) i Oliver (2006), i en la qual els tres autors coincideixen, és fonamentalment en el context i estat de la investigació educativa a les illes Balears, que es caracteritza pels trets següents.

En general, i com indica March (2004) en relació amb la investigació, la principal institució científica i acadèmica que ha desenvolupat una política de recerca en els camps de les ciències socials, humanes, de la salut, experimentals i en les ciències de l'educació ha estat la Universitat de les Illes Balears al final de la dècada dels anys vuitanta, coincidint amb la seva creació. D'acord amb això, com veurem, l'inici i el desenvolupament de la investigació també van molt lligats al procés de consolidació de la UIB.

Concretament, pel que fa a la investigació educativa, la creació de la primera càtedra de Pedagogia l'any 1979 i la consolidació progressiva del departament de Ciències de l'Educació pel que fa a titulacions universitàries i professorat, expliquen l'increment tan significatiu de tesis doctorals i d'investigació educativa des del punt de vista quantitatiu.

Respecte d'aquesta qüestió, les tesis doctorals han estat indispensables per al desenvolupament de la recerca i també per poder accedir al cos de personal docent i investigador de la Universitat. D'acord amb els resultats de l'anàlisi bibliomètric d'Oliver (2006) sobre les cent tesis doctorals defensades públicament entre els anys 1956, en què l'autor localitza la primera tesi, i 2005, durant el període 1996-2005 es va llegir el mateix nombre de tesis que en el període 1956-1995. Segons aquestes dades, la lectura de tesis a la UIB es consolida en el període 1996-2005.

Una de les fortaleses principals de la investigació educativa a la UIB —el nombre tan elevat de tesis doctorals que s'han llegit— potser també és més dèbil pel que fa a la continuïtat de la investigació educativa. Els treballs de March (2004) i d'Oliver (2006) hi fan referència en les reflexions des de punts de vista diversos que tot seguit resumim. Com hem comentat, la tesi doctoral ha estat en molts de casos un requisit per accedir al cos de docents universitaris. Des d'aquesta perspectiva, és molt important que l'interessat la dugui a terme, ja que possibilita el relleu generacional del professorat investigador. Aquesta qüestió està vinculada a altres aspectes que tenen a veure amb la importància de realitzar la tesi doctoral. March i Oliver, i també Colom (2005), en parlen quan es refereixen a l'escàs nombre de tesis doctorals realitzades per persones que treballen fora de la UIB. Insisteixen, aleshores, en la necessitat de donar suport al desenvolupament d'estratègies i a recursos destinats a incentivar i prestigiar la realització de la tesi doctoral en àmbits no universitaris.

Amb tot, des del punt de vista del desenvolupament i de la continuïtat de la investigació educativa, segons l'anàlisi de productivitat dels autors a partir del nombre d'investigacions realitzades des

de la lectura de la tesi, no sembla que aquesta hagi contribuït en general al desenvolupament d'investigacions posteriors (Oliver 2006).

Aquesta última qüestió està relacionada amb altres aspectes importants que hem de tenir en compte a l'hora de reflexionar, des d'una perspectiva qualitativa, sobre les dades de la investigació educativa duta a terme i a la qual també fan referència els autors del treball que resumim. Es tracta de la importància de la continuïtat i de la transferència dels coneixements. La ininterupció en la investigació és essencial per poder obtenir resultats que siguin realment d'utilitat. D'una banda, la continuïtat permet depurar i perfeccionar el treball en la pràctica; per una altra, permet garantir en molts de casos la possibilitat de generalitzar els resultats obtinguts. La universalització dels resultats és una qüestió molt important que, encara que no sigui l'única, repercuteix en la transferència de coneixement a la societat.

En la investigació educativa a les Balears, sembla que és així. Els interessos dels investigadors i les necessitats i demandes educatives de la societat a les quals hem de donar resposta en la majoria de casos no van unides. Un exemple paradigmàtic s'aplica al fracàs escolar. Així, i segons dades recents del Ministeri d'Educació i Ciència (Calero 2006; CES 2006; CES, en premsa), les Balears ocupen un lloc molt destacat en el rànquing de fracàs escolar i en quasi totes les problemàtiques del sistema educatiu espanyol, d'acord amb la majoria dels indicadors de vulnerabilitat considerats. Els nostres escolars arriben més tard que d'altres al sistema educatiu. La taxa d'escolaritat de l'alumnat d'educació infantil de 0-3 anys està per sota de les xifres estatals: devers catorze punts als dos anys i set als tres. El nostre alumnat també abandona el sistema educatiu abans que els altres. En els estudis d'ensenyament secundari obligatori, als quinze anys ja començam a notar el descens de l'escolarització: quatre punts per sobre de la mitjana estatal. Als setze anys aquesta diferència és ja de deu punts.

L'elevat nivell de fracàs escolar en l'ensenyament secundari obligatori és un dels principals problemes en les illes Balears. Així, i recollint dades recents, al llarg del període comprès entre els anys 2000-2005, a les Balears, que ja partien d'una posició destacada en el rànquing de fracàs, amb un 35,1%, varen augmentar tres punts més, fins a situar-se en el 38,2% (MEC 2006). Comparat amb la mitjana estatal, les Balears se situen més de vuit punts per sobre en l'indicador de fracàs. És necessari aprofundir en les característiques, en el perfil d'aquest fracàs per poder comprendre'l més bé i engegar les mesures que permetin modificar la situació, aparentment inevitable. Tornant al que hem comentat sobre la continuïtat de la investigació i la transferència de coneixements, la primera tesi doctoral presentada a la Universitat de les Illes Balears (Universitat de Palma en aquell moment) l'any 1979 va versar sobre «Indicadors operatius del fracàs escolar. Bases per a una política educativa correctora». Segons l'anàlisi d'Oliver (2006), en les investigacions d'impacte territorial sobre aquest tema solament hi ha quatre treballs indexats i únicament un és una investigació. Com planteja March (2004, 191), la investigació educativa no pot reduir-se solament a necessitats acadèmiques, orientacions polítiques i científiques, mimetisme d'escoles i autors o modes efímeres, sinó que ha de respondre a les necessitats i demandes educatives existents.

Amb tot, i tenint en compte el que hem comentat sobre les dificultats de la investigació educativa pel que fa a la continuïtat i/o a la transferència; hi ha altres aspectes que també s'han de tenir en compte

a l'hora d'analitzar l'estat i les característiques de la investigació en el context en el qual es produeix. El fet que tot el pes de la investigació recaigui sobre la Universitat l'hem de tenir en compte per qüestions diverses que, tot i que en principi són diferents, al final tenen el mateix resultat. Així, per exemple, les funcions i tasques del professorat universitari s'han de repartir entre la docència i la investigació. En l'àmbit de l'educació es necessita una bona dosi d'interès, bona voluntat i molta capacitat de treball per poder respondre de la mateixa manera a ambdues funcions a causa de l'elevada càrrega docent en molts dels estudis. Una altra qüestió que tampoc no podem deixar de banda són els recursos per investigar, tant estructurals com conjunturals. Així, qüestions com la reducció de la càrrega docent per obtenció de sexennis d'investigació, dotacions pressupostàries de les institucions amb responsabilitat directa o indirecta sobre la matèria per investigar determinats problemes vinculats a l'educació, grups d'investigació mixts entre empreses externes i la UIB són qüestions moltes de les quals encara estan en fase de desenvolupament.

Com indica March (2004), no serà fins a la dècada dels anys noranta quan els grups d'investigació educativa que estan en procés de constitució i de desenvolupament comencin a obtenir els primers projectes d'investigació a través de convocatòries externes de l'àmbit de l'Estat espanyol o de la Unió Europea. En el cas de les Balears, a més, no disposam de cap institut o centre d'investigació educativa que compleixi aquesta funció d'acollir, donar cobertura i facilitar l'obtenció de recursos per investigar, i servir de lloc de trobada per recollir i orientar les necessitats i demandes de les institucions.¹ Ja hem comentat l'escàs nombre de tesis doctorals procedents d'investigadors de fora de la UIB. Podem dir el mateix, i fins i tot ampliar-ho, de les investigacions educatives dutes a terme. A més, també hem de tenir en compte que encara no hi ha hagut convocatòries temàtiques relatives a educació, d'acord amb els paràmetres avaluatius normalitzats de les convocatòries, per exemple, estatals. Aquestes qüestions són, sens dubte, importants per comprendre el context i l'estat de la investigació educativa a les Balears.

RECERCA EDUCATIVA A LA UIB DURANT EL PERÍODE 1997-2006

Presentam, a continuació, les conclusions principals de l'anàlisi de la informació recollida en les memòries d'investigació de la UIB. El recull de l'activitat investigadora i docent de la Universitat de les Illes Balears realitzada durant els anys 1996-2005; i la informació dels catàlegs de projectes d'investigació de la UIB. Relació dels projectes d'investigació vigents a la Universitat de les Illes Balears durant els anys 1997-2006. Són dues publicacions de periodicitat anual que genera l'Oficina de Suport a la Recerca de la UIB. Hem centrat el nostre interès en els projectes de recerca de tipus competitiu, els contractes per fer recerca, les accions especials i altres accions relacionades duts a terme en els departaments d'Educació i de Psicologia. Pretenem completar el treball d'anàlisi de la investigació educativa a les Balears realitzat per altres autors en aquest mateix anuari i que varen publicar anys enrere. En el nostre cas, mitjançant l'anàlisi dels projectes de recerca dels investigadors de la UIB que varen ser subvencionats per entitats públiques i privades tant d'àmbit local com autonòmic, estatal i europeu. Aquest treball pretén ser una aproximació als projectes concrets. Pensam que es tracta d'una informació de molt d'interès, però que sens dubte caldrà ampliar en el futur mitjançant altres aproximacions metodològiques que permetin completar els

¹ L'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) actualment no s'ocupa d'aquestes funcions i tasques.

continguts informatius proporcionats pels catàlegs i les memòries d'investigació utilitzats en aquest treball. Seguidament comentam la informació obtinguda.

Fent una anàlisi longitudinal del nombre d'investigadors que han participat els darrers deu anys en projectes de recerca educativa de la UIB (vegeu el quadre 1), la mitjana d'investigadors principals en actiu per any és de 6:4,6 homes i 1,4 dones. En aquesta categoria predominen els investigadors homes, tot i que comprovam que les dones s'incorporen a la realització d'aquesta tasca els darrers anys.

Com també queda recollit en el treball d'Oliver, és en la dècada 1996-2005 quan el nombre de tesis doctorals d'Educació llegides per dones (56%) comença a ser important respecte del total de les llegides (2006, 323). A més, la mitjana d'investigadors total per any, comptant el conjunt de professionals que participen en l'equip responsable del projecte, és de 39,6: 23 homes i 16,6 dones. També en aquest cas la participació de la dona és inferior. L'any 2006, 22 dones i 31 homes participen en projectes d'investigació. La majoria dels equips d'investigació estan formats per personal de la UIB. El percentatge de personal de centres externs és del 4,4%.

Quant a producció d'investigació, en el mateix període de temps, hem comptabilitzat un total de 74 projectes de recerca. Per àrees de coneixement, aquests projectes pertanyen a les àrees de Didàctica i Organització Escolar (34), Teoria i Història de l'Educació (30), Educació Física i Esportiva (4), Psicologia Evolutiva i de l'Educació (3), Psicologia Social i Personalitat (2), i Avaluació i Tractaments Psicològics (1) (vegeu el quadre 2).

Del total de projectes hem de diferenciar els que figuren als catàlegs en la categoria de projectes competitius dels que són considerats accions especials o projectes d'investigació aplicada. Fent aquesta distinció, destriam 31 projectes d'investigació (14 de l'àrea de Didàctica i Organització Escolar i 12 de l'àrea de Teoria de l'Educació), 15 accions especials i 23 projectes d'investigació aplicada.

El finançament d'aquests projectes és divers i, si consideram el conjunt de projectes competitius i les accions especials (ja que només disposam del pressupost d'aquestes dues modalitats), es distribueix de la manera següent: un 46,52% correspon a l'Administració europea, un 39,37% a l'estatal i un 14,11% a l'autònoma (vegeu el quadre 3).

QUADRE 1. EVOLUCIÓ DEL PERFIL DELS INVESTIGADORS EN ELS PROJECTES DE RECERCA DELS DEPARTAMENTS DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ I PEDAGOGIA, ENTRE 1997 I 2006

	1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		MITJ-1997-2006	
	homes	dones	homes	dones	homes	dones	homes	dones	homes	dones	homes	dones	homes	dones	homes	dones	homes	dones	homes	dones	homes	dones
Total investigadors principals	7	2	6	1	7	1	5	1	3		4		5	1	2	3	3	2	4	3	4,6	1,4
CU	4		4		4		2		2		2		2				1		2		2,3	
CEU																						
TU	3	2	2	1	3	1	3	1	1		2		3	1	2	3	2	2	1	2	2,2	1,3
TEU																			1		0,1	
Ajudants																			1			
Associats																						
Professionals externs																						
T. investig. afectats (equip)	25	15	19	14	31	22	15	15	8	8	13	8	29	21	30	19	29	22	31	22	23	16,6
CU	7		7		7		3		2		2		3		4		3		5		4,3	
CEU											1		1	1	6	3	1	2		2	0,9	0,6
TU	6	1	5	2	7	3	6	2	2	1	3	1	7	1	11	4	5	4	6	3	5,8	2,2
TEU	2		2		1	5	1	7	1	4	2	4	8	7			11	3	11	5	3,5	3,9
Ajudants	1		1		1	4	3	3	2	1	2	1	2	1	1	2				1	1,1	1,4
Associats	3		3		9	3	1	2		1	2	1	1	4	1	2	1	3	1	4	2,2	2
Professionals externs	9	8	3	2	2	2							5	5	3	2	1	4			2	2,4
TEC.	3		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	2			3	2	4	3	1,1	1,5
C	5		4	5	4	4															0,8	0,9
Col·laborador													1		1	1	1	2	1	2	0,4	0,5
B															3	2	3	2	3	2	0,9	0,6

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina de Suport a la Recerca i els catàlegs d'investigació anual de la UIB.

QUADRE 2. EVOLUCIÓ DEL NOMBRE D'INVESTIGACIONS PER ÀREA DE CONEIXEMENT DE L'INVESTIGADOR RESPONSABLE

Àrees	projectes	accions	inv-aplicada	Projectes altres UNI	Total
Didàctica i Organització Escolar (DOE)	14	8	10	2	34
Educació Física i Esportiva (EFE)		2		2	4
Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics (PATP)	1				1
Psicologia Evolutiva i de l'Educació (PEE)	3				3
Psicologia Social (PS)	1			1	2
Teoria i Història de l'Educació (THE)	12	5	13		30
Nombre investigacions total	31	15	23	5	74

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'OSR i dels catàlegs d'investigació de la UIB.

QUADRE 3. DISTRIBUCIÓ PRESSUPOST 1996-2006 PER FONTS DE FINANÇAMENT

Vies de finançament	Pressupost	%
Finançament estatal (MEC / MCT)	425.725,60	39,37
Finançament autonòmic	152.614,10	14,11
Finançament europeu	503.042,92	46,52
TOTAL	1.081.382,62	100,00

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'OSR.

Nota: No hi fem constar els projectes d'investigació aplicada.

De les 28 investigacions competitives, 6 han estat finançades per la Unió Europea, 16 pel Govern espanyol i 6 pel Govern balear. Les accions especials han estat finançades íntegrament (malgrat alguna excepció) per l'Administració autonòmica. Les institucions estatals que promouen les accions de recerca són principalment: el Ministeri d'Educació i Cultura (finança 10 projectes competitiu) i el Ministeri de Ciència i Tecnologia (finança 6 projectes competitiu). Les conselleries del Govern de les Illes Balears finançadores de projectes de recerca i accions especials han estat principalment la d'Educació i Cultura i la de Sanitat (vegeu el quadre 4).

QUADRE 4. DISTRIBUCIÓ D'ACCIONS I PROJECTES D'INVESTIGACIÓ PER FONTS DE FINANÇAMENT

	Projectes	Accions especials	Projectes altres universitats
Ministeri d'Educació i Cultura	10		3
Ministeri de Ciència i Tecnologia	6		2
Govern balear	6	15	
Fons Social Europeu	6		
TOTAL	28	15	5

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'OSR i els catàlegs d'investigació de la UIB.

Nota: No hi consten projectes d'investigació aplicada.

A part, hem de tenir en compte les subvencions destinades a projectes d'investigació aplicada. Dels 23 projectes d'investigació aplicada considerats, quinze reben finançament d'entitats públiques (Ajuntament de Capdepera, Ajuntament d'Artà, Consell de Menorca, Conselleria de Sanitat i Consum, Conselleria de Funció Pública i Interior, Conselleria de Treball i Formació, Mancomunitat del Raiguer, Consorci Mirall-Palma Centre) i 8 d'entitats privades (AENA, Caixa de Balears, Fundació Deixalles, Projecte Home Balears, University of Strathclyde) (vegeu el quadre 5).

QUADRE 5. ENTITATS FINANÇADORES DE PROJECTES D'INVESTIGACIÓ APLICADA

	n. Projectes
Entitats públiques	
Ajuntament d'Artà	2
Ajuntament de Capdepera	1

Continua

	n. Projectes
Consell de Menorca	1
Conselleria de Funció Pública i Interior	1
Conselleria de Presidència	1
Conselleria de Sanitat i Consum	1
Conselleria de Treball i Formació	1
Consorci Mirall-Palma Centre	6
Mancomunitat del Raiguer	1
Total projectes finançament públic	15
Entitats privades	
AENA	2
Caixa de Balears «Sa Nostra»	1
Formació Recursos Humans, SL.	1
Fundació Deixalles	1
Projecte Home de les Balears	2
University of Strathclyde	1
Total projectes finançament privat	8

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades dels catàlegs d'investigació de la UIB.

Quant als àmbits d'investigació, tenint en compte el total de projectes (competitius, accions especials i investigació aplicada), es distribueixen entre els àmbits d'educació no formal (15 projectes), Pedagogia social (14), Didàctica i Desenvolupament curricular (11), Tecnologia Educativa (11), Avaluació (8), Psicopedagogia (4), Formació Professional (4), Educació Especial (4), Educació Superior (2) i Política i Planificació Educativa (1) (vegeu el quadre 6).

QUADRE 6. PROJECTES D'INVESTIGACIÓ PER ÀMBITS CIENTÍFICS 1997-2006

	Projectes	Accions	Inv. aplicada	Projectes altres UNI	Total
Didàctica i desenvolupament curricular	4	5		2	11
Educació no formal	6	4	5		15
Política i planificació educativa	1				1
Psicopedagogia	4				4
Formació professional (inicial i contínua)			4		4
Tecnologia educativa	7	2		2	11
Educació per nivells		1		1	2
Educació especial	3	1			4
Avaluació			8		8
Pedagogia social	6	2	6		14
TOTAL	31	15	23	5	74

Font: Elaboració pròpia a partir dels catàlegs d'investigació de la UIB.

Els projectes competitius s'agrupen al voltant dels àmbits de Tecnologia Educativa (7), Pedagogia Social (6), Educació no Formal (6), Psicopedagogia (4), Didàctica i Desenvolupament Curricular (4), Educació Especial (3) i Política i Planificació Educativa (1). Encara que alguns dels projectes són d'un any de durada, la majoria són de tres (vegeu el quadre 7).

Les accions especials es distribueixen entre els àmbits de Didàctica i Desenvolupament Curricular (5), Educació no Formal (4), Tecnologia Educativa (2), Pedagogia Social (2), Educació Superior (1) i Educació Especial (1). Es tracta d'accions de durada anual. Aproximadament la meitat d'aquestes accions especials corresponen a accions d'investigació. L'altra meitat són accions de divulgació en forma de seminaris i similars. (vegeu el quadre 8).

La investigació aplicada s'ha dut a terme amb una durada anual en les àrees de Teoria i Història de l'Educació (13) i Didàctica i Organització Escolar (10). S'ha dedicat als àmbits d'avaluació (8), Pedagogia social (6), Educació no formal (5) i Formació professional (4). La durada d'aquestes accions sol ser d'un any (vegeu el quadre 9).

Al total de 74 projectes d'investigació n'hem comptabilitzat 5 d'investigació educativa que pertanyen a altres universitats, però en els quals hi ha participat professorat de la UIB. Aquestes universitats són: Universitat Rovira i Virgili, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Miguel Hernández i Universitat d'Almeria. En aquests projectes han participat 10 investigadors de la UIB de les àrees d'Educació Física (2), de Didàctica i Organització Escolar (2) i de Psicologia Social (1). Les temàtiques d'aquests projectes estan relacionades amb els àmbits d'Educació Física (2), Tecnologia Educativa (2) i Educació Superior (1) (vegeu el quadre 10).

QUADRE 7. RELACIÓ DE PROJECTES D'INVESTIGACIÓ PER ORDRE CRONOLÒGIC: 1996-2006

TÍTOLS DE PROJECTES	INICI	FIN	AC	PRESSUPOST	AMBITOS
«Prevención de conductas problema en la familia: Programa de competencia parental para familias en situación de dificultad social» PROGECIB	2007	2010	THE	19.500	PEDAGOGIA SOCIAL
«El ciberplagio entre los estudiantes universitarios (CPEU)»	2006	2009	DOE	47.928,10	TECNOLOGIA EDUCATIVA
SEJ2006-10413. MEC. Modalitat: Programa nacional de Ciències socials, econòmiques i jurídiques					
«Desarrollo y cambio en las dificultades en la adquisición del lenguaje y su influencia en el aprendizaje de la lecto-escritura (DAL)»	2006	2009	PEE	17.478,45	PSICOPEDAGOGIA
SEJ2006-12616/PSIC. MEC. Modalitat: Programa nacional de Ciències socials, econòmiques i jurídiques					
«Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en su proceso educativo (ACVANE)»	2005	2008	DOE	28.322,00	EDUCACIÓ ESPECIAL
SEJ2005-06467/EDUC. MEC. Modalitat: Programa nacional de Ciències socials, econòmiques i jurídiques					
«Prevención del consumo de drogas en la familia: programa de competencia parental para drogodependientes en tratamiento»	2005	2007	THE	37.200,00	PEDAGOGIA SOCIAL
OSC/1883/2005					
«Niños y niñas rechazados en el contexto escolar»	2005	2006	PEE	5.500,00	PSICOPEDAGOGIA
SEJ2004-22002-E					
«Prevención del consumo de drogas en la familia: programa de competencia parental per a drogodependents en tractament»	2004	2006	THE	6.000	PEDAGOGIA SOCIAL
PRIB2004-9956. Conselleria d'Economia, Hisenda i Innovació. Modalitat: Projectes de recerca, desenvolupament tecnològic i innovació					
«Prevención del consumo de drogas en la familia: programa de competencia parental per a drogodependents en tractament»	2004	2004	THE	2.400	PEDAGOGIA SOCIAL
31 AA 2004. Conselleria de Salut i Consum					
«Modelos emergentes en entornos virtuales de educación superior: Estudio de elementos tecnológicos, organizativos, de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales universitarios (MEEVES)»	2003	2006	DOE	86.400,00	TECNOLOGIA EDUCATIVA
SEC2003-04206. MCT. Modalitat: Programa nacional de socioeconomia					
«Prevención del consumo de drogas en la familia: programa de competencia parental para drogodependientes en tratamiento (PROCPAD)»	2003	2006	THE	23.000,00	PEDAGOGIA SOCIAL
BSO2003-08717. MCT. Modalitat: Promoció general del coneixement					
«La educación intercultural en las Illes Balears. Propuesta didáctica para la educación primaria»	2002	2005	THE	44.840,00	DIDÀCTICA I DESENVOLUPAMENT CURRICULAR

Continua

TÍTOLS DE PROJECTES	INICI	FIN	AC	PRESSUPOST	AMBITOS
BSO2002-02542. MCT. Modalitat: Programa nacional de promoció general del coneixement					
«Mediterranean voices»	2.002	2005	DOE	125.652,00	EDUCACIÓ NO FORMAL
«Diseño e implementación de un dispositivo metodológico para sistemas de enseñanza flexible mediante aplicaciones y servicios telemáticos (DIMESEF-TEL)»	2000	2003	DOE	35.676,08	TECNOLOGIA EDUCATIVA
BSO2000-0949. MCT. Modalitat: P1. Projecte d'investigació bàsica no orientada					
«Análisis y optimización de los itinerarios formativos para favorecer la calidad de vida de las personas con discapacidad (FORDIS)»	2000	2003	DOE	67.447,98	EDUCACIÓ ESPECIAL
SEC2000-1620. MCT. Modalitat: P2. Projecte d'investigació bàsica orientada					
«Asociaciones juveniles, educación y socialización (1900-1976). Un estudio comparativo entre Cataluña, Valencia y Baleares»	2000	2003	THE	13.462,67	EDUCACIÓ NO FORMAL
REF.: BSO2000-0663-C04-02. MCT. Modalitat: P1. Projecte d'investigació bàsica no orientada					
«Safer use of the Internet for Knowing and living»	2.001	2003	DOE	175.368,92	TECNOLOGIA EDUCATIVA
«Farrutx, towards a township model of Environmental Interpretation in saturated tourist areas»	2.000	2002	DOE	82.816,00	EDUCACIÓ NO FORMAL
«La evaluación de la impulsividad y los déficits atencionales y su implicación en problemas de rendimiento académico del niño»	1998	2000	PATP	-	PSICOPEDAGOGIA
CIDE. MEC					
«Anàlisi dels problemes de convivència i disciplina en els centres educatius de la comunitat de les Illes Balears, en els nivells d'ESO»	1998	1999	PEE	21.035 €	PSICOPEDAGOGIA
Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern balear					
«Perspectives de les noves tecnologies a la formació permanent: disseny i implementació»	1999	1999	DOE	18.000	TECNOLOGIA EDUCATIVA
Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern balear					
«L'educació de les persones adultes en la legislació autonòmica comparada i en la normativa europea»	1999	1999	THE	15.006,00	EDUCACIÓ NO FORMAL
Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern balear					
«Posibilitats de integració del deficient lleuger en Mallorca y consecuencias educativas»	1997	1998	THE	(1)	EDUCACIÓ ESPECIAL
Programa CIDE. MEC					
«La problemàtica migratoria en los estudios de BUP y ESO. Las Islas Baleares de la emigración a la inmigración»	1997	1998	THE	(1)	DIDÀCTICA I DESENVOLUPAMENT CURRICULAR
Programa CIDE. MEC					
«Análisis de las estrategias organizativas y de adaptación curricular desarrolladas en un centro de primaria para atender a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.»	1997	1998	DOE	(1)	DIDÀCTICA I DESENVOLUPAMENT CURRICULAR

Continúa

TÍTOLS DE PROJECTES	INICI	FIN	AC	PRESSUPOST	ÀMBITS
Programa CIDE. MEC					
«Educación ambiental y organización escolar (implicaciones de la educación ambiental en la organización de los centros docentes)»	1997	1998	DOE	(1)	EDUCACIÓ NO FORMAL
Programa CIDE. MEC					
«Análisis de los resultados escolares, categorización de criterios y estructuración de decisiones de promoción y titulación en el segundo ciclo de educación secundaria.	1997	1998	PS	(1)	DIDÀCTICA I DESENVOLUPAMENT CURRICULAR
Programa CIDE. MEC					
«El maltrato e intimidación entre iguales: bullying en el medio educativo»	1997	2000	THE	11.470,32	PEDAGOGIA SOCIAL
PB96-0192 (DGES. Programa sectorial de promoción general del coneixement)					
«Aplicació dels sistemes d'informació geogràfica a la construcció del mapa escolar digital de la comunitat autònoma de les Illes Balears»	1997	1997	THE	7.513 €	POLÍTICA I PLANIFICACIÓ EDUCATIVA
«Ambientalización de la formación profesional inicial en turismo»	1.996	1998	DOE	15.936,00	EDUCACIÓ NO FORMAL
«Environmental Challenge»-CD ROM	1.996	1997	DOE	29.900,00	TECNOLOGIA EDUCATIVA
«Reseau d'enseignement multimedia»	1.996	1997	DOE	73.370,00	TECNOLOGIA EDUCATIVA
TOTAL projectes				958.068	

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'OSR i els catàlegs d'investigació de la UIB.

(1) En el pressupost total marquen els corresponents als projectes del CIDE (no estan disponibles).

QUADRE 8. ACCIONS ESPECIALS DE RECERCA: 1997-2006

	INICI	FI	ÀREA	PRESSUPOST	ÀMBIT
XVI Seminari Interuniversitari de Pedagogia Social	2001	2001	THE	2.404,05	PEDAGOGIA SOCIAL
XIX Jornades Universidades y Educación Especial: Educación, diversidad y calidad de vida	2002	2003	DOE		EDUCACIÓ ESPECIAL
BSO2001-5027 E				3.000	
Acció Especial: XIX Jornades Nacionals d'Universitats i Educació Especial				3.606,07	
Seminari sobre educació i patrimoni cultural	2002	2003	THE	6.519,98	EDUCACIÓ NO FORMAL
Accions especials de recerca i desenvolupament tecnològic del Govern balear					
Seminari sobre la Interpretació del Patrimoni i Desenvolupament Cultural	2002	2003	DOE	6.040	EDUCACIÓ NO FORMAL
Accions especials de recerca i desenvolupament tecnològic del Govern balear					
Avaluació de la conflictivitat entre pares i fills adolescents en les famílies de la CAIB	2003	2004	THE	3.530	PEDAGOGIA SOCIAL

Continua

	INICI	FI	ÀREA	PRESSUPOST	ÀMBIT
Ajudes especials de recerca, desenvolupament tecnològic i innovació del Govern balear					
Difusió i explotació de la base de dades del patrimoni cultural de Mallorca	2003	2004	THE	3.530	EDUCACIÓ NO FORMAL
Ajudes especials de recerca, desenvolupament tecnològic i innovació del Govern balear					
Tractament estadístic i difusió dels resultats sobre situació dels centres educatius de les illes Balears	2003	2003	DOE	3.500	DIDÀCTICA I DESENVOLUPAMENT CURRICULAR
Acció Especial					
Creació d'una xarxa d'investigació i intercanvi de materials i d'experiències de formació entre universitats	2003	2004	DOE	3.530	TECNOLOGIA EDUCATIVA
Ajudes especials de recerca, desenvolupament tecnològic i innovació del Govern balear					
La rellevància de l'educació científica	2005	2006	DOE	5.000	DIDÀCTICA I DESENVOLUPAMENT CURRICULAR
Accions especials del Govern balear					
Equilibrio	2005	2007	DOE	-	TECNOLOGIA EDUCATIVA
Mejora de la calidad de vida de pacientes de la Unidad Pediátrica de Semicríticos de Son Dureta.	2006	2006	DOE	8.000	EDUCACIÓ NO FORMAL
Accions especials del Govern balear					
Jornadas de Estudio y Debate: El título de Grado en Educación Social	2006	2006	THE	3.000	EDUCACIÓ UNIVERSITÀRIA
Accions especials del Govern balear					
II Simposio Internacional de Actividad Física	2006	2006	EFE	6.000	DIDÀCTICA I DESENVOLUPAMENT CURRICULAR (EDUCACIÓ FÍSICA)
Accions especials del Govern balear					
II Congreso Internacional i XXIV Nacional de Educación Física	2007	2007	EFE		DIDÀCTICA I DESENVOLUPAMENT CURRICULAR (EDUCACIÓ FÍSICA)
DEP2006-26307-E				4.000	
CAIB				4.500	
Simposio Internacional de Documentación Educativa (SIDOC-2007)	2007	2007	DOE	4.000	DIDÀCTICA I DESENVOLUPAMENT CURRICULAR
TOTAL ACCIONS ESPECIALS				70.160,10	

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'OSR i dels catàlegs d'investigació de la UIB.

QUADRE 9. RELACIÓ DE PROJECTES D'INVESTIGACIÓ APLICADA: 1996-2007

ANY	ÀREA	ÀMBIT
1997	THE	PEDAGOGIA SOCIAL
«Estudi de necessitats socials de la CAIB»		
Caixa de Balears «Sa Nostra»		
1997	THE	PEDAGOGIA SOCIAL
«Estudi sobre la situació actual de la joventut a la comunitat autònoma de les Illes Balears»		
Conselleria de Presidència		
1997	THE	AVALUACIÓ
«Avaluació del projecte RAIL (Red de Apoyo para la Inserción Laboral)»		
Projecte Home de les Balears		
1998	THE	AVALUACIÓ
«Avaluació del projecte RAIL (Red de Apoyo para la Inserción Laboral)»		
Projecte Home de les Balears		
1998	THE	PEDAGOGIA SOCIAL
«Realitat social i processos d'accés al món del treball de les dones joves del Raiguer de Mallorca»		
Mancomunitat del Raiguer		
1998	DOE	FORMACIÓ PROFESSIONAL
«Guia d'educació i formació a les illes Balears»		
Conselleria de Treball i Formació		
1999	THE	PEDAGOGIA SOCIAL
«Estudi sobre les parelles de fet a les illes Balears»		
Conselleria de la Funció Pública i Interior		
1999	DOE	EDUCACIÓ NO FORMAL
«Adequació mediambiental. 3 fase. Sum. material didàctic Can Reviu»		
AENA		
1999	DOE	FORMACIÓ PROFESSIONAL
«Anàlisi de les necessitats de formació del municipi d'Alcúdia»		
Formació Recursos Humans, SL		
1999	THE	AVALUACIÓ
«Assistència tècnica per a l'avaluació final (EX-Post Urban)»		
Consorci Mirall-Palma Centre		
1999	THE	AVALUACIÓ
«Assistència per a l'avaluació externa-Urban»		
Consorci Mirall-Palma Centre		
1999	DOE	AVALUACIÓ
«Auditoria social del projecte 'Gaia Vida Nova' (Iniciativa comunitària RR.HH. Empleo-Integra)»		
Fundació Deixalles		
1999	DOE	FORMACIÓ PROFESSIONAL
«Formació i inserció, anàlisi crítica i proposta d'intervenció (Projecte IC Urban-El Temple)»		
Consorci Mirall-Palma Centre		

Continua

ANY	ÀREA	ÀMBIT
1999	DOE	AVALUACIÓ
1999	DOE	EDUCACIÓ NO FORMAL
2000	THE	AVALUACIÓ
2000	THE	AVALUACIÓ
2000	THE	PEDAGOGIA SOCIAL
2000	THE	PEDAGOGIA SOCIAL
2000	DOE	EDUCACIÓ NO FORMAL
2000	DOE	FORMACIÓ PROFESSIONAL
2000	DOE	EDUCACIÓ NO FORMAL
2002	THE	EDUCACIÓ NO FORMAL

Font: Elaboració pròpia a partir dels catàlegs d'investigació de la UIB.

QUADRE 10. PARTICIPACIÓ EN PROJECTES D'ALTRES UNIVERSITATS: 1997-2006

	N. INV	INICI	FI	ÀREA	ÀMBIT
«Factores determinantes para la práctica Fis.-Dep. y asociaciones probabilísticas entre variables Fis.-Dep. y de salud. Tipologías de estilos de vida de la población adulta y detección de poblaciones.	1	2006	2008	EFE	DIDÀCTICA I DESENVOLUPAMENT CURRICULAR (EDUCACIÓ FÍSICA)
DEP2005-0023 I-C03-ACTI. Ministeri d'Educació i Ciència. Programa nacional de promoció general del coneixement					
Centre: Universitat d'Almeria					
«Motivación deportiva y deportividad: interacciones y efectos sobre el compromiso o el abandono en futbolistas jóvenes (MOT DEPY FAIR).	3	2003	2006	EFE	DIDÀCTICA I DESENVOLUPAMENT CURRICULAR (EDUCACIÓ FÍSICA)
BSO2003-0430 I. Ministeri de Ciència i Tecnologia					
Centre: Universitat Autònoma de Barcelona					
«PLANET: plataforma de colaboración aumentada para el acceso y distribución de contenidos educativos»	1	2003	2006	DOE	TECNOLOGIA EDUCATIVA
TIC2003-09288-C02-01. Ministeri de Ciència i Tecnologia. Programa nacional de de tecnologia de la informació i comunicacions.					
Centre: Universitat Rovira i Virgili					
«Implantación de un sistema de calidad en la enseñanza superior basado en el modelo europeo de gestión para la mejora de la calidad.	2	1999	2001	PS	EDUCACIÓ UNIVERSITÀRIA
IFD97-0558 (DGES). Fons FEDER					
Centre: Universidad Miguel Hernández					
«EDU-PUPITRE: Estrategias para el diseño y evaluación de un entorno virtual de formación»	3	1998	2000	DOE	TECNOLOGIA EDUCATIVA
TEL98-0454-C02-02 (DGES. Programa nacional d'aplicacions i serveis telemàtics)					
Centre: Universitat Rovira i Virgili					

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'OSR i dels catàlegs d'investigació de la UIB

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CALERO, J. (2006). *Equidad en educación: informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: MEC-CIDE.

COLOM, A. J. (2005). *Les ciències de l'educació i la recerca universitària a Catalunya i a les Illes Balears*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia.

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE ESPAÑA (2006). *Economía, trabajo y sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*. Madrid: CES ESPAÑA, pàg. 496. Es pot consultar a: <<http://www.ces.es>>.

CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL DE LES ILLES BALEARS. *Informe d'Educació (Diagnòstic i Propostes) per a l'Informe del Consell Econòmic i Social de les Illes Balears*. Palma: CES (en premsa).

MARCH, M. X. (2004). «Elements per a l'anàlisi sobre la investigació educativa a les Illes Balears». *Anuari de l'educació de les Illes Balears*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Avances Curso 2005-2006. Series por Comunidad Autónoma*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

OLIVER, M. F. (2006). *Cinquanta anys d'investigació educativa a les Illes Balears (1956-2005): una aproximació bibliomètrica*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia.

BIBLIOGRAFIA

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS (1997). *Catàleg de projectes d'investigació de la Universitat de les Illes Balears*. Palma: UIB.

- (1998) *Catàleg de projectes d'investigació de la Universitat de les Illes Balears*. Palma: UIB.
- (1999) *Catàleg de projectes d'investigació de la Universitat de les Illes Balears*. Palma: UIB.
- (2000) *Catàleg de projectes d'investigació de la Universitat de les Illes Balears*. Palma: UIB.
- (2001) *Catàleg de projectes d'investigació de la Universitat de les Illes Balears*. Palma: UIB.
- (2002) *Catàleg de projectes d'investigació de la Universitat de les Illes Balears*. Palma: UIB.
- (2003) *Catàleg de projectes d'investigació de la Universitat de les Illes Balears*. Palma: UIB.
- (2004) *Catàleg de projectes d'investigació de la Universitat de les Illes Balears*. Palma: UIB.
- (2005) *Catàleg de projectes d'investigació de la Universitat de les Illes Balears*. Palma: UIB.
- (2006) *Catàleg de projectes d'investigació de la Universitat de les Illes Balears*. Palma: UIB.

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS (1996). *Memòria d'investigació de la Universitat de les Illes Balears 1995*. Palma: UIB.

- (1997) *Memòria d'investigació*. Palma: UIB.
- (1998) *Memòria d'investigació*. Palma: UIB.
- (1999) *Memòria d'investigació*. Palma: UIB.
- (2000) *Memòria d'investigació*. Palma: UIB.
- (2001) *Memòria d'investigació*. Palma: UIB.
- (2002) *Memòria d'investigació*. Palma: UIB.
- (2003) *Memòria d'investigació*. Palma: UIB.
- (2004) *Memòria d'investigació*. Palma: UIB.
- (2005) *Memòria d'investigació*. Palma: UIB.

Les habilitats bàsiques. L'alfabetització funcional de la població de les Illes Balears

Juan Jiménez Castillo

RESUM

En aquest treball, que deriva de la nostra tesi doctoral «El analfabetismo funcional en las Islas Baleares» (UIB, febrer de 2007), presentam el disseny d'investigació aplicat per comprovar si els dèficits d'alfabetització funcional¹ tenen en origen un mal procés d'aprenentatge. Per tant, en aquestes pàgines tractam de verificar la hipòtesi sostinguda que l'existència de l'analfabetisme funcional en la població adulta és explicada pel que anomenam «dèficit escolar».

RESUMEN

En este trabajo, derivado de mi tesis doctoral “El analfabetismo funcional en las Islas Baleares” (UIB, febrero 2007), presentamos el diseño de investigación aplicado para comprobar si los déficits en alfabetización funcional tienen su origen en un mal proceso de aprendizaje, es decir, en estas páginas tratamos de verificar la hipótesis sostenida que la existencia de analfabetismo funcional viene explicada por el denominado «déficit escolar».

INTRODUCCIÓ

En el camp de l'alfabetització els estudis sobre l'evolució d'aquest aprenentatge han fet referència, d'una banda, a la pèrdua de la lectura per manca d'ús pràctic (desalfabetització o analfabetisme de regressió) i, d'altra, al mal aprenentatge d'origen. Aquesta darrera qüestió ha fet que estudiosos del tema sostinguin que no «podem acceptar que existeix desalfabetització, com tampoc els analfabets per regressió» (L. Londoño 1990) perquè no hi ha regressió, sinó que realment hom no arriba a dominar el sistema del procés d'alfabetització.

Davant aquests dos nivells d'anàlisi sobre l'alfabetització, hem orientat la investigació seguint la tesi del mal aprenentatge d'origen. Per tant, més que creure en la desalfabetització per desús, entenem que és la manca de domini, a causa de deficiències en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura, el que impossibilita que hom assoleixi el nivell del que S. Singh (1977) anomena ensenyament funcional. En aquest sentit, la nostra hipòtesi de treball es basa a relacionar l'existència de l'analfabetisme funcional amb el mal funcionament de l'escola en particular i amb la mala actuació del sistema educatiu obligatori en general. En altres termes, per a nosaltres la possible existència de l'analfabetisme funcional en la societat actual té un responsable principal: l'escola. Per això, podríem anomenar «incompliment palpable de contracte», o sigui, perquè no compleix el sòlid propòsit de formar² individus aptes perquè es desenvolupin plenament la

¹ L'analfabet funcional és el que, davant una informació escrita, no posseeix les competències per dur a terme les transaccions que conté la informació.

² Es recull d'aquesta manera a l'article 27.2 de la Constitució espanyola i en els títols preliminars de les nostres tres últimes lleis orgàniques d'ordenament del sistema educatiu: «el desenvolupament ple de la personalitat humana» i que, en realitat, no fan altra cosa que, com a testimonis històrics, continuar sota la influència del principi basedowia (de la filantropia) de l'educació d'Estat. Va ser plasmat per primera vegada a la Prússia de Frederic II, el qual va promulgar, el 1787, un codi escolar que retirava al clergat el govern de les escoles i el depositava en un Ministeri d'Educació, que, amb aquesta finalitat, disposava d'oficines i inspectors que administraven i vigilaven les escoles primàries i secundàries de tot l'Estat.

vida social. Per comprovar aquesta hipòtesi de treball seria necessari dissenyar una investigació, els subjectes destinataris de la qual serien els estudiants que acaben el període de formació obligatòria, en funció dels ítems següents:

- Com que focalitzam la investigació al final de la secundària aïllaríem altres variables explicatives, com, per exemple, el desaprenentatge per oblit (o la desalfabetització per regressió), que ens impediria establir relacions com la que engendra la nostra hipòtesi de treball.
- Relacionat amb l'anterior, se suposa que els subjectes que acaben l'escolaritat obligatòria posseeixen la formació suficient —competències bàsiques— per poder resoldre els problemes de la vida quotidiana (alfabetització funcional). Investigar si la població de setze anys de les illes Balears posseeix o no aquestes competències ens permetrà inferir, en el cas hipotètic que no les posseeixi, una relació de causalitat entre l'escola i l'incompliment de l'exigència teleològica que la societat li encomana: el ple desenvolupament de la personalitat humana. Això faria, entre altres coses, que la societat estigués formada per individus capaços de respondre als problemes de la vida quotidiana.

El desenvolupament d'aquest disseny l'hem contemplat en el treball que presentam, en el qual demostram si els individus, en sortir de l'escola, posseeixen el bagatge suficient —que alguns autors han denominat com a «capital cultural mínim» (J. M. Escudero 2004)— per enfrontar-se als reptes de la vida diària.

Prova qüestionari

Al final del curs escolar 2003-2004 vàrem aplicar, a una mostra representativa de la població de les illes Balears que acabava de cursar els deu anys d'educació obligatòria, la prova o qüestionari següent sobre alfabetització funcional o habilitats bàsiques:

Aquest qüestionari s'emmarca en el context d'un estudi que té per objecte conèixer el nivell de consecució de les habilitats bàsiques o competències de base de la població escolar, una vegada que s'han cursat els deu anys d'educació bàsica obligatòria. Cal indicar que aquest qüestionari és totalment anònim i les dades que hi recollim només s'utilitzaran a efectes estadístics. Us agraïm la vostra col·laboració.

Moltes gràcies

Palma, maig de 2004

Dades personals

1. Edat:

2. Lloc de naixement:

- ☐ Mallorca
- ☐ Menorca
- ☐ Eivissa-Formentera
- ☐ Resta d'Espanya
- ☐ Estranger (indica on).....

3. Residència:

- ☐ Urbana (Palma, Inca, Manacor, Eivissa, Maó o Ciutadella)
☐ Rural (tots els altres municipis)

4. Sexe

- ☐ Home
☐ Dona

5. Centre

- ☐ Públic
☐ No públic

6. Nivell d'estudis dels pares/tutors:

	Bàsics	FP	Batxillerat	Universitaris
Pare				
Mare				

7. Llengua familiar

Llengua materna del pare/tutor:.....

Llengua materna de la mare/tutora:.....

Quina llengua parlau a casa?.....

1. Càlcul mental i ús de la calculadora

Calculau mentalment i comprovau amb la calculadora si la factura de la compra que presentam és correcta:

Article	preu (€)	mentalment (€)	amb calculadora (€)
Llom de porc 1,11 kg x 5 €/kg	5,55		
Costelles de be 1,99 kg x 6,5 €/kg.....	12,93		
Pèsols 2 unces x 0,24 €/unça	2,48		
Tomàtigs 1,095 kg x 1,10 €/kg	1,2		

Prunes		
1,990 kg x 4 €/kg	6,96	
Mongetes		
0,750 kg x 2 €/kg	2,12	
TOTAL	30,96	
Dóna un bitllet de 50 euros		
Canvi		

Responen aquestes preguntes:

1. Revisau mentalment tots els resultats parcials i escriviu un SÍ o un NO en el requadre corresponent segons si són correctes o no.
2. Revisau amb la calculadora tots els resultats i expressau el valor que us surt a la columna corresponent.
3. En haver pagat, quin canvi us ha de tornar el caixer/la caixera?

2. Resolució matemàtica d'un problema pràctic

Una agència de col·locació cobra al treballador que col·loca un 4% de l'import del sou anual que li pertoca. Si l'agència troba una feina al senyor Miralles per un sou anual de 16.000 euros i si el senyor Miralles desitja pagar la comissió a l'agència en quotes mensuals de 160 euros, durant quants de mesos haurà de pagar aquesta quantitat a l'agència?

Resposta:

Raonau la resposta:

3. Estratègies de recerca d'informació

A continuació us mostrem el rebut que varen donar a Dolors quan va comprar una càmera de fotos nova i la targeta de garantia de la càmera. Utilitzau aquests documents per contestar les dades de la targeta de la garantia que s'han d'emplenar:

FACTURA

Casa del vídeo C/ Eusebi Estada, 5 07004 Client: Dolors del Rey C/ A. Bennàssar, 15					Foto Càmera Casa del Vídeo		
					FACTURA: 26.845	DATA: 9-01-2004	HORA: 12.10 h
					COMPTE: 195927	VENEDOR: Paco	REG.: Vc-H
Producte	Descripció	N. de sèrie	Llista	Quant.	Net.	Total	Canvi
150214	ROLLY FOTONEX 250 ZOOM	30910963			126€	126€	
33844	TRÍPODE			I	2,98 €	2,98€	X
				I			X
	Transacció Targeta VISA	Quantitat 128,98€			Subtotal Total	128,98€ 128,98€	

GARANTIA

**UN ANY DE GARANTIA (Per a usuaris particulars):
 NOMÉS VÀLIDA A ESPANYA**

FOTO CÁMERA CASA DEL VÍDEO garanteix al propietari que la càmera no té defectes de material ni de fabricació.

Aquesta garantia no és transferible.

FOTO CÁMERA CASA DEL VÍDEO proporcionarà, arreglarà o substituirà segons la seva elecció, sense cap tipus de recàrrec, qualsevol part de la càmera que, després de la inspecció de FOTO CÁMERA CASA DEL VÍDEO, tenguí algun defecte de material o fabricació durant el període de garantia.

PER FAVOR, EMPLENAU-LA AMB LLETRE CLARA

núm.: M409668

Càmera – model:

Núm. de sèrie

Nom del propietari: Dolors del Rey

Domicili: C/ A. Bennàssar, 15, 07004, Palma

Data de compra:

Preu de compra:

ATENCIÓ:

Aquesta targeta de garantia l'heu d'emplenar i enviar a:

FOTO CÁMERA CASA DEL VÍDEO abans de deu dies, a partir de la data de compra.

4. Lectura de taules i gràfiques

A) LES BIBLIOTEQUES MUNICIPALS

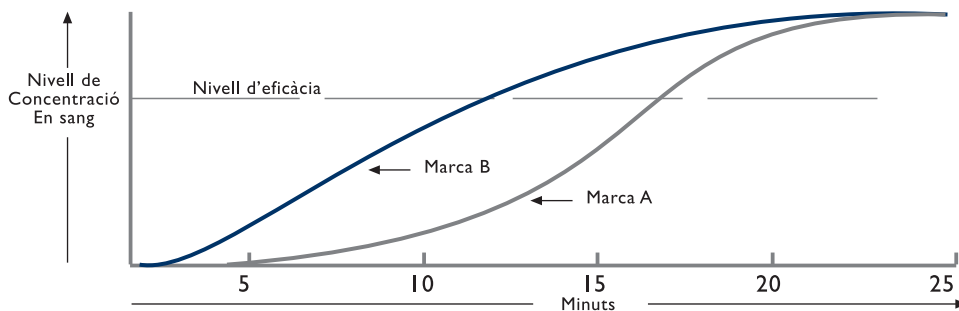
El sistema de biblioteques municipals regala als nous socis un punt de llibre on mostra l'horari que té obert cada una.

HORARI a partir de gener de 2004					
	Cervantes	Góngora	Quevedo	Ramon Llull	J. Martorell
Dilluns	11 h-20 h	11 h-17.30 h	13 h-20 h	11 h-17.30 h	10 h-17 h
Dimarts	11 h-20 h	11 h-20 h	11 h-20 h	11 h-20 h	10 h-17 h
Dimecres	11 h-20 h	11 h-1730 h	10 h-20 h	11 h-17 h	10 h-17 h
Dijous	11 h-20 h	11 h-17 h	10 h-20 h	11 h-17.30 h	10 h-17 h
Divendres	11 h-17 h	11 h-17 h	10 h-20 h	11 h-17 h	10 h-17 h
Dissabte	10 h-13 h	10 h-13 h	9 h-13 h	10 h-13 h	9 h-14 h
Diumenge	13 h-17 h	Tancat	14 h-17 h	Tancat	14 h-17 h

Consulta l'horari per respondre les preguntes següents:

1. A quina hora tanca la biblioteca Ramon Llull els dimecres?

2. Quines biblioteques continuen obertes a les 18 h els divendres horabaixa?



B) EFICÀCIA DELS PRODUCTES

Aquest gràfic mostra l'eficàcia de les dues marques d'analgèsics. Quina marca (A o B) és més eficaç després de 25 minuts d'haver-lo pres?

Resposta:

5. Emplenau aquest imprès:

Pere Martorell Rodríguez, fill de Manuel i Maria, amb DNI 23.835.678-D, nascut a Palma (07004) i resident a la mateixa ciutat, al carrer de Balmes, núm. 8, i amb tel. 971 285 673; desitja ser soci del club esportiu R. Blume per practicar tennis els horabaixes, amb una quota 6,12 euros/mes. Les dades bancàries del sol·licitant són les que figuren a baix.

— Emplenau en nom de l'aspirant a la sol·licitud d'admissió.

La Caixa d'Estalvis de Palma				
	Entitat 2014	Oficina 0782	Control 21	Número de compte 0145650099
Titulars Pere Martorell Rodríguez Joana López Veny				
Palma, 10 de maig de 2004				
El director de l'oficina				

SOL·LICITUD :

SOL·LICITUD D'ADMISSIÓ AL CLUB ESPORTIU R. BLUME				
PRIMER LLINATGE		SEGON LLINATGE		
NOM		DATA DE NAIXEMENT		
DNI		Fill de i de		
LOCALITAT		CODI POSTAL		TELÈFON
ESPORT DESITJAT TORN: Dematí/horabaixa (marcau el que pertoquei)				
DADES BANCÀRIES				
Titular del compte			NIF	
Entitat	Oficina	Control	Núm. de compte	
.....				
....., 14 d'abril de 2004				
L'INTERESSAT				
St./				

6. Orientació espacial

Un familiar vostre s'ha posat malalt. El metge de família l'ha visitat a casa. Després d'observar-lo li ha receptat uns antibiòtics i unes píndoles per a la febre.

Són les 22.30 h i les farmàcies ordinàries estan tancades. Per això, heu d'elaborar un pla per aconseguir els medicaments.

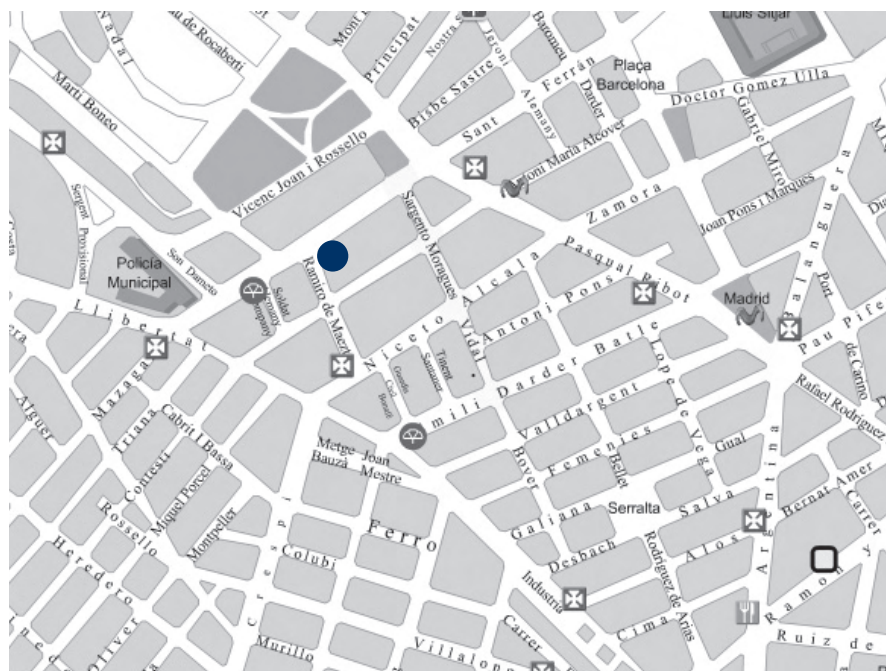
a. Què faríeu per cercar les farmàcies de guàrdia?

.....

.....

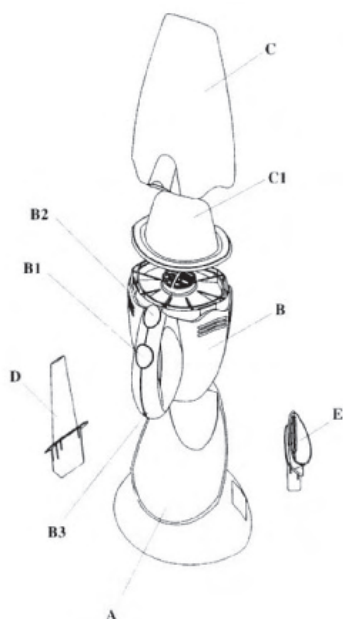
b. Imaginau-vos que viviu a l'avinguda de San Ferran (indicat en el cercle) i la farmàcia de guàrdia és a la cantonada del carrer de Femenies i del carrer Bellet. Marcau en el mapa l'itinerari, d'acord amb les indicacions següents:

1. Arribau des de casa vostra fins al carrer de Niceto Alcalá.
2. Continuuu per aquest carrer en direcció nord-est.
3. Agafau el carrer que us mení directament a la farmàcia i marcau-lo.



7. Interpretau les normes de funcionament d'un electrodomèstic

Posada en marxa / Utilització



INSTAL·LACIÓ DEL SUPORT

El suport/carregador (A) pot col·locar-se:

- sobre una superfície de treball
- fix en una paret (equip de fixació adjunt)

El cable que sobra pot enrotllar-se a l'interior del suport.

CÀRREGA

- Connectau el suport/carregador (A)
- Col·locau l'aparell en el suport/carregador (A); s'encén l'indicador lluminós (B3)

Abans del primer ús, l'aparell s'ha de carregar durant almenys setze hores.

ÚS

- Si és necessari, inseriu l'accessori desitjat en el dipòsit de pols (C):
- l'accessori llarg (D) per netejar racons, carregadors...
- l'accessori raspall (E) per netejar superfícies planes...
- Premeu l'interruptor (B1) per posar l'aparell en marxa
- Col·locau-lo en el carregador després de cada ús

NETEJA DEL DIPÒSIT DE POLS

(3a) – Premeu el botó (B2). Tombau el dipòsit de pols (C)

(3b) – Tombau el filtre permanent (C1) del dipòsit de pols (C) damunt la galleda de les escombraries i buideu-lo

- Raspallau amb cura el filtre permanent (C1) o rentau-lo si és necessari
- Quan estigui ben eixut tornau a col·locar-lo al seu lloc

RECICLATGE DE LES PILES

Important:

- El vostre aparell usa piles de níquel-cadmi
- Abans de llençar l'aparell, traieu les piles (F) i dueu-les al vostre distribuïdor o dipositau-les als contenidors especials que hi hagi al vostre municipi.

Com podeu observar, es tracta d'un aspirador i del suport. Després de col·locar l'aspirador sobre el suport per carregar-lo, responeu:

1. Com sabeu (què us diu) que es carrega?

.....

2. Quantes hores necessita l'aspirador per carregar-se?

.....

3. Què heu de fer amb les piles de níquel-cadmi quan estiguin descarregades?

4. Perquè serveix l'accessori llarg D?

8. Prevenció de malalties
El càncer de pell

El càncer de pell és la pitjor malaltia que hom pot contreure per excés de sol, que és el responsable directe d'aquest càncer en el 90% dels casos. Un de cada tres càncers que es diagnostica és de pell, i el 50% de dosi acumulativa de rajos ultraviolats s'ha rebut abans dels divuit anys. Amb aquestes xifres a ningú no li costa d'imaginar com és de vulnerable la nostra pell, la qual té un «capital solar» o capacitat de pal·liar la radiació ultraviolada que consumim des que naixem. L'inconvenient és que, quan s'esgota, el nostre organisme ja no pot combatre de cap manera la radiació ultraviolada.

La pell pateix immaduresa cutània fins als dotze anys. La primera raó d'aquest dèficit funcional és la manca de melanòcits, la qual cosa provoca que la pell dels nins sigui infinitament més sensible a les radiacions dels rajos ultraviolats. La segona raó és que la capa hidrolipídica també és deficient, i la secreció de suor que contribueix a la desintoxicació de l'organisme i a la regulació tèrmica és irregular.

A la vista d'aquestes dades, l'única cosa que podem fer és prevenir. Per a això, cal evitar prendre el sol en les hores punta del dia (entre les 12 h i les 16) i usar locions de protecció ultraviolada, que durant els primers divuit anys de vida poden arribar a reduir el risc de contreure malalties cutànies fins a un 70%.

Després d'haver llegit el text contestau:

1.a. Fins quina edat tenim immaduresa cutània?

1.b. Escriuiu tres raons que expliquen la immaduresa cutània de la pell:

2.a. Apunteu aproximadament la proporció de dosi acumulativa de rajos ultraviolats que haureu rebut al llarg de la vostra vida o fins avui:

2.b. Explicau perquè:

3.a. Quin és l'origen d'aquesta malaltia?

3.b. Què és el «capital solar»?

9. Llegiu l'anunci de treball següent:

EMPRESA D'ALIMENTACIÓ NECESSITA PERSONA PER A UNA CONSERGERIA. PER A D'AQUÍ DOTZE MESOS.

ES NECESSITA:

PRIMÀRIA COMPLETA

CONeixEMENT LLENGÜES OFICIALS

EDAT: 16 A 25 ANYS

S'OFEREIX:

SOU: entre 600 i 690 euros

CONTRACTE LABORAL

Telefonau: dilluns i dimarts al tel. 971 285 676 (Srta. Mònica).

Responseu:

1. Reuniríeu les condicions requerides per ocupar el lloc de feina?

.....

Si contestau que no, assenyalau el requisit que no reuniu:

- No tenc la primària completa
- No conec una o cap de les dues llengües oficials
- No tenc l'edat assenyalada

2. Què faríeu en el cas que reuníssiu totes les condicions i que us interessàs la feina?

1.a. Fins quina edat tenim immaduresa cutània?

.....

.....

10. Perillositat de productes químics a la llar.

En el text presentam tres botelles que contenen productes habituals a la llar:



Botella 1: Amoníac

Botella 2: Lleixiu

Botella 3: Cera de sòl

I.a. Feu un cercle sobre la botella segura per beure

I.b. Raonau la resposta:

.....

.....

2. Què faríeu si un germà petit vostre hagués begut lleixiu perquè hagués confós la botella de lleixiu amb la d'aigua.....

.....

DESCRIPCIÓ DE L'ESTUDI I METODOLOGIA

Fitxa tècnica

Àmbit: Illes Balears (Mallorca, Menorca, Eivissa-Formentera).

Univers: alumnes de quart d'ESO de les tres illes i d'ambdós sexes.

Assignació: proporcional.

Punts de mostreig: 42 centres públics i no públics d'educació secundària obligatòria.

Procediment de mostreig: selecció de les unitats primàries de mostreig (instituts i centres no públics de secundària) de manera aleatòria proporcional i de les unitats secundàries (alumnes), per assignació proporcional.

Mostra: 704 unitats d'anàlisi (qüestionaris), que resulten d'un error mostral per al conjunt de la mostra del 3,54%, estimat per a un nivell de confiança del 95% en la condició més favorable de $P = q = 0,5$.

Mostra

Per a una població diana objecte del nostre estudi, formada per 8.605 alumnes de 4t d'ESO (4.807 alumnes matriculats a centres públics —IES— i 3.798 alumnes matriculats a centres privats concertats o no públics, com podem comprovar a l'annex 4 d'aquest treball), i assumint un error mostral no superior al 4%, per a un nivell de confiança del 95%, la mostra projectada ha estat de 600 alumnes. Per a aquest càlcul hem utilitzat la fórmula
$$n = \frac{z^2_{1-\alpha/2} * N * p * q}{e^2(N-1) + z^2_{1-\alpha/2} * p * q}$$
 en què N és el nombre de subjectes de la població i $p = q = 0,5$.

Aquesta mostra l'hem estructurada en funció dels criteris de titularitat dels centres (públics i no públics) i del lloc en el qual estan situats (urbans i no urbans). Sobre la base d'aquests criteris sorgeix la taula següent:

TAULA I. POBLACIÓ D'ESTUDI

	CENTRES PÚBLICS			CENTRES PRIVATS (privats i concertats)		
	URBANS	NO URBANS	TOTAL	URBANS	NO URBANS	TOTAL
CENTRES	28	30	58	54	30	84
ALUMNES	2.340	2.467	4.807	2.904	894	3.798

Taula 1.1. Població d'estudi

Quan hem determinat 42 punts de mostreig i aplicat 600 qüestionaris, resulta una mostra integrada per 17 centres públics i per 25 no públics, els quals deriven dels càlculs que recull la taula 4.3 següent:

TAULA 1.2. BASE MOSTRAL DE CENTRES D'ESO I SIGNIFICACIÓ PERCENTUAL

Centres d'ESO				=>	Significació percent		Tipus de centre	
Nucli	Públic	No públic	Total general		Nucli	Públic	No públic	Total general
Urbà	28	54	82		Urbà	19,72%	38,03%	57,75%
No urbà	30	30	60		No urbà	21,13%	21,13%	42,25%
Total (n)	58	84	142		Total (n)	40,85%	59,15%	100,00%

D'aquesta significació percentual en relació amb els 42 punts de mostreig (que figuren en la fitxa tècnica), deriva el nombre de centres de cada tipus (públic i no públic) i de cada nucli (urbà i no urbà):

- 8 IES públics situats en zona urbana
- 16 centres privats concertats de secundària urbans
- 9 IES públics situats en zona no urbana
- 9 centres privats concertats de zona no urbana

En total, 42 centres seleccionats de manera aleatòria a les tres illes Balears.

Els 600 qüestionaris previstos per als 42 centres públics i no públics de les tres illes, els passàrem als alumnes de quart curs d'educació secundària obligatòria (des d'ara, ESO), entre els dies 5 de maig i 15 de juny de 2004. En aquells centres en els quals els alumnes de 4t d'ESO formaven conglomerats de més d'una classe, la mostra d'alumnes (els 16 alumnes objecte d'aplicació dels qüestionaris) es formava extraient de cada classe un nombre d'alumnes igual al valor N/B (essent N la mostra del centre, 16 alumnes i B el nombre de classes existents de 4t d'ESO). D'aquesta manera, si en un centre hi havia quatre classes (16/4 = 4 alumnes), venien els quatre primers alumnes que figuraven en les llistes alfabètiques de cada una de les quatre classes. Al final del procés d'aplicació varen ser contestats 704 qüestionaris (104 qüestionaris més dels previstos en la mostra projectada) i aplicats en els centres de la mostra següents:³

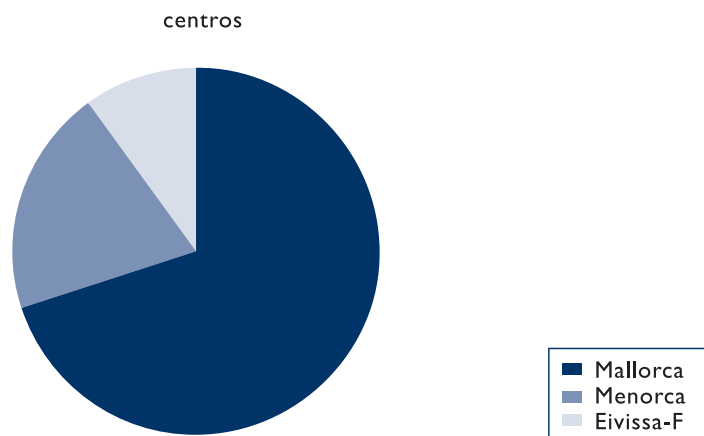
³ MALLORCA: IES Francesc de Borja Moll, IES Joan Alcocer, IES Aurora Picornell, IES Antoni Maura, IES Marratxí, IES Sineu, IES Sa Pobla, IES Capdepera, IES Alcúdia, IES Guillem Cifre de Colonya (Pollença), IES Albuhaia (Muro), col·legi concertat La Salle (Palma), col·legi concertat San Francesc (Palma), col·legi concertat Aula Balear, col·legi concertat Mata de Jonc, col·legi privat Lluís Vives, col·legi concertat La Milagrosa (Palma), col·legi concertat Sant Tomàs d'Aquino (Inca), col·legi concertat Sant Vicenç de Paül (Manacor), col·legi concertat Lladó (Coll d'en Rabasssa, Palma), col·legi concertat Sant Alfons Libori (Palma), col·legi concertat Nostra Senyora de Monti-sion (Palma), col·legi concertat Santíssima Trinitat (Palma), col·legi concertat Sant Josep de la Muntanya (Palma), col·legi concertat Sant Vicenç de Paül (la Vileta, Palma), col·legi concertat Monti-sion (Pollença), col·legi concertat Nostra Senyora de Gràcia (Llucmajor), col·legi concertat Santa Teresa (Pont d'Inca, Palma), col·legi concertat Nostra Senyora de la Consolació (Alcúdia), col·legi concertat Sant Antoni Abat (Son Ferriol, Palma), col·legi concertat Sant Alfons (Felanitx), col·legi concertat Ramon Llull (Andratx).

MENORCA: IES Joan Ramis i Ramis (Maó), IES Cap de Llevant (Maó), IES Biel Martí (Ferreries), col·legi concertat Cor de Maria (Maó).

EIVISSA-FORMENTERA: IES Isidor Macabich (Eivissa), IES Sa Blanca Dona (Eivissa), col·legi concertat Sa Real (Eivissa), col·legi concertat Virgen de las Nieves (Sant Jordi de Ses Salines, Sant Antoni de Portmany), col·legi concertat Santíssima Trinitat (Sant Antoni de Portmany), IES Marc Ferrer (Sant Francesc Xavier, Formentera), IES Marc Ferrer (Sant Francesc Xavier, Formentera).

La mostra, que vàrem extreure a l'atzar entre tots els centres públics i no públics de les illes Balears, incloïa els centres concertats Puresa de Maria (Manacor i Inca) i Madre Alberta (Palma), els quals, com que no integra alumnes nins a les aules de 4t d'ESO, els canviàrem pels centres concertats següents: Santíssima Trinitat (Palma), Sant Josep de la Muntanya (Palma) i Sant Vicenç de Paül (La Vileta, Palma).

GRÀFIC 1: CONTRIBUCIÓ MOSTRAL DE CADA ILLA



Descripció de la mostra

La mostra està constituïda per quaranta-dos centres d'educació secundària, en els quals vàrem aplicar el qüestionari al grup de 4t d'ESO (o, en el cas que n'existeixi més d'un grup, a un grup format per un conglomerat d'alumnes de totes les classes de 4t d'ESO, com ja hem indicat). La mostra vàlida estava formada per 704 alumnes, dels quals 358 (50,9%) eren al·lots i 342 (48,6%), nines. L'edat de la majoria era de 15 i 16 anys (583, el 82%), i una minoria de 17 (95, el 13,5%) i de 18 anys (17, el 2,4%), que són els que havien repetit algun curs. Dels alumnes de la mostra, 605 (85,9%) havien nascut a les illes Balears, 49 (7%) a la resta d'Espanya i 49 (7%) eren nats a l'estranger. Dels 704 estudiants, 359 (51%) vivien en zona urbana i 343 (48,7%), en zona rural (no urbana). Del total final de la mostra, 262 (37,2%) assistien a centres públics i 442 (62,8%) a centres privats i privats concertats (ambdós responen a la denominació de «no públics»). Dels estudis dels pares hem de dir que 523 (el 74,3%) no tenien estudis universitaris i 181 eren de pares amb estudis universitaris (25,7%). La llengua familiar catalana ascendia a 292 alumnes (41,5%), mentre que 338 (48%) usaven el castellà; 47 alumnes (6,7%) usaven en la mateixa proporció el català i el castellà, i 27 (3,8%) usaven altres llengües estrangeres (majoritàriament les de la comunitat europea).

Instrument

Com ja hem dit, vàrem aplicar un qüestionari de deu preguntes, creat i validat per a aquesta investigació (la prova o qüestionari), els enunciats del qual expressen els camps competencials objecte d'investigació:

- P1. Càlcul mental, numèric i ús de la calculadora
- P2. Resolució matemàtica d'un cas pràctic
- P3. Estratègies de recerca d'informació
- P4. Lectura de taules i gràfics
- P5. Emplenar un imprès
- P6. Orientació espacial

- P7. Interpretar normes de funcionament d'un electrodomèstic
- P8. Prevenció de malalties
- P9. Anunci de treball
- P10. Perillositat de presència de productes químics a la llar

Algunes d'aquestes preguntes estan subdividides en subpreguntes, com la pregunta 1 (formada per les subpreguntes 1.1, 1.2 i 1.3), la pregunta 4 (amb la subdivisió 4.1, 4.2), i la pregunta 6 (formada per la 6.1 i la 6.2). La pregunta 3 ha estat subdividida en dues subpreguntes (P3.1, P3.2), a l'efecte de recompte i integració de les parts.

A més, en el qüestionari esmentat recollim, integrades en les dades personals, les variables de context següents:

1. Edat (15/16, 17 i 18 anys)
2. Lloc de naixement (Mallorca, Menorca i Eivissa-Formentera, o Balears, resta d'Espanya i estranger)
3. Residència (urbana i no urbana)
4. Sexe
5. Titularitat
6. Nivell d'estudi dels pares (no universitaris i universitaris)
7. Llengua familiar (català, castellà, català i castellà, i altres)
8. Existeix una vuitena variable de context derivada de l'idioma en què estaven escrits els qüestionaris: català i castellà.

Procediment

A Mallorca, repartí el qüestionari l'autor de la investigació i, a les illes de Menorca i Eivissa, varen ser inspectors/directors, amb la preparació prèvia corresponent, entre els dies 15 de maig i 15 de juny de 2004. Una vegada que haguérem corregit els qüestionaris (704), en recollírem i introduírem les dades resultants en un full de càlcul fet amb el programa MS Excel. Ordenàrem la informació en una matriu, en què cada fila correspon a les dades referents a un qüestionari en concret i les columnes descriuen característiques diverses d'aquests qüestionaris, com són les variables de context i les competencials. Podem dividir la informació que recollírem per a cada qüestionari en les columnes de la matriu en dos tipus:

a. Variables de context

Aquestes columnes contenen una informació que caracteritza l'alumne que va emplenar el qüestionari (dades personals) i que és objecte d'estudi. Aquest primer tipus de columnes abasta les catorze primeres columnes de la matriu⁴ (full de càlcul), inclosa una variable derivada de l'idioma (català, castellà) en què vàrem escriure els qüestionaris.⁵

b. Respostes a qüestions competencials

Aquestes columnes, que abasten les altres de la matriu que no estan incloses en el tipus anterior, recullen la valoració sobre la resposta en un apartat d'una pregunta determinada del qüestionari («correcte», «incorrecte»), així com valors sobre el global o subglobal de cada qüestió.

⁴ Excepte per a la primera columna, que és un numèric que identifica només el qüestionari de manera unívoca.

⁵ La segona columna, «idioma», descriu l'idioma en què està escrit el qüestionari: català o castellà.

Els resultats que hem recollit en el full de càlcul del programa MS Excel els hem introduït en el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) per a obtenir-ne tabulacions i estadígrafs.

Les diferències dels resultats globals desagregats entre les dimensions de les variables de context (variables independents) els hem estudiat mitjançant una anàlisi de la variància d'un factor (*t-test* o prova *t* de Student, anàlisi de variància i proves *post-hoc* de Tukey), estadígraf sobre el qual s'interpreten les diferències.

Característiques de l'aplicació

Hem de ressenyar que la prova o els qüestionaris els lliuràrem als alumnes escrits en els dos idiomes oficials de les Balears: el català i el castellà. El repartiment entre els grups dels centres escolars el férem a l'atzar, seguint sempre el mateix procediment: si iniciàvem el repartiment amb un qüestionari escrit en català, el següent ho era en castellà, i així successivament. En resultaren:

- Qüestionaris complimentats: 704
- Complimentats en castellà: 349
- Complimentats en català: 355

També hem de ressenyar que emplenaren el qüestionari tots els alumnes dels monogrups de 4t d'ESO, excepte els que tenien un informe que deia que eren alumnes amb necessitats educatives especials associades a discapacitats psíquiques o emocionals.

Al principi, l'estudi estava estructurat per a una mostra de 600 subjectes (mostra projectada), els quals, repartits per a una mostra de 42 centres, produïen devers 15 qüestionaris per cada centre. Havíem estimat repartir 16 qüestionaris per centre. Els 104 més dels previstos (704 qüestionaris com a mostra aconseguida), resulten dels 42 afegits (16 per centre en comptes de 15), a més dels grups amb ràtios més elevades, però amb una quantitat aproximada als que repartírem a tothom, com hem indicat més amunt.

ANÀLISI DELS RESULTATS DEL QÜESTIONARI

Hem realitzat l'anàlisi de dades o de resultats del qüestionari des de les tres perspectives següents:

1. Des dels resultats globals obtinguts de la població diana a les deu qüestions o preguntes del qüestionari.
2. Des dels resultats mitjans de les preguntes desagregats segons les dimensions de les variables de context: edat, lloc de naixement/illes (Mallorca, Menorca i Eivissa-Formentera), idiomes del qüestionari, residència, sexe, titularitat dels centres, estudis dels pares i llengua familiar.
3. Finalment, realitzàrem anàlisi factorial, de clústers i de regressió per aproximar-nos als perfils d'analfabets funcionals existents en la població estudiada. Per raó d'espai no exposam els desenvolupaments corresponents a les perspectives 2 i 3.

El primer nivell d'anàlisi (resultats globals) l'abordarem a partir de la taula 1.3.:

TAULA 1.3. PERCENTATGE MITJÀ DE CADA PREGUNTA I SUBPREGUNTA			
	N.	Mitjana (%)	D. E.
PI_1 Càlcul mental	704	72,89	19,96
PI_2 Càlcul amb calculadora	704	91,80	11,33
PI_3 Càlcul del canvi	704	42,05	49,40
P2 Problema numèric con %	704	39,70	48,78
P3_1 Informació literal factura	704	92,14	21,88
P3_2 Preu compra	704	41,34	49,28
P4_1 Interpretació horaris	704	96,95	14,16
P4_2 Interpretació gràfic	704	67,05	47,04
P5 Emplenar sol·licitud	704	87,18	8,99
P6_1 Farmàcia	704	43,47	49,61
P6_2 Itinerari	704	55,54	49,73
P7 Electrodomèstic	704	88,67	25,97
P8 Comprensió text sobre càncer	704	61,17	27,00
P9 Anunci lloc de feina	704	61,79	48,62
PI0 Fer cercle botella bevable	704	63,92	48,06

De la columna «Mitjana de percentatges d'encerts» i de la «Desviació típica o estàndard» hem suprimit el símbol de percentatge (%)

El segon nivell d'anàlisi, el dels resultats desagregats segons les variables de context (edats dels alumnes, idiomes del qüestionari, llocs de naixement: les Balears, resta d'Espanya i estranger; així com per illes: Mallorca, Menorca i Eivissa-Formentera; residència, sexe, titularitat dels centres, estudis dels pares i llengua familiar), el tractarem a partir de les dades resultants de les proves realitzades amb el paquet estadístic SPSS mitjançant l'aplicació de proves paramètriques d'anàlisi de variància d'un factor (t de Student, anàlisi de variància d'un factor i proves HSD de Tukey per a comparances múltiples).

El tercer nivell d'anàlisi (factorial, clúster i de regressió), l'hem realitzat per obtenir una visió de conjunt de tota la prova i acostar-nos als perfils poblacionals sobre l'analfabetisme funcional detectat

CONCLUSIONS

Dels tres nivells d'anàlisi que hem tractat n'hem extret, entre d'altres, les conclusions següents:

1. Verifiquem la hipòtesi de partida que una proporció considerable de la població escolaritzada surt de l'escola sent analfabet funcional. Conseqüentment, l'escola no compleix l'exigència social de dotar els alumnes que hi assisteixen d'una formació bàsica que els permeti respondre a les exigències de la vida. I no satisfà aquesta exigència perquè l'estudi que hem realitzat constata que:

- Un 48,5% dels alumnes que han abandonat el sistema educatiu obligatori no disposa de les

competències matemàtiques mínimes: dominar les quatre regles i fer-ne un ús relacional per resoldre problemes senzills derivats de les exigències de la vida.

- Gairebé un 50% d'aquests surten de l'escola sense posseir un nivell de comprensió lingüística que els permeti localitzar informació directa i portar a terme algunes inferències o deduccions a partir d'un text sobre la vida diària.
- En l'assoliment de les competències socials, altres institucions de socialització, per exemple, la família, demostren que tenen un grau més elevat d'influència i eficàcia que l'escola.

2. Dels resultats globals desagregats segons les categories de les variables de context podem extreure les conclusions següents:

- Constatam que, en general, no existeixen diferències significatives entre els grups d'edats en els resultats d'encerts de la prova, però, sempre que les diferències es produeixen, en tots els casos estan orientades a favor del grup de 15/16 anys.
- Constatam que la variable «illes» no resulta ni influent ni determinant. En canvi, si desagregam els resultats entre els nascuts a les «illes Balears», «resta d'Espanya» i «estrangers», constatam un handicap important en l'analfabetisme funcional en els alumnes que tenen una llengua d'origen que no és cap de les dues oficials de la comunitat autònoma.
- Podem dir que en els centres no urbans hi ha lleugerament més qualitat educativa.
- Constatam que, excepte en qüestions matemàtiques i de relacions espacials, hi ha una certa incidència de resultats més bons en el gènere femení.
- Hem de concloure afirmant l'avantatge percentual de resultats positius dels centres privats sobre els públics.
- El nostre estudi corrobora la influència important i poderosa de la cultura dels pares i, en particular, de les mares (referida en termes d'estudis acadèmics), en la dotació competencial matemàtica, lingüística comprensiva i sociocultural dels fills, com ha posat de manifest tota la investigació empírica americana (T. Stich, W. Armstrong 1994).
- També podem dir que l'analfabetisme funcional es desvia vers els alumnes castellanoparlants i estrangers.

3. L'anàlisi factorial determina que:

El factor 1, amb competències en càlcul pràctic, està més relacionat amb els que han contestat els qüestionaris escrits en llengua catalana.

El factor 2, amb competències en raonament lògic inferencial, està més relacionat amb els homes que han nascut a les illes Balears; que usen la llengua catalana com a llengua familiar; que resideixen a zona no urbana; que els seus pares tenen estudis universitaris, i que assisteixen a centres no públics.

El factor 3, amb competències en comprensió lectora de textos continus, està més relacionat amb el gènere femení i amb els centres no públics.

El factor 4, amb competències en comprensió lectora de textos discontinus, està més relacionada amb els centres públics i amb els nascuts en «la resta d'Espanya».

4. L'anàlisi de clúster ens delimita que el «factor de raonament lògic inferencial» és l'únic factor amb diferències significatives i que, per integrar la lectura i el càlcul comprensiu, varem considerar

que és el factor més representatiu de l'alfabetització funcional (podríem redenominar-lo «factor d'alfabetització funcional»). De manera que són els subjectes del clúster 5, és a dir, els nadius de les Balears, amb pares universitaris (nascuts a les Balears, de llengua catalana i de pares amb estudis universitaris), els que han obtingut els resultats més bons. Aquests resultats semblen conseqüents des de perspectives socioculturals i econòmiques: fills de professionals qualificats, amb llengua familiar catalana, que al seu torn coincideix amb la llengua vehicular majoritària del context escolar (i en la qual es realitza majoritàriament l'alfabetització), i amb un nivell sociocultural favorable davant qualsevol adquisició d'aprenentatges.

En canvi, els grups o clústers amb resultats més negatius són els 1 i 2, o sigui, els que hem denominat fills d'oriünds peninsulars de 1a i 2a generació, o sigui, fills d'immigrants procedents de les regions o comunitats espanyoles; que no tenen estudis universitaris; que s'han desplaçat a les Balears a la recerca d'un treball no qualificat que no trobaven en el seu lloc d'origen, i que, per tant, són fills de treballadors no qualificats, amb llengua familiar castellana distinta de la llengua vehicular que regeix en el sistema educatiu balear (han pogut ser alfabetitzats en llengua distinta a la de la seva llengua familiar), i que, pels nivells socioculturals que posseeixen i per les zones on viuen (guetos amb possibilitats escasses d'integració cultural), vénen marcats per una motivació molt pobre respecte de l'aprenentatge.

5. L'anàlisi de regressió ens permet concloure que els alumnes que acaben la secundària que han nascut a les illes, que tenen residència no urbana, de sexe masculí que assisteixen a centres no públics i que tenen pares amb estudis universitaris són més competents en el factor 2, o, el que és el mateix, són menys analfabets funcionals que els companys que integren les categories contràries de les variables en qüestió.

6. Conseqüentment, podem concloure definitivament afirmant que el perfil de l'analfabet funcional de les illes Balears s'inclina, en major o menor mesura, vers alumnes: majors (17 anys o més), nascuts a «la resta d'Espanya» i a l'estranger, escolaritzats en centres urbans i públics, de sexe masculí, de llengua materna castellana i de pares amb estudis no universitaris.

BIBLIOGRAFIA

- Beltrán, J. [et al.]. (1997). *L'albafetizació funcional a debat. Una investigació qualitativa en educació de persones adultes*. La Pobla Llarga: Ed. Coure.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1997). «Conocimiento oficial e identidades pedagógicas». A: Goikoetxea, J.; García, J. (coords.). (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Popular.
- Bruner, J. S. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilació de José Luis Linaza. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner J.; Haste, H. (comps.). (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Colom, A. J. (1998). «La educación urbana». A: Sarrañana, J.; Vázquez, G.; Colom, A. J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel, pàg. 105-150.
- Colom, A. J. (2005). «Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal». *Revista de Educación*, setembre-desembre. Madrid: MEC, pàg. 9-22.
- Cropley, A. J. (1989). «Lifelong education. Research strategies». A: Jarvis, P.; Griffin, C. (eds.). (2003). *Adult and continuing education*. Volum V. Londres, Nova York: Routledge, pàg. 252-257.
- Fernández, J. A. (1996). «El Libro Blanco, abierto diez años después. Evocaciones de un testigo». *Diálogos*. Volum 8, desembre, pàg. 5-10.
- Flecha, R. [et al.]. (1994). *Habilidades básicas de la población. Alfabetización funcional en España*. Material poligrafiat subministrat per Redinet.
- Flecha, R.; Requejo, A.; Meira, P. (1997). *Alfabetización funcional en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Flecha, R. (2004). *Aprendizaje dialógico y participación social*. A: <<http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm>>. Consultat el 19 d'abril de 2004.
- Fowler, V. (2000). *La lectura, ese poliedro*. L'Havana: Biblioteca Nacional José Martí. I, en format electrònic:
<<http://www.bnjm.cu/español/publicaciones->>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Madrid: MEC.
- Freire, P. (1995). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (2002). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

García Carrasco, J. (coord.). (1997). *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.

García Carrasco, J. (2005). «Educación informal de personas adultas en culturas orales, lectoescrituras e informacionales». *Revista de Educación*, setembre-desembre. Madrid: MEC, pàg. 23-44.

Gelpi, E. (1994). «La educación permanente: principio revolucionario y prácticas conservadoras». A: Sánchez Román, A. (comp.). *La educación permanente como proceso de transformación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu/editores.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: MEC.

Griffin, C. (1999). «Lifelong learning and social democracy». A: Jarvis/Griffin, C. (eds.). (2003). *Adult and continuing education. Major themes in education*. Volum V. Londres i Nova York: Rontledge, pàg. 325-341.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ed. Cátedra.

Londoño, L. (ed.). (1990). *El analfabetismo funcional: un nuevo punto de partida*. Madrid: Ed. Popular.

Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel Educación.

Sarramona, J. (1998). «La alfabetización». A: Sarramona, J., Vázquez, G., Colom, A. J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel, pàg. 29-44.

Sarramona, J. (2005). *¿Por qué competencias básicas?* El País, 2-12-2005.

Stich, T. G.; Armstrong, W. B. (1994). *Adult literacy in the United States. A compendium quantitative data and interpretative comments*. San Diego.

UNESCO (1999). «Alfabetización para el futuro». A: *Los derechos universales, la alfabetización y la educación básica*. Hamburg: Institut de la UNESCO per a l'Educació, pàg. 1-17.

UNESCO (1999). «Alfabetización y estrategias de enseñanza». A: *Los derechos universales, la alfabetización y la educación básica*. Hamburg: Institut de la UNESCO per a l'Educació, pàg. 1-7.

Vilanova, M.; Moreno, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: CIDE, MEC.

Wagner, D. A. (1990). «Alfabetización e investigación: pasado, presente y futuro». A: Bhola, H. S. (coord.). (1990). *Cuestiones sobre alfabetización*. Barcelona: UNESCO/OIE de Catalunya.

Projecte de validació d'una escala per a la detecció del tracte inadequat envers la gent gran

Carmen Touza Garma

RESUM

En aquest capítol descrivim el treball que hem dut a terme els últims sis anys per validar una escala que permeti als professionals dels Serveis socials poder detectar situacions de maltractament domèstic i d'autonegligència en persones que tinguin més de 65 anys. Recollim el procés que hem seguit des del primer moment, en què ens plantejàrem com hauria de ser un instrument com el que volíem crear, fins a l'actualitat, en què recollim i codificam dades. Així mateix, explicam les característiques que en la nostra opinió podria tenir un instrument d'aquest tipus.

RESUMEN

En este capítulo describimos el trabajo desarrollado durante los últimos seis años para validar una escala que permita a los profesionales de los servicios sociales poder detectar situaciones de malos tratos domésticos y autonegligencia en personas mayores de 65 años. Recogemos el proceso seguido desde los primeros momentos en que nos planteábamos cómo debería ser un instrumento como el que queríamos crear, hasta el momento actual en el que nos encontramos recogiendo y codificando datos. Asimismo, explicamos las características que en nuestra opinión podría tener un instrumento de este tipo.

INTRODUCCIÓ

En el context de la preocupació progressiva dels agents socials per la violència en l'àmbit familiar, la que s'exerceix sobre la gent gran és la que ha rebut menys atenció i recursos. A principis dels anys seixanta les autoritats reconegueren que existia el maltractament als menors i, a la darreria, la violència domèstica fonamentalment contra les dones; però no va ser fins als setanta quan començaren a reconèixer la situació de la gent gran. Com assenyala l'Organització Mundial per a la Salut (2002), el maltractament de la gent gran és una violació dels drets humans i una causa important de lesions, malalties, pèrdua de productivitat, aïllament i desesperació.

La necessitat de plantar cara a aquesta problemàtica ha estat recollida en l'objectiu 1 del Pla d'acció per a la gent gran (2003-2007) del Ministeri de Treball i Afers Socials, que es planteja «promoure l'autonomia i la participació plena de la gent gran en la comunitat, sobre la base dels principis de l'envelliment actiu». Per a assolir-ho, l'estratègia 14 pretén «desenvolupar programes que propiciïn la detecció, avaluació i eradicació del maltractament de la gent gran en els àmbits familiar, institucional i social».

Que s'hagi reconegut i considerat un problema social ha fet que es desenvolupin —com ha ocorregut en el cas dels nins i les dones— investigacions que abordaran la definició del problema, l'abast, l'etiologia, la detecció i el tipus d'intervencions preventives i de tractament més adequades. Nosaltres ens hem centrat en el camp de la detecció, que consideram que és una eina estratègica, tant des del punt de vista preventiu com del tractament.

La nostra feina intenta ser una contribució per superar algun dels obstacles als quals s'han d'enfrontar els serveis sociosanitaris a l'hora de tractar situacions de maltractaments en gent

gran. Fins fa relativament poc temps no disposàvem de procediments ni protocols per detectar-les. El desenvolupament d'instruments d'identificació fiables —i que no cometin errors predictius excessius—, vàlids i generalitzables és molt recent. Aquest problema és més greu, si tenim en compte que no disposam d'instruments validats per a la nostra població.

OBJECTIUS I ANTECEDENTS DEL PROJECTE

Des de l'any 2001, el grup d'investigadors¹ que presentam aquest projecte hem col·laborat en el disseny i validació d'una escala que pugui permetre als professionals dels Serveis socials detectar maltractaments contra els grans en l'àmbit domèstic, així com possibles conductes autonegligents. El resultat que hem obtingut és una proposta d'escala que hem denominat «Escala de detecció de tracte inadequat envers la gent gran» (ETI).

El procés que hem seguit per dissenyar-la ha estat el següent:

1. Anàlisi d'instruments de detecció utilitzats en altres països
2. Primer disseny de l'escala
3. Valoració per part d'un grup d'experts²
4. Remodelació de l'escala i realització d'un estudi pilot amb professionals dels Serveis socials del districte de Ciudad Lineal (Ajuntament de Madrid).
5. Primer estudi de validació en el districte de Ciudad Lineal (Ajuntament de Madrid).

La valoració del grup d'experts i l'estudi pilot feren possible que prenguéssim decisions sobre la formulació dels ítems, el format de resposta, les instruccions, la viabilitat d'aplicació de l'escala i sobre el disseny de l'estudi de validació. Concretament, algunes d'aquestes decisions varen ser (Touza, Prado, Segura 2004):

- Modificar el contingut d'alguns dels ítems per facilitar-ne la comprensió i/o eliminar-ne possibles ambigüitats.
- Que tots els ítems expressessin problemes amb l'objectiu d'agilitzar i facilitar la complementació de l'escala, ja que evitaria les inversions cognitives necessàries per interpretar-la.

¹ Lluís Ballester (Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Universitat de les Illes Balears).
Martí X. March (Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Universitat de les Illes Balears).
Carmen Prado (Escola Universitària Cardenal Cisneros. Universitat d'Alcalá).
M. Paz Segura (Escola Universitària Cardenal Cisneros. Universitat d'Alcalá).
Pilar Royo (Escola Universitària Cardenal Cisneros. Universitat d'Alcalá).
M. del Carmen Touza (Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Universitat de les Illes Balears).

² Rocío Fernández Ballesteros, catedràtica de la Universitat Autònoma de Madrid.
M. Ignacia Arraibarrena, Universitat del País Basc.
Martí X. March, catedràtic de la Universitat de les Illes Balears.
M. del Carme Orte, catedràtica de la Universitat de les Illes Balears.
Lluís Ballester, titular de la Universitat de les Illes Balears.
Alfonso Cruz, cap de l'Equip de Valoració i Cures Geriàtriques de l'Hospital Ramón y Cajal.
Wences Molina, psicòloga IMSALUD.
Consuelo Tafariers, Cap de la Divisió SAD Serveis Socials (Madrid).
Joaquín Laguna, Cap d'Estudis i Documentació Serveis Socials (Madrid).
Valentín Márquez, director del Centre de Serveis Socials Luis Vives.
Dolores Vázquez, responsable del Programa de grans, centre Luis Vives.

- Utilitzar un format de resposta politòmic de cinc graus.
- Establir una referència temporal de quatre mesos per emplenar l'escala.

Els resultats del primer estudi de validació —que no varen ser concloents perquè la mostra era petita (105 escales emplenades per 12 treballadors socials d'atenció primària)— varen mostrar que l'ETI podria ser un instrument eficaç de detecció, però és necessari poder continuar amb la realització d'investigacions que ens permetin obtenir resultats més definitius sobre les propietats psicomètriques i la utilitat que té per als professionals.

L'objectiu d'aquest projecte, que va començar el setembre de 2006, és comprovar les propietats psicomètriques de l'escala, la fiabilitat i validesa amb població i professionals dels Serveis socials d'atenció primària de Mallorca. Concretament:

- Comprovar-ne el grau de consistència interna
- Comprovar-ne l'estabilitat en les puntuacions
- Comprovar-ne el grau d'acord interjutges
- Analitzar la validesa del contingut
- Analitzar la validesa del constructe
- Analitzar la validesa de criteri
- Analitzar la sensibilitat i l'especificitat de l'escala
- Establir les normes d'interpretació de les puntuacions obtingudes

CARACTERÍSTIQUES DE L'ESCALA

A continuació, exposam les característiques principals de l'escala que intentam validar.

- 1) Podria permetre la detecció precoç, ja que està basada en la idea del continu en el tracte rebut (tracte adequat - tracte inadequat - maltractament).

El concepte tracte inadequat és essencial en la nostra proposta, ja que s'ha convertit en l'objectiu de l'escala de detecció elaborada.

Entenem per tracte inadequat a la persona gran el conjunt d'actuacions dels professionals que en tenen cura, familiars, altres persones properes o la pròpia persona que no li garanteixen el benestar físic, psicològic i/o social. Fullmer i O'Malley (1987) ho han definit com la presència de necessitats no cobertes en l'atenció a la persona gran. Aquestes necessitats inclouen els requeriments bàsics de menjar, seguretat i vestit, així com la necessitat de relacions de suport, sentir-se lliure d'amenaques, fustigació o violència, de comptar amb el suport necessari per manejar les seves finances o la medicació, i, en resum, tenir l'oportunitat de tenir una qualitat de vida adequada.

Podem conceptualitzar el tracte inadequat a la persona gran com un continu en la deterioració de les relacions que mantenen amb ella els familiars, assistents o, fins i tot, ella mateixa. Per això, en les situacions de tracte inadequat podem trobar nivells de gravetat. Quan són situacions que

posen en risc greu la qualitat de vida de la persona gran, parlem de maltractament. Consideram que seria un resultat molt bo que l'escala discriminàs entre persones maltractades i no maltractades; però seria òptim si ens permetés, a més, detectar situacions de tracte inadequat per poder actuar de manera preventiva. Aquesta és la raó principal per partir del concepte de «tracte inadequat».

Una segona raó, no tan important, és afavorir que els professionals decideixin notificar els casos que detectin. Alguns estudis demostren que els professionals dels Serveis socials i sanitaris tenen menys reticències a l'hora de comunicar les sospites que una persona gran rep un tracte inadequat que si pensa que és víctima d'un tracte negligent o que és maltractada.

2) Ha de ser una escala inclusiva per:

- Detectar maltractaments domèstics i autonegligència.
- Incloure indicadors i factors de risc de totes les tipologies.
- Incloure informacions referides a la persona gran, a la persona que suposadament exerceix el tracte inadequat o maltractament, al seu ambient i a les relacions entre ells.
- No centrar-se en un tipus específic de maltractador possible o de relació entre la persona gran i el presumpte maltractador o persona que exerceix un tracte inadequat (per exemple, persona que en té cura).

Podem diferenciar tres grans tipologies de maltractaments envers la gent gran: maltractament domèstic, maltractament institucional i autonegligència. Els criteris per diferenciar aquests tres tipus de maltractament serien: qui els infligeix i el tipus de relació que existeix entre maltractador i el maltractat. Els ítems que hem dissenyat abastarien les situacions de maltractament domèstic i els comportaments autonegligents. La detecció del maltractament institucional, a pesar que té elements comuns amb les altres dues tipologies, també inclou moltes altres dimensions, per això pensam que necessitaríem instruments específics.

De tota manera, a causa de la freqüència amb què es produeixen ambdues tipologies (National Center on Elder Abuse 1998, 2006), hem optat per intentar crear un sol instrument que permeti als professionals dels Serveis socials detectar-les.

Les definicions i tipologies del maltractament domèstic de les quals partim (maltractament físic, negligència, maltractament emocional, abandó, explotació financera i abús sexual) són les mateixes que recull el National Center on Elder Abuse (1998, 2006). En el cas de la autonegligència, hem introduït una diferència: no excloem de la definició la situació en la qual una persona gran mentalment competent, que entén les conseqüències de les seves decisions, però que decideix de manera conscient i voluntària fer coses que amenacen o posen en perill la seva salut o seguretat. Prenguérem aquesta decisió per dues raons.

La primera és que no existeix un acord total entre els professionals experts en l'avaluació i en la intervenció en situacions d'autonegligència sobre si hem d'excloure del concepte les persones que decideixen conscientment «no cuidar-se adequadament» (Bitondo, Goins 2000; O'Brien 1999).

La segona raó és que consideram que, tant si és una decisió voluntària com imposada (per la pèrdua de capacitat de la persona, manca de recursos...), és necessari que els professionals dels Serveis socials detectin la situació i ofereixin ajuda a la persona. Autors com Thibault (1984) plantegen que l'autonegligència pot ser interpretada com un reclam d'ajuda. La persona arrisca el seu benestar físic i psicològic en un intent desesperat d'assolir els recursos que necessita per superar les dificultats de la vida diària. Si això és així, és fonamental que els professionals s'impliquin en la tasca de detecció de les conductes autonegligents.

Quant al tipus d'informació utilitzada per elaborar els ítems que podrien formar part de l'escala, els vàrem elaborar basant-nos en els indicadors de cada una de les tipologies de maltractaments (Declamer 2000; National Center on Elder Abuse 1998; Quinn, Tomita 1997; Woolf 1998) i en els resultats de les investigacions sobre factors de risc (Pillemer 2003; Woolf 1998). Al principi, vàrem pensar no excloure cap possible indicador o factor de risc, encara que els resultats de les anàlisis ens indicaran finalment els que són útils en la tasca de detecció dels professionals dels Serveis socials.

Finalment, com hem assenyalat, l'escala pretenia detectar qualsevol tipus de maltractament domèstic i no únicament el que pot infligir un tipus específic de possible maltractador o de relació entre la persona gran i el suposat maltractador o persona que exerceix un tracte inadequat. Com posen de manifest alguns autors (Anetzberger 2000), les relacions de cures són un dels contextos d'interacció en els quals poden aparèixer els maltractaments. Es tracta d'una situació especialment favorable perquè s'estableixin interaccions que donin lloc a maltractaments pel tipus d'activitats que es realitzen, per les habilitats que ambdues parts han d'aprendre (per exemple, ajudar i ser ajudat), pels sentiments que es produeixen, per les pèrdues que pot suposar per a ambdues parts (per exemple, econòmiques, de privacitat, d'independència). No obstant això, no són l'únic context possible en el qual poden produir-se. Altres circumstàncies de possibilitat d'interacció entre la víctima i el maltractador serien les relacions de parella, la cohabitació entre pares i fills adults, etc.

- 3) Basar-se en l'heteroobservació, en informacions aportades pels professionals i no en autoinformes de la possible víctima o del presumpte maltractador a causa dels inconvenients que aquestes opcions podrien tenir.

Aquest problema roman ocult en gran mesura, és difícil de detectar o, en el cas que ho sigui, tal vegada hom no ho notificarà per raons diverses. És un fenomen socialment poc visible i en certa mesura justificat o ocultat. A més, tant les víctimes com els possibles maltractadors tendrien «les seves raons» per no comunicar els fets. També existeixen obstacles per als propis professionals. A continuació exposam algunes de les dificultats principals.

Dificultats relacionades amb factors socials:

- Creences i actituds socials que consideren que els problemes familiars són assumptes privats que s'han de resoldre dins els límits de la privacitat i intimitat familiar.
- L'aïllament social i la invisibilitat de molta gent gran.
- L'«edatisme» i la gerontofòbia, que poden afavorir la justificació del tracte que reben i no identificar-lo com un tipus de maltractament.

Les dificultats de les víctimes:

- La por de les víctimes a ser maltractades; que la seva situació es faci pública, amb la vergonya i humiliació que els pot suposar; por de les conseqüències que puguin derivar-se per a l'agressor; de quedar-se totes soles o que es trenqui la relació; d'haver d'abandonar casa seva.
- Minimitzen o justifiquen el tracte rebut pels sentiments d'afecte i lleialtat envers l'agressor, perquè creuen que és la seva obligació com a pares o que realment s'ho mereixen.
- Per haver desenvolupat un estil d'enfrontament «indefens».
- No ser conscient o capaç de comunicar la seva situació.
- Considerar que és una situació momentània i que s'acabarà.

Les dificultats de l'agressor:

- Justifiquen o minimitzen els maltractaments culpant la víctima o la situació, l'abús de droga o d'alcohol, el seu malestar psicològic.
- No són conscients del tracte que infligeixen a la persona gran a causa dels problemes de salut mental que pateixen, si tenen algun tipus de demència, etc.
- No saben on poden acudir per demanar ajuda o fan demandes poc adequades.
- Tenen por de les conseqüències que es poden derivar si es descobreix la situació.

Les dificultats dels professionals:

- La manca de serveis, programes i recursos des dels quals puguin atendre possibles casos detectats.
- El desenvolupament escàs de protocols i instruments de detecció.
- La manca de mecanismes de coordinació entre serveis.

Tenint en compte tots aquests factors, la majoria d'instruments que tenen l'objectiu d'identificar persones maltractades o en risc de ser-ho solen basar-se en la informació aportada per professionals preparats per a la detecció (Reis, Nahmiash 1998) i són menys freqüents els que es basen en l'informe que fan d'elles mateixes les persones grans (Schofield 1999; citat per Wolf 2000) o el que fa el presumpte maltractador (Reis, Nahmiash 1995).

FASES DEL PROJECTE

En el procediment que hem seguit per a aquest projecte distingim les fases següents:

1. Presentar el projecte als professionals dels Serveis socials d'atenció primària de Mallorca.
2. Formar els professionals. Impartirem un curs de formació sobre maltractaments a gent gran i el procés d'aplicació de l'ETI.
3. Primera aplicació de l'ETI.
4. Segona aplicació de l'ETI. Per valorar la fiabilitat de l'escala com a consistència temporal, passat un mes cada professional va tornar a emplenar l'escala per a cada subjecte.

5. Codificar les dades i analitzar-les.
6. Elaborar l'informe de resultats.

En el moment de redactar aquest capítol estam acabant la quarta fase i, alhora, treballam en la cinquena, per la qual cosa encara no podem aportar els resultats de la investigació. La nostra previsió és poder recopilar dades de més de 270 persones que tinguin més de 65 anys i que resideixin a Mallorca, i de les persones que podria ser que les tractassin adequadament, de manera inadequada o que les maltractassin. Per recollir aquesta informació hem comptat amb la col·laboració de 47 treballadors socials d'atenció primària i de l'Institut de Serveis Socials i Esportius del Consell de Mallorca, sense la col·laboració dels quals no hauria estat possible realitzar aquesta investigació.

CONCLUSIONS

És difícil extreure conclusions quan encara estam recollint les últimes dades i codificant-les perquè fins que no les analitzem no en sabrem realment els resultats i si hem assolit el nostre principal objectiu de crear un instrument de detecció amb les propietats psicomètriques adequades i que sigui útil per als professionals.

El nostre treball intenta ser una contribució a la superació d'algun dels obstacles que poden tenir aquests professionals dels Serveis socials per poder prevenir i intervenir en situacions de maltractaments en gent gran. Pretenem augmentar la seva capacitat per a la detecció precoç intentant posar a la seva disposició un instrument que sigui eficaç i, alhora, ampliar els seus coneixements sobre el problema i el maneig d'aquest instrument. En qualsevol cas, els resultats ens mostraran per on hem de continuar treballant per aconseguir millorar la qualitat de vida de les persones grans de la nostra comunitat.

Nombroses investigacions han demostrat la necessitat que els professionals realitzin una detecció «d'ofici», ja que solament una minoria dels casos són comunicats per les víctimes o per qui exerceix el maltractament o per qui les envolten (Reis, Nahmias 1998; Bover, Moreno, Mota, Taltavull 2003; Muñoz, Motte 2004).

La nostra experiència en aquests anys ens ha mostrat amb claredat l'interès que suscita el tema del maltractament a la gent gran i la necessitat de dotar els professionals d'eines que puguin ajudar-los a realitzar la seva feina. Per altra banda, creiem que ha estat molt important incloure la formació en el nostre projecte d'investigació.

«Detectar els casos de MTPG requereix un índex de sospita elevat, ja que únicament es diagnostica el que realment hom pensa. Per mantenir aquesta alerta és necessari formar-se en la valoració de situacions de risc, indicadors ...» (Moya, Barbero 2005, 18).

Una de les dificultats principals que tenim són les nostres pròpies actituds i els estereotips sobre la vellesa, que moltes vegades fan que no ens plantejem determinades accions o omissions envers les persones de més de 65 anys que pensàiem que són inadmissibles si parlàssim de persones més

joves. Per això, i com hem recollit just ara, solament identificam allò que ens hem plantejat, en què hem pensat. Seria necessari reflexionar més en profunditat sobre el tracte adequat envers la gent gran i els seus drets.

No volem acabar aquest capítol sense agrair la col·laboració de tots els professionals dels Serveis socials que han participat en aquest projecte, per l'interès que han tengut en el tema i la dedicació.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Anetzberger, G. J. (2000). «Caregiving: primary cause of elder abuse? An alternative explanatory model». *Generations* 21, núm. 2, pàg. 46-51.

Bitondo C.; Goins, A. M. (2000). «The role of interdisciplinary geriatric assessment in addressing self-neglect of the elderly». *Generations. Journal of the American Society on Aging* 24, núm. 2, pàg. 23-27.

Bover, A. ; Moreno, M. L.; Mota, S.; Taltavull, J. M. (2003). «El maltrato a los ancianos en el domicilio. Situación actual y posibles estrategias de intervención». *Atención Primaria* 32, núm. 9, pàg. 54-551.

Fullmer, T.T.; O'Malley, T.A. (1987). *Inadequate care of the elderly: a health care perspective on abuse and neglect*. Nova York: Springer.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003). *Plan de acción para las personas mayores 2003-2007*. Madrid: Ministeri de Treball i Afers Socials. Secretaria general d'Afers Socials. Institut de Migracions i Serveis Socials (IMSESO).

Moya, A.; Barbero, J. (2005). *Malos tratos a las personas mayores: guía de actuación*. Madrid: Ministeri de Treball i Afers Socials.

Muñoz, J. M.; Motte, C. A. (2004). «Instrumentos de evaluación del maltrato y la negligencia en personas mayores: diagnóstico y tratamiento de casos». A: Muñoz, J. *Personas mayores y malos tratos*. Madrid: Ediciones Pirámide, pàg. 135-169.

National Center on Elder Abuse (1998). *The national elder abuse incidence study*. Consultat el 5 de juliol de 2007 a:

<<http://www.elderabusecenter.org/default.cfm?p=statistics.cfm#statistics>>

National Center on Elder Abuse (2004). *Abuse of adults aged 60+*. Consultat el 5 de juliol de 2007 a:

<<http://www.elderabusecenter.org/default.cfm?p=statistics.cfm#statistics>>

National Center on Elder Abuse (2006). *Survey of adult protective services*. Consultat el 5 de juliol de 2007 a:

<<http://www.elderabusecenter.org/default.cfm?p=statistics.cfm#statistics>>

O'Brien, J. C. (ed.). (1999). *Self-neglect: challenges for helping professionals*. Nova York: The Haworth Press, Inc.

Organización Mundial de la Salud (2002). *Declaración de Toronto para la prevención global del maltrato a las personas mayores*. Ginebra: Organizació Mundial de la Salut.

Pillemer, K. (2003). «Factores de riesgo en el maltrato de personas mayores: ¿Qué nos dice la literatura?». VII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Violencia contra personas mayores. València: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, pàg. 123-132.

Quinn, M. J.; Tomita, S. K. (1997). *Elder abuse and neglect. Causes, diagnosis and intervention strategies*. Nova York: Springer Publishing Company.

Reis, M.; Nahmiash, D. (1995). *When seniors are abused: a guide to intervention*. North York, ON: Captus Press, Inc.

Reis, M.; Nahmiash, D. (1998). «Validation of the indicators of abuse (IOA) Screen». *The Gerontologist* 38, núm. 4, pàg. 471-480.

Thibault, J. (1984). *The analysis and treatment of indirect self-destructive behaviors in elderly*. Chicago: Universitat de Chicago.

Touza, M. C., Prado, C., Segura, M. P. (2004). «Initial conclusions on the design and validation of the 'Inadequate treatment detection scale' for elders». *The journal of adult protection* 6, núm. 3, pàg. 4-14.

Woolf, L. M. (1998). *Elder abuse and neglect*. Consultat el 4 de juliol de 2007 a: <<http://www.webster.edu/~woolfm/abuse.html>>.

Wolf, R. (2000). *Risk assessment instruments*. Consultat el 4 de juliol de 2007 a: <<http://www.elderabusecenter.org/research/risk.html>>.

L'orientació psicopedagògica en els centres d'educació secundària de les Illes Balears

Antoni Bauzà Sampol

RESUM

En aquest article presentam la situació actual de l'orientació psicopedagògica —OP— en els centres d'educació secundària de les illes Balears. Per això, fem esment de la regulació normativa, del context en què es desenvolupa i de l'estat actual dels serveis que la presten. A més, oferim una síntesi dels resultats d'una recerca que té per objecte identificar el model professional predominant entre els orientadors de la comunitat autònoma de les Illes Balears, les actituds, la percepció i les expectatives que té l'orientador sobre el seu desenvolupament professional. Les conclusions que n'extraïem ens serveixen per aportar elements de reflexió i debat sobre l'estat actual de l'orientació psicopedagògica.

RESUMEN

En este artículo se presenta la situación actual de la orientación psicopedagógica —OP— en los centros de educación secundaria de las Islas Baleares, haciendo mención a la regulación normativa, el contexto en que se desarrolla y el estado actual de los servicios que la prestan. Además se presenta una síntesis de los resultados de una investigación que pretende identificar el modelo de orientación predominante entre los orientadores de la comunidad autónoma de las Islas Baleares, las actitudes, la percepción y las expectativas que tiene el orientador sobre su desarrollo profesional. Las conclusiones que se extraen aportan elementos de reflexión y debate sobre el estado actual de la orientación psicopedagógica.

INTRODUCCIÓ

El model d'orientació psicopedagògica —a partir d'ara ens hi referirem amb les sigles OP— que es desprèn de la LOGSE (únic referent per a la intervenció orientadora, ja que ni amb la promulgació de la LOCE ni amb la LOE recent no s'ha arribat a generar normativa nova) es caracteritza per tenir un caràcter preventiu, institucional, sistèmic, comprensiu i per desenvolupar-se en un context de col·laboració en què l'orientador esdevé un agent de canvi i d'innovació educativa.

Tot i que ha transcorregut més d'una dècada des que es constituïren els departaments d'orientació en els instituts d'educació secundària —hores d'ara s'han consolidat en l'estructura d'aquests centres educatius—, malgrat els intents de l'Administració per instaurar un model preventiu i de desenvolupament, que actua per programes, contextualitzat i col·laborador, encara abunden les actuacions de tall clínic (Escudero i Moreno, 1992) i entre els mateixos orientadors i el professorat hi ha confusió quant a les prioritats i estratègies d'actuació.

Monereo i Pozo (2005), en una compilació recent, assenyalen que no existeixen pràcticament avaluacions de les administracions públiques sobre la qualitat i eficàcia de l'assessorament educatiu, i que les investigacions centrades en el treball quotidià que realitzen assessors i assessores és molt escàs.

Entre els estudis que s'han dut a terme els darrers anys i que han tractat el tema de l'orientació i la intervenció psicopedagògiques en comunitats autònomes diverses i en la zona administrada

pel MEC, en trobam alguns basats en treballs de camp que utilitzen el qüestionari com a tècnica predominant per a l'obtenció de dades, però també en ocasions la metodologia inclou entrevistes, estudis de casos o grups de discussió (per exemple: Escudero i Moreno, 1992; Nieto, 1993; Velaz de Medrano, Repetto, Blanco, Guillamon, Negro i Torrego, 2001; De la Oliva, 2002). Altres estudis tenen una base principalment teòrica amb la qual es contrasten les intencions administratives amb les possibilitats reals d'actuació (entre d'altres: Santana, 1992; Sánchez, 2000; García, Rosales i Sánchez, 2003; De la Oliva, Martín i Velaz de Medrano, 2005; Monereo i Pozo, 2005).

En aquests estudis les conclusions principals al·ludeixen a:

- Necessitat de clarificar el model d'actuació.
- Dificultats en l'articulació dels tres nivells d'actuació (sector o zona, centre i aula).
- Confusió quant a les prioritats d'actuació i estratègies.
- Actuació directa o indirecta sobre l'alumnat i centrada en el contingut més que en els processos.
- Recursos personals i materials insuficients.
- Poca satisfacció dels orientadors i del professorat, i expectatives contraposades.

A més d'aquests estudis, a jornades, congressos i cursos de formació constatarem de manera reiterada que les possibilitats reals d'intervenir en un model que respon a la concepció actual de l'orientació psicopedagògica són qüestionades pels propis professionals.

Davant aquest escenari complex, cal plantejar que el referent actual de la pràctica professional no el podem cercar en exclusiva en les declaracions d'intencions, ni en els manuals, ni en la normativa, sinó que està indefectiblement unit a la competència professional dels orientadors i a les percepcions, actituds, expectatives que tenen respecte de la pròpia activitat professional.

Ateses totes aquestes consideracions, entenem que per analitzar el que s'apropa o separa els referents teòrics (conformatos pel corpus teòric generat els darrers anys, investigacions i publicacions recents, com també pel marc normatiu que regula l'orientació psicopedagògica) i els referents de la pràctica (les possibilitats d'acció pràctica o la pràctica orientadora), es pertinent realitzar un estudi que contrasti el que es descriu als manuals i el que prescriu la legislació educativa amb el que es percebut mitjançant l'actuació professional que es desenvolupa en els centres d'educació secundària de les Illes Balears.

Tenint en compte aquests indicis, sembla evident que resta una anàlisi en profunditat que permeti caracteritzar el model d'orientació psicopedagògica que guia, majoritàriament, les pràctiques dels orientadors de la nostra comunitat.

De manera complementària, sembla oportú determinar si les possibilitats de desenvolupament professional dels orientadors actuals en centres de secundària són coherents amb el model d'orientació psicopedagògica que es propugna tant en la normativa que la regula com en la formació inicial i permanent d'aquests professionals, o si, al contrari, responen a models amb posicionaments més tradicionals.

Per encetar aquesta anàlisi ens sembla oportú concretar el que entenem per models d'orientació pedagògica, com també les classificacions principals que se n'han fet.

Els models d'orientació psicopedagògica

L'orientació pedagògica pot materialitzar-se de maneres diverses i concretar-se també en models d'intervenció diverses. En aquest sentit, Álvarez i Bisquerra (1998b) proposen una classificació bastant clarificadora de models d'orientació psicopedagògica que combina tres criteris no excloents: la base teòrica en què s'inspiren, el tipus d'intervenció i el d'organització.

Aquests autors entenen per models teòrics les formulacions elaborades per pensadors de corrents diversos (conductista, psicoanalítica, cognitiva, etc.); per models d'intervenció, els que contempnen el disseny, l'estructura i els components essencials d'un procés d'intervenció en orientació; finalment, es refereixen als models organitzatius en tant que propostes que es fan en un determinat context per organitzar l'orientació educativa i psicopedagògica.

TAULA I. CLASSIFICACIÓ DE MODELS D'OP (ÁLVAREZ, BISQUERRA 1998B, 57).		
Models teòrics	Conductista, humanista, psicoanalític...	
Models d'intervenció	Bàsics	• Clínic (orientació) • Programes • Consulta
	Mixts	• Models aplicats que resulten d'una combinació de models bàsics (sociocomunitari, sistèmics, ecològics, comprensius...) • El model psicopedagògic
Models organitzatius	Models institucionals	• MEC • Comunitats autònomes • INEM • Països de la Unió Europea • EUA
	Models particulars	• Centres educatius particulars • Equips sectorials • Gabinetes d'orientació privats

Tant Rodríguez Espinar [et al.] (1993) com Álvarez i Bisquerra (1996b), diferencien els models d'intervenció en funció del que denominen «eixos o formes d'intervenció»: intervenció individual *versus* intervenció grupal; intervenció directa *versus* intervenció indirecta; intervenció interna *versus* intervenció externa; i intervenció reactiva *versus* intervenció proactiva.

En la seva proposta, aquests eixos es conformen com a extrems d'un continu en el qual podem enquadrar els models. A la taula següent caracteritzam els models en relació amb els eixos que hem esmentat.

TAULA 2. MODELS BÀSICS EN ORIENTACIÓ EN FUNCIÓ DELS EIXOS D'INTERVENCIÓ (ÁLVAREZ, BISQUERRA 1996B, 337).

MODELS	Eixos d'intervenció			
	Directa/indirecta	Individual/grupal	Interna/externa	Reactiva/ Proactiva
Orientació	Directa	Individual	Preferentment externa (però pot ser interna)	Reactiva
Serveis	Preferentment directa (però pot ser indirecta)	Individual i grupal	Preferentment externa (però pot ser interna)	Reactiva
Programes	Preferentment directa (però pot ser indirecta)	Preferentment grupal (però pot ser individual)	Preferentment interna (però pot ser externa)	Preferentment proactiva (però pot ser reactiva)
Consulta	Indirecta	Preferentment grupal (però pot ser individual)	Preferentment interna (però pot ser externa)	Preferentment proactiva (però pot ser reactiva)

Ara bé, si avui ens centram en la pràctica, es dilueixen les fronteres entre models. Són vigents models que coexisteixen i conviuen en la pràctica, i que avancen vers maneres d'actuar que inclouen en els seus esquemes aportacions i elements de models diferents.

El compliment de les funcions que en el context professional actual s'assignen als departaments d'orientació fa necessari recórrer a tècniques i estratègies d'intervenció que no s'enquadren exclusivament en un dels models que hem apuntat en la revisió teòrica.

Així, per exemple, la coordinació i col·laboració de l'orientador en l'elaboració dels documents institucionals de centre (com ara, el plans d'acció tutorial, d'orientació acadèmica i professional, d'atenció a la diversitat, etc.) ens situa en el model de programes,¹ però, alhora, l'assessorament a les instàncies del centre per elaborar-lo ens emplaça també al model de consulta. O en el cas del suport que es dona a l'alumnat en el procés d'aprenentatge, pot ser que requereixi actuacions que els professionals del Departament d'Orientació prestin de manera directa (l'avaluació psicopedagògica de l'alumnat de la qual és responsable l'orientador o les actuacions de suport que realitzen alguns membres del departament) i, a més, l'assessorament (consulta) dels òrgans de coordinació didàctica del centre (a propòsit de l'elaboració del Pla d'atenció a la diversitat en el si de la Comissió de Coordinació Pedagògica) o del professorat (proporciona criteris, pautes per a l'elaboració de l'adaptació curricular individual, actuacions de formació, capacitació en estratègies, planificació de les actuacions que s'han de dur a terme, etc.).

Alguns exemples de models integradors són: el model psicopedagògic d'Álvarez i Bisquerra (1996b; 1998b), el model constructivista d'OP (enfocament educacional constructiu) de Monereo i Solé (1996) o el model d'assessorament per accions integrades o ecològic de Fernández Sierra (1999).

Alguns principis orientadors d'aquests models són:

- Prevenir abans d'haver de posar remei: intervenció enfocada a la prevenció i al desenvolupament (prevenció del fracàs escolar, estrès, consum de droga, habilitats socials, autoestima...).

¹ Els plans es concreten mitjançant programes.

- Adoptar un enfocament sistèmic.
- Actuació principalment indirecta, centrada en processos de treball més que en continguts, encara que això no impliqui descartar totalment actuacions directes.
- La consulta és, en aquests models, un element essencial. D'aquesta manera es pretén potenciar la intervenció mitjançant programes de caràcter comprensiu, els quals constitueixen sistemes de programes integrats. D'altra banda, tutors i professorat estan implicats en el desenvolupament, assessorats per l'orientador, el qual en ocasions també pot intervenir directament sobre els destinataris finals dels programes (alumnat i/o famílies).
- Actuacions basades en la col·laboració i en una delimitació clara de les responsabilitats dels implicats. Es consideren tots els elements organitzatius del centre.
- El rol de l'orientador és fonamentalment de dinamitzador, animador de la innovació i el canvi educatiu. Hi són essencials la col·laboració i els processos d'investigació-acció i de reflexió sobre la pràctica.
- La intervenció ha de promoure el disseny i desenvolupament de programes (o l'adaptació de programes, sempre que s'ajustin a les necessitats i peculiaritats de cada centre).
- Intervenció prioritàriament grupal, com a sistema habitual d'intervenció, tot i que no n'hem d'excloure les actuacions individualitzades i directes en ocasions especials.
- El centre educatiu és contemplat com la unitat bàsica d'actuació. L'objectiu prioritari és col·laborar per millorar el centre com a conjunt —sense que això impliqui desconsiderar actuacions en l'àmbit de zona— mitjançant programes o accions comunes entre centres en els quals hom pot disposar d'altres assessoraments externs (CEP, inspecció, ICE...).
- La intervenció s'insereix en un context específic i s'ajuda de la xarxa de serveis i recursos dels quals disposa la comunitat. Transcendeix el centre educatiu i exigeix la col·laboració amb altres centres i serveis. Es tracta d'una intervenció global que considera no solament els elements del sistema escolar, sinó també altres sistemes amb els quals interactua.

De les aportacions de Solé (1998), Rodríguez Romero (1996), Jiménez i Porras (1997), Álvarez i Bisquerra (1998) i Fernández Sierra (1999), podem establir les perspectives i tendències següents, cap a les quals avança i s'encaminen l'orientació i la intervenció psicopedagògiques:

- La intervenció psicopedagògica es considerada un recurs del sistema educatiu i, per tant, de tots els alumnes i professors, i no solament dels que tenen unes característiques determinades.
- Es tracta d'una intervenció més global. No solament considera l'individu, sinó la resta d'elements del sistema o subsistemes i altres sistemes amb els quals interactua.
- Parteix d'una visió contextualitzada dels instruments i explicacions psicològiques i psicopedagògiques.

Té en compte la complexitat de les situacions educatives i de la necessitat de comprendre-les per poder-hi intervenir.

- Aquesta intervenció no s'esgota en la demanda concreta, sinó que s'insereix en un context específic i se suporta en la xarxa de serveis i recursos de què disposa la comunitat. A més, l'àmbit d'actuació dels professionals de l'orientació ha d'ampliar-se prenent en consideració les variables socials, econòmiques i culturals en les quals es contextualitza l'actuació docent, la qual cosa implica la necessitat de coordinació amb professionals especialitzats, tant en àmbits de la psicopedagogia com dels Serveis socials i sanitaris.
- Tendeix a construir-se en el marc de la col·laboració amb la resta de professionals implicats.
- L'adopció progressiva dels models de programes i/o consulta, que no eliminen la intervenció mitjançant orientació (*counseling*), però que el situen en un lloc subsidiari i secundari.
- El currículum és el marc des del qual té sentit dissenyar els programes d'intervenció, el marc en què es concreten els objectius de l'acció educativa i orientadora, i, per tant, ha de constituir la referència fonamental en el disseny de programes.
- Adopció d'una perspectiva social interactiva abans que terapèutica, i que té en compte els condicionants socials i polítics de l'actuació.
- Professionalització progressiva del paper de l'orientador.
- Les funcions bàsiques que l'orientador ha de desenvolupar són les de promotor del canvi i la innovació, consultor i formador del professorat, i investigador des de la perspectiva de la investigació-acció (Jiménez 1997b).
- Contextualització i permanència de les actuacions psicopedagògiques mitjançant vies estables de col·laboració en projectes innovadors compartits pels components d'una comunitat educativa, els quals cerquen resoldre autònomament els problemes que sorgeixen en les institucions educatives, des del paradigma de la col·legialitat.
- Descentralització de les decisions a l'hora d'establir les necessitats dels centres escolars i a l'hora de dissenyar i desenvolupar els programes d'actuació corresponents.

LA REGULACIÓ NORMATIVA DE L'OP A LES ILLES BALEARS

Actualment, a la nostra comunitat, com a la resta de l'Estat, ens trobam en una situació de transició a causa de la promulgació recent de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (BOE de 4 de maig de 2006). Les transferències en matèria educativa arribaren a les Balears a finals de l'any 1997 amb el Decret 1876/1997, de 12 de desembre, i encara no s'ha desenvolupat normativa pròpia relacionada amb l'orientació i la intervenció psicopedagògiques, més enllà d'orientacions i

instruccions que remeten o esclareixen la normativa d'àmbit estatal.

A l'educació infantil i primària, el model organitzatiu i funcional que és vigent actualment té com a protagonista principal el tutor, el qual compta amb la col·laboració i el suport de l'equip docent i l'assessorament extern dels equips interdisciplinaris de sector, i no sembla que de moment hi hagi intenció de dotar cada centre d'un Departament d'Orientació. Es tracta d'un model extern, malgrat que intenten incorporar el personal dels EOEP als centres.

A l'educació secundària, han optat per dotar la plantilla del Departament d'Orientació de professorat de perfil professional divers: professorat de l'especialitat de Pedagogia o Psicologia (orientador), professorat de l'àmbit lingüístic i social, professorat de l'àmbit científic i tecnològic, professorat tècnic de l'àrea pràctica, professorat que presta tasques de suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials, i professorat dels programes d'iniciació professional, si en el centre se n'imparteixen.

Des del curs 2000-2001 fins al 2002-2003, es varen emetre normes (ordres) que regularen l'organització i el funcionament dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears, i els projectes d'intervenció educativa —PIE—, fins que al setembre de 2002 s'aprovà el Reglament orgànic dels instituts d'educació secundària (BOIB de 5 d'octubre de 2002).

Aquest darrer decret és concretat i desenvolupat per les successives resolucions del conseller d'Educació i Cultura, per les quals s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres públics i privats que imparteixen educació secundària (instruccions d'inici de curs).

En aquestes resolucions apareixen orientacions específiques per als departaments d'orientació. S'hi concreten les actuacions que s'han de desenvolupar en cada àmbit i que, d'acord amb les instruccions del 30 d'abril de 1996 (BOMECA, 13 de maig de 1996) i el Reglament orgànic dels instituts d'educació secundària (Decret 120/2002), s'han d'incloure en el pla d'activitats del DO, com també les intervencions en cada programa específic (diversificació, compensatòria, etc.).

EL CONTEXT ACTUAL DE L'OP: EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

L'organització de l'OP a la nostra comunitat és condicionada per les característiques geogràfiques que imposa la insularitat i per l'evolució de l'alumnat, caracteritzada per una diversitat creixent i un increment de les necessitats educatives específiques.

A continuació exposam alguns dels indicadors del sistema educatiu² que estan més directament relacionats amb l'objecte d'estudi. Aquests indicadors permeten contextualitzar les pràctiques d'OP que es duen a terme i, alhora, expliquen i justifiquen la necessitat que existeixin els serveis i recursos que se li assignen.

² Dades corresponents al curs 2004-2005.

En referència als indicadors relacionats amb l'escolarització en el sistema educatiu, cal remarcar que ens situam entre les comunitats autònomes de l'Estat amb menys població d'entre 0 i 29 anys escolaritzada, especialment en les etapes no obligatòries del sistema educatiu (batxillerat, cicles formatius i estudis universitaris). Un percentatge de quasi el 50% de la població balear d'aquest tram d'edat estava escolaritzada en el sistema educatiu.

Dels aproximadament 150.000 alumnes escolaritzats en alguna de les etapes del règim general no universitari, un 21% cursaven educació infantil, un 38% educació primària i un 26,7% educació secundària obligatòria.

Aquest percentatge d'escolarització baix s'acompanya de taxes d'abandonament escolar prematur elevades. Així, en les edats que correspon cursar l'educació secundària postobligatòria (16-19 anys), observam una disminució progressiva de l'escolarització a mesura que augmenta l'edat de la població. Als 16 anys encara està escolaritzada el 83% de la població d'aquesta edat, però als 17 anys solament ho està un 64%, un 42% als 18 i un 32% als 19.

Un percentatge elevat d'alumnat, aproximadament una tercera part del total, s'escolaritza en centres concertats. Aquest alumnat representa un 30% del total de centres i és un dels més alts de l'Estat.

El percentatge d'alumnat amb necessitats educatives especials³ (n.e.e.) que està integrat en centres ordinaris figura entre els més elevats de l'Estat: trenta-sis alumnes amb n.e.e. escolaritzats per cada mil en el sistema educatiu no universitari (32 de cada mil estudiaven en centres ordinaris i només 4 de cada mil acudien a centres específics).

El nombre mitjà d'alumnes per grup educatiu en l'ensenyament no universitari s'aproxima molt a l'estatal i oscil·la entre els 12 per grup en els programes de garantia social en els 25 alumnes per grup a l'ESO. Aquesta ràtio és més elevada en els centres privats que en els públics.

El percentatge d'alumnat estranger en l'ensenyament obligatori també és un dels més elevats d'Espanya i aproximadament el 80% s'escolaritza en centres públics.

El curs 2004-2005 hi havia 108 alumnes estrangers per cada mil alumnes matriculats en el conjunt del sistema educatiu no universitari. Per nivells educatius, destaca l'alumnat estranger matriculat en l'ensenyament primari i en l'ESO, en què, de cada mil alumnes, 132 i 112, respectivament, eren estrangers.

Pel que fa als resultats escolars, els indicadors tampoc no són gaire favorables.

Per una banda, ens trobam amb un elevat percentatge d'alumnat repetidor en l'educació obligatòria. A la nostra comunitat, el percentatge d'alumnat de 8, 10, 12, 14 i 15 anys que està matriculat en el

³ Es considera que té necessitats educatives especials permanents l'alumnat que ha estat diagnosticat pels equips psico-pedagògics. Aquests alumnes estan escolaritzats tant a centres ordinaris com a centres específics. Les dades de l'alumnat escolaritzat en aules específiques de centres (ASCEE) s'inclouen en els centres específics.

curs que li pertoca per edat —taxa d'idoneïtat⁴— és significativament més baix que el del conjunt de l'Estat.

A les Illes Balears, devers el 40% dels joves d'entre 18 i 24 anys que no estan escolaritzats no disposen d'estudis superiors als obligatoris, xifra que ens allunya bastant del percentatge del conjunt de l'Estat (31%) i encara més d'Europa (16%).

La taxa de graduats de les Balears és de les més baixes de l'Estat. En el curs 2003-2004, la taxa bruta de graduats⁵ en ESO va ser del 61,4%; la de graduats en batxillerat, del 31,1%; la dels cicles formatius de grau mitjà, de l'11,8%; i la dels cicles formatius de grau superior, del 7,6%.

Si bé el percentatge d'aprovat a les proves d'accés a la Universitat respecte del de matriculats a les Illes Balears (79,5%) se situa a la franja mitjana, molt pròxima a la del conjunt de les universitats espanyoles (81,7%), l'any 2005 l'alumnat que superà la prova solament va ser un 29,3% de la població de 18 anys resident aquí.

Pel que fa a les taxes brutes de graduats en estudis superiors universitaris, els diplomats universitaris, arquitectes i enginyers tècnics que finalitzaren els estudis aquest curs no arriben al 10% de la població de 21 anys de les Balears. Per la seva banda, els llicenciats, arquitectes i enginyers solament representen un 6% de la població de 23 anys; són taxes significativament inferiors a les del conjunt de l'Estat.

L'any 2004, a les Balears, un 42% de la població adulta havia acabat estudis superiors als obligatoris (un 24,4%, estudis secundaris postobligatoris i un 17,6%, estudis superiors), però solament un 34,5% disposava d'estudis equivalents a l'educació secundària obligatòria.

Tot i que els darrers anys el nivell d'estudis de la població balear ha pujat significativament, el percentatge de persones que tenen alguna titulació superior a l'educació secundària obligatòria és dels més baixos de l'Estat.

Dels indicadors que hem presentat podem concloure que es tracta d'un panorama poc esperançador; en el qual queda plenament justificada, al meu entendre, la necessitat de l'orientació psicopedagògica.

L'ESTAT ACTUAL DELS SERVEIS D'ORIENTACIÓ A LES ILLES BALEARS

En les instruccions per al Departament d'Orientació dels centres d'educació secundària dels darrers cursos, assignen la responsabilitat de l'orientació a tots els professionals docents, però reconeixen que són necessaris recursos personals especialitzats que col·laborin amb els centres en l'assessorament psicopedagògic.

⁴ La taxa d'idoneïtat proporciona, de manera complementària, informació sobre el nombre d'alumnes de cursos inferiors com a resultat de repetir o d'haver-se incorporat tard al sistema educatiu.

⁵ La taxa bruta de graduació en uns estudis és el nombre d'alumnat graduat de qualsevol edat en relació amb el total de la població que té l'edat «teòrica» en què pertoca acabar-los.

Aquesta funció de suport especialitzat correspon, en els centres públics, als equips d'atenció primerenca (EAP), els quals donen servei sobretot als centres que imparteixen el primer cicle d'educació infantil, als equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP) en les etapes d'educació infantil i primària, i als departaments d'orientació en les etapes d'ESO i d'educació postobligatòria.

Per respondre a les necessitats d'orientació de la comunitat educativa, durant el curs 2004-2005 hi havia 6 EOEP i 5 EAP. En els EOEP, cada especialista en Psicologia i Pedagogia o orientador havia d'atendre una mitjana de 783 alumnes i la ràtio mitjana de centres per a cada professor de Psicologia i Pedagogia és de 3,9.

A més d'aquests professionals integrats en els EOEP i en els EAP, les plantilles de professorat dels centres públics d'educació infantil i primària compten amb professorat de suport a l'alumnat amb n.e.e., concretament professorat especialista en Pedagogia Terapèutica (PT), professorat especialista en Audició i Llenguatge (AL), i professorat d'Atenció a la Diversitat que intervé en el Programa d'educació compensatòria.

Així, en els centres públics d'educació infantil i primària hi havia 225 professors especialistes en Pedagogia Terapèutica, 132 especialistes en Audició i Llenguatge, i 204 professors d'Atenció a la Diversitat.

En els instituts d'educació secundària, el Departament d'Orientació està format pel professor de l'especialitat de Pedagogia o Psicologia (orientador), professorat de l'àmbit lingüístic i social (SL), professorat de l'àmbit científic i tecnològic (CT), professorat tècnic de l'àrea pràctica, professorat que realitza tasques de suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials (PT-AL-AD). I, als instituts que imparteixen programes d'iniciació professional o d'altres proposats per la Conselleria, també s'hi incorpora el professorat responsable d'impairir-los.

A les Illes Balears hi havia 59 departaments d'orientació, amb un total de 70 especialistes⁶ en Psicologia i Pedagogia (orientadors), els quals havien d'atendre una mitjana de 557 alumnes.

En la taula següent veiem la distribució d'aquests professionals per a cada illa.

TAULA 3. PROFESSORAT DEL DEPARTAMENT D'ORIENTACIÓ D'UN IES								
Curs 2004-2005	IES	PSICOP.	CT	SL	À. pràctica	PT	AL	AD
Mallorca	42	48	45	46	38,5	81	14	104,5
Menorca	7	10	7	7	7	7,5	3	
Eivissa	9	11	9	9	8	20,5	7	
Formentera	1	1	1	1	1	1	0	
TOTAL	59	70	62	63	54,5	110	24	104,5

⁶ Alguns IES disposaven de més d'un orientador perquè el titular ocupava càrrecs directius.

En els centres concertats la funció de suport especialitzat correspon igualment als equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP) en les etapes de preescolar, infantil i primària. En l'educació secundària no disposen d'un Departament d'Orientació com a tal, sinó de la figura d'un l'orientador a l'ESO, a qui se li sumen, en el millor dels casos, els professionals de suport a la integració (PT i AL).

El concert estableix la possibilitat de contractar un orientador dues hores per unitat d'educació secundària obligatòria. D'altra banda, les unitats de suport a la integració⁷ d'alumnes amb necessitats educatives especials (PT o AL) de primària o secundària s'han concertat d'acord amb el nombre d'alumnes matriculats al centre, les seves característiques específiques i les previsions de matrícula per al curs vinent.

El fet que el contracte dels orientadors estigui vinculat al nombre d'unitats d'educació secundària obligatòria i que les unitats de suport a la integració s'assignin depenent del nombre d'alumnes matriculats al centre i de les característiques específiques, fa difícil quantificar el nombre de professionals amb responsabilitats específiques en l'orientació psicopedagògica. Amb tot, podem establir que, durant aquest curs escolar, 75 centres concertats de Mallorca, 6 de Menorca i 5 d'Eivissa disposen d'orientador i que els darrers anys s'ha incrementat notablement la presència de professorat de suport a la integració, ja que de cada vegada s'ha escolaritzat més alumnat amb necessitats educatives especials en aquests centres.

ELS REFERENTS DE LA PRÀCTICA: LA PERCEPCIÓ DELS ORIENTADORS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA RESPECTE DE L'OP

En una investigació recent (Bauzá, 2006), ens plantejarem l'objectiu d'identificar el model d'orientació predominant entre els orientadors de la comunitat autònoma de les Illes Balears i, de manera complementària, conèixer les actituds, la percepció i les expectatives que té l'orientador pel que fa al seu desenvolupament professional, com també les possibilitats de millorar la situació actual.

El constructe desenvolupament professional es defineix i s'analitza segons cinc dimensions proposades per Velaz de Medrano, Repetto, Blanco, Guillamón, Negro i Torrego (2001, 2005):

- A. Definició de l'espai professional de l'orientador, que incorpora dues subdimensions:
 - A.1. Funcions
 - A.2. Condicions laborals i recursos
- B. Consideració i reconeixement professional
- C. Formació
- D. Promoció
- E. Participació i organització professional

⁷ Les unitats impliquen un contracte de 24 hores setmanals, però poden contractar-se professors a mitja jornada (12 hores) i hi ha molts de centres concertats que estan en aquesta darrera situació.

Per desenvolupar aquesta recerca optarem per un disseny mixt, amb dos tipus d'abordatges metodològics, un de quantitatiu i un altre de qualitatiu.

D'acord amb els objectius específics de recollida extensiva d'informació sobre la població, elaborarem un qüestionari estructurat que varem remetre al conjunt d'orientadors que en el curs 2004-2005 treballaven en centres educatius, tant públics com concertats i privats, on s'impartia l'educació secundària.

Una vegada que els orientadors ens retornaren els qüestionaris en férem el buidatge i, després de verificar-ne les dades i depurar-les, en férem una anàlisi estadística de tipus descriptiu i factorial. El pla d'anàlisi de dades l'hem dissenyat des de dues perspectives: d'una banda, obtinguérem dades descriptives de la mostra d'orientadors i, de l'altra, férem una anàlisi factorial de les variables que inclou el qüestionari per detectar els factors inherents.

El qüestionari consta de 55 preguntes en la versió final. Hi figuren preguntes tancades (d'opció de resposta múltiple o escales de tipus Likert) i preguntes obertes, agrupades a partir de les dimensions següents:

- Dades de context (del centre i del departament): qüestions relatives a la ubicació dels centres, al nombre d'habitants, nivell socioeconòmic de les famílies, a l'oferta escolar i als perfils del professorat integrant del Departament d'Orientació (7 preguntes).
- Dades personals i professionals dels orientadors: edat, sexe, titulació acadèmica, estudis realitzats, experiència, antiguitat, càrrecs, situació contractual i dedicació horària dels orientadors a tasques diverses (12 preguntes).
- Funcionament intern del departament. Qüestions relatives a: la coordinació interna, al clima relacional, delimitació de tasques, nombre i adequació dels components, disponibilitat de recursos, suport rebut per la direcció (2 preguntes).
- Funcions del Departament d'Orientació: grau de dedicació a les funcions encomanades al DO i valoració de la intervenció realitzada, dedicació a tasques diverses per part de l'orientador, altres membres del departament i tutors (5 preguntes).
- Plans i programes d'intervenció del departament: qüestions relatives al grau amb què el departament col·labora en el disseny i desenvolupament, com també en la valoració de la intervenció realitzada, a més d'una pregunta de resposta oberta sobre les demandes que rep amb més freqüència el professorat del centre (8 preguntes).
- Maneres d'intervenció del departament i àmbits: qüestions relatives a com es planteja la intervenció (directa sobre l'alumnat, per consulta, programes...) i els àmbits sobre els quals s'actua majoritàriament; la satisfacció respecte de la coordinació i feina conjunta amb òrgans diversos del centre, serveis i amb les famílies de l'alumnat; a més d'una pregunta de resposta oberta sobre les dificultats per a la coordinació i feina conjunta amb aquests òrgans (4 preguntes).
- Formació inicial i permanent de l'orientador: qüestions relatives al grau de capacitat per desenvolupar les funcions de l'orientador i les competències assolides durant la formació inicial i permanent; necessitats de formació, nombre d'activitats formatives realitzades i valoració, a més d'una pregunta de resposta oberta sobre les temàtiques de formació que s'han d'ofertar al col·lectiu d'orientadors (5 preguntes).

- Problemes que afecten la intervenció del departament i actuacions possibles per millorar la funció orientadora (2 preguntes).
- Promoció professional: qüestions relatives a sortides professionals, oportunitats d'exercici i promoció professional (3 preguntes).
- Participació i organització professionals i valoració de la importància que existeixin associacions o col·legis professionals (3 preguntes).
- Consideració social i reconeixement professional per part de la comunitat escolar: qüestions relatives al coneixement, acceptació i assistència per part de membres diversos de la comunitat educativa i estaments relacionats (3 preguntes).
- Satisfacció professional dels orientadors respecte d'aspectes diversos de la seva feina (1 pregunta).

Vàrem remetre el qüestionari per correu ordinari a tots els orientadors dels 143 centres que, segons ens informà la Conselleria d'Educació i Cultura, impartien l'educació secundària a la comunitat autònoma de les Illes Balears.

Férem l'anàlisi estadística de dades —descriptiva i inferencial— sobre un total de 104 qüestionaris que ens foren retornats (índex de resposta del 73%), mostra suficientment àmplia per aportar credibilitat a les conclusions de l'estudi en un nivell de confiança del 95%.

En l'aproximació qualitativa a l'objecte d'estudi optàrem, com a tècnica específica, pels grups de discussió o grups de diagnòstic, que proporcionen una via d'apropament complementària a l'estudi quantitatiu.

Un requisit imprescindible en els grups de diagnòstic és definir d'una manera flexible els àmbits de l'entrevista. En aquest estudi, l'inventari de qüestions que preteníem abordar —no necessàriament en cada sessió, sinó com a pauta que havíem de completar en el recorregut de sessions de grup— pretenia desenvolupar els temes següents:

- Valoració del funcionament intern del DO
- Funcions del DO i actuacions dels membres
- Plans i programes d'intervenció
- Demandes més freqüents
- Maneres d'intervenció i àmbits
- Formació inicial i permanent
- Dificultats per a la intervenció i actuacions per millorar-la
- Satisfacció professional
- Acceptació i reconeixement per part dels membres de la comunitat educativa

Participaren en els grups de discussió 25 orientadors, dels quals

- 12 eren de Mallorca, 7 de Menorca, i 6 d'Eivissa;
- 8 eren homes i 17, dones;
- 17 treballaven en IES i 8 en centres concertats

Encara que els grups eren diversos (en estudis universitaris i formació, experiència, lloc de procedència, de centres públics i concertats, sexe, etc.) hi va haver bastant de consens i es va generar un clima altament participatiu i distès.

Cada grup el convocàrem en una sessió de dues hores de durada, en horari d'horabaixa. Mantenguérem les sessions amb Menorca i Eivissa mitjançant el dispositiu de videoconferència amb què compten algunes aules de la UIB i les seues universitàries d'aquestes illes. En les tres sessions hi participà un moderador experimentat en aquesta tècnica i una observadora que prenia notes del desenvolupament de la sessió. Enregistràrem les sessions en vídeo i després les vàrem transcriure. Això sí, prèviament sol·licitàrem permís per enregistrar-les i en garantírem la confidencialitat.

Transcrivíem les quasi nou hores de gravació i les analitzàrem, descomposades en unitats de contingut i transferides a una base de dades. La base de dades la modificàvem a mesura que avançàvem en l'estudi, amb la finalitat de categoritzar les informacions en els conjunts que permetia l'anàlisi dels documents. Suposava, per tant, fer una anàlisi de contingut dels protocols, que inicialment eren orals i després, escrits.

CONCLUSIONS DE L'ESTUDI I LIMITACIONS

Teníem present les limitacions de la investigació, perquè ens limitàrem a recollir la percepció d'un col·lectiu, els orientadors, i no aportàrem la d'altres agents del centre educatiu amb responsabilitats relacionades amb l'OP —com dels equips directius, tutors i professorat—, ni la dels destinataris principals, els alumnes i famílies, les quals permetrien contrastar les dels especialistes i també perquè ens basàrem únicament en les declaracions que féu aquest col·lectiu a través del qüestionari i els grups de discussió també consideram l'anàlisi de documents, l'observació de sessions i altres tipus d'avaluació, tant interna com externa. Amb tot arribarem a les conclusions següents.

En relació amb el model d'orientació i intervenció que guia les pràctiques dels orientadors de les Illes Balears, podem concloure que hem avançat vers un model d'intervenció per programes, encara que no sempre amb un caràcter preventiu. No obstant això, les actuacions pròpies del model de l'orientació (*counseling*), tal com l'hem caracteritzat, són les considerades prioritàriament i el model de consulta col·laborativa és poc viable per a un gran nombre d'orientadors.

De les respostes als qüestionaris i de les aportacions dels orientadors als grups de discussió n'extraïem que hi ha causes diverses que poden explicar aquesta situació: els problemes i reptes derivats de la inserció dels orientadors en l'estructura organitzativa i pedagògica dels centres d'educació secundària; la multiplicitat i diversitat de funcions i tasques assignades als departaments d'orientació, i, més en concret, als seus components, han dificultat l'avanç vers un model més pròxim al que ha defensat la literatura professional sobre el tema i la legislació educativa més recent.

La LOGSE va plantejar la necessitat de configurar un perfil professional de l'orientador que col·laboràs amb el professorat i assessoràs el centre en l'adopció de mesures preventives que tenien per objecte, en el marc del currículum, millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge de tot l'alumnat. Es tractava de «col·laborar amb», més que intervenir «en» o «sobre». L'orientador havia d'assessorar els òrgans de govern i de coordinació didàctica del centre per incorporar els plantejaments psicopedagògics que abanderava la reforma a la pràctica educativa, com ara els de comprensivitat i d'atenció a la diversitat; i, des d'un posicionament col·laboratiu entre iguals, havia

de liderar els processos d'innovació i canvi que es consideraven necessaris en els centres d'educació secundària, intervenint per plans i programes comprensius emmarcats en el projecte educatiu i curricular de centre.

D'aquesta manera, els marcs de referència inicials dels orientadors (des de la teoria, normatives...) reclamen una cultura professional en els centres basada en la col·laboració, la coresponsabilització en les intervencions que s'han de dur a terme, la intervenció per plans i programes comprensius, i que estimuli els processos permanents d'innovació i millora. Però, a mesura que topen amb la «realitat», independentment de l'experiència i dels estudis universitaris cursats, aquests marcs de referència els resulten menys creïbles o viables i tendeixen a assumir posicions més congruents amb la cultura educativa dels centres en els quals treballen.

Els canvis que s'han anat produint en els altres entorns de desenvolupament han suposat alhora demandes noves per a la institució escolar, algunes de les quals la desborden clarament (Martín 2005). El fet que les expectatives i les demandes de molts de docents, alumnes, equips directius i famílies responen a un enfocament tradicional de l'orientació (que es correspon amb un model d'orientació), sumat a la indefinició i ambigüitat de moltes de les seves funcions i tasques, la poca tradició de treball en equip, a la manca de formació necessària i de col·laboració per part del professorat de secundària i a la manca o insuficiència d'estructures de coordinació, provoca escepticisme en els orientadors vers la viabilitat del canvi de model, amb la qual cosa es potencia el continuisme.

Amb el temps s'han anat institucionalitzant plans i programes en els centres d'educació secundària com els d'acció tutorial, el d'orientació acadèmica i professional, el suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials o els programes específics (diversificació, compensatòria, integració lingüística i cultural, etc.) en el marc del Pla d'orientació. Però, com que no s'ha delimitat de manera clara la participació dels agents educatius, no s'ha assolit la implicació necessària i coresponsabilització del professorat, amb la qual cosa la responsabilitat de la seva execució ha recaigut de manera freqüent en els membres del DO o, en el pitjor dels casos, en el propi orientador.

Si bé no és una situació desitjable, es comprèn que per les causes que hem apuntat, davant la saturació de funcions i tasques que s'encomanen als orientadors, l'àmplia i heterogènia població que han d'atendre i el fet que les prioritats d'actuació sovint són complexes i confuses, els orientadors prioritzin les intervencions que consideren més urgents i aquelles en les quals se senten més segurs i més reconeguts pel professorat, en tant que responen a les seves demandes (diagnòstics, atenció individual a alumnes i a grups específics, etc.), i en desatenen d'altres més encaminades a la prevenció, però no per això menys importants.

Davant aquesta percepció apareix la hiperresponsabilització, un fenomen descrit per Sánchez i García (2005) i que és molt utilitzat pels orientadors per explicar el manteniment del model tradicional. Segons aquest fenomen, els assessors envaeixen (o substitueixen) el paper que fonamentalment correspon a l'assessorat. D'aquesta manera, per posar-ne un exemple, els alumnes amb n.e.e. passen a ser responsabilitats de l'orientador o dels membres del DO. Es manifesta en pensaments i declaracions del tipus: «si jo no faig res, ningú no ho fa i això no ho puc permetre», o «no puc

consentir que els professors no li adaptin el currículum i per això jo faig les ACI i prepar fitxes per a l'alumne». Amb aquesta actitud, l'orientador adopta un paper molt actiu, per sobre del que li correspon, però, malauradament, incompatible amb un plantejament de consulta col·laborativa.

Al nostre parer, és molt encertat el que apunta Repetto (2002, 96) quan es refereix als obstacles principals per instaurar un model que estigui més d'acord amb els referents teòrics actuals i amb la normativa promulgada a partir de la LOGSE:

«La realitat és que, fins avui, els programes preventius romanen més com una promesa excitant que com una realitat plena [...], l'orientació preventiva ha de lluitar amb alguns obstacles perquè es desenvolupi, entre els quals destaquen els següents:

- Vivim en una societat centrada en els moments crítics que, quan s'emfatitzen els problemes de l'aquí i ara, ajorna l'orientació preventiva enfocada al futur.
- Els psicopedagogs no sempre accepten que s'implantin programes d'orientació preventiva, ja que alguns se senten més gratificats quan apliquen els programes correctius i curatius.
- De vegades l'orientació educativa preventiva amenaça els altres perquè pot comportar canvis en l'ambient o canvis socials.
- L'orientació educativa preventiva competeix amb altres enfocaments tradicionals per repartir-se els escassos recursos existents».

D'altra banda, les mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat (diversificació curricular, programa d'integració, compensatòria, garantia social, d'intervenció socioeducativa, d'integració lingüística i cultural, i altres que proliferen en els IES) semblen haver desplaçat les mesures ordinàries, més preventives i que requereixen la col·laboració dels docents. Aquesta idea és reafirmada per De la Oliva, Martín, Velaz de Medrano (2005, 67) quan apunten que «la intervenció psicopedagògica contribueix a millorar l'educació, però des de les actuacions marginals dels centres encara resta passar al nucli dur del dia dia a l'aula i al centre».

Una altra qüestió que s'està evidenciant en la recerca efectuada és l'existència de diferències en les percepcions d'orientadors segons la titularitat dels centres en els quals treballen. Tot i que no era l'objectiu d'aquest estudi, caldria que ens plantejàssim quines són les causes que originen les diferències observades entre orientadors de centres públics i de centres concertats i privats.

En la nostra opinió, una explicació possible d'aquestes diferències la podem trobar en l'increment extraordinari de la diversitat de l'alumnat que ha arribat als centres públics aquests darrers anys. Això ha provocat que s'hagin atribuït unes funcions i exigències als orientadors que han desbordat les possibilitats d'intervenció, però per complir aquestes funcions, no han comptat amb la col·laboració del professorat ni amb un suport decidit de l'Administració educativa.

En els centres privats, la situació és una altra. Les funcions de l'orientador i dels professionals de suport, com també les demandes que els arriben del professorat, es vinculen majoritàriament al suport de l'alumnat amb n.e.e. i amb dificultats, en un model que podem considerar de tall clínic. El fet que les tasques estan més acotades i la relació amb el professorat és més definida, repercuteixen en una sensació de més control per part dels orientadors, els quals experimenten més satisfacció

amb relació a la pròpia tasca orientadora.

De manera complementària, volíem determinar quins aspectes relacionats amb el desenvolupament professional poden incidir en la situació actual.

Tot i que algunes de les conclusions que apuntam a continuació les expressam amb més contundència en els grups de discussió que en els qüestionaris, podem considerar-les representatives d'un bon sector dels orientadors de les Illes.

Quan hem informat sobre el model d'intervenció predominant entre els orientadors de la nostra comunitat autònoma ja hem avançat quin és el grau de dedicació a les funcions prescrites en la normativa. Sembla evidenciar-se que les funcions que exigeixen més dedicació als membres del DO són les que impliquen intervenció directa amb l'alumnat o amb les seves famílies (suport, avaluació psicopedagògica, informació acadèmica i professional...); no són les que ells creuen que haurien de desenvolupar (les que impliquen assessorar o col·laborar amb els departaments didàctics o equips educatius en l'elaboració de plans i programes de centre). No obstant això, les demandes que reben per part del professorat i dels centres els empenyen a prioritzar-ne unes enfront d'altres.

La indefinició del model d'actuació i l'excés de funcions i d'àmbits d'actuació, la percepció que hi ha un nombre de components insuficient i una dotació de recursos pobra, sobretot en centres concertats i privats, com també el desajustament entre el que fan i el que creuen que haurien de fer, poden ser factors explicatius de malestar entre els professionals de l'orientació.

Així mateix, limitacions de la formació universitària dels titulats que poden aspirar a una plaça d'orientador, en bona mesura deslligada de la pràctica real, dificulten traslladar el model teòric a pràctiques eficaces o viables en contextos reals. La majoria dels enquestats consideren que la formació inicial rebuda durant la carrera no els va capacitar suficientment per exercir la professió, i menys pel que fa a les competències vinculades als continguts procedimentals o relatius al «saber fer» (planificació i organització, lideratge, competències comunicatives, treball en equip, anàlisi i valoració de situacions i processos específics, identificació i resolució de conflictes, recerca i gestió de la informació, elaboració de recursos i instruments psicopedagògics...). Tot plegat ha derivat en moltes necessitats de formació, sobretot les relacionades amb funcions que exigeixen planificar, dissenyar programes i projectes, formar, assessorar, dirigir i coordinar; que no sempre són satisfetes en la formació permanent.

Per altra banda, la percepció de la meitat dels orientadors enquestats és que no hi ha o que desconeixen les possibilitats de promoció professional i l'altra meitat les situa fora de l'espai professional de l'orientador (inspecció, direcció, CEP, Universitat...). De manera similar, solament la meitat dels enquestats admet que estigui afiliat a algun col·legi o associació d'orientadors i només una tercera part assigna molta d'importància a la seva existència.

Podem concloure que bastant sovint els orientadors perceben que les dificultats estan associades a una sobrecàrrega de treball, que pot obeir a una hiperresponsabilització, en un context en què troben poca col·laboració per part del professorat, no disposen de competències professionals necessàries, ni

d'oportunitats de promoció professional, reben poc suport o assistència de l'Administració i no reben reconeixement suficient del professorat. Aquest ambient poc afavoridor de l'exercici d'un rol professional ben definit i d'acord amb les propostes dels models teòrics i amb les normatives vigents, facilita les atribucions causals externes de les dificultats de l'acció orientadora (Luque, 2005) i no propicia el canvi necessari vers un model més d'acord amb la concepció educativa actual de l'orientació.

Tot i això, hem d'admetre que són freqüents les declaracions per part dels participants més veterans en els grups de discussió que opinen que després d'un període inicial d'inserció dels orientadors en els centres educatius, s'ha produït una adaptació mútua entre el professorat i els orientadors que ha desembocat en més reconeixement dels primers vers els segons. En general, expressen que amb el temps van trobant més acceptació i reconeixement, i amb aquest complex panorama es manifesten globalment satisfets del desenvolupament de la seva professió.

El que hauríem de continuar estudiant, però, és si això és conseqüència d'una adaptació mútua, pel fet que s'han aproximat les representacions de professorat i orientador com efecte de l'assessorament que aquest darrer presta al centre o l'efecte de l'adaptació dels segons als centres (o, si se'n permet dir-ho amb termes més col·loquials, d'una «domesticació») que imposa la cultura de centre als orientadors.

PER ACABAR: ORIENTACIONS PER REORGANITZAR L'ORIENTACIÓ

En aquest apartat, apuntem un seguit de propostes que, prenent com a referència les conclusions anteriors, tenen per objecte orientar la presa de decisions en àmbits diversos amb vista a millorar la situació actual.

En concret, les propostes s'adrecen a l'Administració educativa, institucions responsables de la formació inicial i permanent dels orientadors, centres educatius i associacions i col·legis professionals.

En l'àmbit de l'Administració educativa

1. Necessitat d'avaluar l'orientació i la intervenció psicopedagògiques

L'única manera de donar compte de l'eficàcia de l'orientació psicopedagògica és sotmetre-la a avaluació. D'aquí la necessitat de començar a estudiar i elaborar criteris i estàndards d'avaluació de programes, serveis o departaments i professionals de l'orientació.

Encara no han realitzat cap avaluació que permeti contrastar la pertinença del model d'intervenció, l'eficàcia en l'assoliment dels objectius proposats o l'eficiència en la utilització dels recursos de què es disposa.

Aquesta avaluació ha de ser sobretot interna, fonamentalment autoavaluació, a més a més complementada per l'avaluació externa que la Inspecció i l'Administració educativa puguin planificar.

Entre d'altres aspectes, l'avaluació ha de pressuposar una revisió conjunta del desenvolupament normatiu i pràctic de l'orientació, de la formació específica dels professionals, de les expectatives de la comunitat educativa i del grau d'implicació que tenen en les funcions i actuacions compartides, de les funcions que s'assignen als orientadors i altres membres del departament, de la capacitat de resposta dels orientadors des de la pròpia configuració organitzativa (externa i interna al centre educatiu), de les actuacions desenvolupades i de la disponibilitat i adequació de recursos humans i materials.

2. Necessitat de clarificar el model d'actuació

Si volem instaurar un model preventiu i de desenvolupament, actuant per programes, contextualitzat i col·laborador, cal que l'Administració defineixi amb més claredat el model d'actuació en la legislació educativa.

Per aconseguir que els centres afrontin processos d'innovació i canvi s'han de promoure models basats en la intervenció indirecta (en l'assessorament i capacitació del professorat) més que els que es fonamenten en la intervenció directa.

Per això, és imprescindible crear espais en què l'orientador pugui assessorar i col·laborar amb estructures de coordinació horitzontal (equips de professorat que treballen en un mateix nivell o curs, equips de tutors...) que complementin les estructures verticals tradicionals (departaments didàctics), més centrades en aspectes disciplinaris.

Això comporta, a més, acotar i definir amb més claredat les funcions, els àmbits i les àrees d'actuació dels integrants del Departament d'Orientació, com també delimitar les responsabilitats compartides amb el professorat i altres òrgans de govern i de coordinació didàctica pel que fa als programes diversos.

Vinculada a aquesta proposta hi ha la que ve a continuació.

3. Desenvolupament de normativa específica autonòmica

La LOE estableix, a l'article 130, que «correspon a les administracions educatives regular el funcionament dels òrgans de coordinació docent i d'orientació i potenciar els equips de professors que imparteixin classe en el mateix curs, així com la col·laboració i el treball en equip dels professors que imparteixin classe a un mateix grup d'alumnes». Una vegada concretat el model, les finalitats i els objectius que es pretenen assolir, les funcions, el perfil dels membres del departament, l'organització i el funcionament dels serveis d'orientació i dels centres, etc., es fa necessari arribar a un desenvolupament normatiu específic d'àmbit autonòmic.

Per tant, és una gran oportunitat per regular, en els reglaments orgànics i en les instruccions d'organització i funcionament dels centres, estructures de coordinació i dinàmiques de relació i treball que possibilitin instaurar i consolidar els canvis necessaris.

Per delimitar i regular les funcions i composició de les estructures d'orientació, tant internes com externes, com també les àrees d'intervenció, recomanen que es creï una Comissió Permanent d'Orientació Psicopedagògica, integrada fonamentalment per professionals i experts vinculats a l'orientació des dels àmbits administratiu i educatiu.

Entre les comeses d'aquesta comissió podem considerar:

- Establir la composició i les funcions específiques per a cada servei o departament i les comunes i compartides per serveis diversos, com també la vinculació i coordinació entre aquests.
- Proporcionar orientacions sobre aspectes d'organització i funcionament dels serveis i/o departaments.
- Proposar els criteris per a la planificació, el seguiment i l'avaluació dels plans d'orientació de centre i de zona.
- Recomanar procediments per avaluar els plans.
- Seleccionar iniciatives i experiències, treballs, bibliografia, temes prioritaris de caire formatiu, etc., i proposar que es difonguin i desenvolupin.

D'altra banda, és important relacionar les funcions de cada perfil professional amb les àrees d'intervenció que es proposin amb vista a delimitar clarament les actuacions compartides entre el DO i altres departaments i professorat i les que en són específiques.

4. Ampliar el nombre d'orientadors i assignar recursos humans i materials suficients

És necessari reforçar la composició dels departaments. A la consideració del tipus de centre i a la titularitat hi hem d'afegir, en determinar l'adscripció dels serveis d'orientació, altres criteris que tenen una incidència directa en el grau de complexitat, com és la grandària del centre i el nombre d'alumnes amb necessitats educatives que requereixen suport.

Es fa palès que es precisa una assignació dels efectius personals més equilibrada, especialment en els centres concertats a través de la revisió dels concerts, però també en els centres públics, ja que compten amb un sol orientador independentment del nombre d'alumnat que escolaritzen (un orientador, tant si es tracta d'un centre amb 300 alumnes com d'un amb 1.200, per posar un exemple).

Per altra part, l'arribada contínua d'alumnat estranger, l'augment de la conflictivitat, els canvis en la situació social i familiar de l'alumnat, etc., reclamen en alguns centres la incorporació de nous perfils professionals, com els treballadors socials, mediadors socioculturals o educadors de carrer.

L'Administració ha de garantir de manera decidida la funció orientadora, amb recursos materials i personals suficients.

5. Promoure la planificació, el contacte i el treball col·laboratiu entre orientadors d'una mateixa zona

Tot i que considerem els centres educatius les unitats bàsiques de planificació i desenvolupament de l'orientació, existeixen una sèrie de necessitats que traspassen els límits de cada centre. Aquestes necessitats, comunes a tots o a alguns centres d'una mateixa zona, generen demandes a les quals és més eficaç i econòmic respondre des d'una perspectiva global de zona, planificant solucions a curt, mitjà i llarg termini, com també fer-ne el seguiment amb una visió longitudinal i evolutiva a través dels nivells i etapes escolars.

La resposta a les necessitats reals dels centres ha de partir precisament d'accions dissenyades de manera conjunta pels agents de l'orientació i l'atenció educatives específiques de la zona. Després

de l'anàlisi de necessitats que resulti de l'estudi dels plans d'orientació i acció tutorial dels centres d'una mateixa zona, s'hauria de procedir a prioritzar objectius i a determinar unes línies d'actuació comunes per abordar les necessitats o els problemes compartits entre els centres i per garantir que l'OP sigui un procés de suport continu a l'alumnat durant tot el període d'escolarització.

La planificació per zona hauria d'establir les prioritats, els criteris i directrius bàsics que s'han de desenvolupar en tots els nivells d'orientació i incloure la coordinació entre etapes per assegurar la continuïtat i coherència de l'OP dels alumnes, però especialment de l'alumnat amb necessitats educatives. A més, per facilitar la transició de l'alumnat d'una etapa a l'altra, com també les activitats de formació, innovació o investigació que siguin necessàries per millorar la intervenció en aquest àmbit de zona.

Establir un dia setmanal per a reunions d'orientadors externs i interns pot facilitar-los les tasques de coordinació conjunta.

Aquestes trobades, sens dubte, poden ajudar a combatre la sensació d'aïllament i solitud que alguns orientadors experimenten en el desenvolupament de la seva tasca. Compartir coneixements i experiències amb altres col·legues enriqueix i rendibilitza la pròpia pràctica professional.

6. Coordinació tècnica d'àmbit autonòmic, funcions de coordinació i assessorament tècnic a tots els nivells de l'orientació

Són necessàries estructures externes que proporcionin suport i assessorament tècnic als departaments d'orientació d'una mateixa zona i que alhora promoguin la col·laboració i l'intercanvi entre ells.

D'altra banda, es fa necessari establir mesures per a la coordinació entre els centres de primària, EOEP i els departaments d'orientació per assegurar la continuïtat en la transició de l'educació primària a la secundària arbitrant mecanismes que apuntalin el traspàs i la continuïtat de l'OP entre ambdues etapes.

7. Garantir l'articulació dels tres nivells d'orientació psicopedagògica

A primària, atès que no existeixen unitats d'orientació, és complicat que els nivells col·laborin entre si (sector, centre i aula), i és el professorat de suport, en la majoria dels casos, el nexa del centre amb els EOEP. Massa sovint, aquest professorat intervé en un grup molt reduït d'alumnes i en un àmbit que es limita a atendre les necessitats educatives especials i les dificultats d'aprenentatge.

En els centres de secundària, els quals compten amb l'orientador en la plantilla de professorat, la col·laboració amb el nivell de sector és puntual i asistemàtica. En aquesta etapa, però, es facilita de manera substancial el nexa i la col·laboració amb els tutors.

D'aquesta manera, podem afirmar que el que en realitat existeix és un sistema d'orientació amb dos nivells diferenciats. A l'etapa d'educació infantil i primària, compten amb el tutor i els EOEP, i, a l'educació secundària, amb el tutor i el Departament d'Orientació, la qual cosa no facilita el seguiment de l'alumnat ni la continuïtat de les actuacions orientadores adreçades a l'alumnat al llarg de la trajectòria formativa.

Per fiançar l'articulació dels tres nivells d'OP, caldria dotar els centres d'educació infantil i primària d'unitats internes d'orientació i d'estructures externes de suport que garantissin el nexa entre aquestes unitats i els departaments d'orientació d'una mateixa zona.

8. Potenciar l'acció tutorial

L'acció tutorial és un dels nivells d'aplicació de l'orientació en un centre educatiu i constitueix un dels factors principals que possibiliten l'orientació de l'alumnat en general i la qualitat educativa d'un centre. El reconeixement de la importància de la funció tutorial ha d'anar acompanyat de mesures que permetin exercir-la.

Entre aquestes mesures cal tenir en compte les que permetin compensar la formació inicial inexistente o insuficient sobre les tasques relacionades amb la funció tutorial (fonamentalment, a secundària), temps per exercir-la (reducció horària per als tutors) i incentius perquè es desenvolupi.

En aquest sentit, consideram que la LOE va ben encaminada quan assenyalava, a l'article 105 del capítol V sobre el reconeixement, suport i valoració del professorat, que entre les mesures adreçades al professorat de centres públics, les administracions educatives afavoriran:

- a) El reconeixement de la funció tutorial, mitjançant els incentius professionals i econòmics oportuns.
- b) El reconeixement de la tasca del professorat, atenent la dedicació especial al centre i la implantació de plans que suposin innovació educativa per mitjà dels incentius econòmics i professionals corresponents.

9. Establir vies que possibilitin la promoció professional dels orientadors

La inexistència d'incentius professionals i vies per a la promoció professional dels professionals de l'orientació dins aquest àmbit professional són aspectes que encara no han estat resolts i que haurien de ser atesos a curt termini. És d'esperar que la convocatòria de les càtedres d'orientació i el futur estatut del professorat que es preveuen a la LOE contribueixin a millorar aquest aspecte del desenvolupament professional dels orientadors i els equiparin als d'altres sectors de professorat dels IES.

En l'àmbit de les instàncies formatives: Universitat i centres de formació del professorat

1. Necessitat de consensuar i adequar la formació inicial i permanent al perfil professional establert per a l'orientador

El perfil professional de l'orientador no ha estat consensuat per l'Administració educativa amb la Universitat i no ha provocat modificacions en els plans d'estudis de les llicenciatures que s'exigeixen per poder desenvolupar aquesta professió.

D'altra banda, la formació pràctica (crèdits pràctics i pràcticum) sovint es planteja desconsiderant el camp natural d'intervenció, en part pel desconeixement de la realitat educativa. Això exigeix que la institució escolar sigui objecte d'estudi en totes les dimensions: organitzatives, didàctiques,

personals..., potenciant la formació amb estratègies de col·laboració, assessorament, dinamització i treball en equip com a eixos de l'activitat orientadora.

Per tant, és pertinent revisar o modificar els actuals plans de formació inicial de les llicenciatures que s'exigeixen per desenvolupar aquesta professió i la formació permanent per acomodar-los a la nova figura professional.

Així mateix, la formació permanent organitzada, en molts de casos per suplir la inexistència o insuficiència de formació inicial, en forma de cursos puntuals, jornades i seminaris no capacita suficientment a l'orientador per desenvolupar l'ampli ventall de funcions i tasques que se li demanen.

Els darrers anys l'oferta formativa dels centres de professorat s'ha limitat, freqüentment, a una formació inicial en forma de curs de trenta hores de durada, adreçada al professorat que s'incorpora als departaments d'orientació, resulta del tot insuficient, si no s'acompanya d'una oferta més àmplia, com ara seminaris permanents, jornades, congressos, etc.

El fet que les situacions educatives són complexes i canviants reclama igualment que les institucions bàsiques de formació permanent (centres de professors, Institut de Ciències de l'Educació...) entrin en contacte amb la realitat actual dels centres, però amb les necessàries connexions amb les institucions de formació inicial. Per això han de deixar de reproduir esquemes tradicionals de la formació universitària encara vigents (saturació de continguts teòrics, metodologies fonamentalment expositives, desconsideració dels contextos reals en els quals es desenvolupa la intervenció...).

Com apunta Rué (1994), si volem propiciar una visió reflexiva de l'acció docent i psicopedagògica que reclama l'exercici professional, hem de tenir present que l'actual model de formació inicial i, en gran part, de la formació permanent, saturats de continguts teòrics, han de transformar-se de manera progressiva en un model centrat en la reflexió sobre la pràctica.

També és molt limitada l'oferta formativa que proporcionen altres instàncies amb responsabilitats formatives (col·legis professionals) que inclouen orientadors entre els seus col·legiats. Sovint — com succeeix al Col·legi de Psicòlegs — es tracta d'una oferta orientada al model clínic o terapèutic, contrària al model col·laboratiu i educatiu vers el qual es tendeix.

Per últim, consideram que cal aconseguir l'equilibri entre una oferta de formació oberta, de caràcter generalista, i dissenys específics per als orientadors, segons el perfil i les condicions singulars del lloc de feina, amb possibilitats d'intercanviar i contrastar experiències en jornades, seminaris permanents i grups de treball.

Per tant, cal revisar, i si de cas modificar, els plans actuals de formació inicial i permanent per acomodar-los a la nova figura professional. És d'esperar que la nova definició dels estudis universitaris que es produeix en el marc del procés de convergència europea, conegut com a Tractat de Bolonya, contempli aquesta possibilitat.

2. Revisar la formació del professorat de secundària

Per avançar és imprescindible replantejar la formació inicial del professorat d'educació secundària i li hem d'exigir una capacitat pedagògica i didàctica, a més de la purament disciplinar, com també arribar a un consens social i institucional sobre l'atenció a la diversitat i sobre els valors bàsics que han de guiar l'acció educativa. S'haurien d'acostar les concepcions que docents i orientadors mantenen respecte del que és ensenyar i aprendre i el que significa assessorar, ja que existeixen dificultats en la comunicació entre professors i assessors i les expectatives d'uns vers els altres no sempre són coincidents.

La formació inicial i permanent del professorat i la que es proporciona en els estudis universitaris que faculden per a l'exercici de l'orientació tenen la responsabilitat d'aproximar ambdues concepcions.

En aquest sentit, sembla que la LOE va per bon camí, ja que regula, a l'article 94 del capítol V sobre formació del professorat d'ESO i de batxillerat, l'exigència de formació pedagògica i didàctica als futurs professors d'educació secundària: «Per impartir els ensenyaments d'educació secundària obligatòria i de batxillerat serà necessari tenir el títol de llicenciat, enginyer o arquitecte, o el títol de grau equivalent, a més de la formació pedagògica i didàctica de nivell de postgrau».

Per altra banda, a l'article 102, referent a la formació permanent, s'estableixen també mesures que apunten en aquesta direcció:

1. La formació permanent constitueix un dret i una obligació de tot el professorat i una responsabilitat de les administracions educatives i dels centres.
2. Els programes de formació permanent hauran de preveure l'adequació dels coneixements i mètodes en l'evolució de les ciències i de les didàctiques específiques, així com tots els aspectes de coordinació, orientació, tutoria, atenció educativa a la diversitat i organització encaminats a millorar la qualitat de l'ensenyament i el funcionament dels centres...

En l'àmbit del centre

1. Suport de l'equip directiu

En l'àmbit de centre ha d'existir un compromís de l'equip directiu per integrar les funcions de caràcter orientador dins l'organització general del centre, responsabilitzar-se de la coordinació de l'orientació i donar suport al Departament d'Orientació.

D'altra banda, els equips directius han de garantir i promoure l'existència de condicions organitzatives que possibilitin el treball i coordinació dels equips de professorat, i l'intercanvi i la formació del professorat, en els quals el DO podrà desenvolupar la funció assessora que li és pròpia.

2. Plans d'actuació acordats conjuntament

És imprescindible arribar a un consens sobre criteris bàsics d'orientació psicopedagògica entre els equips docents i implicar tot el professorat en les tasques d'orientació i en les encaminades a l'atenció a la diversitat de l'alumnat. L'orientació i l'atenció a la diversitat de l'alumnat han de ser assumides pel conjunt del centre i no solament per uns professionals específics. En aquest context, el treball en equip és la via que fa possible millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge de tot l'alumnat.

El projectes de centre —PEC, PCE— haurien d'incloure el marc general de planificació de l'orientació en el centre, i destacar tres nivells d'actuació:

- els aspectes d'orientació comuns al professorat en general,
- els aspectes que corresponen a l'acció del tutor,
- els aspectes que requereixen una intervenció especialitzada.

3. Garantir i millorar la coordinació interna del Departament d'Orientació i amb altres departaments didàctics, òrgans de coordinació i equips de professorat

La coordinació entre els membres del departament és imprescindible. Aquesta qüestió l'hem abordada de manera recurrent en aquest article i apunta la necessitat de delimitar clarament dins el Departament d'Orientació les responsabilitats i les competències dels membres.

En els centres han d'existir òrgans de coordinació i s'han de preveure moments perquè es coordinin amb el Departament d'Orientació (departaments didàctics, equips de professors, òrgans diversos dels centres) i amb l'equip directiu. Han de ser òrgans que promoguin la implicació dels equips en la presa de decisions mitjançant la planificació d'actuacions en els plans i programes, fer-ne el seguiment i avaluar la intervenció efectuada.

4. Promoure la formació i innovació en els centres

Fomentar la participació del professorat en activitats de formació i en experiències d'innovació per respondre les necessitats peculiars i específiques del centre, que contribueixin a millorar la qualitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

En l'àmbit dels organismes i associacions professionals

1. Definir amb precisió el perfil professional de l'orientador

En l'actualitat, per accedir a una plaça d'orientador es requereix la titulació de Psicologia, Pedagogia o Psicopedagogia. L'Administració es limita a assenyalar un llistat de funcions que l'orientador ha de desenvolupar, però no en concreta clarament el perfil ni el currículum de formació necessaris.

És indispensable avançar en la definició de les competències professionals necessàries, de manera que les institucions formatives responsables, tant de la formació inicial com de la formació permanent, garantitzin aquesta adquisició als professionals.

L'Associació d'Orientadors, que ha estat creada recentment, o el Col·legi Oficial de Pedagogia i Psicopedagogia de les Illes Balears, no han aportat encara cap estudi ni proposta encaminada a la identificació de les competències professionals de l'orientador, la qual cosa fa que les competències acadèmiques que proporciona la Universitat no sempre siguin coincidents amb els requisits professionals que es reclamen durant l'exercici de la professió.

2. Fomentar l'associacionisme dels orientadors

Les associacions d'orientadors proliferen a tot l'Estat espanyol i recentment s'ha creat la Confederació d'Organitzacions de Psicopedagogia i Orientació d'Espanya (COPOE), d'àmbit estatal, en la qual s'integra l'Associació d'Orientadors i Orientadores de les Illes Balears. Aquestes estructures són

necessàries, en tant que desenvolupen actuacions que contribueixen a vertebrar i promoure la professió, hi integren professionals amb titulacions diverses, tradicionalment vinculades a col·legis professionals que tenen pocs referents en comú.

Per acabar, solament ens resta dir que esperam que les conclusions que es deriven d'aquest estudi, com també les propostes que hi formulam, puguin promoure espais de reflexió i debat entre els orientadors en exercici i, alhora, ser d'utilitat a l'Administració educativa, en un moment en què la recentment aprovada LOE ens obri el camí a una regulació pròpia, i a les instàncies responsables de la formació inicial i permanent, en l'àmbit de les seves competències. Entre tots haurien de possibilitar que l'OP esdevengués, més enllà de les declaracions d'intencions, un factor que afavoreixi la qualitat i la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge de tot l'alumnat.

Un model educatiu d'OP ha de dirigir els esforços a actuacions encaminades a prevenir les dificultats d'aprenentatge que els alumnes puguin tenir; millorar les condicions en les quals es desenvolupen els processos d'ensenyament i aprenentatge. L'OP ha d'adquirir la consideració de factor rellevant de la qualitat i millora de l'ensenyament per garantir el màxim ajustament del sistema educatiu als alumnes i per desenvolupar tant com sigui possible les seves potencialitats i oportunitats.

Amb aquest posicionament, l'orientació psicopedagògica té la finalitat no solament d'ajudar els centres a resoldre problemes, sinó que, a més, procura millorar el funcionament, els recursos i la competència del professorat. Sempre amb l'objectiu d'ajudar els alumnes en el creixement com a persones i en el desenvolupament de les capacitats a través de la relació d'ensenyament-aprenentatge que es crea en l'entorn escolar.

REFERÈNCIES

- Álvarez, M.; Bisquerra, R. (1996a). «Aproximación al concepto de orientación y tutoría». A: Álvarez, M.; Bisquerra, R. (coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, pàg. 1-17.
- Álvarez, M.; Bisquerra, R. (1996b). «Modelos de intervención en orientación». A: Álvarez, M.; Bisquerra, R. (coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, pàg. 331-351.
- Álvarez, M.; Bisquerra, R. (1998a). «Concepto de orientación e intervención psicopedagógica». A: Álvarez, M.; Bisquerra, R. (coords.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis, pàg. 9-22.
- Álvarez, M.; Bisquerra, R. (1998b). «Los modelos en orientación». A: Álvarez, M.; Bisquerra, R. (coords.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis, pàg. 55-65.
- Álvarez, M.; Bisquerra, R. (coords.). (1996-2002). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bauzá Sampol, A. (2006). *L'orientació i intervenció psicopedagògica en els centres d'educació secundària de les Illes Balears. Estudi de la situació actual des de la perspectiva dels orientadors i propostes de millora*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de les Illes Balears.
- Bauzá Sampol, A.; Burgués Mestre, J. J. (2007). *Indicadores del sistema educatiu de les Illes Balears, 2006*. Conselleria d'Educació i Cultura.
- Conselleria d'Educació i Cultura. *Estadística no universitària*. Direcció general de Planificació i Centres. Cursos 2003-2004 i 2004-2005.
- Escudero, J. M.; Moreno J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura, Comunitat de Madrid.
- Fernández Sierra, J. (1999). «Orientación y acción psicopedagógica: de la terapia al asesoramiento ecológico». A: Fernández Sierra, J. (coord.). *Acción psicopedagógica en educación: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe, pàg. 19-41.
- García Pérez, J. R.; Rosales, J.; Sánchez, E. (2003). «El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad». *Cultura y Educación* 15, núm. 2, pàg. 109-128.
- Jiménez, R.A.; Porras, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Málaga: Aljibe
- Luque, A. (2005). «¿Impresindibles o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los departamentos de orientación». A: Monereo, C.; Pozo, J. I.

El asesoramiento de la práctica educativa a examen. Barcelona: Graó, pàg. 221-240.

Martín, E. (2005). «Asesoramiento psicopedagógico». *Cuadernos de Pedagogía* 348, pàg. 62-64.

Monereo, C.; Pozo, J. I. (coords.). (2005). *El asesoramiento de la práctica educativa a examen*. Barcelona: Graó.

Monereo, C.; Solé, I. (1996). «El modelo de asesoramiento educacional constructivo: dimensiones críticas». A: Monereo, C.; Solé, I. (coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, pàg. 15-32.

Nieto, J. M. (1993). *El asesoramiento psicopedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Múrcia.

Oliva de la, D. (2002). *Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Madrid.

Oliva de la, D.; Martín, E.; Velaz de Medrano, C. (2005). «Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria». A: Monereo, C.; Pozo, J. I. (coords.). *El asesoramiento de la práctica educativa a examen*. Barcelona: Graó, pàg. 55-67.

Repetto, E. (2002). *La orientación psicopedagógica, modelos y estrategias de intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Rodríguez Espinar, S.; Álvarez, M.; Echeverría, B.; Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez Romero, M. M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Màlaga: Aljibe.

Rué, J. (1994). «Algunos interrogantes». *Cuadernos de Pedagogía* 231, pàg. 8-11.

Sánchez, E. (2000). «El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores». *Infancia y Aprendizaje* 91, pàg. 55-77.

Sánchez, E.; García, J. R. (2005). «Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace». A: Monereo, C.; Pozo, J. I. *El asesoramiento de la práctica educativa a examen*. Barcelona: Graó, pàg. 29-54.

Santana, L. E. (1992). «La orientación educativa y la intervención psicopedagógica: algunas reflexiones en torno a la reforma». *Curriculum* 5, pàg. 9-25.

Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.

Velaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Màlaga: Aljibe.

Velaz de Medrano, C.; Repetto E.; Blanco, A.; Guillamón, J. R.; Negro, A.; Torrego, J. C. (2001). «El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva». *Revista de Investigación Educativa* 19, núm. 1, pàg. 199-220.

La participació de l'alumnat en la gestió i organització del centre: com podem fer de l'escola un espai per a tots i totes

Cristina San Juan, Catalina Sbert i M. Isabel Pomar

RESUM

Aquest treball mostra l'experiència d'una escola pública de Palma al voltant de la consideració del centre educatiu com a espai per a la reconstrucció de la democràcia, a partir de la vivència dels valors democràtics en aspectes importants de la vida del centre. Partim d'una concepció de la democràcia com a forma de vida i de pensar les relacions socials, un dels elements clau de la qual és el dret dels individus a participar en la realització de les decisions públiques. L'experiència que hi explicam se centra en la participació de l'alumnat en la presa de decisions sobre les qüestions comunitàries i en l'assumpció de responsabilitats que afecten la col·lectivitat.

RESUMEN

El presente trabajo muestra la experiencia de una escuela pública de Palma acerca de la consideración de la escuela como espacio para la reconstrucción de la democracia, a partir de la vivencia de los valores democráticos en aspectos importantes de la vida del centro. Se parte de una concepción de la democracia como una forma de vida y de pensar las relaciones sociales que tiene como uno de los elementos clave el derecho de los individuos de participar en la realización de las decisiones públicas. La experiencia que se explica está centrada en la participación del alumnado en la toma de decisiones sobre los asuntos comunitarios y en la asunción de responsabilidades que afectan a la colectividad.

REUNIÓ DE DELEGATS/DELEGADES DEL 29 DE NOVEMBRE DE 2001

Sobre quines coses podem fer per acollir els nins i nines que vénen per primera vegada a la nostra escola:

En primer lloc, fan una rectificació i diuen que també s'hi han d'incloure els mestres nous.

Valoren positivament el cartell amb les fotos dels alumnes nous (faltan les dels mestres).

N'Adelina explica que quan un arriba a un lloc desconegut se sent estrany i sol, perquè no el coneixen, ni sap com són les persones que hi trobarà.

- Mostrar-los l'escola
- Jugar amb ells
- Fer-los participar en els nostres jocs
- Explicar-los com es fan els projectes al centre, la filosofia que se segueix i totes les altres coses
- Mostrar-los les feines que fem i com les fem
- Dir-los les normes i els costums de l'escola i ensenyar-los-els (amb paciència)
- Intentar fer-nos amics d'ells i elles
- No ficar-nos amb ells o elles; no barallar-nos-hi
- Tractar-los com si els coneguéssim de fa temps
- Tractar-los normalment com si fos un alumne antic/una alumna antiga
- Estar amb ells, no deixar-los de banda
- Animar-los si estan empegueïts

- Ajudar-los si estan empegueïts
- Ajudar-los si tenen problemes
- No tractar-los de mala manera a causa de la seva raça (vol dir que algunes paraules o bromes poden ser desagradables i pesades)
- Donar-los oportunitat perquè s'acostumin a l'aula o a l'escola
- Ajudar-los perquè es relacionin amb els altres

Des que el centre es constituí com a col·legi d'educació infantil i primària, en el curs 1988-1989, un objectiu prioritari ha guiat les nostres actuacions: dotar de sentit tot allò que fem a les aules i a fora. Com ho fem? Creient en totes les possibilitats del nostre alumnat, partint de les propostes que ens facin, utilitzant el diàleg com a instrument i com a camí, com a bosc per perdre's i trobar-se. Ho fem provocant la curiositat i sobretot donant importància a la mirada com a portadora de confiança, d'estima, d'orgull pels nostres alumnes, com a transmissora i acollidora d'emocions.

I aquest viatge és compartit perquè no hi hem anat tots sols. Sovint hem tengut —i seguim necessitant— guies i, des del principi, hem procurat que alumnes, famílies i docents s'implicassin en l'itinerari. Amb els anys, moltes de persones, en un moment o en un altre, han participat en aquest procés i han fet possible que la nostra escola sigui com és.

Creiem que en allò que hem recorregut hem assolit moltes de fites; d'altres encara són camins pels quals transitam o estacions on hem d'arribar. En ocasions, hem hagut de variar les nostres previsions, aturar-nos, marcar rumbos nous i, tot i que aquesta aventura no ha acabat, conservam la il·lusió, la constància, l'esforç i el sentit de l'humor necessaris per fer que el dia a dia a l'escola sigui un paisatge nou per explorar i compartir.

L'ESCOLA PÚBLICA ES PONT

Es Pont es una escola de titularitat pública d'una sola línia i inclou les etapes d'educació infantil (3-5 anys) i d'educació primària (6-12 anys). Per tant, té tres unitats d'educació infantil i sis de primària. En total, té 207 alumnes escolaritzats.

Està ubicada a Son Gotleu, barri de Palma que es caracteritza per tenir una taxa de població immigrant elevada, així com de població d'ètnia gitana. El nivell socioeconòmic de les famílies que viuen al barri és baix i tenen uns índexs d'atur considerables.

Hem de destacar que l'alumnat escolaritzat és molt heterogeni. Així, trobam procedències i cultures múltiples i, sobretot, situacions sociofamiliars diverses que marquen maneres de viure, pensar, d'entendre el món, de valorar el que ens envolta. Aquest fet és remarcable perquè el valor i la importància que l'entorn dona al fet educatiu i a l'escola incideix de manera directa en la vida quotidiana de les aules. I també perquè reclama de l'escola un posicionament envers la diversitat. Nosaltres entenem que assumir-la i acceptar-la és, a més de necessari, imprescindible. No fer-ho significa negar l'evidència i no assumir el paper socialment imprescindible que té l'escola i el col·lectiu docent de facilitar que tots els alumnes puguin tenir resposta a l'escola.

Volem assenyalar que des que s'inaugurà, s'ha aconseguit de manera progressiva una participació destacada de les famílies en la gestió i organització de l'escola. Això ha afavorit la implantació consensuada d'alguns projectes, com, per exemple, l'ús del català com a llengua vehicular de l'escola, tot i que la majoria d'alumnes són castellanoparlants.

La nostra història està lligada igualment a fer de l'escola un lloc on l'alumnat se senti comprès i consideri seva l'escola. És a dir, un lloc on pugui participar fent propostes, prenent decisions i sigui conscient del seu propi procés d'aprenentatge. Només així entenem que integrar-se a l'escola no implica abandonar allò personal per formar part d'un grup, sinó que es tracta, més aviat, d'imbricar-s'hi, és a dir, que cadascú pugui incorporar-s'hi sense deixar de ser un mateix, aportant-hi tot el seu bagatge.

Fa denou anys que començarem a posar les bases per aixecar l'escola que volíem, la nostra escola. Aleshores, iniciàvem un procés de recerca del sentit que havia de tenir davant la societat del canvi. Creiem que en aquest procés ha estat molt important i ho és, per una banda, plantejar-se les coses no des del punt de vista de les certeses, sinó dels interrogants i interrogar-se contínuament. I, per una altra, ser conscients de l'esforç que suposa aconseguir allò que realment s'ho paga. Sabem, perquè l'experiència ens ho demostra, que les reformes comencen sempre que un grup reduït de persones pren la iniciativa davant unes necessitats no tan sols professionals, sinó també personals. I el procés és lent, costós i permanent. El punt de partida continua sent la pregunta següent: què pot aportar l'escola a la societat en què està immersa?

Aquests anys han anat apareixent les necessitats següents, a les quals ens sentim obligats a donar resposta:

- Necessitat d'eliminar el desprestigi que s'associa a l'escola pública. Volem aconseguir una escola útil i prestigiosa en general, però, en particular, per a les persones d'un barri on és difícil accedir a altres oportunitats.
- Necessitat de conviure amb cultures diferents de la nostra.
- Necessitat de treballar per a la compensació lingüística entre la llengua castellana i la catalana, ja que aquesta darrera és la pròpia de la nostra comunitat.
- Necessitat de seleccionar, organitzar, interpretar i criticar l'enorme quantitat d'informació que ens ofereix la societat actual.
- Necessitat de treballar en els valors de la democràcia, fonamentant la nostra intervenció en dos procediments bàsics: la participació i el diàleg. Aprendre a dialogar amb els companys i amb els adults, practicar la negociació i el consens, conèixer quins són els nostres deures i drets com a ciutadans, mostrar preocupació i capacitat d'acció davant les situacions d'injustícia o de discriminació, etc., són algunes de les nostres línies d'intervenció.
- Necessitat de dialogar i reflexionar sobre el que passa i ens passa, sobre el que fem i sobre el que pensam, en una societat en canvi permanent i ritme accelerat. Aquesta realitat requereix una educació de la personalitat en dos aspectes fonamentals: la flexibilitat i la fortalesa davant els canvis i els nous reptes que els nins hauran de viure.
- Necessitat de conèixer-nos i de construir la identitat pròpia.
- Necessitat d'entendre les diferències individuals i assumir-les com a un potencial d'energia que amplia les nostres capacitats de treball.
- Necessitat de conèixer els avanços que es produeixen en els camps de la humanística, la ciència

i la tecnologia, amb els aspectes negatius i positius que impliquen.

- Necessitat d'equilibrar el fet de tenir i de consumir amb l'aportació d'altres valors que estan més lligats a la condició humana.
- Necessitat d'assumir i conèixer els canvis que s'estan produint a l'entorn familiar.

Tenint present aquesta realitat, hem anat construint un projecte d'escola que intenta donar resposta a les qüestions següents: Què hem d'aprendre a l'escola?, com hem d'aprendre?, com han d'intervenir els docents?, què volem per als nostres alumnes?, què podem oferir a les famílies?, quina implicació volem dels alumnes i de les famílies?, quina implicació haurien de tenir les institucions?

Un projecte que es du a la pràctica a partir de:

1. L'elaboració de documents que reflecteixen la manera de sentir i pensar de l'escola, com són el PEC (Projecte educatiu de centre), el PCC (Projecte curricular de centre), el PLC (Projecte lingüístic de centre), el Projecte d'Atenció a la Diversitat i el ROF (Reglament d'organització i funcionament), alguns punts dels quals els han elaborat conjuntament amb tots els agents que conformen la comunitat educativa (famílies, alumnes i docents).
2. La institució de l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes i establir una bona coordinació amb l'escola. Actualment, amb un projecte de participació important com és l'Escola de Famílies.
3. La implicació del personal docent en:
 - La gestió i organització de les hores d'exclusiva en quatre blocs: la formació permanent, les comissions de treball, les reunions de cicle i l'organització de l'escola (claustres).
 - La interrelació i col·laboració amb altres escoles.
 - La col·laboració amb la Universitat de les Illes Balears.
 - La participació en la plataforma formada per entitats diverses del barri de Son Gotleu per incidir en la millora de la vida comunitària.¹
4. La participació de l'alumnat en la vida del centre.
5. La incorporació successiva de programes i estratègies diverses que permeten crear l'ambient idoni per a —segons paraules de Morin— un ensenyament educatiu.

Entenem l'escola com un espai de reflexió i d'aprenentatges compartits entre alumnat i mestres, un espai on es puguin desenvolupar les eines necessàries per adquirir un grau de cada vegada més elevat d'autonomia personal, entenent-la com la capacitat de proposar, organitzar, triar, decidir, criticar, dubtar, donar alternatives, pensar solucions, responsabilitzar-se, comprometre's, dialogar, compartir idees i coneixements, arribar a pactes i trobar el lloc personal d'implicació i de satisfacció dins el procés de construcció de la identitat pròpia.

¹ La Plataforma de promoció i participació social sorgeix per la greu problemàtica de la barriada. Està formada per les entitats que treballen en el barri: escoles, instituts, centre de salut, casals de joves, Serveis socials, policia local, associacions d'immigrants, Càritas, AMIPA..., i està basada en l'estudi de necessitats i el treball en xarxa comunitari. Nosaltres, com a escola, participam en la plataforma a través de la representació de la cap d'estudis i d'un membre de l'AMIPA.

Entenem l'escola com un espai en el qual tota la comunitat educativa (alumnat, famílies, mestres i altres professionals) sigui protagonista i, per tant, comparteixi els mateixos objectius. Una escola on tothom pugui aprendre i tothom pugui ensenyar, no solament el professorat, ja que la realitat ens demostra que podem aprendre de tothom i en tot moment.

La participació de tots els integrants de la comunitat educativa és un punt clau en la nostra línia de centre, ja que consideram que l'escola és un espai de convivència i aprenentatge que anam construint entre tots com a comunitat democràtica. Per donar sentit i posar en pràctica aquesta idea duem a terme programes diversos de participació de l'alumnat, les famílies, el personal docent i no docent i altres institucions i entitats externes al centre.



Aquest no és l'espai per explicar tots els àmbits de participació de la nostra escola i ens centrarem en un dels elements clau que volem que l'identifiqui: la participació de l'alumnat en la gestió i organització del centre. Per això, exposarem de manera resumida algunes reflexions sobre com entenem la participació de l'alumnat i explicarem algunes de les experiències educatives que duem a terme a la nostra escola: 1) les tutories col·lectives; 2) les reunions de delegats/delegades; i, 3) els tallers en temps de pati. Finalment, farem menció d'altres iniciatives de participació de l'alumnat.

ALGUNES REFLEXIONS SOBRE LA PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT

– Partim d'una concepció de la democràcia com a una manera de viure i pensar les relacions socials, i no solament com un mecanisme de representació. La democràcia concebuda així és una simbiosi complexa entre raó, sentiment i moral. Els diàlegs que sorgeixen de les preguntes de la mestra «Què podríem fer perquè l'escola sigui un lloc més agradable?», o «Quines coses podríem fer quan ve un infant nou?», ho corroboren.

– L'element clau el trobam en el dret i la capacitat dels individus a participar, de manera significativa, en la realització de les decisions públiques. Una participació que promogui el debat d'idees amb argumentacions sòlides i no amb opinions simples; la recerca del consens per a l'actuació i l'acceptació del desacord. Ser demòcrata no és ser un consumidor en el mercat polític, sinó tenir la llibertat i la igualtat d'oportunitats que permeten els individus associar-se per perseguir objectius comuns. La democràcia és una característica de les comunitats o societats, no dels individus, i suposa bastant més que l'obligació de votar. Una democràcia és una manera de viure, afecta els individus i la seva participació en les decisions en els múltiples àmbits de la vida social situant-los en el marc de la vida en comunitat. Dins l'aula i a l'escola és possible que aquesta idea es traslladi a la pràctica. Basta deixar que sorgeixin les propostes dels infants sobre què han d'aprendre; què han de fer aquest

curs; com han de distribuir la classe; pensar què necessitam perquè tots els espais de l'aula siguin efectius i de tots...

– Creiem en les possibilitats de l'escola com a espai per reconstruir la democràcia a partir de la vivència dels valors democràtics en aspectes importants de la vida del centre. Una vivència que implica posar els alumnes en situacions d'aprendre habilitats per al govern col·lectiu, l'intercanvi de posicions, el respecte a l'altre, la presa de decisions dialogades, i la participació a través de la representació delegada. En poques paraules, l'escola és, per a nosaltres, un espai de vida democràtica. Les tutories col·lectives i les reunions de delegats/delegades són espais d'intervenció i de presa de decisions per organitzar múltiples aspectes de la vida escolar.

– Educar en democràcia no és, per tant, un tema més del currículum o una matèria transversal. És una qüestió que ha d'afectar tots els aspectes de la vida escolar. Deixar parlar i escoltar el que diu el nostre alumnat, afavorir que facin propostes, que donin la seva opinió i argumentin allò que pensen, no és exclusiu d'un debat concret. Tot plegat està immers en les classes de matemàtiques, de medi, als projectes de treball, a les sessions de Filosofia, d'Educació Física..., i a la vida dels passadissos i del menjador.

Així, trobam els objectius de curs d'un grup de 6è següents:

1. Aprendre a valorar el silenci
2. Augmentar la capacitat d'atenció i concentració
3. Parlar sense cridar

I l'avaluació que fem després d'un trimestre:

- Hem de pensar coses que puguem fer per valorar el silenci
- Pensam que hem augmentat la capacitat d'atenció
- Parlar sense cridar ho hem aconseguit en alguns moments i, en d'altres, encara no. Mirar en quines situacions cridam més.

– La participació és un exercici de responsabilitat democràtica. Entenem que com a ciutadans ens resulta obligat prendre part en la millora de la societat. Com afirma Delval (2006), el ciutadà que és capaç de participar de manera responsable en la vida social és aquell que entén els problemes que es plantegen en la societat; que és capaç de comprendre les perspectives i els interessos de grups diversos, i d'aportar i participar en solucions viables per als problemes comuns. Per tant, per possibilitar la vivència de la democràcia a l'escola, el centre de promoure entre l'alumnat la presa de decisions al voltant dels assumptes comunitaris (amb tot el que implica d'anàlisi i valoració) i l'assumpció de responsabilitats (responsabilitat com la capacitat de reconèixer i acceptar les conseqüències d'una acció que s'ha realitzat lliurement) que afecten la col·lectivitat (de l'aula i de l'escola). Si possibilitam que a l'escola es parli, ells i elles deixaran parlar; si possibilitam escoltar, escoltaran; si possibilitam l'argumentació, exigiran arguments; si tenim en compte les seves propostes i els implicam en la realització, entendran que el món no funciona en solitari.

Les paraules dels infants que reproduïm a continuació il·lustren aquest sentit de comunitat inherent a la participació. Les extraïem de la tutoria col·lectiva del grup de 3r de primària que tengué lloc el

mes de maig de 2004, en resposta a la pregunta de la mestra tutora: «Per què m'he de portar bé a classe?».

- Perquè la gent em respecti; per aprendre; per passar-ho bé; per aprendre a comportar-nos.
- Per aprendre a comportar-me i per fer més feina.
- Per aprendre més.
- Per aprendre, perquè en ser gran sigui llest.
- Per ajudar a l'educació dels altres.
- Si els altres no fan bon dat, poden aprendre de tu.
- Per comportar-nos.
- No cridar a classe. Perquè si crit a classe, tu em pots castigar.
- Jo sé una altra cosa. Perquè si crides i els altres estan fent feina, els molestes.
- Perquè la gent es pugui fiar de mi.
- Si no et portes bé al carrer, pensaran que els teus pares no t'han donat una bona educació.
- Per divertir-te amb els altres, perquè si no, no voldran jugar amb nosaltres.
- Perquè a la gent li agradi estar amb mi.
- Perquè la gent em vulgui fer amic. I un altre: perquè em facin cas.
- Perquè la gent no s'enfadi amb mi.
- Perquè em facin amiga.
- Perquè la meva mare estigui orgullosa de mi; per treure bones notes; perquè la professora s'adoni que som un bon nin.
- Perquè puguin parlar bé de mi; per aprendre; per treure bones notes; per saber més coses de les que ja sé.
- Per quan sigui gran ser més llest.
- Per tenir un bon expedient; perquè els companys em tractin més bé; perquè els mestres i les mestres estiguin més contentes amb mi; per tenir més amics.
- Per tenir amics; perquè la gent em respecti; perquè es puguin fiar de mi.
- Per fer que la gent se senti més bé; per tenir més amics.
- Perquè quan em facin preguntes difícils jo en sàpiga les respostes.
- Per quan hàgim de lliurar els treballs puguem dir les respostes.
- Per divertir-me; perquè estiguin contents de mi.

– La participació és, simultàniament, un dret de tots i cada un dels infants (Perrenoud 2004) i un deure envers la convivència. La participació és un valor clau atès que contribueix a assegurar el compliment de tots els altres drets dels infants. Així, la participació no és solament una finalitat, sinó també una estratègia per assolir-ne d'altres i per potenciar el desenvolupament real d'altres valors democràtics: el respecte mutu, la tolerància, la cooperació... Quan l'alumnat, als tallers en temps de pati, ensenya el que sap a altres infants se n'adona que hi ha molts d'aspectes importants en joc: el respecte, la responsabilitat, allò que cada un és capaç de fer, com arribar als seus alumnes...

– Parlem d'una participació autèntica i rellevant de l'alumnat, defugint aquelles experiències i iniciatives que la limiten a àmbits reduïts i que l'alumnat finalment les viu com a marginals o intranscendents. Volem enriquir el contingut de la participació associant-la a dimensions importants de la vida del centre.

– En aquest sentit, entenem que la participació de l'alumnat ens exigeix:

- 1) Una actuació docent formativa en coneixements que proporcionin a les persones competències per actuar en una societat democràtica amb sentit crític i transformador (capacitats comunicatives; capacitat de prendre decisions, de plantejar-se problemes i analitzar-los, de cercar solucions, de contrastar opinions i valorar-les, de resoldre conflictes).
- 2) Una actuació docent formativa en valors, que garanteixi condicions de convivència democràtica (el respecte, la responsabilitat, la tolerància, la solidaritat, la justícia, l'honestetat...).
- 3) Una actuació docent facilitadora de:
 - Una identitat col·lectiva, a partir de l'establiment de relacions directes de cooperació i preocupació pel benestar dels altres, i basades a compartir projectes, creences i valors, finalitats i consciència de ser un grup.
 - La capacitat de prendre decisions conjuntament.
 - La capacitat de fer front als conflictes.
 - L'autoestima equilibrada.
 - El coneixement dels altres
- 4) La democratització de les instàncies organitzatives i de les relacions a l'escola per fer possible el diàleg permanent, el debat obert, el control de les decisions, la capacitat crítica efectiva, la implicació i la cooperació.

– Veiem, doncs, que la participació de l'alumnat també ha d'estar present en tots els aspectes del procés formatiu que tenen a veure amb els aprenentatges acadèmics. A la nostra escola aquesta participació es concreta, d'acord amb les edats i amb les circumstàncies de cada grup, en la definició d'objectius, la selecció de continguts, les activitats d'aprenentatge i l'avaluació de les matèries curriculars.

Així, els objectius de Llengua castellana que proposa un grup de 5è són:

- D'escriure: 1) fer menys faltes d'ortografia; 2) dominar l'apartat de morfologia; i, 3) aprendre a expressar-nos més bé.
- De lectura: millorar la lectura en veu alta.
- D'expressió oral: 1) parlar més a poc a poc per entendre'ns més bé; i, 2) intentar no mesclar les dues llengües.
- D'escoltar: escoltar amb atenció la persona que parla i no interrompre-la.

Un exemple relacionat amb l'avaluació seria el següent:

QUÈ HE APRÈS AQUEST TRIMESTRE? (4t de primària, 2-12-2004):

- He après a dividir entre dues xifres.
- He après més paraules i números en anglès.
- A fer menys faltes d'ortografia.
- A esforçar-me més és el més important que he après.
- Conec més bé els companys de classe i n'he fet de nous.

- Que els humans canvien la pell com les serps.
- A pintar camps de colors.
- Aquest trimestre he après que, si vols fer una cosa bé, fes-la com tu pensis que l'has de fer, perquè, encara que t'equivoquis, l'hauràs feta tu. Que sense orgull les coses es fan més bé i que parlant tot es pot arreglar.
- A fer un projecte amb dues persones.
- A fer marges al projecte.
- A Música, a cantar moltes de cançons.
- A fer fraccions.
- Crec que he complert bastant bé tots els objectius.
- Els rius dels altres continents.
- A Filosofia, a raonar i saber que tot té un significat.
- La importància dels amics.
- A escoltar i a parlar més.
- A resumir les coses més bé.
- A fer més cas i estudiar més bé.

– Pel que fa a les instàncies organitzatives, creiem que calen estructures de participació que regulin i garanteixin l'accés a la presa de decisions (Santos Guerra 2003). Una de les nostres tasques ha consistit a revisar i perfeccionar aquestes estructures, així com crear espais nous de participació basada en el diàleg i en la decisió compartida, en l'exercici de la paraula i en el compromís en l'acció. Com afirmen els autors del llibre *Com fomentar la participació a l'escola* (1997), la participació autèntica uneix l'esforç per entendre's amb l'esforç per intervenir.

Podem, així, diferenciar dos àmbits de participació:

- a) El diàleg per plantejar-se temes del treball i de la vida escolar que preocupen o interessin, temes sobre els quals debatre i prendre decisions (coneixement dels altres, normes, solucions i projectes d'acció). Perquè el diàleg crea el sentiment de responsabilitat davant els companys i companyes, millora la comprensió mútua i ajuda a comprometre's.
- b) L'acció, és a dir, la realització dels acords i els projectes previstos. Posar en marxa la Setmana de la Primavera; organitzar la festa de Nadal; elaborar el Reglament d'organització i funcionament; elaborar els consells per als infants de 3 anys que vendran a l'escola; organitzar els jocs de les sortides amb les famílies, i dinamitzar els tallers de final de curs són alguns exemples que il·lustren la participació de l'alumnat a la nostra escola.

– Com hi participen els nins i nines?

- a) Aportant opinions, idees, suggeriments, fent crítiques
- b) Prenent decisions, actuant en conseqüència
- c) Assumint la representació en les estructures de participació
- d) Avaluant les decisions i les seves conseqüències

– Entenem que el repte d'un bon projecte de transformació escolar és la manera en què les escoles proven, analitzen i critiquen les maneres de viure en democràcia que és desitjable que els

individus traslladin a la seva vida social com a ciutadans. El perill és que ens quedem amb generalitats i declaracions d'intencions sobre l'educació democràtica, sense que aterrem en les pràctiques quotidianes que conformen la vida escolar.

EXPERIÈNCIES EDUCATIVES DE PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT



1. Les tutories col·lectives

Amb aquest nom identifiquem a l'escola les reunions setmanals de classe que permeten treballar aspectes diversos que es generen en la convivència a l'aula i a l'escola (l'organització de l'aula, les normes de convivència, els aspectes positius i negatius del grup...). Aquestes reunions, que en altres escoles s'anomenen assemblees d'aula, es duen a terme des de l'aula de tres anys fins a 6è de primària.

La tutoria col·lectiva és, per tant, el moment en què el grup es reuneix per reflexionar, prendre consciència de si mateix i transformar-se en tot allò que els seus membres considerin oportú. Constitueix un espai de comunicació en què es plantegen conflictes d'aula, es fan propostes, s'organitzen activitats, es reparteixen responsabilitats, s'avaluen accions, es proposen objectius col·lectius, es donen a conèixer els uns als altres, es proposen aprenentatges complementaris als curriculars...

Com hem dit, els continguts que tractam a les tutories col·lectives són variats, així com també els àmbits que determinen la vida comunitària. Podríem distingir tres tipus de continguts:

1) Continguts de tipus informatiu. La tutoria s'utilitza per donar a conèixer tot allò que es considera rellevant dels propis membres del grup, de l'aula i de l'escola. Alguns exemples són: "informació sobre la reunió de delegats"; "proposta de la cap d'estudis sobre la festa de Nadal"; "què he après dels meus companys de taula aquest trimestre".

2) Continguts d'anàlisi. La tutoria és també un espai per a la reflexió del que ha passat, del que s'ha viscut, de les causes dels problemes, de la dinàmica de classe... Així, trobam recollides a algunes actes qüestions com: «per què ens posen tants de deures?», «el material de plàstica s'espatlla i es perd», «per què m'he de comportar bé a classe?», «com podem ajudar els companys i companyes que els costa més aprendre?», «les baralles del futbol», «el problema del bany».

3) Continguts de presa de decisions. Relacionats amb els que són de tipus informatiu i analític, significa organitzar el que es vol fer, la manera de regular la vida a la classe, la manera de participar en la vida de l'escola... Alguns exemples són: «la preparació de l'acampada», «les activitats de la setmana cultural», «el campionat d'escacs», «la revisió de les normes de classe», «què fer per evitar les baralles del futbol».

En paraules dels nostres alumnes, a les tutories es tracten aspectes diversos, com ara els següents:

- Com s'ha d'organitzar l'aula.
- Propostes sobre què ens agradaria aprendre aquest curs; feines que hem de fer.
- Organitzar les propostes.
- Revisar propostes.
- Objectius de la classe.
- Normes de convivència.
- Què hem de fer per recordar-nos de les coses.
- Donar idees de coses que podem fer tots junts.
- Què tenim de positiu i què hem de millorar cada un.
- Què podem ensenyar nosaltres als altres.
- Drets i deures.
- Diàlegs sobre temes diversos: justícia, excuses, multiculturalitat, gènere...
- Problemes o conflictes puntuals.

Un exemple del darrer aspecte assenyalat el trobam en els temes que hem tractat a la classe de cinc anys:

- Què podria fer un infant que sempre plora quan s'embruta.
- Què hem de fer quan tenim por a casa.
- Què hem de fer quan estam angoixats perquè ens han d'operar.
- Què he de fer quan un company no vol jugar amb mi o m'insulta.
- Què implica tenir germans o germanes nous a casa?
- Els caps de setmana no faig res. Què podria fer?
- El meu germà sempre em pega!

Així, els infants aprenen a expressar les seves opinions, a defensar-les, a escoltar-ne d'altres, a respectar les condicions de diàleg, a cercar el consens, a resoldre problemes per si mateixos, a assumir responsabilitats, a posar-se en el lloc de l'altre i imaginar-se com es deu sentir... Per tant, suposa un moment privilegiat per a l'aprenentatge dels procediments i les actituds que possibiliten una convivència democràtica.

Consideram que les tutories són importants perquè:

- Són l'espai on es fa realitat la idea de participació democràtica de l'alumnat. Una escola feta entre tots.
- Donen resposta a una demanda d'implicació i participació de l'alumnat en la vida de la classe i de l'escola.
- Afavoreixen un tipus d'escola com un espai de reflexió i d'aprenentatges compartits entre alumnat, mestres i altres col·laboradors.
- Són un espai més per desenvolupar les eines necessàries per adquirir cada vegada més autonomia personal, entesa com a capacitat de proposar, organitzar, donar alternatives, pensar solucions, dialogar, compartir idees i coneixements, arribar a pactes...
- Són un espai on es pot trobar el lloc personal d'implicació i de satisfacció personals dins el procés de convivència i, per tant, un espai que ajuda a construir la identitat pròpia amb relació als altres.

A la nostra escola, la tutoria col·lectiva disposa sovint d'uns rituals que la singularitzen respecte d'altres moments escolars. De vegades, els infants es col·loquen de manera diferent a l'aula, utilitzen cartelleres de temes proposats, fan un ordre del dia, utilitzen un quadern d'acords o actes (en alguns cursos cada infant té el seu llibre d'actes de reunions de classe i en d'altres hi ha un sol llibre d'actes), hi ha moderadors... Així, s'erigeix en un moment simbòlicament important inscrit en la memòria i els hàbits dels infants. Tothom sap que les coses que es diuen i que s'acorden són vinculants i, per tant, la tutoria adquireix una transcendència institucional que no posseeix cap altra tipus de conversa a l'aula.

Les tutories col·lectives fomenten una participació autèntica de l'alumnat en la resolució dels problemes que tenen, en la realització dels projectes d'aula i en les iniciatives més generals de l'escola a partir de l'experimentació de:

- Aprendre a conuiuïre pactant normes de convivència amb els companys i amb els mestres.
- Aportar idees del que podem fer junts.
- Compartir el que saben els companys.
- Acceptar els errors propis i els dels altres.
- Respectar els punts de vista diversos.
- Aprendre a pactar intentant arribar a una solució que tenguim en compte totes les opinions.
- Millorar les habilitats socials.
- Solucionar conflictes entre iguals.
- Cohesionar el grup.
- Possibilitar l'explicitació de les maneres de ser i de fer personals, però lligades a la relació amb el grup.

Totes aquestes vivències permeten que els infants percebin que els tenen en compte, que les seves opinions i propostes són importants, i que, en conseqüència, s'ho paga participar. La intervenció del professorat és important atès que ajuda a potenciar i vehicular tots els aspectes esmentats; a pactar, fer possibles les seves idees; a organitzar activitats, i a ser un model d'actitud dialogant i democràtica.

2. Les reunions de delegats/delegades

A la nostra escola, aquestes reunions les duem a terme una vegada al mes i hi participen els dos delegats de cada classe, des de primer a sisè, juntament amb la cap d'estudis. Cal dir que procuram que, al final de l'escolaritat, tots els alumnes hagin estat delegats com a mínim una vegada.

A les reunions de delegats hi tractam temes que tenen a veure amb la vida de l'escola i amb el fet de compartir-la entre totes les aules. Els temes els hem parlat i acordat a les tutories col·lectives de classe. Hi solem tractar aspectes com els següents:

- Posar en comú els objectius de cada classe per al curs.
- Quines sortides faran.
- Drets, deures i normes de convivència.
- Propostes per fer i organitzar les festes.

- Propostes per millorar aspectes diversos de l'escola.
- Compartir idees per acollir l'alumnat i el professorat nouvingut.
- Demandes.
- Etc.

L'elecció dels delegats i delegades la fem de la manera següent. En primer lloc, es presenten els alumnes que volen tenir el càrrec. Es fa una llista amb tots els candidats i es trien dos delegats per trimestre o dos per a tot el curs. Per a l'elecció es té en compte qui no ho ha estat mai i qui ho vol ser. I es pot fer de múltiples maneres: per votació, per ordre de llista, a l'atzar... Les funcions assignades al delegat o delegada són:



- Assistir a les reunions mensuals i apuntar el que s'hi diu o proposa.
- Representar la classe a les reunions (ser portaveu del que pensa la classe).
- Transmetre als companys de classe el que es diu a les reunions.
- Ser responsable del que es diu a les reunions.
- Informar a la reunió de delegats del punt de vista de la classe, no del propi.
- Dir el que la classe pensa.
- Escriure els punts de la pròxima reunió.
- Recordar a la classe i a la mestra els punts de la pròxima reunió que la cap d'estudis proposa.
- Comunicar a la classe el que han dit a la reunió de delegats (llegir-ho si ho ha apuntat o llegir l'acta que ha fet la cap d'estudis o a vegades l'alumnat).

A les reunions de delegades i delegats del curs 2006-2007 el tema principal que hem tractat ha estat un dels apartats del Reglament d'organització i funcionament de l'escola (ROF): quines haurien de ser les normes per poder fer que l'escola sigui un lloc més agradable. A més, hi hem tractat els temes següents:

1. Elaborar objectius comuns de cada classe i posar-los en comú.
2. Relació de sortides que es faran per cursos o cicles.
3. Aspectes diversos sobre la multiculturalitat.
4. Propostes sobre els temes que s'han de tractar a la revista.
5. Propostes sobre els tallers de la Setmana de Primavera.
6. Propostes sobre a quines classes explicarem els projectes de treball, o quines coses podríem fer conjuntament entre classes, cicles o tota l'escola.
7. Idees i propostes per a les festes de final de trimestre, Carnestoltes, Setmana de Primavera, final de curs... i revisió posterior.
8. Relació de projectes realitzats a cada aula.
9. Consells elaborats pel curs de cinc anys per acollir els infants de tres anys el curs vinent.

Un exemple de la participació de l'alumnat a través de les tutories col·lectives i les reunions de delegats/delegades el trobam en l'elaboració del (ROF). L'elaboració respon a la necessitat

de recollir en un document tota una sèrie de característiques, pautes i normes d'organització i funcionament del nostre centre que s'han desenvolupat al llarg dels cursos i que marquen la nostra proposta d'ensenyament educatiu i la nostra vida escolar. Cal assenyalar que hem intentat que aquest document hagi estat consensuat i elaborat per part de tota la comunitat educativa. Per això, hem tractat els temes a les tutories col·lectives i a les reunions de delegats i els hem fet arribar també a les famílies perquè hi poguessin fer aportacions i esmenes. Finalment, ha estat aprovat pel claustre i el consell escolar.

Aquesta dinàmica participativa ha suposat un procés lent de dos cursos en què s'han consensuat punts tan importants com: 1) Com sent l'alumnat que participa en la vida de l'escola; 2) Drets i deures de l'alumnat; 3) Drets i deures del professorat; 4) Drets i deures de les famílies; 5) Normes per fer que l'escola sigui un lloc més agradable; i, 6) Elegir i funcions dels delegats i delegades. Cal dir que molts altres punts, com les normes dels espais, les coordinacions, la participació de les famílies..., són fruit d'una dinàmica i experiència que han estat revisades al llarg dels anys entre tota la comunitat. La nostra intenció és que sigui un document de consulta i una eina per revisar l'organització i el funcionament de la nostra escola. També pretenem que les normes per fer que l'escola sigui un lloc més agradable, elaborades entre tota la comunitat educativa, siguin presents, a més, de manera visual al centre, i que cada un dels nostres alumnes i famílies les puguin tenir personalment perquè puguin valorar el que hem pactat.

Mostram a continuació alguns dels continguts del reglament que hem esmentat, els quals il·lustren el paper que té l'alumnat en la definició de les normes de convivència. Amb aquestes normes, elaborades per l'alumnat i consensuades amb les famílies, el professorat i altres professionals, expressam la importància que atorgam als valors i principis de la democràcia: l'ordre, la comunicació i el diàleg, la tolerància, el respecte, la solidaritat, la concòrdia, el valor del que és de tots, la urbanitat, la puntualitat, l'obertura, la responsabilitat, el compromís, la camaraderia i l'autosuperació.

Normes d'ordre	Accions	Correccions
No fer tant de renou	– Conversar més fluixet a les aules. – Caminar a poc a poc pels passadissos. – Procurar parlar fluixet pels passadissos. – No entretenir-nos als passadissos el matí i en els canvis de classe. – Anar al menjador amb ordre i tranquil·litat. – Aixecar les cadires per moure-les. – Sortir un poc abans de les sessions que es fan fora de l'aula. – Posar cartells que ho recordin. – Promoure no fer renou durant els canvis de classe. – Revisar-ho en tutories de tant en tant. – Que hi hagi una taula a cada classe encarregada del silenci, és a dir, que faci fer un minut de silenci quan el renou augmenta massa. Podria ser un càrrec rotatiu.	– Si correm, tornar enrere al punt de partida i avançar caminant. – Si cridam, cercar, entre tota la classe, possibles correccions. – Amonestació per part de les persones responsables en aquell moment. – Recordar-ho o que els altres ens ho recordin. – Si cridam, tornar a dir el mateix amb un to de veu més fluix.

Normes de comunicació	Accions	Correccions
Respectar la gent quan parla	– Escoltar més els altres. – Mirar i escoltar la persona que parla. – Respectar el torn de paraula. – Parlar bé, sense insultar, emprant paraules que no ofenguin. – Respondre bé. – Fer un taller o que vengui una persona a la classe a parlar-nos de respecte i convivència. – Revisar-ho en tutories de tant en tant.	– Parlar-ho amb el tutor/tutora en una tutoria individual, o amb el personal responsable. – Posar una nota a l'agenda i dur-la signada. – Posar faltes de disciplina. – Parlar-ne amb la directora o la cap d'estudis. – Fer entrevistes amb la família, si és reincident. – Si insulta o falta al respecte, escriure una frase respectuosa amb el mateix missatge.

Normes de respecte i tolerància	Accions	Correccions
Respectar els costums i creences de tothom.	– Conèixer costums i creences d'altres persones. – Tractar a l'aula temes de multiculturalitat i tolerància. – Deixar les coses i compartir-les. – Disculpar-se. – Dir «per favor» i «gràcies». – Entendre que tots som diferents per dins i fora, però que tenim els mateixos drets i deures. – Ser amables amb tothom. – No jutjar la gent pel seu aspecte físic. – Revisar-ho en tutories col·lectives de tant en tant.	– Parlar-ne amb el tutor/tutora, o amb el personal responsable, en tutoria individual. – Posar una nota a l'agenda i dur-la signada. – Posar faltes de disciplina. – Parlar-ne amb la directora o la cap d'estudis. – Fer entrevistes amb la família, si és reincident. – És important: • Fer demanar disculpes. • No donar tanta importància quan algú es fica amb nosaltres.

Normes de cooperació	Accions	Correccions
– Permetre que l'alumnat faci feina, no molestar ningú. – Intentar ajudar els companys. – Deixar les coses i compartir-les.	– Aprendre a ajudar-se mútuament. – Aprendre a fer feina per parelles o en petit grup. – Conèixer-nos més bé. – Jugar plegats. – Posar un cartell a la classe per recordar-ho. – Tractar-ho i revisar-ho a les tutores col·lectives i individuals. Parlar dels motius i fer propostes per ajudar els companys.	– Dialogar. – Parlar-ne amb el tutor/tutora o personal responsable. – Posar una nota a l'agenda i dur-la signada. – Posar faltes de disciplina. – Parlar-ne amb la directora o la cap d'estudis. – Fer entrevistes amb la família, si és reincident. – És important: • Cercar i consensuar estratègies entre tota la classe sobre què hem de fer quan un company molesta els altres (fer la feina tot sol...).

Normes de concòrdia	Accions	Correccions
– Controlar les agressions verbals i físiques. – Evitar la violència. – No riure's de ningú; no assenyalar. – Contestar amb un somriure quan et demanen disculpes. – Intentar dur-nos més bé amb tothom.	– Crear bones relacions de grup (pensar entre tots de quina manera). Per exemple, dedicar un temps a dir coses positives de cada un, i també dir-ne alguna que considerem que hàgim de millorar. – Jugar plegats per conèixer-nos més bé. – Demanar disculpes si passa alguna cosa sense voler. – No prendre's les coses tan seriosament (a vegades agredim per beneïtures). – Parlar-ne a les tutories col·lectives.	– Parlar-ne amb el tutor/tutora a la tutoria individual o amb el personal responsable. – Posar una nota a l'agenda i dur-la signada. – Posar faltes de disciplina. – Parlar-ne amb la directora o la cap d'estudis. – Fer entrevistes amb la família, si és reincident. – Si se n'ha rigut d'algú, compensar-lo d'alguna manera: ajudar-lo en alguna cosa, fer-li un petit obsequi o un escrit, etc. – Castigar a anar a una altre classe.

Normes d'higiene, manteniment i respecte al que és de tots	Accions	Correccions
– Mantenir l'escola neta i ordenada. – Dur el material necessari per a la higiene personal.	– Llençar els papers a la caps de reciclatge. – Utilitzar més les papereres del pati i de les aules. – Anar al lavabo sense el berenar a les mans. – Usar adequadament el vàter (estirar de la cadena...). – Emprar només el paper de bany necessari (menys paper de vàter). – Procurar no vessar aigua als lavabos. – Deixar les sales on fem tallers o qualsevol activitat netes i ordenades. – Penjar bé els abrics i motxilles. – Nomenar encarregats. – Deixar temps cada setmana per revisar i ordenar.	– Parlar-ne amb el tutor/tutora a la tutoria individual o amb el personal responsable. – Posar una nota a l'agenda i dur-la signada. – Posar faltes de disciplina. – Parlar-ne amb la directora o la cap d'estudis. – Fer entrevistes amb la família, si és reincident. – Es poden fer correccions del tipus: • Qui embruta, neteja. • Fer la neteja pròpia i la dels altres. • Si és reincident, netejar i ordenar els espais comuns.

Normes d'urbanitat	Accions	Correccions
– Tocar a la porta i demanar permís abans d'entrar a l'aula. – Saludar quan entram a un lloc. – Demanar les coses per favor. – Ser amables. – Menjar amb la boca tancada. – No parlar amb la boca plena de menjar.	– Fer-ho educadament. – Recordar-ho o que els altres ens ho recordin. – Parlar-ne a tutories col·lectives. – Fer cartells per recordar-ho.	– Fer-li repetir l'acció fins que la faci bé. – Tornar entrar i que saludi.

Normes de puntualitat	Accions	Correccions
– Arribar d'hora a l'escola. – Respectar l'horari escolar, tant d'entrades i sortides com de visites...	– Anar-se'n a dormir més prest. – Parlar-ne a tutories individuals i col·lectives.	– Tancar l'escola a les 9.05 h. – Si hem d'anar al metge, dur-ne el justificant. – Fer entrevistes amb la família, si és reincent.

Normes de relació	Accions	Correccions
– Jugar bé amb tots els cursos. – Ser companys de tots. – Fer amics.	– Conèixer més bé els companys d'altres cursos. – Fer activitats amb altres cursos. – Fer jocs compartits. – Jugar el grup classe junt. – Canviar de lloc de taula de tant en tant.	– No els podem imposar «càstigs», sinó que els hem de convèncer.

Normes d'autosuperació	Accions	Correccions
– Demanar ajuda si la necessitam. – Esforçar-nos per fer-ho tot més bé.	– No ser tan empegueïdors ni tan orgullosos. – Parlar-ne a les tutories individuals.	– Comentar-ho amb la família i els companys.

3. Els tallers en temps de pati

Tots podem ensenyar, tots podem aprendre. Aquesta és l'essència d'una iniciativa que convida els alumnes a convertir-se en mestres i a organitzar tallers per ensenyar els seus companys, de tots els nivells, allò que desitgen o que sàpiguen fer més bé. L'objectiu dels tallers és fer una escola viva, amb la participació de l'alumnat, el professorat i les famílies, on ensenyar i aprendre sigui un aspecte quotidià i comú. A poc a poc, s'han convertit en un dels trets més significatius i diferenciadors de la nostra escola.

El mèrit de l'èxit d'aquesta empresa, que va començar més seriosament el curs 2001-2002, és gràcies sobretot a un alumnat que, amb la seva participació, feina i il·lusió, ha fet i fa possible que l'escola sigui un lloc agradable, actiu i participatiu. Volem que l'escola sigui un lloc on ensenyar — amb els avantatges i dificultats que té— no quedi restringit al paper del professorat o dels experts adults. Ha de ser un lloc on aprendre pugui ser un aspecte quotidià i ocupar tot el temps, fins i tot el temps de pati o el de fora de l'horari escolar.

Els tallers els realitzam diàriament en temps de pati (mitja hora) i, algunes vegades, en horari extraescolar, i poden ocupar tots els espais de l'escola. Els alumnes que promouen el taller pensen i fan propostes sobre l'activitat que volen fer: quines persones la realitzaran, l'horari, la programació de les activitats, el material que necessiten, la durada, a quins infants s'adreça, a quins cursos, a quin espai de l'escola creuen que es pot dur a terme, quan i com ho comunicaran a les classes, el llistat d'alumnes, la distribució i l'organització... I emplenen una fitxa amb tota la informació necessària.

El professorat que coordina el taller ajuda en tots aquests aspectes, escolta les idees i possibilita que els tallers es duguin a terme. Pot ajudar a cercar el material, fer algun suggeriment sobre el tipus d'activitat, la manera d'organitzar-lo, concreten el nombre d'alumnes per activitat... A més, supervisen els tallers cada dia, no per intervenir-hi, sinó perquè els infants se sentin atesos, i per escoltar les queixes i les demandes, recordar les normes d'ús dels espais, atendre i posar en marxa activitats noves, organitzar un plafó informatiu, emplenar un registre, guardar feines, fer fotografies... Cal tenir en compte que el paper que exerceix el professorat també el pot fer algun familiar.

Els tallers en temps de pati signifiquen:

a) Per a l'alumnat

- Posar-se en el lloc de qui ensenya i de qui aprèn.
- Fer una reflexió i planificar el que ensenyarà, com ho farà, amb quins materials..., així com la necessitat de canviar d'idea, si cal.
- Aprendre més per ensenyar més bé.
- Compartir coses que sap i que aprèn a altres espais i moments.
- Sentir-se important, valorat, protagonista.
- Gaudir de poder ensenyar als altres allò que sap.
- Aprendre a facilitar la convivència entre els seus companys.

b) Per al professorat que participa en la coordinació

- Ajudar a organitzar horaris, espais, materials...
- Fer un seguiment del que es fa amb cada grup.
- Possibilitar les activitats, gestionant i ajudant si és necessari en qualche moment concret o demanda concreta.
- Fer un seguiment amb els alumnes que fan de mestres.
- No pensar que des del principi o no funcionarà o que tot anirà de meravella. És a dir, pensar que s'hauran de fer canvis, rectificacions...
- No posar-se nerviós de veure molts d'infants d'un lloc a un altre.
- Adonar-se de tot el que saben els alumnes i del que poden ensenyar.
- Aprendre de les estratègies per ensenyar que empenen els infants.

- Reflexionar sobre les diferents possibilitats d'aprendre.

c) Per a les famílies

- Ajudar en les demandes que facin els infants.
- Possibilitar que puguin participar a l'horabaixa, si és el cas.
- Participar en la vida de l'escola.
- Compartir el que saben.
- Adonar-se de les possibilitats dels infants i dels seus desitjos.



Taller d'escacs



Taller d'informàtica per a petits



Taller de dictat



Taller de plastilina



Taller de manualitats amb sal de colors

Les valoracions que han fet els infants respecte d'aquests tallers el curs 2005-2006 són les següents:

Aspectes positius

- Agraden a molta de gent.
- Ens agrada molt fer de mestres.
- Podem mostrar coses i podem aprendre.
- Que ho fem nosaltres.
- Ens divertim.
- Serveix per no barallar-nos.

- Aprenem a fer coses, i no ens avorrim.
- Aprenem coses noves.
- Coneixem altres amics.
- Aprenem a ser bones persones.
- Ens entretenim i ens ho passam molt bé.
- Als alumnes-professors que fan la feina de preparar-se els compensa la participació dels seus companys.
- Ens ajuda a conèixer-nos.
- Ens ajuda a saber organitzar-nos.
- Ens serveix per comunicar el que sabem als altres.
- Aprenem a ensenyar.
- Ens ajuda a expressar-nos.
- Aprenem del que ens han ensenyat.

Aspectes que s'han de millorar

- Hem d'escollar els que ens volen ensenyar.
- Hauríem de decorar més els tallers.
- Hem de deixar els espais més ordenats, malgrat que de cada vegada ho fem més bé.
- Els alumnes hem d'intentar comportar-nos més bé, no fer beneïtures ni cridar.
- Hauríem de ser més responsables i no apuntar-nos i despuntar-nos amb tanta facilitat, ja que molesta els que participen al taller i els que els hauria agradat apuntar-s'hi. Aquest curs ha anat més bé en aquest sentit.
- Procurar que la gent que no fa el taller no entri, ja que desbaraten l'activitat en aquell moment; ara ja no passa tant.
- Les persones que proposin els tallers, que ho facin per fer-ho una vegada o dues a la setmana per organitzar-nos més bé. Això ha funcionat més bé aquest curs.

ALTRES EXPERIÈNCIES DE PARTICIPACIÓ

1. La revista escolar

A proposta de l'alumnat, el curs 2002-2003 férem el primer exemplar de revista escolar. Es titula *Pont de paper* (el proposa un pare de l'escola). La revista es fa anualment i en l'elaboració hi participa tota l'escola. Cada classe treballa un aspecte.

A principi de curs, l'alumnat, el professorat i els altres professionals fan propostes per triar el tema monogràfic que hi tractarem. Posteriorment, ho organitzam a les tutories col·lectives i fem la proposta a les reunions de delegats. A més, cada curs escolar hi reflecteix activitats i moments de la vida de l'escola.

2. L'organització de les festes

Les propostes i l'organització de les festes les fem conjuntament l'alumnat, el professorat i la comissió de famílies. Amb l'alumnat, primer tractam les propostes a les tutories col·lectives i després a les reunions de delegats.

Per organitzar-les distribuïm les feines entre les classes, el professorat i les famílies.

3. Preparar el regal de comiat dels alumnes de sisè

El regal de comiat dels alumnes de sisè el pensen i el fan els alumnes de cinquè. Cada alumne prepara a l'escola un regal per a un alumne de sisè i l'hi entrega durant la festa de final de curs.

4. Els jocs per a les sortides familiars

Els prepara el grup d'infants que participi en la sortida amb l'ajuda de la cap d'estudis i/o algun altre mestre.

5. Els consells per als infants de 3 anys

Aquest llistat l'elaboren els alumnes de la classe d'educació infantil de cinc anys i el donam amb el protocol de tres anys a cada família quan ve a matricular el seu fill/la seva filla.

Mostram, a continuació, i com a final d'aquest escrit, les recomanacions i informacions que el mes de maig de 2006 els nins i les nines de cinc anys varen estimar oportú fer als infants que arribarien nous el curs següent.

No tengueu por de la jaia, perquè a qui li cantam nosaltres és una dona de cartró.

No tengueu por del dimoni perquè són professors i nins de l'escola.

No ploreu perquè els vostres pares vendran a les dues.

No pegueu.

Cada dia heu de mirar els noms dels nins que han vingut a l'escola perquè si no, no els coneixereu.

Nosaltres volem ser amics vostres i jugar amb vosaltres.

Els vostres germans grans vos poden acompanyar a la classe.

I els amics també.

Si teniu una ferida, vos acompanyarem al bany a curar-vos.

I anam a la cuina i li demanam gel a na Dolors.

Si plorau, vos tranquil·litzarem abraçant-vos.

Si plorau, cantarem una cançó dolça.

Aguantau la plorera i quan no pugueu més, l'amollau.

Podem posar la cançó Duérmete niño.

Apreneu coses i fareu feina.

Fareu deures, sumes...

Fareu dibuixos.

Direm coses divertides per fer-vos riure.

Vos contarem contes.

Jugarem a un joc divertit.

Si estau trists perquè no teniu amics, podem ser nosaltres els vostres amics.

Apreneu a nedar perquè fem la festa de l'aigua.

No vos espanteu dels coets del dimoni de la festa de Sant Antoni.

Vos podem ensenyar a fer dibuixos, que no faceu bura tatxos.

Vos ajudarem perquè no sortiu de la ratlla.

Apreneu a jugar a cartes.

*Les mestres vos faran pessigolles.
Avesau-vos a anar de campament.
Aprendreu artística.
Aprendreu a fer tallers.
Aprendreu a escriure.
Vos ensenyaran tai-txi.
Anireu al menjador.
Vos ensenyaran música.
Podeu jugar al pati amb les bicis.
Fareu informàtica.
Aprendreu amb l'ordinador.
Jugareu amb les pilotes.
Aprendreu a fer teatre.
Jugareu amb els animals.
Pintareu amb pintura.
Retallareu dibuixos.
No rompeu coses.
Aprendreu a ballar.
Aprendreu a fer «psico».
Pintareu a la pissarra.
Posau-vos les sabates bé.
Aprendreu a llegir.
A jugar a la biblioteca.
Aprendreu a fer els números bé.
Aprendreu a jugar a futbol.
I a jugar a bàsquet.*

BIBLIOGRAFIA

DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.

PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

PUIG, J. M. [et al.]. (1997). *Com fomentar la participació a l'escola*. Barcelona: Graó.

SANTOS GUERRA, M. Á. (2003). «Participar es aprender a convivir». A: SANTOS GUERRA, M. Á. (coord.). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal, pàg. 107-121.

**Donar respostes
a la diversitat.
IES Josep Miquel Guàrdia d'Alaior,
Illa de Menorca**

Pere Alzina Seguí

RESUM

Aquest treball aporta una visió històrica i actual de la tasca desenvolupada per l'IES Josep Miquel Guàrdia d'Alaior, que enguany ha obtingut dos primers premis nacionals: el premi Marta Mata a la qualitat educativa i el premi a les accions adreçades als alumnes amb necessitats educatives especials. Ambdós premis avalen la trajectòria del centre, la validesa dels programes i projectes que hem posat en marxa i els resultats positius que hem obtingut en convivència i en rendiment acadèmic global.

RESUMEN:

El presente estudio aporta una visión histórica y actual sobre la tarea educativa desarrollada por el IES Josep Miquel Guàrdia d'Alaior que durante este curso ha obtenido dos premios nacionales: el premio Marta Mata a la calidad educativa y el premio a las acciones dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales. Los dos premios avalan la trayectoria del centro, la validez de sus programas y proyectos puestos en marcha y los resultados positivos obtenidos en convivencia y en rendimiento académico.

CARACTERÍSTIQUES DEL CENTRE I DE L'ENTORN. DESCRIPCIÓ DE LA TRAJECTÒRIA QUE HEM SEGUIT

L'IES Josep Miquel Guàrdia d'Alaior compleix, aquest curs, divuit anys. L'illa de Menorca comptava, des de 1954, amb només dos instituts, un a Maó i un altre a Ciutadella, cap als quals s'havien de desplaçar tots els estudiants de l'illa. Gràcies a la generalització de l'educació obligatòria, es construí a Alaior, el 1989, el tercer institut, que en principi es denominà Institut de Batxillerat d'Alaior.

Centre experimental i anticipació de la reforma educativa

Els dos primers anys es van titular les primeres promocions de batxillerats. Amb l'aprovació de la LOGSE i tenint en compte les condicions que reunia l'illa de Menorca, amb un sistema públic potent i en innovació constant, les autoritats educatives de la comunitat, juntament amb Álvaro Marchesi, Secretari d'estat d'Educació, van propiciar una anticipació experimental de l'educació secundària obligatòria. A partir dels anys noranta es va iniciar la REM, Reforma experimental dels ensenyaments mitjans, que va ser valorada positivament. Els resultats de l'anticipació van ser positius i el curs 1993-1994 es va anticipar la implantació del primer cicle de l'ESO, amb el consegüent desplaçament dels alumnes de setè i vuitè de l'antiga EGB a l'institut, procedents de les escoles públiques de primària Dr. Comes Camps d'Alaior i Francesc d'Albranca del Migjorn Gran.

L'institut, el claustre de professors i tota la comunitat educativa es dedicaren intensivament a assegurar una educació de qualitat i evitar les disfuncions i problemes que suposava el pas d'alumnes de primària a un centre de secundària amb pocs professionals que tinguessin la formació psicopedagògica adequada.

L'anticipació i la generalització de la reforma educativa va fer possible incorporar alumnes amb necessitats educatives especials als centres de secundària. Els reptes augmentaven i això era una

prova important que havíem de superar per escolaritzar tota la població amb discapacitats i en edat escolar en els nostres centres ordinaris. Les enormes dificultats del principi es van anar diluint a mesura que augmentava l'experiència i la dotació de mitjans i personal especialitzats.

Des del curs 1995-1996, l'IES Josep Miguel Guàrdia acull tots els al·lots i al·lotes que tenen necessitats educatives especials, fins i tot els que presenten més d'una deficiència. Els resultats són notables. A més, des de llavors ençà cap alumne amb discapacitat no ha necessitat ser escolaritzat en aules especials ni en centres de fora de l'illa, cosa que era habitual fins al moment. Aquest fet va marcar, sens dubte, un abans i un després en el concepte d'atenció a la diversitat.

Augment de la complexitat a les aules

A partir de 1996 es registra un augment significatiu de la immigració. La comunitat marroquina resident a Alaior des dels anys vuitanta comença un procés de reunificació familiar i els centres públics escolaritzen un grup molt nombrós de nens i nenes procedents de Nador i de l'Atles oriental marroquí, població que es caracteritza per ser molt pobre i tenir mancances d'escolarització molt importants, sobretot les nenes. La majoria només acudien a escoles alcoràniques, en les quals aprenien els principis bàsics de la religió musulmana. Els nins assistien a escoles i posseïen un bagatge cultural més ampli. L'arribada de nenes marroquines no escolaritzades i que no sabien ni català ni castellà va ser el segon gran repte per a l'IES, després de la incorporació massiva d'alumnes amb necessitats educatives especials. Oferir-los una acollida adequada, integrar-les en les dinàmiques de les aules i oferir-los el bagatge bàsic de la llengua d'acollida que els permetés una comunicació bàsica i una incorporació progressiva a les dinàmiques de les aules de secundària va ser, i continua essent, un repte educatiu, pedagògic i social importantíssim per a la futura societat multicultural.

Paral·lelament, iniciàrem l'escolarització progressiva d'alumnes procedents de països comunitaris, especialment anglesos. Els ciutadans anglesos mantenen una comunitat important establida a urbanitzacions de l'illa. A Alaior, la població anglesa es concentra a les urbanitzacions de Cala en Porter i Son Bou, i a zones rurals del terme municipal. La comunitat anglesa també planteja reptes importants. La predominança de la llengua anglesa com a vehicle de comunicació universal implica que molts d'alumnes anglesos plantegen objeccions a haver d'aprendre les dues llengües oficials de la nostra comunitat.

A partir de finals dels anys noranta es produeix un augment de l'arribada d'immigrants procedents d'Hispanoamèrica, especialment de països com l'Equador, Bolívia i el Perú. Les persones procedents d'aquests països troben feina bàsicament en el sector de la construcció, els homes, i les dones a atendre persones grans. Aquest sector de la població escolar no presenta problemes d'integració ni d'escolarització. Les necessitats es concentren en els serveis d'assistència social del municipi, a causa dels problemes de tipus econòmic o de situacions de separació del nucli familiar.

De manera més pausada arriben italians, romanesos, francesos, cubans, dominicans i belgues. Els dos darrers anys s'incorporen nens de nacionalitat xinesa, els pares dels quals es dediquen a la restauració en urbanitzacions de la costa i de les zones turístiques.

Des dels anys setanta hi ha un nucli de població nombrós procedent de comunitats autònomes de l'Estat, especialment d'Extremadura i Andalusia.

Augment notable de la població del municipi

Alaior és un municipi de l'interior de l'illa que té un sector industrial important i un ampli sector de serveis relacionats amb el turisme. Els últims anys, la població ha experimentat un creixement fort que ha posat al límit els serveis prestats pel municipi, desbordat pel creixement i per les necessitats bàsiques dels immigrants.

La població d'Alaior ha evolucionat molt lentament els últims cent anys. L'any 1900 existia un cens de 4.933 habitants, que es va mantenir pràcticament invariable fins a 1970, any en què es comptabilitzen 5.106 persones. Un augment de 83 persones en més de setanta anys, amb fluctuacions molt notables a la baixa. A partir de 1975, la població comença a créixer progressivament. Aquell any s'empadronen 5.485 habitants; el 1981, 5.606; el 1986, 5.935; el 1991, 6.373; el 1996, 6.705; el 2001, 7.684; el 2002, 7.982 i el 2003, 8.170 habitants. A mitjan any en curs, el cens era de 9.453 habitants.

El gran creixement a partir dels anys noranta és palpable i explica l'esforç dels centres escolars per absorbir la demanda i oferir una mínima qualitat educativa, base per a la futura integració de tots els immigrants. Entre els anys 1990 i 2006 la població augmenta gairebé en 3.500 habitants, cosa que provoca el col·lapse de tots els serveis municipals, sanitaris, socials i educatius. Les escoles s'omplen fins al límit permès.

Aquest augment de població implica un increment exponencial de la complexitat a les aules. En pocs anys hem passat d'unes aules més o menys homogènies —si tenim en compte la procedència geogràfica i la realitat cultural—, a unes altres que tenen una extraordinària heterogeneïtat de procedència, realitat cultural, expectatives, motivacions, necessitats i capacitats.

Atenció a les necessitats dels col·lectius a les aules

Aquest increment de la complexitat va generar el lògic debat entre el professorat, la preocupació i la recerca d'alternatives vàlides a la diversitat creixent de l'alumnat. En un principi, el debat es va centrar a oferir a cada col·lectiu una formació més o menys personalitzada. Els col·lectius agrupats per alguna afinitat (llengua, cultura, procedència, capacitat o discapacitat) rebien, al marge de la classe ordinària, l'atenció acordada. En poc de temps es van generar múltiples grups amb necessitats afins: les nenes marroquines, els nins marroquins, els alumnes anglesos, els alumnes hispanoamericans, els alumnes amb discapacitats, els alumnes amb problemes de raonament matemàtic, els alumnes amb problemes de comprensió i expressió escrita, etc. Aquesta progressió anava generant grups i subgrups, i la progressiva reducció del grup classe ordinari. En alguns casos, arribàrem a tenir grups «ordinaris» de sis o set alumnes, ja que la resta assistia a classes «especials» o «adaptades». Havíem d'aconseguir reduir el nombre d'alumnes per aula, dissenyar grups heterogenis i una atenció més individualitzada a les necessitats, capacitats o discapacitats dels alumnes.

El repte implicava començar a ensenyar d'una manera totalment nova i davant un auditori absolutament diferent del que havien viscut els professors en la seva etapa escolar i de formació.

El repte era, i continua essent, aprendre a ensenyar de manera absolutament diferent de com havien ensenyat i après. El problema pot parèixer simple, però, en realitat, és extraordinàriament complex i difícil. Com podien harmonitzar l'atenció a les necessitats dels alumnes més desfavorits (cognitivament, emocionalment, culturalment i econòmicament) amb una formació de qualitat capaç d'assegurar-los l'accés als estudis postobligatoris amb èxit?

Aquests interrogants continuen planejant i marcant el debat al centre, però consideram que, malgrat les enormes dificultats, hem concretat un conjunt d'accions, procediments, protocols i programes que ens permeten avançar amb més seguretat envers un dels objectius irrenunciabls: incloure tots els alumnes en una comunitat oberta, en la qual es facilitin les mateixes oportunitats de progrés i formació, sense renunciar a les característiques més rellevants de cada cultura i forma de vida en un clima de confiança, convivència i respecte mutu, la qual cosa no eximeix de conflictes, però assegura el debat i el diàleg continus.

L'Institut ha de proporcionar l'ambient propici per al diàleg, per a la convivència i per a la formació, però sense unificar, ni homogeneïtzar, sinó apreciant el valor de la diferència, subratllant els aspectes que ens uneixen, reforçant els aspectes diferencials i fomentant la cooperació en el marc de projectes generadors d'il·lusió, de projectes compartits que ens permetin comprendre la realitat humana.

Tipologia de població escolaritzada

Hores d'ara, el centre escolaritza una població especialment heterogènia que podem agrupar, segons les necessitats que té, en els col·lectius següents:

- Tota la població entre 12 i 18 anys amb discapacitats (alumnes diagnosticats de necessitats educatives especials), inclosos els plurideficients. Cap persona amb discapacitat necessita acudir a centres específics ni a aules externes durant l'escolaritat obligatòria. El centre disposa dels mitjans i recursos suficients per garantir-ne l'atenció i inclusió progressives.
- Els alumnes procedents del Marroc, Hispanoamèrica i de la Unió Europea (especialment anglesos) i els procedents de regions diverses de l'Estat, i que tenen una llengua i cultura diferents. Actualment, el centre acull alumnes procedents de vint-i-una nacionalitats.
- Els alumnes procedents de famílies amb problemes econòmics i/o socials que tenen un comportament difícil a les aules ordinàries. Alguns els anomenen «objectors escolars». Aquests alumnes precisen de programes molt específics i de professorat molt preparat, donades les característiques i actituds que adopten davant l'escolarització i envers tot el que fa referència a qüestions acadèmiques.
- Els alumnes absentistes a temps parcial que acudeixen de manera irregular a algunes classes i alguns dies, però que ja han perdut el ritme d'aprenentatge i l'avaluació contínua. Alguns d'aquests alumnes deambulen als voltants del centre i solen saltar les parets per accedir o sortir del recinte escolar. Aquest comportament causa problemes i distorsiona el ritme de les classes.
- Alumnes que han patit algun tipus de privació cultural o educativa i tenen llacunes conceptuals importants que impedeixen un progrés adequat en les àrees instrumentals, específicament en comprensió i expressió oral i escrita. No els podem considerar alumnes amb necessitats educatives especials, però presenten un perfil que podria acostar-los al fracàs escolar.

- Alumnes amb expectatives acadèmiques elevades. Procedeixen de famílies que tenen un poder adquisitiu alt, però una formació molt precària. Aquestes famílies disposen en els estudis dels seus fills l'esperança d'aconseguir que les seves indústries i comerços siguin més competitius.
- Alumnes d'aplicació notable i bon rendiment. Procedeixen d'un nucli reduït, però cohesionat, de famílies que ha cercat, des de l'inici del període democràtic, millorar les condicions de benestar social invertint i treballant en la millora de l'educació formal i no formal en el municipi.

Aquesta tipologia ens permet treballar en un entorn complex, tens, però enriquidor, ja que ens obliga a combinar l'extraordinària heterogeneïtat de l'alumnat, la diversitat d'interessos, motivacions i expectatives i les exigències familiars amb estàndards de rendiment adequats i una formació de qualitat que no impliqui una segregació progressiva de l'alumnat entre el nostre centre públic i el centre concertat La Salle, que és just en el mateix carrer. Evitar que les famílies amb expectatives acadèmiques elevades se'n vagin al centre concertat i evitar la concentració de població escolar amb problemes en el nostre centre ens obliga a mantenir un equilibri delicat que creiem que hem aconseguit i consolidat. Comprovem que aconseguim tenir uns rendiments notables en batxillerat i una atenció adequada a la diversitat en els nivells de secundària obligatòria, sense descompensar la composició social de la nostra població escolar. Havíem de concentrar l'esforç, i ho hem de continuar fent, a garantir la diversitat més absoluta al centre.

Com hem indicat, els últims anys el municipi d'Alaior registra un creixement demogràfic notable i concentra una població extraordinàriament heterogènia i diversa. Això ens obliga a incrementar els processos d'acollida, millorar els d'ensenyament i aprenentatge de les llengües oficials i facilitar-ne la inclusió.

D'altra banda, la població procedent d'altres comunitats autònomes de parla no catalana representen un percentatge elevat i que s'incrementarà. Les últimes dades que hem pogut obtenir són del 15 de juliol de 2006 i indiquen una població de 1.623 persones de parla castellana, les quals representa el 17% de la població total del municipi. Sumades totes les persones de parla no catalana i d'origen diferent del de les Illes, Catalunya i del País Valencià sumen un 29% de la població total. És a dir, potencialment, un terç dels habitants empadronats a Alaior procedeixen de països estrangers i de comunitats no catalanoparlants. Els processos d'acollida, integració i inclusió són bàsics per aconseguir, en un futur, millorar la cohesió social i assegurar una convivència acceptable.

De tota manera, hem de tenir en compte un conjunt d'indicadors preocupants. Les necessitats de tots aquests nens i nenes no són estrictament de tipus cultural i lingüístic, però les seves necessitats van molt més enllà: la majoria han patit situacions de marginació social, pobresa, rebuig o desestructuració familiar, la qual cosa ens obliga a dissenyar un conjunt de mesures d'espectre més ampli que la simple immersió en un context lingüístic i cultural comprensiu i significatiu.

Totes aquestes dades ens permeten identificar tres eixos d'acció:

- La necessitat de continuar adequant recursos i currículums a l'extraordinària diversitat i heterogeneïtat dels nostres alumnes.
- Preservar la qualitat necessària per garantir els estudis postobligatoris a tots els alumnes que ho desitgin.

- Fomentar el coneixement de l'entorn i la preservació. Afavorir els processos d'aprenentatge de la llengua de comunicació i valorar les aportacions de totes les cultures i maneres d'entendre la vida i les relacions entre les persones com a contribució a la convivència.

Però els objectius, els ideals i les aspiracions necessiten molt de temps per materialitzar-se i les dificultats poden bloquejar els processos més ben pensats i planificats. El camí no ha estat fàcil ni ho serà.

La problemàtica generada

L'increment de població i la creixent, complexa i difícil atenció a les necessitats dels col·lectius va generar de cada vegada més conflictivitat dins les aules i a fora. Al municipi van augmentar de manera espectacular les casos de menors en situació de conflicte, així com els atesos pels serveis de menors i família. Els símptomes de descohesió social començàvem a notar-los, les profundes diferències entre els que acumulen riquesa amb els negocis especulatius i amb el creixement espectacular de la construcció i del sector serveis i els nouvinguts, que tenien una situació de penúria econòmica evident, va generar desconfiança i ressentiment; quelcom semblant ha succeït els últims anys en molts de municipis de les illes Balears. Els serveis socials, els sanitaris i els educatius van quedar col·lapsats i, en certa manera, continuen així avui en dia.

A partir del curs 1997-1998, s'incrementà la conflictivitat, el nombre d'avaluacions negatives i l'abandó puntual dels estudis per part d'alumnes en edat d'escolarització obligatòria; alhora, les sol·licituds de matrícula per a batxillerat es reduïren de manera molt preocupant. Estava molt clar que la composició social de la població havia canviat, que les expectatives d'un sector molt considerable de famílies es van concentrar de ple a treballar per aconseguir millores i poder adquirir parcel·les o segons habitatges, amb què podien especular o llogar i treure'n sobresous profitosos.

L'interès inicial existent al municipi per millorar les condicions educatives va començar a desaparèixer i a ser arraconat per un interès, gairebé obsessiu d'alguns col·lectius, a invertir per duplicar els beneficis en poc de temps i amb poc esforç. Aquesta realitat ha marcat profundament la percepció de l'educació com quelcom que implica un esforç a llarg termini i que no aporta cap benefici al dia a dia. Com que l'educació no proporciona cap benefici tangible a curt termini, és millor invertir en activitats que generin un benefici immediat i desproporcionat amb relació a l'esforç invertit.

Al centre vivíem una situació molt preocupant: malestar social creixent; augment de la desconfiança en el sistema educatiu; delegació de competències a l'escola per part de les famílies; manca de formació del professorat per afrontar les noves realitats; manca de mitjans, abandonament escolar, conflictivitat..., podien arribar a trencar la cohesió social i la convivència en el centre.

Els voltants del centre s'havien convertit en un lloc insegur: els adolescents anaven i venien a la seva, saltaven les parets de circumval·lació del centre; alguns ciutadans preocupats (molt pocs, per cert) ens avisaven que anéssim a cercar alumnes que cometien destrosses o abusos, mentre augmentava el malestar social. La situació semblava abocada al desastre i el centre estava sol per posar fre a la conflictivitat creixent.

L'objectiu era bastant clar, ja ho hem anunciat més amunt: incloure tots els alumnes en una comunitat oberta en la qual es facilitin les mateixes oportunitats de progrés i formació, sense renunciar a les característiques més rellevants de cada cultura i forma de vida, en un clima de confiança, convivència i respecte mutu, la qual cosa no exigeix de conflictes però assegura el debat i el diàleg continu. Però la veritat és que, ara que intentam recapitular l'itinerari que ha seguit el centre, sembla que les coses són diàfanes, però no ho eren quan estàvem immersos en els nivells de conflicte i abandonament per part de les institucions. Vam tenir molts de moments de desànim i de frustració. Sabíem quin era l'objectiu, coneixíem les enormes dificultats, però el dia a dia ens asfixiava, ens bloquejava la possibilitat de pensar en termes de futur. Les solucions tampoc no eren òbvies i una part important del claustre no era partidària de reformes ni de canvis; només demanaven mà dura i contundència. Sens dubte, eren necessàries, però, si no les acompanyàvem d'opcions, alternatives i de canvis estructurals, hauríem avançat ben poc.

Concreció de les primeres propostes

Com podríem aconseguir una reducció de la ràtio, introduir el treball cooperatiu en grups heterogenis i un progressiu canvi curricular? D'on podrien sortir els recursos horaris per augmentar el nombre de grups i reduir les ràtios? L'IES comptava amb alguns recursos horaris, però no permetien reduir les ràtios de tots els nivells de manera significativa. Si volíem avançar, haviem de concentrar-nos en un nivell concret. La proposta definitiva que va debatre el claustre va ser la d'aconseguir grups reduïts heterogenis a segon d'ESO: els serveis d'inspecció atorgaven tres grups de segon d'ESO; amb els recursos horaris del centre se'n podien fer fins a cinc grups amb una mitjana de quinze, setze o disset alumnes per aula. Optàrem per concentrar els esforços horaris, ja que s'hi concentrava part de la problemàtica acadèmica, convivencial i disciplinar.

El debat de final de curs —eminentment de caire pedagògic— del claustre es va plantejar entre dues opcions:

- L'agrupament dels alumnes de primer d'ESO per a capacitats; els alumnes amb més dificultats i amb més àrees suspeses s'agruparien en un grup d'ESO o dos (inclosos els alumnes amb necessitats educatives especials), mentre que la resta dels alumnes, que no tenien cap problemàtica específica, s'incorporarien als grups ordinaris.
- La concentració dels recursos horaris extres del centre per garantir cinc grups de segon d'ESO heterogenis (dissset alumnes per aula), que permetés millorar l'acció tutorial i l'atenció individualitzada i facilitar el progressiu canvi a nivell curricular que implica treballar en aules heterogènies.

El claustre es va decantar majoritàriament per la segona opció i va assumir algunes de les recomanacions sorgides del seminari de formació, entre les quals cal destacar:

- Cal replantejar part de la cultura que hem rebut com a alumnes i que ara exercim com a professors. Tota la formació de la secundària es concentrava en uns alumnes que es preparaven per accedir a estudis universitaris. En el nostre cas, aquest col·lectiu representava menys del 15% del total de l'alumnat i anava decreixent de manera progressiva. El problema de l'ESO és que cal formar ciutadans amb unes competències mínimes. No sols hem de valorar les competències cognitives, sinó que és necessari valorar les responsabilitats morals i emocionals derivades de la nostra tasca.

- Cal millorar el disseny d'activitats obertes: un mateix contingut d'haver de treballar de maneres diferents i també des d'òptiques diferents. Cada alumne té la seva manera d'organitzar-se mentalment i d'enfrontar-se a una tasca. Cada contingut l'hem de graduar per facilitar el procés d'aprenentatge dels alumnes. Aquest procés no és possible si treballem amb continguts i activitats tancades.
- El professorat hauria de millorar la capacitat de treball en equip. Introduir el treball per a projectes i els tractaments interdisciplinaris poden ser una via per millorar la qualitat educativa important.
- Cal evitar els conflictes i els enfrontaments directes amb els alumnes. Hem d'imposar ordre, però també explicar-los i raonar-los les mesures que hem d'aplicar. Evitem, sempre que sigui possible, les que siguin repressives, si no estan acompanyades d'accions compensadores, reparadores i educatives. Hem de negociar nivells de més responsabilitat per part dels alumnes en tasques quotidianes a l'IES.

Durant tot el curs 1999-2000 treballàrem a fons en tres direccions amb els cinc grups de segon d'ESO:

- Millorar l'acció tutorial i l'atenció individualitzada per part dels tutors i del Departament d'Orientació.
- Millorar l'ambient de treball i de convivència en aules heterogènies reduïdes (a partir del treball cooperatiu i del concepte d'aula inclusiva).
- Iniciar processos d'innovació educativa a les aules de segon d'ESO per aconseguir millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge de tots els alumnes de l'aula. Concretament, vam dur a terme una experiència interessant entorn a un projecte de treball: «Les causes i les conseqüències del desastres naturals» va ser un projecte que pretenia oferir alternatives metodològiques i curriculars al treball disciplinar i que vam dur a terme en una aula en què hi havia una nena plurideficient (que no té adquirida la lectura i l'escriptura; és sorda i muda), una nena amb síndrome de Down i un grup d'immigrants nouvinguts que tenia dificultats de comunicació i expressió en les dues llengües oficials de les Balears.

L'equip directiu i el Departament d'Orientació feien el seguiment de l'experiència i coordinaven els equips educatius (grups de professors i professores que impartien classe a un mateix curs) de segon d'ESO. Tutors i professorat apreciaven una millora en l'atenció a les necessitats dels alumnes, malgrat que no es produïen canvis significatius en un aspecte clau: el rendiment escolar a partir de les qualificacions trimestrals. Aquest era un aspecte que preocupava. A final de curs, valoràrem l'experiència mitjançant un qüestionari anònim entre tots els professors que havien participat en l'experiència. Els resultats van ser molt positius i van significar un aval important per a la consolidació del projecte.

Consolidació del projecte i iniciatives noves

L'avaluació anònima mitjançant qüestionari, una avaluació rigorosa i concreta de les mesures adoptades va avalar el projecte iniciat, i, amb el temps, vam concretar un ampli espectre de noves mesures complementàries que vam estendre a tots els àmbits de la vida de l'Institut.

Però creiem que el punt d'inflexió va arribar quan, exhaurides totes les possibilitats horàries, el claustre va decidir, per una majoria ajustada, augmentar el nombre d'hores lectives dins els marges establerts per la llei (entre devuit i vint-i-un períodes lectius) per permetre augmentar el nombre de grups de cada nivell. A les illes Balears, com en moltes altres comunitats autònomes, pràcticament tot el professorat de secundària manté l'horari de devuit hores lectives. En el nostre cas, com veurem més endavant, el 80% del professorat va arribar a vint hores lectives setmanals amb l'objectiu de mantenir ràtios reduïdes en aules heterogènies i millorar l'atenció de totes les necessitats dels alumnes. Aquest augment horari del professorat, referendat cada curs escolar en votació secreta en claustre i acceptant la vinculació del resultat per a tots els membres, ha consolidat el procés iniciat amb resultats notables.

A partir del curs 2000-2001 anàrem concretant, ampliant i consolidant les mesures següents per millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge:

Mesures amb les famílies i amb els alumnes

- Pla d'acollida dels nous alumnes de primer d'ESO procedents de primària. El Pla d'acollida va incorporar: les visites als centres de primària per part de membres de l'equip directiu; la visita dels alumnes de primària al centre de secundària; una trobada amb els pares i les mares, convocada a l'escola de primària per part dels tutors dels grups, i una visita guiada a les instal·lacions del centre de secundària per part dels pares i mares. Els dos primers dies abans d'iniciar oficialment el curs, els alumnes de primer treballaran amb el seu tutor amb la finalitat de conèixer el centre i la seva dinàmica quotidiana. Hem confeccionat un ampli dossier d'activitats d'acollida.
- Pla d'acollida d'alumnes procedents d'altres països. Aquest pla rep el nom de PALIC, Pla d'acollida lingüístic i cultural. La incorporació d'alumnes procedents d'altres llengües i cultures al nostre institut generarà un conjunt de necessitats noves que s'unien a les que havíem detectat anteriorment. Davant aquestes necessitats noves i, tenint en compte que el nostre centre ha estat pioner en la normalització lingüística del català com a llengua vehicular de comunicació a les aules i amb l'exterior, necessitàvem dissenyar un pla d'actuació per respondre a les noves realitats i garantir una integració real i efectiva de la població immigrant com a usuaris i coneixedors de la nostra llengua i cultura. Alhora, volem enriquir els habitants de l'illa amb les aportacions de cultures llunyanes i fomentar el respecte a la interculturalitat i a la diversitat cultural, lingüística, social, econòmica i educativa de totes les persones que viuen en el nostre municipi. Aquest és, sens dubte, l'objectiu principal de tot el programa, sense desatendre les necessitats psicològiques personals i emocionals de totes les persones nouvingudes que estan en una situació no volguda i incòmoda per condicionaments polítics, econòmics i culturals no desitjats.
- Potenciar les relacions amb les famílies a partir de les reunions amb els professors tutors, amb algun membre del Departament d'Orientació o de l'equip directiu. Redissenyar el contingut de la primera reunió de les famílies amb el tutor i potenciar la relació amb les famílies amb més dificultats: oferir-los suport i coordinació entre el centre i els Serveis socials del municipi.
- Incrementar la col·laboració amb l'AMPA del centre en un conjunt d'aspectes importants: revisar el Projecte educatiu del centre, a iniciativa del consell escolar; facilitar l'organització de conferències, xerrades i tallers per a pares i mares; potenciar l'ús de la xarxa d'ordinadors i facilitar, paral·lelament, un suport acadèmic mínim als capvespres (amb una selecció prèvia del

personal qualificat) per als alumnes amb més dificultats. Aquesta mesura —que consisteix a obrir les dues sales d'ordinadors per facilitar el treball dels alumnes els capvespres— ha donat uns resultats molt positius: una mitjana de 460 alumnes han utilitzat el recurs que els hem ofert. Encara que no ho sembli, hi ha moltes de famílies que no disposen d'ordinador i, fins i tot, encara n'hi ha més que no tenen connexió a Internet. Facilitar l'accés a la xarxa als alumnes amb més dificultats i facilitar-los un monitor per ajudar-los a acabar la tasca escolar ha tengut uns resultats excel·lents per compensar les diferències creixents en els mitjans i recursos necessaris per estudiar.

- Organitzar espais de treball conjunt entre famílies i professionals de l'educació a través d'activitats conjuntes amb el Moviment de Renovació Pedagògica de Menorca, amb el Consell Escolar de Menorca com a òrgan de debat, discussió i representació de tots els sectors educatius de l'illa, i amb l'Ajuntament d'Alaior i els diversos òrgans municipals de participació. Cada curs escolar dissenyem tallers de debat i de formació per a pares i mares.
- Dissenyar un taller per a pares i mares d'alumnes de batxillerat amb l'objectiu d'orientar i assessorar les famílies davant l'esforç que requereixen els estudis superiors. Aquesta mesura l'adoptàrem a causa de la xifra alarmant d'abandonament d'alumnes del primer curs de batxillerat durant el primer trimestre. Davant un fracàs mínim, els alumnes plantejaven a les famílies deixar els estudis i aquestes acabaven acceptant-ho sense plantejar alternatives ni objeccions. Aquests tallers tracten d'oferir eines, arguments i raons per continuar estudis superiors, capacitar les famílies per adaptar-se al ritme d'estudi dels fills i facilitar-los la informació bàsica i les orientacions fonamentals perquè els fills puguin anar a estudiar fora de l'illa amb garanties. Aquests tallers han tingut un resultat molt positiu: ha disminuït la taxa d'abandonament i ha facilitat l'accés a estudis universitaris o superiors. Hores d'ara, la matrícula a les modalitats de batxillerat s'ha consolidat i augmenta lentament.

Mesures organitzatives i curriculars

- Nomenar un coordinador de primer cicle d'educació secundària i dotar-lo de funcions concretes.
- Prioritzar el treball de les competències bàsiques a primer cicle d'ESO. Els últims anys hem elaborat estudis interessants sobre les competències considerades bàsiques en tots els àmbits de la vida. Proporcionem les eines bàsiques als professors perquè prioritzin en les programacions els continguts procedimentals i actitudinals inclosos en aquests estudis.
- Dissenyar un pla de foment de la lectura i d'adquisició de llibres de lectura per a la biblioteca de centre i facilitar que es dotin i constitueixin algunes biblioteques d'aula. Continuar la recollida de llibres de text i de lectura a través de les famílies i de les biblioteques del municipi.
- Facilitar, a través del Departament d'Orientació, l'assessorament necessari per ensenyar a utilitzar les estratègies d'aprenentatge bàsiques en el marc dels treballs i tasques acadèmiques que els professors demanen. Dedicam algunes tutories a ensenyar a manejar els materials, ordenar-los, planificar-los i realitzar les tasques encomanades.
- Dissenyar activitats globalitzades (projectes de treball) i interdisciplinaris. La rigidesa dels horaris de secundària impedeix flexibilitzar temps i espais, si no és mitjançant la col·laboració voluntària dels professors. D'aquesta manera, intentam treballar per projectes de treball agrupant horaris d'algunes matèries (per exemple, Llengua catalana, Llengua castellana, Ciències naturals i Educació

plàstica i visual) un dia determinat de la setmana, i durant quatre sessions seguides treballem, des de perspectives diverses, un objecte d'estudi interessant. Els últims estudis interdisciplinaris que hem dut a terme han tractat sobre l'«Adolescència i les seves vivències», «Com s'originen els fenòmens catastròfics», «Com sentim els humans i com ens relacionem» o «Disseny d'itineraris a peu, a cavall i amb bicicleta pel terme municipal d'Alaior». Un professor —algun de suport— roman durant les quatre sessions seguides a l'aula per assegurar la coherència dels treballs entre el canvi de professors. Creiem que aquests tipus d'experiències ajuden molt a canviar i millorar la concepció de la diversitat a l'aula. De tota manera, hem de constatar que exigeix un esforç notable del professorat i que és molt difícil generalitzar perquè és necessita coordinació i experimentació contínues.

Mesures d'acció tutorial

- Tendència a mantenir el mateix tutor durant el primer cicle.
- Implicar l'alumnat, a través de la tutoria, a l'hora de solucionar els conflictes sorgits a l'aula. Treballem en un curs de mediació de conflictes específic.
- Dissenyar materials i activitats específiques perquè el Departament d'Orientació tracti la convivència i el conflicte. Facilitar materials per a les tutories; fer un petit registre o acta de les activitats dutes a terme en cada sessió de tutoria.
- Assignar tutors voluntaris per a alumnes amb dificultats o problemàtiques concretes per facilitar-los el procés d'integració o d'aprenentatge.
- Cada tutor disposa de tres hores: una hora per a la tutoria amb el grup d'alumnes, una hora per a la tutoria amb famílies i una hora per a tutoria individualitzada, en la qual pot reunir-se setmanalment amb alumnes concrets.

Mesures referides a l'agrupament d'alumnes

- Dissenyar grups heterogenis reduïts. Aquesta mesura pretén consolidar l'experiència dels cursos anteriors i ampliar els mecanismes d'atenció a la diversitat facilitant la inclusió i el treball compartit de tots els alumnes d'un grup classe, sigui quina sigui la seva discapacitat o situació personal i familiar. Els grups heterogenis els dissenyem distribuint equitativament l'alumnat, considerant que en cada grup ha d'haver-hi alumnes que s'atinguin a alguns dels criteris següents:
 - Alumnes amb necessitats educatives especials
 - Alumnes del Pla d'acollida lingüística i cultural
 - Alumnes amb grans habilitats socials
 - Alumnes amb dificultats de relació social
 - Alumnes amb grans capacitats acadèmiques
 - Alumnes amb dificultats d'aprenentatge
 - Alumnes amb problemes comportamentals

Cap col·lectiu d'aquests no ha de ser representat per massa membres en un determinat grup, cosa que implicaria descompensar l'heterogeneïtat i la diversitat. Procuram que cada grup representi una petita mostra de l'extraordinària diversitat de la nostra societat i que cada col·lectiu pugui desenvolupar les habilitats bàsiques que permetin la convivència i solucionar els conflictes inherents a totes les relacions humanes de manera dialogada.

Mesures per fomentar la convivència

- Pla de guàrdies del professorat en els espais comuns per millorar la vigilància, l'atenció i resoldre els conflictes de manera dialogada.
- Treballar el sentiment de pertinença dels alumnes al centre mitjançant la tutoria i un pla de «personalització» de les aules i dels espais comuns. Hem pintat les aules dels colors que han elegit els alumnes i hem decorat tot el centre amb els treballs plàstics que han realitzat en les àrees artístiques. El primer intent de penjar quadres emmarcats que havien fet els alumnes va ser un fracàs rotund: llançaven els quadres per les finestres, els destrossaven sistemàticament o els gargotejaven. Només la insistència a col·locar-los novament, rehabilitant-los conjuntament amb els alumnes que els havien destrossat i omplint-ne tot el centre ha fet possible que l'últim curs escolar no n'hagin trencat ni un vidre.
- Sistematitzar les reunions de delegats i delegades amb l'equip directiu, amb la intenció de recollir propostes, establir normes, garantir la convivència i assegurar la participació activa de l'alumnat en la presa de decisions del centre a través del consell escolar.

Mesures de formació permanent

- Potenciar la formació del professors des de dues perspectives: una de tipus general, relacionada amb les aules de secundària i l'adolescència, i una altra de formació d'àrea o d'àrees afins a partir de les propostes sorgides dels departaments amb professionals reconeguts dins els camps de coneixements. Aquest model de formació l'hem concretat amb el CEP i amb l'ICE de la UIB, amb els quals hem obert algunes vies de col·laboració.
- Dissenyar una activitat bàsica de formació per a tots els professors i professores abans de començar el curs, en el qual tractam aspectes bàsics sobre atenció a la diversitat; adaptacions curriculars; disseny de materials adaptats a les necessitats dels nostres alumnes; disseny de materials multimèdia adaptats; ús de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació com a eines facilitadores de l'aprenentatge...
- Seminari de formació en centres com a continuació dels temes iniciats i tractats a l'inici de curs. Seminari o grups de treball de vint hores dedicat a elaborar materials i propostes concretes d'actuació.

Mesures de relació i cooperació amb els serveis educatius i socials del municipi

- Potenciar i ampliar les actuacions conjuntes en el marc de l'equip socioeducatiu municipal, format per professionals de l'àmbit de l'educació amb la intenció de coordinar totes les accions que els departaments (Serveis socials, atenció psicològica, serveis mèdics, atenció escolar...) dissenyen sobre la problemàtica concreta d'un alumne, una família o un col·lectiu.
- Millorar la tramesa d'informació i les relacions periòdiques amb els serveis d'infància i família: serveis de menors, tribunal tutelar de menors (ubicat a Palma), serveis policials...
- Formalitzar els contactes i les reunions de coordinació amb els responsables de l'ONCE i de la Coordinadora de Minusvàlids, organismes amb els quals mantenim cada cop més relació i a través dels quals beneficiem el col·lectiu de persones discapacitades.
- Potenciar la inserció laboral de persones discapacitades en el marc de l'IES o mitjançant la

coordinació amb l'Associació d'Empreses del Polígon Industrial o amb l'Associació de Comerciants d'Alaior. L'Institut, mitjançant convenis, col·labora en la inserció laboral de persones amb discapacitats. Hores d'ara tenim una persona discapacitada física i psíquica que realitza feines d'ajuda a la secretaria i consergeria, així com de manteniment. També hem incorporat al servei de neteja, en fase de pràctiques, persones discapacitades.

- Mantenir contactes periòdics amb el món empresarial amb vista a identificar les necessitats fonamentals del món productiu i les capacitats que es consideren bàsiques des del punt de vista acadèmic i laboral. En aquest sentit, hem aconseguit, mitjançant un conveni, una col·laboració intensa amb el teixit industrial del municipi i hem adaptat els cicles de comerç a les necessitats expressades per aquests col·lectius.
- Establir contactes regulars amb el servei de col·locació i orientació laboral –SOIB– amb l'objectiu de mantenir informats els alumnes sobre les necessitats i possibilitats del món laboral.
- Mantenir contactes regulars de coordinació i tramesa d'informació amb les escoles de persones adultes de l'illa, a fi d'evitar el traspàs sense sentit d'alumnes de l'Institut majors de 16 anys als centres de persones adultes.
- Programa Alter. El programa Alter és una iniciativa conjunta de l'IES, l'Ajuntament d'Alaior, la Conselleria de Presidència i la Conselleria d'Educació del Govern dels Illes Balears que consisteix en l'escolarització compartida d'un màxim de set alumnes en edat d'escolarització obligatòria en pràctiques a empreses del municipi, assessorats contínuament per una educadora social de l'Ajuntament i un tutor específic de l'Institut. Acudeixen quatre dies a les empreses en horari escolar i un dia al centre educatiu, on treballen les matèries instrumentals bàsiques, reben una tutoria individualitzada i assessorament sobre alguns temes transversals.

La dimensió europea i la solidarïa

Consolidats els projectes exposats, decidim iniciar una via nova: ampliar la dimensió europea i iniciar experiències de cooperació per al desplegament. En aquest marc d'acció, el centre prepara i dissenya projectes d'intercanvi de professorat i d'alumnat a nivells diferents. Aquest curs, el centre ha impulsat tres grans projectes d'intercanvi:

- Projecte de cooperació amb l'Institut Monsenyor Ernesto Gutiérrez Carrión de Telpaneca (Nicaragua). En aquest cas, i donades les característiques de la zona visitada, l'intercanvi és exclusivament de professorat i la tasca amb l'alumnat és de sensibilització i conscienciació. Dos professors del nostre institut van viatjar a Telpaneca el mes d'octubre i dos professors de Telpaneca van visitar Alaior entre els dies 10 i 25 de gener de 2006.
- Projecte d'intercanvi amb el centre RSG de Borgen, a Leek, al nord d'Holanda, amb alumnes de tercer d'ESO.
- Projecte d'intercanvi amb un Institut de la Selva Negra (Alemanya) amb alumnes de quart d'ESO.

Des de perspectives i àmbits diversos, els tres projectes pretenen donar a conèixer la nostra llengua, cultura i els costums, i compartir els de les terres visitades.

En el cas del projecte de cooperació amb Nicaragua, l'objectiu principal és la sensibilització i cooperació amb les zones més desfavorides del món i practicar la solidaritat, conscients de la

nostra posició privilegiada de benestar. Per tant, el centre treballa en tres direccions: assegura la projecció exterior i el coneixement de realitats allunyades i de llengües i cultures diferents.

Implicació de la comunitat educativa i de l'entorn del centre

Des del primer moment vam considerar que era important implicar les famílies en els processos iniciats i obrir el centre a la comunitat educativa. Estàvem convençuts que, si no donàvem a conèixer les activitats del centre a tota la població i no l'obríem a tota la comunitat, avançaríem poc, si realment volíem cercar alternatives sòlides als problemes plantejats.

En primer lloc, havíem d'implicar en els processos les famílies dels nostres alumnes i, en segon lloc, havíem aconseguir obrir el centre els horabaixes per dissenyar i acollir activitats per a tots els ciutadans.

Fins al curs 1998-1999, el centre tancava les portes des de les 15 h fins a les 8 h de l'endemà. En aquest horari es produïen els robatoris, actes de vandalisme i destrosses de mobiliari. Decidírem emprendre un conjunt de reformes de molta d'incidència:

- Signàrem un conveni de cooperació amb l'Ajuntament d'Alaior per cedir-los part de les instal·lacions per a les activitats municipals. A partir d'aleshores acollim:
 - La ludoteca municipal, que té finalitats socials per a nens i nenes d'educació primària.
 - Activitats per a mares de famílies en situació de risc d'exclusió social i de marginació.
 - Activitats esportives organitzades pel Servei Municipal d'Esports.
 - Conferències per a pares i mares.
 - Seminaris i reunions d'associacions empresarials.
- Signàrem un altre conveni amb la Universitat dels Illes Balears, que té la seu a Alaior, per albergar les activitats que no podien desenvolupar-se a la seu universitària per manca d'espai:
 - Classes presencials de les carreres de Magisteri i Psicopedagogia.
 - Els cursos de Formació Permanent per a professorat de l'ICE de la Universitat.
 - Els cursos del certificat de Capacitació Docent.
 - Els cursos de reciclatge lingüístic i cultural de català.
 - Els cursos de la Universitat Oberta de Majors.
 - Altres seminaris i cursos de la Universitat.
- Així mateix, firmàrem un altre conveni amb el Centre d'Estudis Locals i l'Ajuntament per cedir un ampli espai que havíem habilitat (devers 400 metres quadrats) al soterrani de l'edifici perquè l'aprofiti un club juvenil els caps de setmana. Aquesta iniciativa va tenir un èxit notable i ens va impulsar a dissenyar millores infraestructurals al centre per adequar espais per a activitats noves.
- Finalment, un altre acord de col·laboració amb el Consell de Menorca ens va permetre desenvolupar en el centre les activitats alternatives de nit, denominades Fora Hores. Són tallers, música i activitats de diversió i entreteniment alternatiu que es desenvolupen els dissabtes fins a la matinada. En el marc d'aquestes activitats d'oci alternatiu, es van muntar tallers de grafit, cursos de *breakdance*, d'escalada i de tirolina, de còctels saludables, de balls tradicionals, concerts

de música rock...Tot un ampli espectre de possibilitats que ha convertit l'Institut en un lloc obert, respectat i utilitzat per tots els sectors de la població i dels adolescents.

Aquest procés ens ha permès comptabilitzar unes xifres molt interessants: aproximadament cinc-centes persones usen l'Institut setmanalment els matins en activitats acadèmiques pròpies; prop de sis-centes, els horabaixes en les activitats que hem ressenyat anteriorment, i més o manco dues-centes l'utilitzen els caps de setmana en activitats d'oci i temps lliure. Els resultats d'aquest ús massiu són molt encoratjadors: l'últim any ni un sol desperfecte per actes vandàlics ni destrosses intencionades.

Implicació de les famílies

La participació de les famílies en el procés educatiu havia descendit progressivament des que s'inaugurà l'Institut i les xifres eren molt preocupants al final de la dècada dels anys noranta. L'augment de la diversitat i complexitat a les aules no va millorar els xifres, més aviat les va empitjorar. Havíem de recuperar la participació. Per això, vam creure encertat que si les famílies podien expressar de manera oberta les seves necessitats, aspiracions, crítiques i expectatives, i eren escoltades i tingudes en compte, la participació milloraria progressivament.

Decidírem canviar el clàssic disseny de les reunions en les quals predominava la transmissió d'informació per part del professor per unes altres en què predominen els aspectes d'avaluació, de comentari i propostes de les famílies.

Preparem qüestions i guies orientatives, dissenyem dues o tres reunions per curs i n'organitzem una dedicada exclusivament a orientació acadèmica i professional, i dissenyem activitats conjuntes a final de curs o abans de les vacances de Nadal i de Pasqua. Progressivament, la participació va augmentar fins a arribar a xifres realment extraordinàries per a un centre de secundària.

Així mateix millorem les relacions amb l'Associació de Pares i Mares del centre dotant-la de mitjans nous i facilitant-li la realització d'activitats complementàries a les acadèmiques, molt allunyades de les demandes típiques de diners o de cotxes per a excursions.

Les dades d'assistència a les reunions de pares i mares de principi de curs marquen, aquests dos últims cursos, uns percentatges realment notables, tenint en compte que fa prop de sis anys no arribàvem al 15%. Actualment superem el 60% i estem en camí de consolidar el 70% en alguns cursos.

Cada any organitzem conjuntament una conferència inaugural del curs, conferències sobre algun tema concret, i tallers de pares i mares, en els quals debatem a fons alguna problemàtica concreta, com la participació de les famílies en els centres educatius, els límits en les conductes dels nins per part de les famílies, la participació i formació del professorat o les reformes educatives.

Els alumnes, a través dels seus representants, també elaboren propostes de resolució, ens indiquen les preocupacions que tenen i ens exigeixen que complim les nostres obligacions.

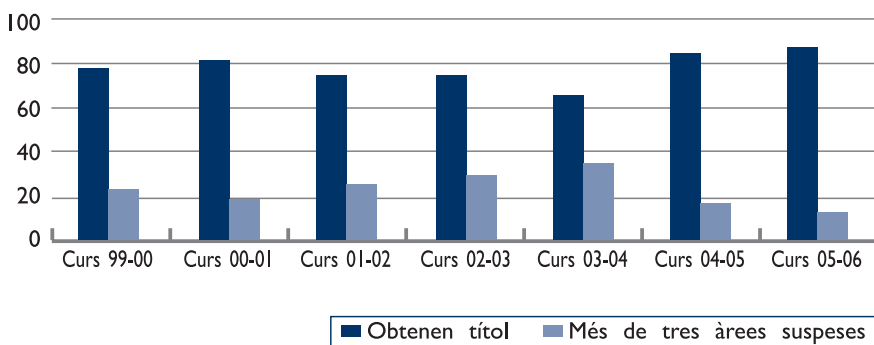
DESCRIPCIÓ DE L'EVOLUCIÓ DELS RESULTATS DE L'ALUMNAT. VALORACIÓ I PERSPECTIVES DE FUTUR

Els resultats acadèmics i l'ambient de convivència al centre han fluctuat segons els cursos acadèmics, però ha tingut una clara tendència a la millora, si analitzem les dades amb la perspectiva històrica suficient. Els resultats comparatius amb els percentatges globals de les Illes són acceptables i el percentatge d'obtenció de la titulació al final de l'educació secundària obligatòria també ho és i millora lentament. Per això, podem afirmar, sense triomfalismes ni excessos, que els programes i projectes aplicats tenen uns resultats acceptables, que milloren cada curs i que se situen per molt per sobre dels preocupants estàndards mitjans de les illes Balears.

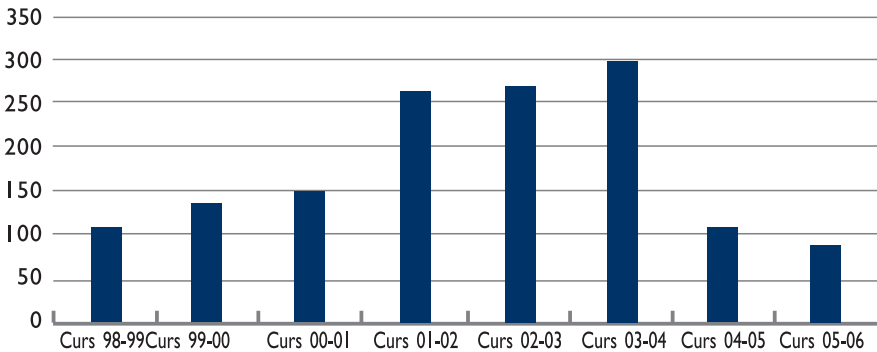
	IES Josep Miquel Guàrdia	Mitjana illes Balears
Promoció a primer d'ESO	84%	72%
Promoció a segon d'ESO	81%	69%
Promoció a tercer d'ESO	77%	62%
Promoció a quart d'ESO	75%	65%

Els resultats referits a l'obtenció del títol d'educació secundària obligatòria mostren un creixement del nombre d'alumnes que no obtenen el títol fins al curs 2003-2004, quan assoleix la preocupant xifra de 35%. Posteriorment, es recupera, fruit, sens dubte, dels resultats dels programes i projectes posats en pràctica.

GRÀFIC I.



Els resultats obtinguts referits a les incidències i expulsions reflecteixen uns resultats molt més clars i contundents. Les incidències augmenten de manera molt preocupant fins al curs 2003-2004 i comencen a descendir de manera espectacular a partir del 2004-2005. Hores d'ara, a principi del 2006-2007, ens permetem impartir classe amb les portes obertes, ja que el clima de treball i de convivència ho fa possible. Creiem que aquest és un dels resultats més espectaculars.

GRÀFIC 2. NOMBRE INCIDÈNCIES

PROJECTE D'ACTUACIÓ PER AL FUTUR

De manera resumida indiquem les principals línies de treball a mitjà i llarg termini:

- Construir comunitat: crear les condicions per a una cultura més inclusiva. No és fàcil aconseguir la implicació de la comunitat educativa més enllà de l'assistència a classe per part de l'alumnat, assegurar la participació de les famílies, ni mobilitzar el professorat en compromisos més enllà de l'horari lectiu. Per tant, les línies de treball en aquest camp d'actuació es concentren a:
 - Facilitar la participació de l'alumnat i les famílies en els processos de presa de decisions de l'IES, articulant la tramitació de la informació i la generació de debat sobre les propostes.
 - Obrir el centre a tota la comunitat, a totes les institucions municipals, tant públiques com privades.
 - Continuar dissenyant activitats de reflexió per a pares i mares (escola de pares i mares).
 - Assegurar el flux de la informació i de les opinions entre tots els membres de la comunitat educativa.
 - Implicar tota la comunitat en afers que ens poden afectar a tots i que serveixin de punt de partida per reflexionar sobre els valors bàsics: tolerància, pacifisme, solidaritat...
- Dissenyar accions conjuntes i coordinar serveis d'atenció. Per actuar de manera global necessitem coordinar accions entre els serveis que atenen alumnes i famílies amb problemes. Pretendre incidir sobre algunes famílies aïllades implica fer una simplificació molt perillosa de la realitat, que sempre és complexa. Per tant, necessitem disposar d'una visió global de les necessitats dels alumnes i de les accions concretes que puguin oferir alternatives als problemes.
- Dissenyar grups heterogenis reduïts. Amb la redistribució de les restes horàries i amb la voluntat del professorat de sumar hores lectives podem dissenyar grups heterogenis reduïts que facilitin l'atenció als necessitats individuals i grupals. Mantenir una ràtio mitjana de disset alumnes per aula és una mesura molt ben valorada per part tota la comunitat educativa.

- Dissenyar pràctiques progressivament més inclusives. Dissenyar pràctiques més inclusives implica necessàriament replantejar-nos de manera progressiva el currículum, els plantejaments metodològics i els sistemes d'avaluació. Potenciar una educació més inclusiva implica replantejar-nos la balcanització de les àrees de coneixement; adoptar una visió més globalitzadora sobre les realitats i sobre els contextos; partir de les experiències, vivències, motivacions, interessos i necessitats dels adolescents; un canvi metodològic i actitudinal dels professionals de l'educació per: confiar en les potencialitats de les persones i en la capacitat de superació de les dificultats; expressar una actitud receptiva i dialogant amb l'alumne, i per il·lusionar amb la ciència i el coneixement del qual se suposa que som especialistes.
- Generar actituds, estratègies i aptituds per resoldre conflictes. Aprendre a controlar les emocions negatives i desenvolupar la capacitat d'empatia es converteixen en elements clau per afavorir la convivència, que mai no és exempta de problemes i conflictes. Aquestes actituds s'aprenen bàsicament a partir de la pràctica. Si els professionals de l'educació sabem mantenir la serenitat, ferma, cordialitat i les bones maneres, i si sabem controlar les nostres emocions més negatives, amb el temps ensenyarem als joves altres maneres per relacionar-se i conviure.
- Treballar a partir de les bases de la qualitat educativa: formació, reflexió i organització. Si aconseguim convertir els centres en llocs de reflexió i formació contínua generarem les bases necessàries per concebre una altra societat. Analitzar les situacions problemàtiques globals; dissenyar estratègies d'abordatge; pensar alternatives als problemes plantejats; analitzar les reaccions; replanificar l'acció; ajustar-nos a les necessitats de cada persona en un marc de convivència i sobre la base d'una organització potent que permeti la coordinació, són els elements bàsics que hem de continuar consolidant per assolir l'autèntica qualitat educativa.

Construint camí i teixint complicitats: l'esperança en el futur

El camí que queda per recórrer és llarg, però esperançador. Comprovar al llarg dels anys com les persones van canviant i millorant; viure des d'una perspectiva més adolescent; comprovar que sota la capa de passivitat hi ha la sensibilitat, la preocupació i l'interès per un ampli conjunt de temes són elements que ens estimulen a continuar. Però el més suggeridor és la possibilitat de garantir una convivència real amb la diversitat més extrema: la nena magribina que ha viscut aïllada del món, el nen plurideficient que només sap comunicar-se a través del llenguatge de signes, dos nins anglesos nouvinguts, els fills d'obriers temporers, la filla d'una víctima de la globalització que està en situació il·legal, els fills de pares i mares coberts de riqueses, el fill de l'empresari, la filla del sabater, del comerciant i de l'industrial..., tots junts, en una mateixa aula, compartint vivències, conflictes, desitjos, il·lusions i frustracions... Per a tots ells encara s'ho paga continuar confiant en les enormes capacitats dels sers humans i en les capacitats i potencialitats de les ciències de l'educació.

BIBLIOGRAFIA

Comunicacions i ponències:

- «Treballar per projectes a secundària obligatòria». I Jornades de formació al voltant de repensar l'educació des dels projectes de treball. Barcelona, 26 i 27 de juny de 1998.
- «L'ensenyament secundari: propostes i reflexions per un canvi necessari». Simposi titulat Itineraris de canvi en l'educació. Barcelona, 15 i 16 de març de 2001.
- «Enfocaments metodològics i curriculars alternatius». CIVPE 2001. Congrés Internacional Virtual de Psicologia Educativa, 12 al 23 de novembre de 2001.
- «Convivre amb la diversitat. Gestió de grups heterogenis i nous enfocaments curriculars a secundària». IV Simposi Llengua, educació i immigració. ICE Universitat de Girona. Girona, 21, 22 i 23 de novembre de 2002.
- «Caminant vers la inclusió educativa». V Jornades Maria Rúbies de Recerca i Innovació Educativa: Innovar en Educació. Lleida, 28 i 29 de novembre de 2003.
- «Caminant vers una concepció inclusiva». I Congrés sobre Educació Inclusiva. Universitat de Vic, 11, 12 i 13 de novembre de 2004.
- «Organización de aula y atención a la diversidad». Centro de Profesores y Recursos de Monzón. Monzón, març de 2006.

Articles:

- ALZINA SEGUÍ, P. (2001). «Convivir y aprender la diversidad». *Cuadernos de Pedagogía* 300, març, pàg. 83-86.
- ALZINA SEGUÍ, P. (2003). «Els reptes educatius davant la interculturalitat». *Pissarra, Revista d'Ensenyament de les Illes* 111, abril-maig, STEI pàg. 24-30.
- ALZINA SEGUÍ, P. (2004). «Hacia una educación más inclusiva». *Cuadernos de Pedagogía* 335, maig, pàg. 36-39.
- ALZINA SEGUÍ, P. (2005). «Caminant vers la inclusió educativa». *Caixa d'Eines 06. Llengua, interculturalitat i cohesió social. El centre acollidor II*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, pàg. 10-25.
- BAGUR GOMILA, E. (2006). «Vivint i compartint la llengua i la cultura en un context multicultural». *Escola Catalana* 427, febrer, pàg. 41-43.

Publicació premiada sobre els inicis de l'experiència del centre i l'organització d'aula treballant amb projectes interdisciplinaris:

- ALZINA SEGUÍ, P. (2000). *Treballar amb la diversitat. Nous enfocaments curriculars i metodològics*. Premi Josep Miquel Guàrdia d'Alaior, 2000. Palma: UIB, IME, Ajuntament d'Alaior.

**V. ESTADÍSTICA I LEGISLACIÓ
EDUCATIVA DE LA COMUNITAT
AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS**

El sistema escolar a les Illes Balears en xifres

Belén Pascual Barrio

RESUM

En aquest article presentam algunes de les dades més rellevants del sistema educatiu no universitari de les Illes Balears. Es tracta, a grans trets, d'una aproximació a la realitat i a les problemàtiques socials i educatives de la nostra comunitat autònoma a partir d'indicadors diversos. Amb aquesta finalitat hem seleccionat una sèrie de dades del Ministeri d'Educació i Ciència, de la Conselleria d'Educació i Cultura de la CAIB, així com dels informes socioeducatius que anualment tracten acuradament aquesta temàtica.

RESUMEN

En este artículo presentamos algunos de los datos más relevantes del sistema educativo no universitario de las Islas Baleares. Se trata, a grandes rasgos, de una aproximación a la realidad y a las problemáticas sociales y educativas de nuestra comunidad autónoma, a partir de indicadores diversos. Con esta finalidad hemos seleccionado una serie de datos del Ministerio de Educación y Ciencia, de la Conselleria de Educación y Cultura de la CAIB, así como de los informes socioeducativos que, anualmente, tratan rigurosamente esta cuestión.

La població escolaritzada a les Illes Balears ha augmentat notablement els darrers anys. En concret, al curs 2006-2007 es matriculen 14.362 alumnes¹ més que al curs 1999-2000. En aquest període de temps hi ha hagut un procés d'ascens constant, tot i amb oscil·lacions moderades a tots els nivells en general i amb increments molt accentuats en educació infantil. Perquè ens facem una idea del que ha estat aquesta evolució per a cada un dels nivells educatius, podem basar-nos en les xifres concretes de l'increment de la matriculació entre 1999-2000 i 2006-2007: 8.661 matrícules a educació infantil, 3.250 a educació primària, 1.404 a cicles formatius de grau mitjà, 750 a primària, 640 a batxillerat i 392 a cicles formatius de grau superior (vegeu el quadre 1).

El ritme accelerat de creixement de la matrícula a infantil, d'acord amb l'evolució de les taxes d'escolarització, té a veure amb la implantació d'aquesta etapa educativa i l'augment progressiu de la seva rellevància, no solament a les Illes Balears, sinó també a tot l'Estat i a fora. Encara així, les taxes d'escolaritat en aquesta etapa són baixes, si les comparem amb les del conjunt de l'Estat, sobretot les del primer cicle. A les Illes Balears la taxa d'escolarització del curs 2004-2005 al primer nivell de l'educació infantil és d'un 7,4%, mentre que al conjunt de l'Estat és d'un 14,8%. L'escolarització del segon cicle, a les Illes Balears és d'un 94,8%, mentre que al conjunt de l'Estat és d'un 98% (CES 2006, 488).

Amb relació als nivells de secundària no obligatòria i d'educació superior, les estadístiques educatives del MEC situen la nostra comunitat autònoma en un lloc desfavorable en el conjunt de l'Estat espanyol: tenim una de les taxes més baixes d'idoneïtat i d'escolaritat. La baixa participació dels joves que tenen entre 17 i 18 anys, edats corresponents a aquests nivells, es fa palesa, si analitzam les taxes netes² d'escolarització corresponents (vegeu els quadres 2 i 3).

¹ Ensenyaments de règim general sense comptar els nivells d'educació especial ni els programes de garantia social.

² La taxa neta d'escolaritat és la relació percentual entre l'alumnat d'una determinada edat i la població d'aquesta mateixa edat.

QUADRE 1. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT I PERCENTATGES DE VARIACIÓ INTERANUALS, PER NIVELLS EDUCATIUS. CURSOS 1999-2000 / 2006-2007

ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL	1999-2000	2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007	
		Absolut	variació % ⁽¹⁾	Absolut	variació %	Absolut	variació %	Absolut	variació %	Absolut	variació %	Absolut	variació %	Absolut	variació %
Educació infantil	25.306	26.589	5,07	27.656	4,01	28.379	2,61	29.994	5,69	31.306	4,37	32.332	3,28	33.967	5,06
Educació primària	55.754	55.849	0,17	56.505	1,17	56.962	0,81	57.166	0,36	56.988	-0,31	56.726	-0,46	59.004	4,02
ESO	39.702	39.758	0,14	39.640	-0,30	40.063	1,07	40.300	0,59	40.017	-0,70	39.126	-2,23	39.717	1,51
Batxillerat	10.312	11.252	9,12	11.456	1,81	11.168	-2,51	10.942	-2,02	10.885	-0,52	10.742	-1,31	10.952	1,95
CFGM	3.184	3.515	10,40	3.794	7,94	4.259	12,26	4.314	1,29	4.402	2,04	4.220	-4,13	4.588	8,72
CFGs	1.859	2.099	12,91	2.251	7,24	2.419	7,46	2.164	-10,54	2.420	11,83	2.099	-13,26	2.251	7,24
TOTAL	136.117	139.062	2,16	141.302	1,61	143.250	1,38	144.880	1,14	146.018	0,79	145.245	-0,53	150.479	3,60

(1) El % de variació representa l'increment del curs corresponent respecte del total del curs anterior.

Font: Direcció general de Planificació i Centres. Conselleria d'Educació i Cultura.

QUADRE 2. TAXA D'ESCOLARITAT ALS 18 ANYS, PER ETAPA O CICLE EDUCATIU I SEXE. CURSOS 1999-2000 i 2005-2006

	1999-2000			2000-2001			2001-2002			2002-2003			2003-2004			2004-2005			2005-2006		
	ESO ⁽¹⁾	ESNO ⁽²⁾	ESUP ⁽³⁾	ESO	ESNO	ESUP	ESO	ESNO	ESUP	ESO	ESNO	ESUP	ESO	ESNO	ESUP	ESO	ESNO	ESUP	ESO	ESNO	ESUP
Total																					
Estatal	1,6	35,9	2,5	1,2	35,1	3,3	1,1	33,7	4,1	0,9	34,5	4,1	0,8	33,9	4,0	0,8	33,6	3,8	1,1	33,2	3,7
Illes Balears	1,4	31,0	1,4	0,9	29,7	1,5	0,7	30,6	1,6	0,6	30,3	1,6	0,5	30,3	1,4	0,7	30,8	1,2	0,5	28,8	1,2
Homes																					
Estatal	1,6	36,0	2,1	1,3	35,2	2,9	1,2	33,8	3,7	1,0	34,7	3,6	0,9	33,9	3,4	0,9	33,6	3,3	1,1	33,5	3,1
Illes Balears	1,3	28,7	1,2	1,0	28,0	1,4	0,8	28,1	1,4	0,6	28,9	1,3	0,5	30,5	1,1	0,7	30,3	1,1	0,6	27,4	1,0
Dones																					
Estatal	1,6	35,8	2,8	1,1	34,9	3,6	1,1	33,7	4,6	0,9	34,3	4,6	0,7	33,9	4,6	0,8	33,6	4,4	1,0	33,0	4,2
Illes Balears	1,4	33,5	1,6	0,9	31,6	1,5	0,5	33,2	1,7	0,5	31,7	1,9	0,6	30,2	1,7	0,7	31,4	1,3	0,4	30,1	1,5

(1) Educació obligatòria: educació secundària obligatòria i educació especial.

(2) Educació secundària. 2a etapa: batxillerats, cicles formatius de grau mitjà, FP d'Arts Plàstiques i Disseny i Esportives, Arts Aplicades i Oficis Artístics i programes de garantia social.

(3) Educació superior no universitària: cicles formatius de grau superior, FP d'Arts Plàstiques i Disseny i Esportives, i estudis superiors d'Ensenyaments Artístics.

Font: MEC. Estadístiques de l'ensenyament no universitari. Sèries per comunitat autònoma.

QUADRE 3. TAXA NETA D'ESCOLARITAT ALS 17 ANYS, PER ETAPA O CICLE EDUCATIU I SEXE.
Cursos 1999-2000 i 2005-2006

	1999-2000			2000-2001			2001-2002			2002-2003			2003-2004			2004-2005			2005-2006		
	ESO ⁽¹⁾	ESNO ⁽²⁾	ESUP ⁽³⁾	ESO	ESNO	ESUP	ESO	ESNO	ESUP	ESO	ESNO	ESUP	ESO	ESNO	ESUP	ESO	ESNO	ESUP	ESO	ESNO	ESUP
Total																					
Estatal	12,3	62,6	0,0	11,6	63,2	0,0	10,8	65,0	0,0	11,0	64,2	0,1	11,2	63,7	0,1	11,4	63,4	0,1	11,8	63,8	0,1
Illes Balears	11,4	49,5	0,0	11,8	52,8	0,0	11,5	53,9	0,0	10,6	52,5	0,0	9,7	53,6	0,0	9,2	51,8	0,0	10,1	50,9	0,0
Homes																					
Estatal	13,1	57,9	0,0	12,5	58,0	0,0	11,5	59,1	0,0	11,6	58,0	0,1	11,8	57,3	0,1	11,9	57,7	0,1	12,3	58,2	0,1
Illes Balears	12,1	42,7	0,0	12,8	45,4	0,0	11,9	47,3	0,0	10,9	46,7	0,1	10,1	47,0	0,0	9,6	46,6	0,0	10,1	47,0	0,0
Dones																					
Estatal	11,4	67,5	0,0	10,8	68,6	0,0	10,0	71,3	0,0	10,4	70,7	0,1	10,6	70,3	0,1	10,9	69,4	0,1	11,3	69,7	0,1
Illes Balears	10,7	56,7	0,0	10,7	60,7	0,0	11,0	60,9	0,0	10,2	58,5	0,0	9,3	60,6	0,0	8,9	57,3	0,0	10,0	55,1	0,1

⁽¹⁾ Educació obligatòria: educació secundària obligatòria i educació especial.

⁽²⁾ Educació secundària, 2a etapa: batxillerats, cicles formatius de grau mitjà, FP d'Arts Plàstiques i Disseny i Esportives, Arts Aplicades i Oficis Artístics i programes de garantia social.

⁽³⁾ Educació superior no universitària: cicles formatius de grau superior, FP d'Arts Plàstiques i Disseny i Esportives, i estudis superiors d'Ensenyaments Artístics.

Font: MEC. Estadístiques de l'ensenyament no universitari. Sèries per comunitat autònoma.

- Un 62% i un 65% dels joves de 17 anys del conjunt de l'Estat són estudiants de secundària no obligatòria. A les Illes Balears només ho són entre un 49% i un 53%. La diferència s'accentua en el cas dels homes: en el curs 2006-2007, solament un 47% dels homes de 17 anys cursen aquests estudis, un 8% menys que les dones de les Balears i un 11% menys que els homes del conjunt de l'Estat.
- Un 33% i un 35% dels joves de 18 anys del conjunt de l'Estat són estudiants de secundària no obligatòria. A les Illes Balears només ho són entre un 28% i un 31%. Aquesta diferència és encara més accentuada en el cas dels homes: en el curs 2006-2007 només un 27,4% dels homes de 18 anys han cursat aquests estudis, un 2% menys que les dones de les Balears i un 5% menys que els homes del conjunt de l'Estat.

Les baixes taxes d'escolarització a secundària no obligatòria es tradueixen en una baixa esperança de vida escolar als 6 anys. Aquest indicador representa el nombre mitjà d'anys de permanència als nivells anteriors a la Universitat d'un nin que comença els estudis als 6 anys. Doncs bé, a les Illes Balears al curs 2005-2006 l'esperança de vida escolar dels nins de 6 anys és d'11,6 anys (11,5 dels nins i 11,6 de les nines), per sota dels 12,7 anys de l'Estat espanyol. És a dir, el temps mitjà de permanència al sistema educatiu per als nins de 6 anys de les Balears és inferior al dels nins del conjunt de l'Estat. A més a més, aquesta distància s'ha anat incrementant els darrers vuit anys. Si la diferència al curs 1999-2000 era de 0,7 punts, en aquest temps hem passat a una diferència d'1,1. L'evolució d'aquest indicador a tot l'Estat no ha presentat gaire canvis: aquest temps s'ha mantingut entre els 12,6 i els 12,9, tant en el cas dels nins com en el de les nines (vegeu el quadre 4).

QUADRE 4. ESPERANÇA DE VIDA ESCOLAR ALS 6 ANYS, EN ELS ENSENYAMENTS NO UNIVERSITARIS; PER SEXE. CURSOS 1999-2000 I 2005-2006

	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Total							
Estat	12,8	12,8	12,7	12,7	12,7	12,7	12,7
Illes Balears	12,1	12,2	12,2	12,1	12,0	11,7	11,6
Homes							
Estat	12,7	12,7	12,6	12,6	12,6	12,6	12,6
Illes Balears	12,0	12,1	12,0	11,9	11,8	11,6	11,5
Dones							
Estat	12,9	12,8	12,8	12,8	12,8	12,8	12,8
Illes Balears	12,2	12,3	12,3	12,2	12,1	11,9	11,6

Font: MEC. Estadístiques de l'ensenyament no universitari. Sèries per comunitat autònoma.

A part de la baixa esperança de vida escolar, a les Balears comptam amb l'índex més elevat d'abandonament prematur dels estudis. L'any 2005 el percentatge de joves entre 18 i 24 anys que abandonaren els estudis de manera prematura va ser d'un 40% (45% dels homes i 33,9% de les dones), un 9,2% més que al conjunt de l'Estat. Actualment, d'acord amb la Unió Europea, es considera fonamental per al desenvolupament individual i social continuar els estudis més enllà de

l'ensenyament obligatori. La rellevància que es dóna als estudis postobligatoris fa que es consideri abandonament escolar primerenc els joves que, havent assolit l'ensenyament secundari obligatori, no continuïn els estudis (MEC 2006).

Si ens regim per les taxes brutes de població que finalitza els estudis en els diferents nivells, els resultats són aquests (vegeu el quadre 5):

- A l'ensenyament secundari obligatori, la diferència entre les taxes estatals i autonòmiques es manté des dels darrers anys en aproximadament 9 punts. El curs 2004-2005, la taxa estatal arriba al 70,4%, mentre que a les Illes Balears és del 61,8%. Tant al conjunt de l'Estat com a les Illes Balears, entre els cursos 1999-2000 i 2004-2005 hi ha hagut un descens progressiu, amb lleugeres oscil·lacions.
- Al batxillerat, les taxes sempre són més baixes que a l'ensenyament secundari, però encara més a les Illes Balears que al conjunt de l'Estat. El curs 2004-2005 només un 30,1% de la població de les Balears corresponent a aquest nivell finalitza els estudis; un 44,4%, en el cas de l'Estat espanyol. Entre els cursos 1999-2000 i 2004-2005 les taxes han disminuït un 0,7% al conjunt de l'Estat i un 5,1% a les Illes Balears.
- Les taxes corresponents als nivells de Tècnic o Tècnic auxiliar també són més baixes a les Balears que al conjunt de l'Estat. Tot i això, aquí, els darrers sis cursos hi ha hagut un procés de recuperació: hem passat d'un 8,2% del curs 1999-2000 a un 12,5% del 2004-2005.
- Quant als estudis de Tècnic superior o de Tècnic especialista, les taxes estatals dupliquen les autonòmiques. El curs 2004-2005 la taxa estatal és d'un 17,1% i la taxa a les Illes Balears és d'un 6,9%. Entre 1999-2000 i 2004-2005, les taxes s'han mantingut, tot i que amb oscil·lacions, sobretot a les Illes Balears.

QUADRE 5. TAXES BRUTES DE POBLACIÓ QUE FINALITZA ELS ESTUDIS, PER NIVELLS. CURSOS 1999-2000 I 2004-2005

	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Graduat en secundària (ESO)						
Estat	73,4	73,4	71,1	71,3	71,5	70,4
Illes Balears	64,9	64,5	66,5	63,2	62,8	61,8
Batxillerat						
Estat	45,1	46,8	45,1	46,1	44,9	44,4
Illes Balears	35,2	35,2	35,1	32,3	32,0	30,1
Tècnic o Tècnic auxiliar						
Estat	9,1	10,9	13,4	15,4	16,2	16,4
Illes Balears	8,2	8,4	10,9	11,0	12,1	12,5
Tècnic sup. o T. especialista						
Estat	17,6	16,0	17,4	15,5	17,1	17,1
Illes Balears	6,8	6,4	7,7	7,4	7,9	6,9

Font: MEC. Estadístiques de l'ensenyament no universitari. Sèries per comunitat autònoma.

D'acord amb els resultats, el nivell d'estudis de la població adulta resident a les Illes Balears és baix. Les dades ho demostren: si bé al conjunt d'Espanya els darrers anys ha augmentat el nombre de persones amb estudis de secundària i superiors, i, conseqüentment, ha disminuït el percentatge dels que només tenen estudis primaris, les Illes Balears formen part del conjunt de les comunitats que, sumant estudis secundaris i superiors no obligatoris, no arriben al 45%.³ Aquest és un dels factors contextuals més remarcables del nostre sistema educatiu, ja que condicionarà en gran part les expectatives i motivacions de la població sobre aquest sistema, i influirà conseqüentment en la planificació educativa i l'activitat laboral (MEC 2006).

Aquesta tendència de l'escolarització se suma a l'increment progressiu de l'alumnat estranger dels darrers cursos (vegeu el quadre 6). Aquest fet emmarca bona part de les iniciatives destinades a compensar les desigualtats educatives associades a la procedència de l'alumnat. L'augment ha estat espectacular els darrers deu anys, tant al conjunt de l'Estat com a la nostra comunitat autònoma en particular. A Espanya hem passat d'un total de 72.335 alumnes estrangers del curs 1996-1997 a 608.040 el curs 2006-2007. És a dir, en deu anys la xifra d'alumnat estranger ha augmentat en 535.705 joves es, és a dir, un 88,10%. A les Illes Balears, en el mateix període de temps, l'increment ha estat de 18.795 alumnes, un 86,41%: hem passat de 2.956 a 21.751 alumnes. L'augment percentual interanual entre 2002-2003 i 2006-2007 ha estat progressiu i lleugerament descendent tant a l'Estat espanyol com a les Illes Balears. És a dir, si bé entre els anys 2002 i 2004 els increments interanuals arribaven al 30%-40%, el darrer curs l'augment ha estat d'un 14,5% al conjunt d'Espanya i d'un 11,8% a les Balears. Encara així, l'ascens de la població escolaritzada continua essent notable (vegeu els quadres 6 i 7).

Quant a la procedència de l'alumnat estranger, per ordre de major a menor presència, els alumnes d'Amèrica del Sud i d'Àfrica són els més representatius. Un 42% i un 45,1% de l'alumnat espanyol i de les Illes Balears, respectivament, provenen d'Amèrica del Sud. Quant a l'alumnat procedent d'Àfrica, al conjunt de l'Estat representen un 19,5% i a les Illes Balears, un 17,9%. Per davant de l'alumnat procedent d'Àfrica, a les Balears un 21,5% prové de l'Europa comunitària (vegeu el quadre 9).

Una de les crítiques freqüents a la gestió duta a terme des de les administracions educatives per fer front a aquest increment accelerat de l'alumnat és la concentració dels alumnes nouvinguts en els centres públics. A la comunitat autònoma amb el nivell d'alumnat estranger més alt de tot l'Estat, els centres públics es converteixen en els receptors principals (CES 2006; «Sa Nostra», Caixa de Balears 2006). Al quadre 8 mostrem la distribució del percentatge de l'escolarització de l'alumnat estranger entre centres públics i privats. Tant al conjunt de l'Estat com a la nostra comunitat autònoma, al voltant del 82% de l'escolarització recau sobre els centres públics.

La tendència envers la formació de guetos a determinats centres públics i l'existència de sistemes de filtre en el procés de matriculació a alguns centres concertats poden derivar en un increment de les desigualtats entre uns centres i uns altres, sobretot tenint en compte que bona part de la inversió pública en educació a les Balears es destina a la concertació amb centres privats. Les Illes Balears, juntament amb la Comunitat Foral de Navarra i el País Basc, són la comunitat autònoma que inverteix el percentatge més elevat de la despesa pública en concerts educatius (MEC 2006; March, M. X., Pascual, M. B. 2006).

³ Encara així, les Illes Balears, juntament amb Castella - la Manxa i Extremadura, són la comunitat que destina més percentatge de les despeses a educació dels nivells no universitaris (la Comunitat de Madrid i la Comunitat Valenciana, als universitaris).

Mentrestant, les Balears són una de les comunitats més riques de l'Estat espanyol i les dades ho demostren: són una de les set comunitats autònomes que tenen un PIB per càpita superior a la mitjana estatal. L'any 2005, el PIB per càpita arribà als 22.947 euros, superant en quasi 2.000 la mitjana espanyola. El mateix any, d'acord amb els indicadors de benestar econòmic, mentre al conjunt de l'Estat espanyol la taxa d'activitat laboral era del 57%, a la nostra comunitat, juntament amb Catalunya i el País Basc, superava el 60%, més d'un 57% del qual era població ocupada.

Resulta contradictori que una societat amb indicadors econòmics i laborals tan favorables tenguí deficiències tan evidents quant a nivells d'escolarització i resultats educatius respecte de la resta de comunitats autònomes. En relació amb aquesta qüestió, A. Marchesi (2006, 408) apunta com a possibles factors explicatius la insularitat, l'àmplia oferta ocupacional i la percepció per part dels joves que poden progressar sense necessitat d'estudiar de manera perllongada. A més, destaca com a element aglutinant dels anteriors «el compromís insuficient de la societat i de les institucions amb l'educació». Creiem que aquesta afirmació és prou suggerent com per repensar les dificultats que tenim i les possibilitats de què disposam quant a organització i política educatives per assolir un grau més elevat de qualitat i equitat per a tot l'alumnat. Cal que l'Administració pública continuï dedicant els esforços suficients per contrarestar aquesta tendència que es va configurant com a distintiu propi del nostre sistema educatiu. Així també, d'acord amb el que hem dit anteriorment, cal que sigui la societat en conjunt qui es conscienciï d'aquesta problemàtica social, no solament educativa.

QUADRE 6. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A ESPANYA I A LES ILLES BALEARS. CURSOS 1999-2000 I 2006-2007

	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007 ⁽¹⁾
Estat espanyol	107.303	141.916	207.112	307.151	402.117	460.518	530.954	608.040
Illes Balears	4.740	6.125	8.712	12.519	15.591	17.197	19.456	21.751

⁽¹⁾ Dades avanç del curs 2006-2007.
Font: MEC. Estadístiques de l'ensenyament no universitari. Sèries per comunitat autònoma.

QUADRE 7. INCREMENTS INTERANUALS D'ALUMNAT ESTRANGER. CURSOS 2002-2003 I 2006-2007

	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007 ⁽¹⁾	
	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%
Estat espanyol	100.039	48,3	94.966	30,9	58.401	14,5	70.436	15,3	77.086	14,5
Illes Balears	3.807	43,7	3.072	24,5	1.606	10,3	2.259	13,1	2.295	11,8

⁽¹⁾ Dades avanç del curs 2006-2007.
Font: MEC. Estadístiques de l'ensenyament no universitari. Sèries per comunitat autònoma.

QUADRE 8. ALUMNAT ESTRANGER PER TITULARITAT DEL CENTRE. CURSOS 2002-2003 I 2006-2007

	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007 ⁽¹⁾	
	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%
Estat espanyol	245.030	79,8	325.188	80,9	374.836	81,4	434.781	81,9	501.916	82,5
Illes Balears	10.271	82,0	12.602	80,8	14.061	81,8	15.938	81,9	17.955	82,5
Centres Privats										
Estat espanyol	62.121	20,2	76.929	19,1	85.682	18,6	96.173	18,1	106.124	17,5
Illes Balears	2.248	18,0	2.989	19,2	3.136	18,2	3.518	18,1	3.796	17,5

⁽¹⁾ Dades avanç del curs 2006-2007.
Font: MEC. Estadístiques de l'ensenyament no universitari. Sèries per comunitat autònoma.

QUADRE 9. ALUMNAT ESTRANGER PER ÀREA GEOGRÀFICA DE NACIONALITAT I PER TITULARITAT. **CURS 2006-2007**

	TOTAL	Europa		Àfrica	Amèrica			Àsia	Oceania	No consta país
		UE (25)	Altres		Nord	Central	Sud			
Total Centres										
Estat espanyol	608.040	77.051	94.701	118.454	6.028	21.292	259.935	28.626	309	1.644
Illes Balears	21.751	4.672	1.900	3.893	144	606	9.800	727	9	0
Centres Públics										
Estat espanyol	501.916	59.483	81.841	106.370	3.723	16.615	211.077	21.042	220	1.545
Illes Balears	17.955	3.872	1.580	3.286	107	454	8.044	605	7	0
Centres Privats										
Estat espanyol	106.124	17.568	12.860	12.084	2.305	4.677	48.858	7.584	89	99
Illes Balears	3.796	800	320	607	37	152	1.756	122	2	0

Font: MEC. Estadístiques de l'ensenyament no universitari. Sèries per comunitat autònoma.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Consell Econòmic i Social de les Illes Balears (2006). *Memòria del CES 2005 sobre l'economia, el treball i la societat de les Illes Balears*. Palma: CES Illes Balears, pàg. 483-521.

March, M. X.; Pascual, M. B. (2006). «Els models d'escolarització a Mallorca: les relacions entre l'escola pública i l'escola privada». *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2006*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 176-195.

Marchesi, A. (2006). «El fracàs escolar». *Informe econòmic i social de les Illes Balears 2005*. Palma: «Sa Nostra», Caixa de Balears, pàg. 406-411.

MEC (2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid: MEC, Instituto de Evaluación, <<http://www.institutodeevaluacion.mec.es>>.

MEC (2007). *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance del curso 2006/07*. Madrid: MEC, <<http://www.mec.es>>.

MEC (2007). *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma*. Madrid: MEC, <<http://www.mec.es>>.

«Sa Nostra», Caixa de Balears (2006). *Informe econòmic i social de les Illes Balears 2005*. Palma: «Sa Nostra», Caixa de Balears, pàg. 399-405.

La participació dels municipis en la millora de l'educació. Una proposta: crear un observatori municipal de l'educació

*Antoni Bauzà Sampol
Joan Cerdà Martorell*

RESUM

Aquest article revisa, en una primera part, el paper que juguen els municipis quan a intervenció educativa, tot reivindicant un major protagonisme en els aspectes que afecten directament el rendiment educatiu de l'alumnat i la contunuitat en els estudis. D'entre les mesures que se proposen com a bàsiques per treballar en aquesta direcció, se'n desenvolupa una que ha de ser de les primeres: la creació d'un Observatori Municipal d'Educació. En la segona part de l'article s'expliquen els criteris que s'han tengut en compte per a la seva creació, per seguidament relacionar els indicadors específicament d'interès municipal que han de formar part d'aquest observatori.

RESUMEN

Este artículo revisa, en una primera parte, el papel que juegan los municipios en cuanto a intervención educativa, reivindicando un mayor protagonismo en los aspectos que afectan directamente en el rendimiento educativo del alumnado y a la contunuidad en los estudios. De entre las medidas que se proponen como básicas para trabajar en esta dirección, se desarrolla una que tiene que ser de las primeras: la creación de un Observatorio Municipal de Educación. En la segunda parte del artículo se explican los criterios que se han tenido en cuenta para su creación, para seguidamente relacionar los indicadores específicamente de interés municipal que deben formar parte de este observatorio.

PRIMERA PART: MUNICIPIS I EDUCACIÓ**Introducció**

La intervenció municipal en matèria educativa s'ha caracteritzat, des de sempre, per l'assumpció de competències subsidiàries al sistema educatiu. Fins i tot amb l'entrada en vigor de la LOGSE, que en principi havia de suposar un avanç decisiu en l'articulació de les relacions entre l'Administració local i l'Administració educativa (RD 2274/1993, de cooperació de les corporacions locals i les administracions educatives), les competències educatives municipals no passen de:

- Cooperar en la planificació i gestió de construccions escolars (detectar necessitats de centres nous i cedir terrenys).
- Cooperar en la conservació, el manteniment i la vigilància dels centres.
- Cooperar en la vigilància del compliment de l'escolarització obligatòria (informar l'Administració educativa sobre la població en edat escolar; col·laborar en el procés d'escolarització, i contribuir a fer efectiva l'assistència de l'alumnat als centres escolars).
- Cooperar en la prestació de serveis educatius de qualitat i en la realització d'activitats o serveis complementaris. Les possibilitats de cooperació a què fa referència aquest punt es refereixen a

l'establiment de convenis entre l'Administració educativa i els ajuntaments per millorar temes com l'educació infantil de 0-3 anys, l'educació d'adults, l'educació en el lleure durant l'estiu i els ensenyaments de règim especial de música, principalment. Al nostre entorn, aquests han estat històricament espais d'actuació municipal en exclusiva o en col·laboració amb l'Administració educativa. Això a banda, existeix una important experiència d'ajuntaments que han volgut aportar continguts per treballar àrees transversals, com l'educació ambiental, l'educació vial, l'educació per la pau, etc., a partir de recursos del propi municipi, fent propostes de treball en el medi a partir de sortides didàctiques a llocs d'interès i serveis municipals. Aquestes propostes s'han estructurat des de departaments de dinàmica educativa.

- Participar en els òrgans de gestió dels centres educatius a través dels consells escolars dels centres.

Sense restar la importància que tenen aquestes actuacions, es fa evident que és necessari que els municipis intervinguin més i de manera més significativa en el funcionament del sistema educatiu. El principi de descentralització de l'Estat que recull la nostra constitució encara té pendent fer un recorregut llarg en l'àmbit educatiu, ja que l'assumpció de les competències educatives per part de les comunitats autònomes podria ser seguit, i ho hauria de ser, pel desplegament normatiu que fes possible que els ajuntaments assumissin un paper més important en els afers educatius.

Aquest principi es justifica de manera encara més evident a casa nostra per la situació educativa de les Illes Balears, que planteja problemes seriosos des del punt de vista del rendiment i de l'abandonament d'estudis, i s'ha convertit en el principal problema educatiu en aquest moment.

Les dades estadístiques parlen per si soles:

- La taxa de graduació en ESO se situà, el curs 2003-2004, en el 62,8%, molt per davall de la mitjana estatal, que va ser del 71,5%.
- La taxa d'abandonament prematur, és a dir, l'abandonament dels estudis un cop superada l'etapa obligatòria, a les Balears va ser, el 2004, d'un 46%, la més elevada de tot l'Estat, amb una mitjana de 14 punts percentuals per sota de la nostra.
- El curs 2005-2006, la taxa d'alumnes universitaris per cada 1.000 habitants a les Balears va ser d'un 14,3%, la més baixa de l'Estat, i molt inferior a la mitjana (29,5%).
- El curs 2005-2006 les Illes Balears varen ser la comunitat autònoma que va escolaritzar més alumnat estranger de tot l'Estat (12,8%), molt per sobre de la mitjana estatal (7,6%) i només seguides de prop per la Comunitat de Madrid (12%). L'escolarització de la població immigrant es concentra en els centres públics: 81,63% el curs 2006-2007.

La necessitat de més intervenció municipal en educació

Fins ara, les iniciatives que ha articular l'Administració educativa han estat insuficients per aturar la tendència inexorable de dèficit educatiu del nostre sistema educatiu. Hem de dir que aquestes actuacions s'han centrat, bàsicament, a millorar els aspectes que estan directament relacionats amb

el sistema educatiu i els centres escolars. Però les situacions que originen l'èxit o el fracàs dels alumnes tenen explicacions diverses. D'acord amb Marchesi (2003), «el fracàs escolar és el resultat d'un conjunt de factors que actuen de manera coordinada i produeixen finalment un resultat, el fracàs escolar; cap d'aquests factors, presos aïlladament, no l'arribarien a provocar».

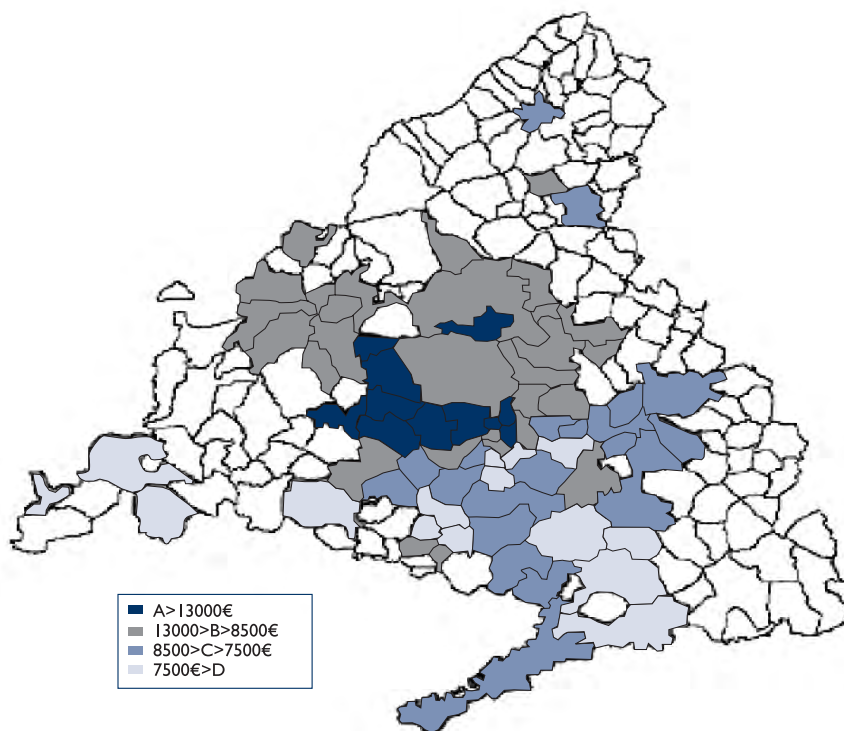
Aquest mateix autor proposa un model per comprendre les causes del fracàs escolar basat en sis nivells. Tots sis estan estretament relacionats, però mantenen un marge d'influència directa de cada un en el rendiment dels alumnes. Aquests nivells són:

Societat	• Context econòmic i social
Família	• Nivell sociocultural • Dedicació • Expectatives
Sistema educatiu	• Despesa pública • Formar i incentivar el professorat • Temps d'ensenyament • Flexibilitat del currículum • Suport disponible especialment per a centres i alumnes amb més risc
Centre docent	• Cultura • Participació • Autonomia • Xarxes de cooperació
Aula	• Estil d'ensenyament • Gestió de l'aula
Alumne	• Interès • Competència • Participació

Font: Marchesi, A.; Hernández, C. (coords.). (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.

Tot i que no hi ha un consens absolut pel que fa al grau d'influència de les variables que hem exposat en el rendiment educatiu, alguns estudis han mostrat de manera inqüestionable la força que tenen les variables no escolars en els resultats educatius obtinguts, en especial les que tenen a veure amb l'entorn social i familiar de l'alumnat.

Com a exemple de la influència del context econòmic i social, hi ha estudis que demostren que el fracàs escolar està desigualment repartit des del punt de vista social. L'estudi realitzat a la Comunitat de Madrid pel Colectivo Baltasar Gracián (2004) demostra la relació directa que s'estableix entre la renda per càpita existent en els municipis o districtes madrilenys i el percentatge de no titulació que es registra a la finalització de quart d'ESO.



Territori	Renda per cápita (€/habitant)	NT (%)
Comunidad	—	26,41
Zona A	>13000	17,95
Zona B	entre 8500 y 13000	24,83
Zona C	entre 7500 y 8500	29,98
Zona D	<7500	31,67

Font: Cunchillos, Ch.; Rodríguez, F. (2004). *El fracaso escolar, su cuantificación y su distribución social en la Comunidad de Madrid*. Ponència presentada en el I Congrés anual sobre fracàs escolar, realitzat a Palma (2004).

Les dades són rotundes: els alumnes que resideixen als municipis o districtes de la ciutat, els habitants dels quals tenen la renda per càpita més elevada, tenen més possibilitats de graduar-se quan finalitzin l'ensenyament obligatori. El determinisme social i el caràcter reproductor de la desigualtat del nostre sistema educatiu es fan evidents en aquestes dades.

Respecte de la influència de la família en les possibilitats d'èxit o de fracàs escolar dels fills i filles, té una incidència tan evident com complexa. Els contextos familiars rics en estímuls educatius són els que tenen una cultura escolar establerta, això és, amb estils de vida, relació i estimulació propers als del context

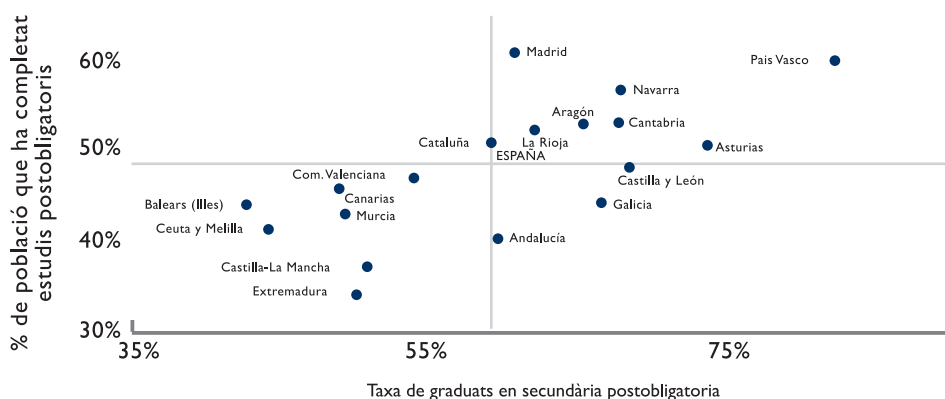
escolar. Aquests entorns familiars garanteixen més possibilitats d'èxit als fills que les que no tenen aquesta cultura, ja que aquelles exerceixen l'acompanyament, el suport i l'orientació necessaris perquè els fills transitin el camí de l'escolarització superant els reptes que se'ls plantegen en cada moment.

No obstant això, la complexitat de la influència del context familiar en l'èxit educatiu dels fills fa que no sigui tan fàcil de predir en tots els casos. Alguns estudis han demostrat que l'existència del capital escolar ha d'estar acompanyat de les possibilitats de transmissió adequades que en facin possible la socialització en un sentit escolarment harmònic.

Les dades existents quant a la relació que s'estableix entre el capital educatiu que posseeixen els pares, que ve donat per la possessió d'uns nivells educatius determinats, i el progrés dels fills demostren que hi ha una vinculació evident.

A partir de les dades recollides pel Ministeri d'Educació i Ciència, en les quals s'estableix la relació entre el nivell d'estudis de la població i la taxa de graduats en educació secundària postobligatòria a cada comunitat autònoma, podem comprovar la vinculació existent entre ambdues variables. Quan el percentatge és superior o inferior a la mitjana estatal en la població que ha completat els estudis postobligatoris, la taxa de graduats en educació secundària postobligatòria el 2005 també és superior o inferior.

PERCENTATGE DE POBLACIÓ QUE HA COMPLETAT ESTUDIS POSTOBLIGATORIS I LA TAXA DE GRADUATS EN SECUNDÀRIA POSTOBLIGATORIA



Font: Ministeri d'Educació i Cultura (2006). *Las cifras de la educación en España. Estadística e indicadores*.
<<http://www.mec.es>>.

Noves línies d'intervenció educativa municipal

La importància de les variables de context o familiars demostra que l'escola no té la capacitat de transformació social que hom li ha atorgat tradicionalment. El determinisme social s'imposa com una llosa i l'escola per si sola és incapaç d'aixecar-la.

En aquest sentit, les propostes per millorar la situació educativa no poden sorgir solament d'un únic agent educatiu, per molt important que sigui, com és el cas de l'escola. La solució dels problemes que afecten l'educació només pot arribar de l'esforç coordinat entre tots els agents implicats a millorar les condicions que intervenen en major o menor mesura en els resultats educatius.

Arribats a aquest punt, volem reivindicar que l'Administració municipal ha de participar més en l'educació. Aquest paper que toca assumir i protagonitzar als municipis es justifica pel coneixement més real del context social, cultural i econòmic que proporciona la proximitat, i pel reconeixement de la influència de variables d'aquest context en el desenvolupament educatiu de l'alumnat.

Aquesta posició de privilegi que atorga la proximitat l'hem d'aprofitar per fer girar, entorn a l'eix municipal, un pla d'actuació per millorar l'educació. El pla ha de partir de les premisses següents:

- Tots els agents implicats en l'educació (el professorat, les famílies, l'Administració, els agents socials, etc.) hi han de participar i s'hi han de comprometre.
- Conèixer i acceptar el diagnòstic de la situació educativa.
- Hi ha d'haver consens en els objectius i mesures que hàgim de dur a terme per millorar aquesta situació des d'una actuació coordinada.
- Avaluar de manera periòdica la situació i l'impacte de les mesures adoptades.

Els resultats que podem esperar d'aquest pla estratègic, el qual pot tenir forma de projecte educatiu municipal, de pacte social per l'educació, d'agenda educativa, etc., els hauríem de plantejar a mitjà i llarg termini. Així, les actuacions que hi recollim han de tenir un vessant doble: acció preventiva i intervenció immediata i directa sobre les situacions generadores de problemes aquí i ara.

En el marc de l'actuació preventiva, pensam que els municipis han d'impulsar les actuacions bàsiques següents:

- Crear un observatori municipal de l'educació com a eina que ha de servir de suport per planificar la intervenció. Aquesta és, des del nostre punt de vista, la primera actuació que s'ha de dur a terme, ja que permet detectar i localitzar els problemes, i facilita el procés de decidir les mesures que poden incidir més i més bé a l'hora de resoldre'ls. Amb el temps, a més, aquest observatori proporciona informació valuosa referida a l'impacte de les mesures aplicades i a la consecució dels objectius plantejats. A la segona part d'aquest article proposam un catàleg d'indicadors educatius d'àmbit municipal que podria formar part d'un possible observatori.
- L'orientació educativa i professional, especialment en entorns socials poc diversificats des del punt de vista productiu i amb una indústria que requereix un nivell de qualificació baix. Aquesta estratègia també s'hauria de tractar des del municipi. Els recursos de què pot disposar un Ajuntament per desenvolupar un programa d'orientació en justifiquen la intervenció.

- Planificar una oferta educativa postobligatòria que estimuli el fet de continuar els estudis. Ha d'oferir estudis que s'adaptin a les necessitats i als interessos d'una gran part de l'alumnat. És especialment important que tot l'alumnat pugui trobar una proposta per continuar els estudis després de l'ensenyament obligatori, ja sigui en el municipi o a prop. En el cas de municipis petits o mitjans, l'oferta educativa s'hauria de planificar a escala comarcal, coordinant i rendibilitzant recursos i possibilitant la mobilitat de l'alumnat.
- Promocionar l'educació superior com a gran valor de futur pot ser una tasca en la qual els municipis poden aportar elements molt importants: crear centres universitaris que dinamitzin i aportin recursos que facilitin la vida universitària; establir acords amb empresaris del terme per acollir pràctiques becades, etc.
- Promocionar l'educació permanent tant entre la població jove com adulta seria una mesura que ajudaria a millorar personalment i professionalment. En aquest sentit, és fonamental disposar d'una oferta educativa adreçada a la gent adulta i que s'adapti als seus interessos, ritmes i horaris. Però, més enllà dels continguts específics, aquesta formació permanent ha de servir per situar l'educació en un lloc privilegiat de l'escala de valors dels ciutadans; per a això, s'han de crear actituds favorables a la continuació dels estudis per part dels fills i filles.

Però aquestes actuacions preventives les hem d'acompanyar d'actuacions que realment facin possible millorar la situació educativa a curt termini, han d'intervenir en allò que ja és un problema detectat i reconegut.

- És necessària la compensació educativa en els nivells educatius amb mesures adaptades a cada etapa. Aquesta compensació s'ha de centrar en l'adquisició de capacitats bàsiques, especialment a primària, i també en la motivació i el suport pel que fa a la continuació d'estudis, especialment a secundària.
- Crear programes específics de suport a l'escolarització per a l'alumnat immigrant, amb especial atenció a l'adquisició adequada de les competències lingüístiques necessàries per poder seguir una escolarització normalitzada.
- Establir sistemes de segona oportunitat que proporcionin una oferta d'itinerari educatiu individualitzat a l'alumnat que ja hagi fracassat, que no hagi obtingut el graduat i que s'hagi incorporat al mercat de treball sense una base formativa adequada.

És evident que la col·laboració i la coordinació entre administracions és necessària per conciliar les actuacions que provenen de l'Administració municipal amb les que depenen de l'autonòmica. No obstant això, és important que aquesta coordinació i col·laboració s'entengui i es dugui a terme des del respecte mutu.

SEGONA PART: ELABORAR UN CATÀLEG D'INDICADORS EDUCATIUS EN L'ÀMBIT MUNICIPAL

Introducció

Com a passa prèvia per plantejar la millora de la qualitat en la gestió educativa municipal cal que, en primer lloc, partim del consens sobre el que entenen per qualitat tots els agents implicats i sobre quin és el nivell mínim de qualitat acceptable.

Una manera de tractar aquesta complexa tasca és definir criteris i indicadors de qualitat que orientaran en el futur la recollida d'informació sobre àrees o aspectes diversos de la gestió municipal, i, a partir d'aquí, procedir a valorar el nivell de qualitat assolit.

Els criteris i indicadors sobre gestió municipal en l'àrea educativa ens ofereixen informació rellevant sobre com es desenvolupa l'educació en l'àmbit municipal, alhora que ens permeten conèixer el grau d'eficàcia i d'eficiència de la gestió educativa, orienten la presa de decisions i la introducció de millores en l'àmbit de les seves competències.

Objectius

L'objectiu fonamental del projecte és definir i construir un sistema d'indicadors que sigui capaç de proporcionar informació sobre l'estat de l'educació en l'àmbit del municipi. Ha de ser compatible amb els models internacionals i d'altres administracions educatives de l'Estat que s'elaboren en el seu àmbit de competències.

En definitiva, pretenem obtenir un catàleg de criteris i indicadors municipals amb els quals puguem assolir un objectiu triple:

- Suggestir un conjunt de criteris i indicadors, objectius i sensibles, que ens permetin avaluar la qualitat de l'educació en l'àmbit municipal.
- Crear una base d'indicadors que reculli les dades estadístiques més rellevants del municipi amb la finalitat que ens permeti realitzar comparacions significatives des de la perspectiva educativa entre entitats locals diverses.
- Proporcionar dades sobre l'evolució d'aquests indicadors perquè ens faciliti l'anàlisi de les seves tendències i la comparació amb les obtingudes en altres municipis, comunitats autònomes o amb les d'altres sistemes educatius d'àmbit estatal i internacional.

La informació que ens ofereixen els indicadors ha de fer possible que en un futur puguem identificar les àrees que requereixen actuacions de millora.

Marc funcional de referència per construir el sistema d'indicadors

Per establir el marc funcional de referència hem partit de l'esquema context-recursos-escolarització-processos-resultats, similar al que han utilitzat altres sistemes d'indicadors, com el Projecte INES

de l'OCDE,¹ proposat per al Projecte europeu d'indicadors de qualitat i els sistemes d'indicadors de la majoria de països.

Fa temps que institucions diverses, tant autonòmiques com centrals i internacionals, recullen dades sobre una sèrie d'indicadors del sistema educatiu amb el propòsit de facilitar informació que en possibiliti la gestió i el coneixement sobre l'efecte que tenen les mesures que s'adopten. Aquestes bases de dades constitueixen una font d'informació fonamental per al conjunt del sistema educatiu, ja que permeten dur a terme un cert nivell de comparació diacrònica i sincrònica.

Criteris per seleccionar els indicadors

Els criteris que hem tengut en compte per seleccionar els indicadors són:

- Rellevància i significació: han de ser representatius, aportar informació significativa sobre aspectes rellevants de l'àmbit educatiu municipal.
- Immediatesa: han de facilitar una idea ràpida i global de l'estat i la situació de l'educació en l'àmbit municipal, han d'oferir-nos-en els trets més característics de manera sintètica.
- Solidesa tècnica: validesa i fiabilitat de les fonts utilitzades per obtenir-los.
- Viabilitat: implica l'obtenció i el càlcul factible dels indicadors, tant en termes de la informació que necessitem com del cost que suposa.
- Perdurabilitat: significa l'estabilitat temporal dels indicadors calculats, de manera que assegurem la possibilitat de fer estudis longitudinals del sistema educatiu.
- Comparabilitat: en la mesura que sigui possible, ens han de permetre comparar-los amb valors referits a la comunitat autònoma, Espanya i la Unió Europea.

Mètode de treball

Hem desenvolupat el projecte per elaborar el sistema d'indicadors municipal en sis fases interrelacionades:

1. Primera fase: identificar fonts documentals

Es tracta d'identificar fonts documentals significatives a partir de les quals puguem iniciar una recerca sistemàtica d'experiències i de criteris i indicadors de qualitat educativa. Això ens permetrà identificar una sèrie d'organismes oficials o entitats que es dediquen a estudiar la qualitat de l'educació.

2. Segona fase: identificar els criteris i indicadors

En aquesta fase pretenem elaborar un ampli catàleg de criteris de qualitat educativa i, fonamentalment, identificar i revisar els indicadors que han estat utilitzats de manera més

¹ El model que el Projecte INES ha dissenyat per presentar els indicadors els divideix en una sèrie de grans àmbits: a) el context social, demogràfic i econòmic de l'educació; b) els costos de l'educació i els recursos humans i financers; c) l'accés a l'educació i la relació amb el món laboral; d) el context escolar i els processos educatius, i d) els resultats obtinguts per l'alumnat.

sistemàtica per determinar el nivell de qualitat del sistema educatiu. Per això, partírem de les propostes de l'Institut de Evaluación del MEC i de diverses comunitats autònomes per determinar els punts comuns i analitzar-ne les diferències.

3. Tercera fase: analitzar fonts documentals per identificar criteris i indicadors

En aquesta fase, creuam la informació de tots els indicadors que hem descrit en la fase anterior; els agrupam segons l'àmbit, la definició i fórmula de càlcul. D'aquesta manera, establírem un catàleg únic en el qual recollíem tots els indicadors utilitzats per les institucions esmentades. Estan classificats en cinc grans apartats: indicadors de context, de recursos, d'escolarització, de processos educatius, de resultats educatius.

Seguidament seleccionàrem els indicadors comuns a totes les fonts documentals que havíem fet servir i n'obtinguérem un catàleg d'indicadors que ens permetria establir comparances i guiar les decisions sobre els que són més pertinents.

L'objectiu d'aquest procés era seleccionar indicadors utilitzats en àmplies zones de l'Estat i que, per tant, ens permetessin comparar resultats de diversos territoris i no solament la seva evolució diacrònica.

4. Quarta fase: tècniques qualitatives per validar els criteris i indicadors proposats

En aquesta fase recollírem l'opinió d'experts o de membres de col·lectius significatius del sector educatiu amb l'objectiu d'identificar el que, en la seva opinió, constitueixen criteris fonamentals, o indicadors associats, i avaluar la qualitat en l'àmbit educatiu, així com la valoració de la proposta de catàleg.

A partir d'aquí, confeccionàrem un segon esborrany de catàleg de criteris i indicadors.

5. Cinquena fase: crear la base de dades d'indicadors municipals

Com altres bases de dades, hem dissenyat el sistema de manera que puguem accedir a la informació disponible sobre tots els municipis de la comunitat. Per tant, en primer lloc, hem de seleccionar el municipi en concret. A partir d'aquesta primera elecció, la informació a la qual volem accedir es pot referir a àmbits diversos: el municipi, la comarca, el conjunt de municipis que tenguí una xifra de població semblant i el conjunt de la comunitat, la qual cosa ens permet realitzar comparacions significatives entre el municipi estudiat en àmbits diversos.

6. Sisena fase: fase pilot de recopilació de dades (del període 2004-2005)

En aquesta última fase recopilàrem dades d'un conjunt d'indicadors que consideràrem prioritaris. La intenció era recollir-ne la informació disponible, comprovar que la base de dades funcionava correctament i determinar la manera com havíem d'informar sobre la recerca.

Els canvis estructurals i organitzatius que el sistema educatiu experimenta de manera continua reclamen que el catàleg de criteris i indicadors sigui obert, dinàmic i en evolució. Per tant, hem de revisar-lo periòdicament a fi de mantenir-lo actualitzat a mesura que variïn les demandes socials, econòmiques i educatives.

Organització del sistema d'indicadors

L'estructura que proposam respon al marc de referència que hem adoptat i agrupa els indicadors en quatre blocs: context, recursos, escolarització i resultats.

– Indicadors de context

Els criteris i indicadors de context fan referència a circumstàncies de l'entorn socioeconòmic que afecten o condicionen la gestió en l'àmbit educatiu. Es tracta de factors que, encara que en siguin aliens en gran part, consideram que hi exerceixen una influència clara.

– Indicadors de recursos educatius

Els criteris i indicadors de recursos fan referència sobretot a les variables per entrar al sistema (*input*) o mitjans que es destinen a l'educació en tots els nivells. Recursos financers, humans i d'equipaments ens informen de les possibilitats teòriques del sistema per atendre apropiadament les necessitats educatives de la població.

– Indicadors d'escolarització

Els criteris i indicadors d'escolarització descriuen el volum i les característiques de la població escolaritzada i, per tant, ens informen de l'accés al sistema educatiu, de la igualtat d'oportunitats i de l'adequació de l'oferta.

– Indicadors de resultats

Fan referència a les variables de sortida o als assoliments del sistema educatiu. Aporten informació sobre l'efectivitat del sistema educatiu: percentatge de graduats de secundària, adquisició de capacitats o competències bàsiques, nombre de titulats, taxes d'idoneïtat, inserció en el mercat laboral, etc.

Recopilar informació i presentar els indicadors

Una vegada que haguérem seleccionat els indicadors, n'establírem la definició i el tipus de desagregacions que duriem a terme en l'estudi.

Elaborarem un manual metodològic que conté les especificacions imprescindibles per recopilar la informació bàsica i poder elaborar l'indicador de manera sistematitzada, i, per tant, facilitar al màxim la recollida de dades i obtenir sèries històriques.

Hem organitzat la presentació dels indicadors d'acord amb un esquema que inclou els components següents:

- a) Definició: a continuació del títol, en termes precisos, però comprensibles.
- b) Explicació: comentari i anàlisi de les dades incloses en taules i gràfics; explicar la informació obtinguda més rellevant.
- c) Síntesi: resum de la informació més significativa obtinguda a través de l'indicador.
- d) Taules i gràfics: expressió, de manera numèrica i gràfica, de la informació resultant, incloses les desagregacions realitzades i les sèries construïdes.
- e) Especificacions tècniques: la fórmula de càlcul, les dades utilitzades i les fonts d'obtenció.

Per obtenir indicadors necessitam fonts de dades fiables i periòdiques. Per això, és imprescindible que les entitats locals es coordinin amb organismes i institucions que tenguin competències educatives (Inspecció educativa, direccions generals de la Conselleria d'Educació i Cultura, etc.) i col·laborar de manera estreta amb les instàncies responsables dels serveis estadístics de l'Administració.

Hem de tenir present que, atesa la naturalesa dinàmica de les bases de dades que hem d'utilitzar, una dada proporcionada en una data determinada pot tenir variacions passats uns dies. Això ens obliga a haver de citar sempre la data de quan hem obtingut les dades i la font que ens les ha proporcionades, cosa que determina el grau de fiabilitat de la dada i el significat.

CATÀLEG D'INDICADORS EDUCATIUS MUNICIPALS

INDICADORS DE CONTEXT

C1. Proporció de població del municipi en edat escolaritzable (de 0 a 29 anys)

- Percentatge de població de 0 a 29 anys

C2. Taxa d'activitat de la població del municipi (a partir dels 16 anys)

- Percentatge de la població inactiva i de l'activa a partir dels 16 anys, i percentatge d'ocupats i de desocupats d'aquesta edat
- Taxa d'activitat i de desocupació segons nivell educatiu

C3. Nivell d'estudis de la població adulta del municipi (de 25 a 64 anys)

- Percentatge de població de 25 a 64 anys que ha completat un cert nivell d'ensenyament

Informació complementària

- Extensió territorial
- Població del municipi / densitat de població
- Activitat productiva / PIB per càpita
- Població immigrant

INDICADORS DE RECURSOS

Recursos econòmics i financers

Rc1. Despesa municipal en educació

- Percentatge de la despesa municipal destinada a educació
- Despesa pública mitjana en educació per alumne

Rc2. Beques i ajuts (llibres, menjador, transport...)

- Percentatge de la despesa municipal d'educació destinada a beques i ajudes a l'estudi
- Percentatge d'alumnes beneficiaris d'ajudes a l'estudi i de beques municipals

Rc3. Cobertura d'accions per a col·lectius específics

- Percentatge d'alumnes que participen en accions de compensació educativa
- Percentatge de famílies que participen en activitats municipals de formació per a pares i mares
- Percentatge d'alumnes atesos pel programa municipal de lluita contra l'absentisme
- Percentatge d'alumnes que participen en activitats de formació permanent o continua; educació d'adults...

Rc4. Activitats extraescolars

- Percentatge d'alumnes que participen en activitats extraescolars (organitzades o subvencionades)

pel municipi) en el municipi i en horari no lectiu

Centres educatius, instal·lacions i equipaments

Rc5. Oferta de places escolars en els centres educatius

- Relació de places escolars respecte de la població del municipi en edat escolaritzable (per nivells i etapes educatives)

Rc6. Alumnes per grup en l'ensenyament no universitari

- Nombre mitjà d'alumnes per grup educatiu en l'ensenyament no universitari

Rc7. Implantació de les tecnologies de la informació i la comunicació en els centres

- Mitjana d'alumnes per ordinador
- Percentatge de centres que tenen connexió a Internet
- Percentatge d'ordinadors que tenen accés a Internet en els centres educatius

Rc8. Biblioteques

- Nombre de biblioteques per 1000 habitants
- Dotació de fons bibliogràfics
- Usuaris inscrits a biblioteques per 1000 habitants
- Superfície de biblioteques per metre quadrat

Rc9. Serveis complementaris i activitats extraescolars

- Percentatge d'alumnat del municipi d'educació infantil, educació primària i d'ESO que sigui usuari d'aquests serveis

Recursos humans

Rc10. Professorat en els centres educatius

- Distribució percentual del professorat d'ensenyament de règim general segons el nivell que imparteix
- Nombre mitjà d'alumnes per professor
- Lloc de residència del professorat
- Estabilitat del professorat en els centres

Dades complementàries

- Nombre de places en els centres que imparteixen ensenyament de règim general no universitari (per nivell educatiu)
- Nombre d'alumnes en els centres que imparteixen ensenyament de règim general no universitari (per nivell educatiu)
- Nombre de places en els centres que imparteixen ensenyament de règim especial (per tipus d'ensenyament)
- Nombre d'alumnes en els centres que imparteixen ensenyament de règim general no

- universitari (per tipus d'ensenyament)
- Nombre de centres i serveis complementaris (menjador, transport escolar...)

INDICADORS D'ESCOLARITZACIÓ

E1. Escolarització en cada etapa educativa

- Taxes netes d'escolarització de 0-2 anys
- Taxes brutes d'escolarització a l'educació secundària postobligatòria (16-19 anys)
- Taxa bruta d'escolarització en l'educació superior universitària
- Taxa bruta d'escolarització en l'educació superior no universitària

E2. Accés a la Universitat

- Taxa bruta de població que supera la prova d'accés a la Universitat

E3. Escolarització tardana i irregular al municipi

- Percentatge d'alumnes d'escolarització tardana (població que s'incorpora una vegada iniciat el curs)
- Percentatge d'alumnes absentistes per categories

E4. Educació d'adults i a distància

- Alumnat matriculat a l'educació d'adults i a distància, per ensenyament

E5. Escolarització d'alumnat amb necessitats educatives especials

- Percentatge d'alumnes del municipi diagnosticats com a alumnes amb necessitats educatives especials
- Percentatge d'alumnes del municipi que cursa programes de diversificació curricular
- Percentatge d'alumnat en programes de compensació educativa (PISE/garantia social)

E6. Escolarització de l'alumnat estranger

- Alumnes d'ensenyament no universitari que habiten al municipi i que no són de nacionalitat espanyola

INDICADORS DE RESULTATS

Rs1. Promoció en l'escolaritat obligatòria

- Percentatge d'alumnat repetidor a l'educació primària
- Percentatge d'alumnat que promou curs a l'ESO

Rs2. Idoneïtat en l'edat de l'alumnat d'educació obligatòria del municipi

- Percentatge d'alumnat que als 12 anys ha completat l'educació primària (taxa d'idoneïtat d'alumnat que cursa 1r ESO)
- Percentatge d'alumnat que als 15 anys cursa 4t ESO

Rs3. Taxes de graduació

- Taxa bruta de graduació en ESO

Rs4. Nivell de formació de la població jove

- Percentatge de joves del municipi de 18 a 19 anys que no estan escolaritzats i que posseeixen estudis màxims d'ESO o nivells educatius anteriors (CINE 0, 1 i 2): abandonament escolar prematur
- Percentatge de joves de 20 a 24 anys que han completat l'educació secundària postobligatòria

BIBLIOGRAFIA

Cunchillos, Ch.; Rodríguez, F. (2004). *El fracaso escolar, su cuantificación y su distribución social en la Comunidad de Madrid*. Ponència presentada en el I Congrés anual sobre fracàs escolar. Palma.

INE (2006). *Estadística de la enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo. Avance del curso 2005/06*.

Marchesi, A.; Hernández, C. (coords.). (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.

Ministeri d'Educació i Ciència (2005). *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias*.

**RELACIÓ DE COL·LABORADORS
I COL·LABORADORES
DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES
ILLES BALEARS 2007**

**Relació de col·laboradors
i col·laboradores
de l'Anuari de l'Educació
de les Illes Balears 2007**

PERE ALZINA SEGUÍ

Alaior (Menorca), 1960. Diplomant en Magisteri i llicenciat en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professor associat a la seu de la UIB a Menorca; psicopedagog i actualment director de l'IES Josep Miquel Guàrdia d'Alaior. Especialitzat en Atenció a la Diversitat, Història de l'Educació i Didàctica de les Llengües.

VICENÇ ARNAIZ SANCHO

Ciutadella (Menorca), 1952. Llicenciat en Psicologia. Director de l'Equip d'Atenció Primerenca de Menorca. Professor associat d'Atenció Primerenca del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB. Membre del consell de direcció de la revista *Guix d'infantil* i membre del consell d'assessors d'altres publicacions periòdiques. Director de la col·lecció Biblioteca d'Infantil de l'editorial Graó. President de l'Observatori de la Infància de Menorca. És autor de més d'un centenar d'articles publicats a revistes del món educatiu i d'alguns llibres. El darrer llibre que ha editat és *Jugant, jugant* (2004).

LLUÍS BALLESTER BRAGE

Santiago de Compostel·la (Galícia), 1960. Diplomant en Treball Social i llicenciat i doctor en Filosofia per la UIB. Doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Professor titular d'Universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Fou director (1990-1996) de la Unitat de Planificació i Estudis dels Serveis Socials del Consell de Mallorca. Fou també el primer director de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (2002-2003). És autor, entre d'altres, de les obres següents: *Las necesidades sociales. Teorías y conceptos básicos* (1999); i coautor, entre altres llibres, de: *La inserció sociolaboral dels joves des Raiguer de Mallorca* (1997); *Estudi sociològic sobre els joves de les Illes Balears* (1998); *Intervención educativa en inadaptación social* (2000); *La prostitució femenina a les Balears* (2003).

ANTONI BAUZÀ SAMPOL

Sineu 1962. Llicenciat en Ciències de l'Educació per la UNED i Doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Està especialitzat en l'àmbit de l'orientació educativa, l'atenció a la diversitat i l'Avaluació del sistema educatiu. Actualment es assessor tècnic docent de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació i Cultura i professor associat del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB.

PERE A. BORRÀS ROTGER

Pollença (Mallorca), 1971. Llicenciat en Educació Física per la Universitat de Barcelona i doctor en Ciències de l'Educació per la UIB. Professor col·laborador. Membre del Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

JOAN CERDÀ MARTORELL

Palma 1965. Llicenciat en Pedagogia per la Universitat de les Illes Balears (1989). Ha estat Director de Formació de Royaltur (1995-1996), Cap d'Estudis i Director del Col·legi Lluís Vives (1996-2000) i Director de Cohesió Social de l'Ajuntament de Calvià (2000-2003). És soci fundador (1989) i, actualment, Director d'ESTUDI 6- Gestió socioeducativa, SL, activitat que complementa amb la docència com a professor associat a la UIB.

ENRIQUE GÓMEZ BENITO DEVALLE

Palma (Mallorca), 1955. Llicenciat en Ciències Químiques per la Universitat de Valladolid (1978) i doctor en Química per la UIB (1991). Catedràtic de Física i Química de l'IES Bendinat de Calvià. Professor associat i col·laborador del Departament de Química de la UIB (1992–2006), des d'on ha participat en projectes de recerca de química analítica i en el programa REVIRA del Consell de Seguretat Nuclear. Coordinador del programa DemoLab de la Facultat de Ciències de la UIB (2004–2006). És, des del desembre de 1999, degà del Col·legi de Químics i vicepresident de l'Associació de Químics de les Illes Balears.

JUAN JIMÉNEZ CASTILLO

Itrabo (Granada), 1949. És diplomat en Professorat d'Educació General Bàsica, llicenciat en Pedagogia (UIB, 1981), màster en Educació d'Adults (Universitat Pontifícia de Salamanca) i doctor en Ciències de l'Educació (UIB, 2007). Funcionari dels cossos de professors d'EGB, d'educació secundària obligatòria i d'inspecció educativa. Autor de treballs i articles diversos sobre educació.

MARTÍ XAVIER MARCH CERDÀ

Pollença (Mallorca), 1954. Llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona. Catedràtic d'Universitat de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social de la UIB. Està especialitzat en avaluació de programes educatius i socials, estudis sociològics de l'educació i de Pedagogia Social en els àmbits diversos, sobre els quals ha fet algunes publicacions, comunicacions i ponències a congressos, etc. Ha estat director del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB durant alguns anys i Director general d'Universitat del Govern de les Illes Balears (1999–2003). Actualment és director del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques; i també ostenta la vicepresidència de la Societat Iberoamericana de Pedagogia Social.

JOAN MANEL MARTÍ LLUFRIU

Ciutadella, 1967. Llicenciat en Ciències Biològiques i professor de Matemàtiques a l'IES M. Àngels Cardona de Ciutadella. Postgrau en gestió i polítiques educatives a l'Administració local. Del 1999 al 2003 va ser regidor d'Educació a l'Ajuntament de Ciutadella (on va impulsar el Projecte Educatiu de Ciutat), i del 2003 al 2007 va exercir les responsabilitats de Director insular, primer, i de Conseller, després, de Cultura, Educació i Joventut del Consell Insular de Menorca. L'any 2002 publica el llibre *L'art d'educar*. (Editorial el far, 2002), un recull d'articles i treballs relacionats amb l'educació i la gestió educativa comunitària. També ha publicat altres treballs com *M. Àngels Cardona i Florit: la flora i el paisatge de Menorca* (IME, 1999), *Francesc Hernández Sanz i el Camí de Cavalls* (publicat a la Revista de Menorca. 1999/2000), i ha estat coautor en altres publicacions com *Fills Il·lustres de Ciutadella de Menorca* (publicació de l'Arxiu Històric Municipal. 2003), *Països Catalans*, en plural (*Els llibres de pròsper*, Editorial Moll, 2005).

M. DEL CARMEN ORTE SOCIAS

Santander (Cantàbria), 1957. Llicenciada en Psicologia i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professora titular d'Universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Està especialitzada en temes d'inadaptació social, drogodependències i gerontologia, en els camps de la Psicologia i la Pedagogia Social, sobre els

quals té algunes publicacions d'àmbit estatal i internacional. Ha estat la creadora i directora de la Universitat Oberta per a Majors de la UIB des de l'any 1998 fins al 2003.

JOSEP L. OLIVER TORELLÓ

Barcelona, 1960. Llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professor titular d'Escola Universitària de Pedagogia Social i Treball Social de la UIB. Està especialitzat en protecció de menors i planificació i avaluació social i educativa. Va ser coordinador general de l'antiga escola de Treball Social. Té també experiència professional en acolliment residencial de menors, atès que durant vuit anys va ser director de les Llars del Menor del Consell de Mallorca. També ha estat cap de la secció de Planificació del Consell de Mallorca i responsable del Servei de Protecció de Menors.

MIQUEL PALOU SAMPOL

Palma, 1953. Llicenciat en Ciències Químiques per la Universitat Autònoma de Barcelona (1977) i en Pedagogia i Ciències de l'Educació per la UIB (1991). Catedràtic de Física i Química de l'IES Son Rul·lan de Palma i professor associat (1998-2003) del Departament de Pedagogia en l'àrea de Teoria i Història de l'Educació. Premi Ciutat de Palma d'Investigació en l'àrea d'Humanitats (1992). Ha participat en projectes diversos de recerca i innovació educatives finançats pel CIDE i per la Secretaria d'Estat d'Educació del MEC. Degà (1995-1999) del Col·legi de Químics de les Illes Balears. D'ençà del 1992 forma part del grup FIPS, de l'ICE, que treballa en temes de currículum i didàctica de les ciències.

PERE PALOU SAMPOL

Palma, 1957. Llicenciat en Educació Física per la Universitat de Barcelona i doctor en Ciències de l'Educació per la UIB. Professor titular d'Escola Universitària. És director de l'activitat esportiva universitària de la UIB. Ha realitzat treballs i publicacions diversos sobre els hàbits de pràctica esportiva de la població. Investigador principal del Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. És coordinador de l'àrea d'Educació Física i Esportiva del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques.

M. BELÉN PASCUAL BARRIO

Palma (Mallorca), 1968. Llicenciada en Sociologia i Ciències Polítiques per la Universitat Complutense de Madrid. Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Actualment és professora ajudant i doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Ha desenvolupat la seva tasca professional i investigadora en els àmbits de la inserció laboral, la dinamització comunitària, l'educació en el lleure i la promoció de la salut dels joves.

M. ISABEL POMAR FIOL

Mestra, llicenciada en Pedagogia i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professora de la Facultat d'Educació de la UIB, és docent dels estudis de Mestre.

FRANCESC X. PONSETI VERDAGUER

Palma (Mallorca), 1963. Llicenciat en Psicologia i doctor en Ciències de l'Educació per la UIB. Professor titular a l'Escola Universitària. Ha realitzat treballs i publicacions diversos sobre els hàbits

de pràctica esportiva de la població. És secretari del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Membre del Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

CRISTINA SAN JUAN

Mestra d'Educació infantil i formadora del professorat. Directora del CP Es Pont.

CATALINA SBERT

Mestra d'Educació infantil i d'Educació especial, llicenciada en Història de l'Art i formadora del professorat. Cap d'Estudis del CP Es Pont.

M. DEL CARMEN TOUZA GARMA

Albacete, 1967. Llicenciada i doctora en Psicologia per la Universitat Complutense de Madrid. Actualment és professora titular d'Escola Universitària en el Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears, on imparteix docència en la diplomatura de Treball Social i en la llicenciatura en Pedagogia. Ha investigat sobre maltractaments a menors i persones grans.

AGUSTÍ VERGÉS AGUILÓ

Palma (Mallorca), 1954. Llicenciat en Ciències Químiques per la Universitat de Barcelona (1978). Professor de Física i Química de l'IES Berenguer d'Anoia d'Inca. Professor de Didàctica de la Física i Química i coordinador del pràcticum del Curs d'Aptitud Pedagògica de l'ICE de la UIB. Membre del Seminari general Secundària-Universitat del Programa d'orientació i transició a la Universitat (POTU) i del consell assessor de la revista *Alambique* (Ed. Graó) d'investigació en didàctica de les ciències experimentals. President de la Comissió d'Educació de l'Associació de Químics de les Illes Balears. D'ençà de 1992 forma part del grup FIPS, de l'ICE, que treballa en temes de currículum i didàctica de les ciències.

JOSEP VIDAL CONTI

Palma (Mallorca), 1980. Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Professor col·laborador. Membre del Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

LUIS VIDANA FERNÁNDEZ

Granada (Andalusia), 1960. Llicenciat en Història i en Geografia i doctor en Geografia Humana per la Universitat de les Illes Balears (2004). Està especialitzat en migracions internacionals en l'àmbit de la geografia humana i, en el marc educatiu, en educació ambiental, així com en l'elaboració de material didàctic. Treballa com a professor de Geografia i Història a l'ESO i batxillerat. Col·laborador i membre del consell de direcció de l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Actualment és, també, professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB.



Anuari de l'educació de les Illes Balears 2007



Govern de les Illes Balears
Conselleria d'Educació i Cultura



Fundació
Universitat i Empresa
de les Illes Balears