

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

20
23



Colonya

Fundació Guillem Cifre

JOAN AMER FERNÁNDEZ
DIRECTOR

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

20
23



Universitat
de les Illes Balears



G CONSELLERIA
O EDUCACIÓ
I UNIVERSITATS
B

ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2023

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, la Universitat de les Illes Balears i la Conselleria d'Educació i Universitats. Així, i d'acord amb el present 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.

CONSELL DE DIRECCIÓ

DIRECTOR: Dr. Joan Amer Fernández

SUBDIRECTORA: Dra. Maria Antònia Gomila Grau

ADJUNTA A LA DIRECCIÓ: Dra. Victòria Quesada Serra

SECRETARI: Sr. Albert Cabellos Vidal

VOCALS:

Dra. Carmen Orte Socias
 Dr. Josep Lluís Oliver Torelló
 Dra. Belén Pascual Barrio
 Dra. Marga Vives Barceló
 Dra. Rosario Pozo Gordaliza
 Dra. María Valero de Vicente
 Dra. Lidia Sánchez Prieto

CONSELL ASSESSOR:

Sr. Miquel Mariano Pons
 Sra. Magdalena Balle Garcia
 Dr. Lluís Ballester Brage
 Sra. Isabel Cortada Marín
 Sra. Marta Escoda Trobat
 Dra. Sara González Gómez

- * © tots els drets reservats
- * © del text: els autors 2023
- * © de l'edició: Fundació Guillem Cifre de Colonya
- * Disseny i maquetació: ddc
- * Impressió: Fundació amadip.esment
- * ISSN: 1889-805X
- * 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.

Els textos han estat revisats lingüísticament pel Servei Lingüístic de la UIB i per Catalina Serra Vidal.

S'autoritza la reproducció total o parcial dels textos, si se'n dona la font i l'autor o autora. L'Anuari de l'Educació de les Illes Balears es pot demanar a COLONYA, Fundació Guillem Cifre, plaça Major, 7, 07460 Pollença (Illes Balears).

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>
- <http://www.gifes.uib.es/>

GIFES: Dr. Joan Amer Fernández. Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Edifici Guillem Cifre de Colonya. Campus UIB. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)

Tel.: 971 259 871 / Fax: 971 17 31 90 . E-mail: joan.amer@uib.cat

SUMARI

PRESENTACIÓ	7
20 edicions de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears	8
<i>Josep Antoni Cifre</i>	
<hr/>	
PRÒLEG	11
L'Anuari de l'Educació: vint edicions contribuint al diagnòstic i debat públic sobre l'educació a les Illes Balears	12
<i>Direcció Anuari</i>	
<hr/>	
I. INTRODUCCIÓ	
Competència, patrocini i desigualtat en els sistemes educatius	16
<i>Agnès Van Zanten</i>	
<hr/>	
II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS I ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR	27
Una mirada als principals indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears al llarg de vint anys	28
<i>Rut Garí Ruiz i Marga Vives Barceló</i>	
<hr/>	
El sistema educatiu a les Illes Balears	46
<i>Rut Garí Ruiz, Marga Vives Barceló, Belén Pascual Barrio i Joan Amer Fernández</i>	
<hr/>	
El sistema universitari a les Illes Balears	78
<i>Juan José Montaña Moreno i Andrés Nadal Cristobal</i>	
<hr/>	
Aproximació a l'increment de la complexitat i els reptes del sistema educatiu a les Illes Balears	94
<i>Lluís Ballester Brage</i>	
<hr/>	
L'Alta Inspecció com a eix clau al sistema educatiu de les Illes Balears	118
<i>Irene Garcia Sureda</i>	
<hr/>	
La normativa autonòmica en matèria d'educació no universitària en el període 2003-2023	132
<i>Mercedes Martínez Terreros</i>	
<hr/>	

III. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS	147
L'assetjament escolar: un problema d'alta prevalença en l'alumnat amb dificultats d'adquisició del llenguatge	148
<i>Daniel Adrover Roig, Mario Valera Pozo, Àngels Esteller Cano, Raúl López Penadés, Víctor A. Sánchez Azanza, Albert Flexas Oliver, Inmaculada Sureda García, Josep Antoni Pérez Castelló, Lucía Buil Legaz, Jorge L. Guirado Moreno, Alberto Sánchez Pedroche i Eva Aguilar Mediavilla</i>	
Protocol d'acompanyament a centres en processos de transformació	164
<i>Inès Carrasco Pascual i Mònica Salom Sastre</i>	
CEIP Anselm Turmeda: una escola que canvia, una escola que transforma	174
<i>Laura M. de Haro Amer</i>	
Un passeig pel CEIP Balansat	186
<i>Fina Colomar Vicarà</i>	
Un somni, una il·lusió, un projecte (CEIP Sa Joveria)	198
<i>Rosa Thomas Mulet i Esther Tur Riera</i>	
Ceip Cas Serres, una escola de barri	210
<i>Susanna Cano Juan</i>	
De proposta minoritària a moviment de masses: Així es bastí la vaga indefinida de docents fa 10 anys	224
<i>Iñaki Aicart Fito i Guillem Barceló Ramis</i>	
Les aules dins els serveis d'acolliment residencial de primera acollida i diagnòstic	244
<i>José Miguel Díaz Palmer, Antonio Echeverría Cañabate i Àngela Ramis Murillo</i>	
Qualitat de vida dels infants en situació de malaltia crònica complexa en el context educatiu	260
<i>Laia Riera-Negre, Sebastià Verger Gelabert i Maria Rosa Rosselló Ramon</i>	
El projecte «Flora invasora: la jardineria, problema o solució». La Formació Professional com a motor de canvi	274
<i>Laia Orfila Camps i Marina Selga Marsà</i>	
Aula 360. Una proposta d'aula híbrida al Col·legi Montis-ion de Pollença	288
<i>Bartomeu Adrover Quetglas, Maria Magdalena Cànaves Llompart i Catalina Vila Bauzà</i>	
Potser no canviaràs el món en ajudar una persona que pateix assetjament, però sí que canviaràs el món d'aquesta persona	304
<i>Fèlix Aguiló Caldentey</i>	

Notes per a l'estudi longitudinal de l'impacte de les experiències d'Aprenentatge-Servei a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (promocions 2013-2014 a 2020-2021)	314
<i>Maria del Pilar Rovira Serrano</i>	
La vida quotidiana en els col·legis religiosos de la postguerra (1939-1945)	332
<i>Sergi Moll Bagur</i>	
El dret fonamental del titular d'un centre privat concertat a exercir-ne la direcció en la normativa bàsica estatal	346
<i>Marc González Sabater</i>	
Doctorat en Educació a la Universitat de les Illes Balears. Tesis llegendes durant el curs 2022-2023	360
<i>Albert Cabellos Vidal</i>	
IV. L'EDUCACIÓ SOCIAL A LES ILLES BALEARS: REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS	369
L'atenció socioeducativa a infants i famílies a Espiral: 15 anys del programa Obert	370
<i>Xavier Torrens Prats</i>	
CEPA Sant Antoni: multiculturalitat i integració	386
<i>Neus Ribas Torres, Antoni Bennisar Gayà, Mariví Mengual Llull</i>	
L'escola al mercat. Una experiència educativa i participativa d'alimentació saludable	398
<i>Margarita Pujadas Clar, Bernat Calafat Vich i Giuliana Bello Vélez</i>	
Escoletes saludables i sostenibles	414
<i>Núria Llabrés Prat</i>	
V. MONOGRÀFIC: EXPERIÈNCIES D'APLICACIÓ DE CURRÍCULUMS ORIENTATS A LES COMPETÈNCIES	425
Formació de tècnica d'esmicolament de criteris d'avaluació i aplicació en situacions d'aprenentatge	426
<i>Joan Forcada Moll, Maria Triay Pons, Josep Piris Juaneda i Miquel Mariano Pons</i>	
L'aplicació de la LOMLOE a l'IES Porto Cristo	442
<i>Francisca Bonet Riera i Susana de la Calle Cànaves</i>	

La LOMLOE a l'escola institut Pintor Joan Miró: la consolidació de 20 anys de reflexió compartida	450
<i>Vícent Sánchez Grande, Marina Vallcaneras Bonnet, Carlota Tomàs Pou i Marta Vila Pérez</i>	
LOMLOE, un nou repte al CEIP Badies	466
<i>Alícia Rigo Valls i Margarita Estarás Ibáñez</i>	
Experiència d'implantació de la LOMLOE al model MIRA de Montis-ion	474
<i>Rafel Barceló Tomàs</i>	
RELACIÓ DE COL-LABORADORS I COL-LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2023	479

PRESENTACIÓ

20
23

20 EDICIONS DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS

Josep A. Cifre Rodríguez

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

Vintena edició de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears. Cal fer esment a aquesta dada.

Arribem a vint edicions d'una publicació que nasqué i es manté pionera i innovadora, tant per la temàtica que s'hi tracta com per la forma d'exposar-la. Un anuari no sols de dades, sinó també d'anàlisi, d'opinió, on es reflecteixen experiències educatives noves, on s'analitzen les diferents lleis que han marcat el camí de l'educació de les nostres illes, on es dona veu als docents i a la seva feina diària als centres educatius, atent a tot el que pot contribuir a millorar i enriquir l'Educació de la nostra comunitat.

Aquestes vint edicions de l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears* reflecteixen també per a Colònia una manera de fer molt afí a la nostra forma d'actuar, que no és, ni menys ni més, que perseverar en el que creiem. En aquest cas, en una eina que contribueix a conèixer i millorar l'estat de l'Educació de les nostres illes. *Educació*, així, en majúscules, com a pilar fonamental de tota societat que es preï. Eina que ajuda també a valorar la feina de tots els que treballen en l'àmbit de l'Educació, els quals, malgrat les dificultats, continuen la seva tasca incansable per millorar-la.

Un agraïment a tots els que feu feina en l'Educació i, amb motiu d'aquesta vintena edició de l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, un reconeixement especial al Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears que el fa possible.

PRÒLEG

20
23

L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ: VINT EDICIONS CONTRIBUINT AL DIAGNÒSTIC I DEBAT PÚBLIC SOBRE L'EDUCACIÓ A LES ILLES BALEARS

Direcció de l'Anuari de l'Educació

L'Anuari arriba enguany a la vintena edició. L'estabilitat d'aquesta publicació durant aquestes dues dècades ha permès contribuir al debat públic sobre l'educació a les Balears, amb dades de suport i comparatives. En aquest temps, han aparegut instruments similars en altres territoris, tot demostrant que la nostra publicació és una publicació pionera en el seu context.

Al llarg d'aquests vint anys, s'han publicat un total de 416 capítols. S'ha parlat tant de temes del sistema educatiu com d'altres àmbits. Pel que fa al sistema educatiu, hom pot trobar articles publicats sobre educació infantil i primària, sobre l'educació secundària obligatòria, el batxillerat i els cicles formatius, així com sobre la universitat. En educació infantil i primària, trobam recerques sobre experiències innovadores i bones pràctiques. En educació secundària, destaquen propostes d'innovació, així com sobre la situació del col·lectiu docent. Pel que fa als cicles formatius i la formació professional, hi ha recerca sobre el perfil estudiantil i sobre la situació i recorregut d'aquests estudis a les Illes Balears. Respecte a la universitat, destaquen les publicacions relatives a les característiques de l'alumnat universitari, la inserció laboral, el sistema universitari o el finançament.

L'Anuari també ha dedicat una atenció important a l'alumnat nouvingut i estranger, amb un total de 19 capítols en aquestes vint edicions. S'ha posat atenció a les característiques d'aquest alumnat, s'han comparat les seves trajectòries educatives amb la resta d'alumnat, s'ha parlat sobre com treballar amb la diversitat cultural i s'ha dedicat atenció als reptes en l'educació d'aquest col·lectiu.

Les necessitats educatives i la inclusió escolar de l'alumnat en general han comptat amb 23 capítols al llarg d'aquests anys. Aquests capítols fan referència a mesures d'atenció a la diversitat, a l'atenció educativa a alumnat amb necessitats específiques i a les experiències de centres educatius concrets amb serveis i recursos inclusius.

El fracàs escolar, l'abandonament i l'absentisme han comptat amb fins a nou capítols aquests anys. Al tema de la llengua en l'educació s'hi han dedicat fins a onze capítols. La tecnologia educativa ha estat un altre dels temes estrella aquests anys, amb reflexions sobre la integració curricular de les TIC i els riscos i amenaces en l'entorn digital. L'educació artística i musical també ha disposat del seu espai en l'Anuari, amb un total de 12 publicacions. L'assetjament escolar i l'educació afectivosexual són temes centrals que també s'han anat abordant al llarg d'aquestes dues dècades. L'educació d'adults ha comptat amb atenció dins la publicació de la Fundació Guillem Cifre de Colònia. Per acabar, en l'enfocament de l'Anuari, ha estat molt rellevant l'educació social, tot comptant amb un bloc temàtic específic en la publicació.

Pel que fa a l'edició d'enguany, s'obre amb la ponència sobre desigualtat social en l'educació de la professora francesa i experta internacional Agnès Van Zanten. També hi ha capítols sobre dades del sistema educatiu que permeten establir

sèries estadístiques i comparacions. L'educació social i la recerca i innovació pedagògica compten amb els seus respectius blocs temàtics. Dins aquests blocs podem trobar propostes molt diverses, des d'articles sobre educació artística i musical, articles sobre escoles d'alta complexitat en entorns vulnerables, la història del moviment CRIDA, que enguany fa deu anys, propostes sobre educació saludable o sobre tecnologia educativa, entre d'altres. Finalment, s'inclou un monogràfic amb experiències de bones pràctiques de currículums orientats a les competències. Un any més, l'Anuari compta amb una mirada pluriinsular, amb capítols d'Eivissa, Menorca i Mallorca. En el moment de redactar aquestes línies hi ha hagut un canvi de legislatura i un canvi de govern. S'han anunciat una sèrie de propostes de canvi estructural que impacten sobre l'autonomia dels centres, en especial sobre els seus projectes lingüístics. En properes edicions, hi haurà més perspectiva per poder-ho analitzar. En darrer lloc, desitjam que les distintes contribucions siguin de profit i aportin valor en la millora de l'educació a les Balears. Agraïm l'esforç i la dedicació de totes les autores i autors per participar en la publicació.

INTRODUCCIÓ

20
23

COMPETÈNCIA, PATROCINI I DESIGUALTAT EN ELS SISTEMES EDUCATIUS

Agnès Van Zanten

RESUM

Els sistemes educatius contemporanis es caracteritzen per la influència simultània de dos tipus de normes i mecanismes —la competència i el patrocini— que contribueixen a mantenir la desigualtat social. Això ho il·lustra bé l'anàlisi del sistema francès i de les polítiques allí implementades per limitar els efectes de la posició social inicial sobre les carreres escolars.

RESUMEN

Los sistemas educativos contemporáneos se caracterizan por la influencia simultánea de dos tipos de normas y mecanismos —la competencia y el patrocinio— que contribuyen a mantener la desigualdad social. Esto lo ilustra bien el análisis del sistema francés y de las políticas allí implementadas para limitar los efectos de la posición social inicial sobre las carreras escolares.

L'escola, el «gran igualador» a l'imaginari francès de les posicions socials vinculades al naixement i als diners, està demostrant no només ser en gran mesura incapaç d'exercir aquest paper, sinó de participar en la reproducció de desigualtats socials, o fins i tot d'agreujar-les. De fet, les enquestes PISA, realitzades per l'OCDE i que mesuren els coneixements i habilitats dels joves de 15 anys, mostren regularment que el sistema francès és un dels sistemes europeus en què observem les majors bretxes de rendiment entre els estudiants segons les seves afiliacions socials. Els resultats comparables es desprenen dels diversos estudis realitzats per la Direcció d'Avaluació, Programació i Prospectiva del Ministeri d'Educació Nacional i per una àmplia varietat d'organismes públics, així com de nombrosos treballs de recerca. Tanmateix, aquesta observació no s'ha d'interpretar com el reflex d'una immobilitat de l'escola la producció de desigualtats de la qual seria la raó principal de ser, ni com la impossibilitat de transformar-la. L'anàlisi global de la seva evolució en les últimes dècades mostra més aviat que les desigualtats són fluides, resultat d'una interacció complexa de factors, però també que es poden mitigar mitjançant polítiques proactives atentes a la possible desviació d'objectius i accions igualadores, així com als seus possibles efectes perversos.

UN NOU ENFOCAMENT DE LA DESIGUALTAT ESCOLAR

L'interès dels investigadors per la desigualtat escolar emergeix en el decenni del 1950 alhora que l'expansió dels sistemes educatius als països desenvolupats. Si és així, és perquè aquesta expansió va coincidir amb l'auge de les ciències socials, però sobretot perquè les esperances en termes de democratització dels sistemes educatius i mobilitat social posades en aquesta expansió van donar ràpidament

pas a l'observació de la persistència de fortes desigualtats en les trajectòries educatives, professionals i socials dels joves que se'n van beneficiar. Aquesta observació va donar lloc a una proliferació d'explicacions teòriques. En lloc de discutir-les en detall, hem triat en aquest text, per tal de sintetitzar, integrar-les en un marc teòric global, el desenvolupat pel sociòleg nord-americà Ralph Turner.

En un famós article, aquest últim distingeix de manera tipificada dues modalitats de mobilitat ascendent a través de l'escola: la competència (*open contest*) i el patrocini (*sponsorship*). La competició, la representació metafòrica més apropiada de la qual és la de les carreres esportives, correspon a una visió de l'estatus social conquerit a través d'esforços individuals, en el marc d'una escola que garanteix l'equitat d'aquestes carreres. L'adhesió a aquest ideal es manté mitjançant la difusió d'un estàndard universal d'ambició, paral·lelament a la percepció per les elits del caràcter precari del seu estatus i de la creença, per part d'aquells situats a baix a l'escala social, que «tots tenen una oportunitat». El patrocini, per altra banda, posa al centre la idea de cooptació, corresponent a la imatge del club, i la idea que l'estatus es confereix d'acord amb les qualitats que les elits volen trobar als nous pretendents per a la seva posició. Les carreres escolars es caracteritzen per la selecció primerenca dels «elegits» i l'exclusió de la resta. L'adhesió a aquesta norma depèn de la inculcació a les elits d'un sentiment de superioritat, però també de responsabilitat davant de les masses i, en les últimes, d'una creença en les habilitats innates de les elits i en la seva pròpia incompetència.

L'intent de Turner d'utilitzar aquests dos ideals per explicar les diferències entre les normes i els mecanismes reguladors dels sistemes educatius nord-americà i anglès va ser criticat, particularment per la caracterització reductiva i antiquada d'una escola anglesa en plena transformació. Tot i això, aquesta tipologia original s'ha continuat utilitzant en diversos treballs sobre mobilitat educativa i professional i continua tenint des del nostre punt de vista un fort interès analític sempre que, d'una banda, es tinguin en compte els principals canvis que han marcat els sistemes escolars des de 1960, així com les teories sociològiques que han intentat explicar-los, i que, per altra banda, es tinguin en compte tres consideracions addicionals. La primera consisteix a abandonar la idea de caracteritzar els sistemes educatius per la predominància o de la competència o del patrocini i partir més aviat del postulat del seu estret entrellaçament i de la seva complementarietat en la producció i reproducció de desigualtats en els sistemes educatius actuals. La segona consideració que és útil introduir, particularment per tenir en compte les estratègies escolars de les classes altes, és una distinció entre el patrocini escolar implementat pels responsables del sistema educatiu i els professors i el patrocini familiar que impulsen els pares. La tercera consideració, finalment, fa referència a la necessitat de tenir en compte l'erosió de l'autonomia relativa de l'escola i del model de competència meritocràtica tradicional que aquesta ha promogut fins a la dècada del 1980 a causa de la penetració de lògiques del mercat, en les quals es recompensa aquells individus capaços d'adaptar-se a les oportunitats i restriccions de l'oferta i la demanda.

L'entrellaçament dels dos ideals, sens dubte més important en els sistemes educatius actuals que en aquells a què es va referir Turner, es pot explicar en primer lloc per la difusió de les normes i mecanismes de competència meritocràtica dins de països on anteriorment dominaven les lògiques de patrocini. La meritocràcia, i més precisament la meritocràcia escolar, ha esdevingut el principi més legítim d'organització no només de les carreres escolars sinó també de les carreres professionals i de la vida social en general. Tot i això, s'observen llavors dos fenòmens que Turner no havia anticipat. El primer és la creixent bretxa entre la norma meritocràtica i el funcionament real dels sistemes educatius. Aquests últims certament han canviat per adaptar-se als principis de la competència, però han mantingut, en alguns països més que en altres, la petjada de lògiques de patrocini escolar preexistents, en particular la persistència de modes de canalització dels alumnes, segons el seu origen social, cap a llocs de desigual valoració financera i social. Això ja va ser denunciat a la dècada de 1970 per acadèmics marxistes d'ambdós costats de l'Atlàntic, com Samuel Bowles i Herbert Gintis als Estats Units i Christian Baudelot i Roger Establet a França.

El segon fenomen es refereix al fet que les proves que van ser creades per acompanyar la difusió de la norma meritocràtica van continuar afavorint els nens de les classes altes. Aquest fenomen ha estat objecte de famoses anàlisis per investigadors pertanyents al corrent anomenat «conflictualista» influenciat per anàlisis marxistes però també weberianes, notablement per Randall Collins als Estats Units i per Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron a França. Aquests investigadors han destacat la presència d'un doble mecanisme d'apropiació d'aquestes proves per part dels grups dominants: d'una banda, aquests últims mobilitzen tots els seus recursos (culturals, econòmics i socials) per adaptar-se als requeriments «meritocràtics» de les organitzacions escolars; d'altra banda, pressionen el sistema educatiu perquè les proves escolars, alhora que avaluen el domini dels coneixements i les habilitats que l'escola defineix com a necessaris, mobilitzin criteris d'avaluació d'acord amb els seus models culturals.

Apropiant-se més directament la tipologia de Turner, altres investigadors, especialment Jim Rosenbaum als Estats Units, han demostrat l'ambigüitat de la noció de competència al text de Turner, ja que de vegades designa un model de competència oberta, inclusiva, i altres vegades un model de competència tancada i exclusiva. Alguns països, particularment al nord d'Europa, han adoptat el model d'escola inclusiva on la progressió de tots els estudiants fins al final de l'escola secundària es veu afavorida no només per l'absència de bifurcacions sinó per sistemes de suport individualitzats per als que tenen dificultats. Tot i això, altres països, més nombrosos, han mantingut el que Rosenbaum ha anomenat «mobilitat de torneig» (*tournament mobility*). Es valora la norma de la competència, però des d'una perspectiva maltusiana, en què els candidats disminueixen amb el transcurs de les proves perquè els «perdedors» són exclosos del sistema o orientats cap a camins menys valorats.

La noció de bifurcació emfatitza el fet que la intensificació de la competència no va significar la fi del patrocini escolar, sinó el manteniment a través de processos menys visibles que en el model inicial de Turner. Aquest patrocini ja no es basa ni en la selecció primerenca ni, la majoria de vegades, en l'escolarització en tipus d'escoles o seccions, sinó que opera de manera més discreta a través de dos mecanismes. El primer, que contribueix, segons la fórmula de Samuel Lucas, al «manteniment efectiu de les desigualtats», es refereix al desenvolupament de diferents maneres d'agrupar els estudiants dins de les escoles que són menys visibles que les antigues separacions a través, per exemple, d'opcions o grups de nivell. El segon, no menys potent, fa referència a la distribució d'alumnes entre diferents escoles públiques o privades del mateix tipus. En tots dos casos, el que es pot observar és una segregació «horitzontal» dels alumnes acompanyada d'una diferenciació qualitativa del tipus d'educació que se'ls proporciona.

Aquests desenvolupaments han portat a transformacions en les estratègies dels grups dominants. Per fer front a la intensificació de la competència, els membres d'aquests grups han accentuat i diversificat el suport acadèmic dels seus fills. A més de la transmissió inicial a la família de disposicions, coneixements i habilitats conduents a l'èxit acadèmic, han afegit un seguiment més estret de l'escolarització dels seus fills fins a l'educació superior i n'han multiplicat les experiències extracurriculars. Aquests grups també han pogut mantenir i ampliar els seus avantatges en les darreres dècades gràcies a la creixent penetració de les lògiques de mercat als sistemes educatius. En una transformació de les proves escolars, que ara donen més espai als criteris d'avaluació vigents al món professional dels executius, en una difusió de serveis educatius comercials i en un augment de les possibilitats d'elecció, aquesta penetració ha permès a aquestes famílies mobilitzar en benefici seu la familiarització amb aquest univers professional, el seu capital econòmic i social i les seves capacitats estratègiques.

COMPETÈNCIA, PATROCINI I DESIGUALTATS EN EL SISTEMA EDUCATIU FRANCÈS

El sistema escolar francès es presta particularment a l'anàlisi dels efectes en termes de desigualtat de la competència i el patrocini, perquè aquestes dues normes reguladores, i els mecanismes institucionals que hi estan associats, han coexistit en el seu si des del seu inici. D'una banda, igual que el sistema anglès, el sistema francès ha mantingut una tradició aristocràtica que es pot observar tant al contingut dels programes escolars com als criteris d'apreciació dels exercicis i proves per als professors, així com ho van mostrar en un article molt citat Pierre Bourdieu i Monique de Saint-Martin a la dècada dels 1970. També ha creat i conservat fins avui una xarxa d'institucions en gran part públiques, les grans *écoles* i les classes preparatòries post-*batxillerat* per accedir a aquestes institucions, destinades explícitament a la formació d'élits. D'altra banda, però, l'accés a aquests cursos d'elit es basa en una prova, *le concours*, estretament associada als ideals de la Revolució Francesa, i que es percep com la cinquena essència de la competència meritocràtica, cosa que apropa el sistema francès al

nord-americà. A més, encara que existeix un patrocini familiar de l'escolarització tan poderós com en aquests dos països, es descoratja oficialment que aquests es basen en els diners i es limita també formalment la capacitat dels pares a intervenir directament en el funcionament de les escoles per evitar-ne tota forma de «clientelisme».

Si examinem més detalladament cada nivell escolar, podem constatar que l'escola primària francesa, concebuda com a «escola del poble», es presenta oficialment com una escola inclusiva. Tot i això, la competència tancada ha estat i continua estant present. Així, a la vida quotidiana de les escoles, la notació numèrica ocupa un lloc molt més important que en altres països i és molt més severa, mentre que molts estudis mostren que aquests trets promouen el desenvolupament d'un sentiment durador d'incompetència als alumnes amb més dificultats. Durant molt de temps, també es recorria regularment a la repetició de grau per alhora sancionar i ajudar aquests alumnes. Aquesta pràctica, que té uns efectes beneficiosos sobre l'aprenentatge molt debatuts i que, a més, comporta endarreriments a les carreres escolars, que en el sistema francès són molt desavantatjosos, ha disminuït de manera significativa però els dispositius que l'han reemplaçat, que es discutiran més endavant, també contribueixen a la relegació dels estudiants. A més, si bé han desaparegut els exàmens finals —certificats d'escola primària, exàmens d'ingrés a secundària—, que en el passat alimentaven una forta competència dins de les escoles, i entre elles, aquests han estat parcialment reemplaçats per avaluacions nacionals del rendiment de l'alumnat. El propòsit oficial d'aquestes avaluacions és ajudar els mestres a identificar les necessitats dels escolars, però *de facto* participen en la construcció de distincions primerenques entre ells segons el seu exercici.

A aquestes primeres manifestacions d'una lògica de torneig en el sistema francès se suma un patrocini familiar i escolar al voltant de l'èxit acadèmic, reforçant-se mútuament els dos processos. De fet, la precocitat i la intensitat de la competència escolar empenyen els pares francesos a parar molta atenció en el despertar intel·lectual dels nens i a intentar anticipar les expectatives de l'escola, especialment pel que fa al domini de la lectura i l'escriptura. Els efectes d'aquest patrocini familiar es veuen reforçats per la connivència passiva o activa dels mestres. «Indiferents a les diferències», segons la fórmula de Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron a *La Reproduction*, els agents escolars premien la co-construcció de l'èxit acadèmic dels nens pels pares de les classes altes i sovint ofereixen a aquests nens un tractament a mida, per exemple, atorgant-los «salts de classe» a l'escola primària que els permetran estar «endavant» al llarg de la seva carrera escolar en comparació amb altres.

La pressió competitiva augmenta a l'escola secundària perquè, encara que aquest cicle d'educació està destinat, com l'escola primària, a acollir tots els nens, roman sota la influència del model clàssic d'escola secundària i de la lògica d'«emulació» (competència tancada) entre els estudiants. Aquesta influència es posa de manifest en la dificultat d'introduir un «nucli comú de coneixements, habilitats i

cultura» que tots els alumnes haurien de posseir al final d'aquest cicle (cicle que marca el final de l'escolaritat obligatòria). També en són indicadors l'elevat fracàs escolar, així com el fet que els dispositius de suport, com les classes de transició o les més recents «classes ponts», es transformin en mecanismes de relegació i exclusió. El paper ambigu d'aquest cicle mitjà, entre integració i selecció, també és perceptible en el fet que l'abolició de les antigues seccions ha anat de la mà amb la creació de noves opcions segregatives (classes de música o internacionals, per exemple) i amb la canalització ulterior dels joves cap a un o altre dels tres tipus d'ensenyament secundari superior, acadèmic, tecnològic o professional.

La lògica del torneig es torna més brutal i visible en aquest nivell ja que la institució napoleònica que és el liceu va ser dissenyada expressament per formar una elit. La seva orientació elitista es reflecteix en el predomini d'una perspectiva maltusiana fins a la dècada de 1960. També és visible fins a aquest període a l'omnipresència d'una pedagogia basada en la competència interindividual al voltant d'exercicis, proves i competicions que donen lloc a classificacions i premis, que es va inventar a les escoles jesuïtes de l'Antic Règim, després es va transposar a les escoles secundàries públiques napoleòniques i finalment es va posar al servei de la «societat d'emulació» que buscava crear la Tercera República. És cert que la important massificació de les escoles secundàries entre el 1985 i el 1995, període durant el qual la proporció d'una generació que obtenia el batxillerat va augmentar del 30 % a més del 60 %, va anar acompanyada de la difusió d'una norma de competència oberta. Tot i això, en absència d'una revisió reflexiva i planificada dels plans d'estudi i de la pedagogia per tenir en compte les necessitats dels nous alumnes de classe baixa poc preparats per a les exigències del liceu, els centres que els acullen practiquen freqüentment una inclusivitat poc exigent. Aquest tipus d'inclusivitat es tradueix en una adaptació dels continguts, els mètodes d'ensenyament i l'avaluació que prepara aquests alumnes de manera insuficient per als reptes de l'ensenyament superior, del món laboral i fins i tot de la participació social i política plena a la societat.

A l'altre extrem, als liceus d'elit, la competència, anticipant la selecció als sectors més prestigiosos de l'educació superior, continua sent molt severa. Recompensant oficialment i exclusivament els talents i els esforços dels estudiants, el seu manteniment juga un paper essencial en l'adhesió a l'ideal meritocràtic, els «vençuts» interioritzant el sentiment de ser incompetents i els «guanyadors» el de merèixer la seva posició, encara que aquests últims són conscients que les proves successives a què són i seran sotmesos poden reorganitzar constantment les jerarquies dins de les classes i escoles. El patrocini familiar juga, tanmateix, també un paper molt important. Els pares de les classes altes poden ajudar en gran mesura els fills a mantenir-se i sobresortir en aquesta competició gràcies al seu capital cultural però també econòmic, aquest darrer permet proporcionar als fills classes privades o costoses estades a l'estranger durant les vacances per millorar el domini d'idiomes. Aquests pares, especialment les mares, també poden més fàcilment que altres brindar als fills el suport emocional que permet a aquests joves superar millor els desànims i fracassos que genera la lògica de torneig.

L'EVOLUCIÓ DE LES POLÍTIQUES PER COMBATRE LA DESIGUALTAT

L'evolució de les polítiques per combatre les desigualtats educatives a França també es pot analitzar a la llum de la tipologia de Turner. Les reformes principals de la dècada de 1960 es van centrar tant a augmentar l'eficiència del sistema educatiu en relació amb les necessitats econòmiques com a reduir-ne les desigualtats. Compartien la mateixa premissa al voltant d'aquests dos objectius, és a dir, que la transformació de les estructures escolars permetria a tots els alumnes assolir el mateix nivell de coneixements al final de l'escolaritat obligatòria. Tot i això, uns anys després de la seva implementació, va quedar clar que un nombre significatiu de nens no podien adquirir els coneixements i habilitats esperats al ritme previst, apareixent llavors un fracàs escolar massiu. Les reformes dels anys 1970, tot i que encara se centraven en la transformació de les estructures per crear un cicle d'escola secundària mitjana comuna, van introduir les primeres mesures de suport als alumnes amb dificultats. Aquestes mesures s'assemblen a un tímid «patrocini compensatori» (*compensatory sponsorship*) segons la fórmula d'Eric Grodsky adaptada al context francès, però d'efecte igualitari més limitat.

Va ser amb la creació de les zones d'educació prioritària (ZEP), proposades pel govern de coalició socialista-comunista que va arribar al poder el 1981, que es va produir a França un veritable canvi ideològic a favor d'una lògica inclusiva. Inspirant-se en la política d'àrees educatives prioritàries creades a Anglaterra a finals de la dècada de 1960 i de l'educació compensatòria introduïda als Estats Units com a part de l'ambiciosa guerra contra la pobresa pel president Johnson a principis d'aquesta mateixa dècada, aquesta política buscava reduir les desigualtats mitjançant la discriminació positiva a favor de les escoles concentrant un alumnat amb dificultats escolars i socials, però malgrat el seu caràcter emblemàtic com a política d'esquerra, les ZEP no es van beneficiar mai d'una redistribució financera significativa, i l'augment constant del seu nombre, a mitjans gairebé constants, va reduir encara més els recursos suplementaris dels centres. A això s'hi va sumar la manca de reflexió sobre els canvis organitzatius i pedagògics necessaris per millorar les condicions d'ensenyament i socialització en aquests centres i, per damunt de tot, de clarificació de les finalitats d'aquesta política. Aquest darrer punt va conduir a relegar progressivament a un segon pla la reducció de les desigualtats d'aprenentatge i a emfasitzar l'objectiu més vague i consensual d'integració social a través de l'escola.

Aleshores, no és sorprenent observar que les poques i tardanes avaluacions de les ZEP mostren que la seva implementació no ha tingut un efecte significatiu sobre la progressió escolar de l'alumnat als centres, si bé aquestes avaluacions no permeten distingir clarament els efectes atribuïbles al deteriorament de les condicions de vida de les poblacions d'aquestes zones i al caràcter potencialment estigmatitzant de l'etiqueta ZEP, d'una banda, i als efectes de les accions posades en marxa, de l'altra. Amb algunes excepcions, tampoc no permeten examinar les diferències entre zones i entre escoles i posar, així, en evidència les pràctiques i dispositius més i menys efectius.

Tot i els seus límits, o potser a causa d'aquests, aquestes avaluacions han contribuït a una percepció general de fracàs d'aquesta política comportant no la seva eliminació sinó un abandó menys visible de l'ideal inclusiu a favor d'un patrocini compensatori tant dels alumnes amb més dificultats escolars com dels millors resultats, però, òbviament, amb objectius diferents en cada cas. Als estudiants amb dificultats se'ls ofereixen «programes personalitzats» o «contractes educatius» dirigits a millorar els seus aprenentatges, però també la conducta escolar. Aquestes modalitats d'intervenció no són gaire eficaces i es basen en una ideologia que atribueix a aquests alumnes i als seus pares la responsabilitat del seu èxit o fracàs. Als estudiants amb bons resultats i conducta exemplar se'ls ofereix, per altra banda, l'oportunitat d'accedir a contextos més favorables per a la florida de la seva «excel·lència», un tema que es va introduir a les ZEP a finals de la dècada de 1990 amb la idea de constituir «pols d'excel·lència» per evitar la fugida de les famílies de classe mitjana i alta. Per això, a partir del 2007 es van impulsar més grans possibilitats d'elecció escolar així com «internats d'excel·lència» dissenyats perquè aquests estudiants «mereixedors» es beneficiïn d'un tracte preferencial fora del seu entorn escolar inicial.

Tenint lloc en un context global caracteritzat per la penetració de lògiques de mercat fora del camp de l'economia i la progressió del moviment d'individualització dins les societats desenvolupades, també s'han introduït canvis a l'àrea de l'orientació. Aquesta es presenta com a centrada en el «projecte de l'estudiant», amb més marge d'elecció per als alumnes i pares i un paper d'acompanyament més que no pas de decisió per als professors. Tot i això, a les escoles secundàries amb un gran nombre d'alumnes de classe treballadora, les qualificacions continuen exercint un paper central en l'orientació al final del curs i els professors desenvolupen un conjunt d'estratègies destinades a obtenir el consentiment dels alumnes i els pares o fins i tot encoratjar-los a prendre decisions «espontànies» raonables.

Atès que el principal coll d'ampolla a la mobilitat social a través de l'escola s'ha desplaçat per a una gran proporció de joves a l'educació superior, no és sorprenent que aquesta transició hagi estat objecte d'una atenció sostinguda per les dues darreres dècades. L'estat promet actualment organitzar una competència justa per a l'accés a l'educació postsecundària a través de plataformes digitals que recullen i gestionen les candidatures a diferents institucions. Tanmateix, com es podia esperar, aquesta equitat formal es doblega de formes diverses de patrocini escolar i familiar dels joves de classe alta. A banda de bons resultats escolars, aquests es beneficien del suport dels seus professors i pares per presentar de manera eficaç i atractiva les seves motivacions, qualitats i activitats extraescolars com ho exigeix aquest nou sistema. D'aquesta manera, i gràcies també al fet que aquest patrocini els permet obtenir múltiples informacions i consells per triar els estudis superiors que més els convenen, aquests joves i les seves famílies participen plenament d'un «acaparament d'oportunitats», segons la fórmula de Charles Tilly.

És cert que en donar un bo als candidats a beques, aquestes plataformes també proporcionen un modest patrocini compensatori a futurs estudiants d'òrgens mo-

destos. Aquests joves també es poden beneficiar de nous dispositius d'obertura social de l'ensenyament superior actualment reunits en un programa global intitulat les «cordades de l'èxit». Aquest programa, al qual l'estat convida explícitament les regions, empreses i associacions a participar-hi, es basa en una associació entre una o diverses institucions d'educació superior, designades, segons la metàfora de l'escalada, com a «caps de cordada», i una o diverses escoles secundàries desavantatjades que, per tant, estan «acordonades». S'espera que els caps de cordada organitzin activitats per a un petit grup d'estudiants d'aquests centres que poden incloure tutories, visites a institucions d'educació superior, llocs culturals i empreses, així com viatges curts. Dirigides a alumnes que mostren signes d'adhesió clars a l'ordre escolar i social, aquestes noves modalitats de patrocini compensatori tenen com a objectiu augmentar les seves ambicions i enriquir el seu capital cultural i social, proporcionar-los més informació i consells d'orientació, així com procurar-los models a seguir.

CONCLUSIÓ

L'anàlisi de l'evolució de les desigualtats educatives a la llum del marc teòric de Turner destaca sobretot la dificultat del sistema francès, tant com de molts altres sistemes educatius, per dissenyar una escola socialment inclusiva. S'han realitzat, sens dubte, progressos significatius en termes d'extensió del període d'escolarització d'alumnes de classes baixes i de minories desavantatjades, i d'unificació de les estructures educatives que enquadren les carreres escolars, però l'impacte d'aquests processos sobre la reducció de la desigualtat ha estat limitat, per una banda, per l'extensió paral·lela de l'educació superior de les classes altes i, per altra banda, per l'aparició de noves formes de divisió i segregació de l'alumnat entre centres escolars i dins d'aquests. Aquesta anàlisi també revela la capacitat extraordinària dels diversos actors que s'oposen deliberadament o més o menys inconscientment a l'adveniment d'aquesta escola inclusiva per difuminar els límits entre la competència oberta i la competència tancada, apostant principalment per un discurs que promou l'obertura i la inclusivitat mentre que les practiques revelen el manteniment, i encara el reforç, d'una lògica de torneig.

Aquest discurs també amaga les antigues i noves formes de patrocini escolar i familiar a través de les quals els joves de classe alta aconsegueixen mantenir un avenç i una posició dominant en escoles i societats que es proclamen igualitàries. En reacció davant d'aquest procés s'observa l'emergència de dispositius originals de patrocini compensatori. Això no obstant, aquests dispositius no constitueixen una política de reducció de la desigualtat. Tot i que poden impulsar les carreres escolars d'un nombre reduït de joves «mereixedors» i, sota certes condicions, renovar parcialment la composició de les elits professionals, polítiques i, en menor grau, socials, deixen intactes els problemes evocats en aquest text. És més, contribueixen a reproduir i a legitimar un ordre social en què la mobilitat ascendent a través de l'escola només és possible per a alguns, aquells que, aprofitant les oportunitats del seu entorn, prenen en mà el seu destí, i que deixa a l'ombra el paper de normes i mecanismes escolars i socials que impedeixen la progressió de la majoria.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Baudelot C., Establet R. (1971). *L'école capitaliste en France*. París, Maspéro.

Bowles S., Gintis H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York, Basic Books.

Bourdieu P., Passeron J.C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París, Minuit.

Bourdieu P., Saint-Martin (de) M. (1975). «Les catégories de l'entendement professoral», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1, 3, p. 68-93.

Collins R. (1971). «Functional and conflict theories of educational stratification», *American Sociological Review*, 36, 6, p. 1002-1019.

Grodsky E. (2007). «Compensatory sponsorship in higher education», *American Journal of Sociology*, 112, 6, p. 1662-1712.

Lucas S. (2001). «Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects», *American Journal of Sociology*, 106, 6, p. 1642-1690.

Rosenbaum J. (1979). «Tournament mobility: Career patterns in a corporation», *Administrative Science Quarterly*, 24, 2, p. 220-242.

Tilly C. (1998). *Durable Inequality*. Berkeley, University of California Press.

Turner R. (1960). «Sponsored and contest mobility and the school system», *American Sociological Review*, 25, 6, p. 855-867.

van Zanten A. (2012) [2001]. *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, París, Puf.

van Zanten A. (2009). *Choisir son école. Stratégies parentales et médiations locales*. París, Puf.

van Zanten A. (2010). «L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation?», *Sociétés Contemporaines*, núm. 79, p.69-96.

van Zanten A. (2015). «A family affair: Reproducing elite positions and preserving the ideals of meritocratic competition and youth autonomy», dins van Zanten A., Ball S., Darchy-Koechlin B. (ed.). *Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*, Londres/Nova York, Routledge, p. 29-42.

van Zanten A. (2016). «La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de la mobilité sociale en France», *L'Année sociologique*, 66, 1, p. 81-114. (trad. 2018, «How Families and Schools Produce an Elite: Paths of Upward Mobility in France»). Dins *Elites in Education*. Vol. 4, editat per A. van Zanten. London, Routledge.

II

EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS I ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR

20
23

UNA MIRADA ALS PRINCIPALS INDICADORS DEL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS AL LLARG DE VINT ANYS

Rut Garí Ruiz

Marga Vives Barceló

RESUM

El present capítol mostra els principals indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears al llarg de vint anys (del curs 2003-2004 al curs 2022-2023). El capítol incorpora dades relacionades amb l'evolució de la matrícula des de dues perspectives: la primera, la matriculació per etapes educatives i, la segona, la matriculació per titularitat de centre educatiu. El capítol també presenta una visió longitudinal de l'evolució de la matriculació de l'alumnat estranger i, complementàriament, descriu el nombre de centres nous creats durant aquests vint anys per a les etapes d'educació primària i/o ESO.

RESUMEN

El presente capítulo muestra los principales indicadores del sistema educativo de las Illes Balears a lo largo de 20 años (del curso 2003-2004 al curso 2022-2023). El capítulo incorpora datos relacionados con la evolución de la matrícula desde dos perspectivas: la primera, la matriculación por etapas educativas y, la segunda, la matriculación por titularidad del centro educativo. El capítulo también presenta una visión longitudinal de la evolución de la matriculación del alumnado extranjero y, complementariamente, describe el número de centros nuevos creados durante estos 20 años para las etapas de educación primaria y/o ESO.

0. INTRODUCCIÓ

Des de la primera edició de l'Anuari de l'Educació l'any 2004 s'ha incorporat un capítol sobre el sistema educatiu de les Illes Balears que ha analitzat els principals indicadors educatius de la nostra comunitat de forma sistematitzada. En aquest capítol, es fa un recull de la mirada longitudinal de les dades de matrícula en els ensenyaments de règim general publicades edició rere edició des del curs 2003-2004 fins al curs 2022-2023; fet que permet identificar tendències a curt, mitjà i llarg termini, així com la seva distribució i continuïtat. Per entendre millor com el sistema educatiu de les Illes Balears ha fet front a l'increment de l'alumnat donat en les etapes obligatòries, es presenta l'evolució de la creació de nous centres d'educació primària i educació secundària obligatòria al llarg d'aquests vint anys.

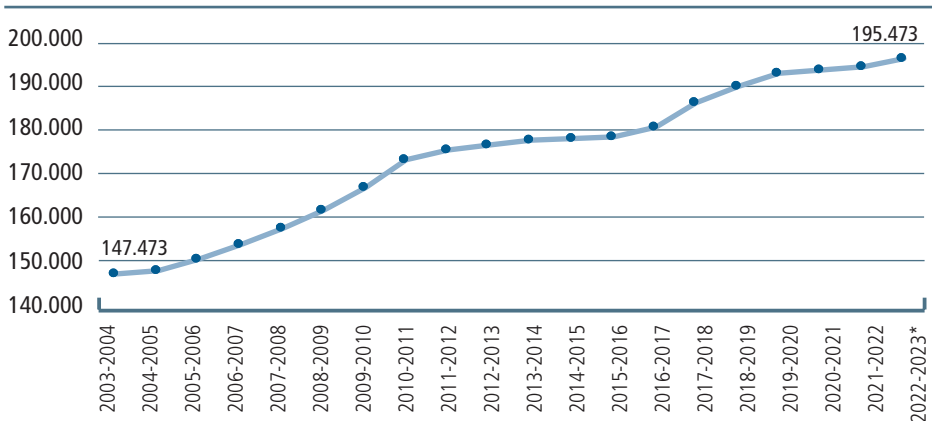
1. EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA EN ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL

Aquest primer apartat descriu l'evolució del nombre d'alumnes de les Illes Balears matriculats en ensenyament de règim general a nivell autonòmic. La taula 1 detalla l'augment de 147.473 alumnes el curs 2003-2004 a 195.473 alum-

nes el curs 2022-2023. La variació ha estat de 48.000 alumnes en aquests vint anys, fet que suposa un augment de matrícula del 32,5 % des de l'inici del període analitzat. Quan s'analitza el nombre d'alumnes per ensenyament, cal tenir present que el canvi de «garantia social / PQPI» als ensenyaments FBP/CFGP i «altres programes formatius» no es va fer efectiu en un únic curs acadèmic, motiu pel qual tots conviuen durant el curs 2014-2015. Des de l'inici del període, EI, EP, ESO i batxillerat han augmentat un 31,7 %, un 22,8 %, un 25,9 % i un 20,2 %, respectivament. Cal destacar que els percentatges d'increment més alts s'han donat a educació especial (83,7 %), però sobretot als cicles formatius: des del seus inicis, FPB/CFGB ha variat un 109,2 %, els CFGM un 132,1 % els CFGS un 253,8 %.

El gràfic 1 resumeix l'evolució del nombre d'alumnes de les Illes Balears matriculats en ensenyaments de règim general entre els cursos 2003-2004 i 2022-2023. Com es pot veure, l'augment en la matrícula s'ha donat curs rere curs, sense cap període de retrocés. El curs amb major creixement respecte del curs anterior és el 2010-2011, amb un augment de 6.181 alumnes, i el de menor creixement, el 2015-2016, amb només 288 alumnes més que el curs anterior. El període comprès entre aquests dos cursos i el tram que comprèn els darrers tres cursos analitzats, ambdós posteriors a crisis econòmiques i socials, són els que presenten el creixement menys pronunciat al llarg dels vint anys.

GRÀFIC 1: Evolució del nombre d'alumnes d'ensenyaments de règim general a les Illes Balears entre els cursos 2003-2004 i 2022-2023.*



(*) Avançament de dades.

Nota: Inclou l'alumnat de batxillerat (règim ordinari, d'adults i a distància), BUP/COU (presencial i a distància) i batxillerat experimental. Inclou l'alumnat d'FP en modalitat presencial, a distància i dels cursos d'especialització.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.
Font resta de dades: EDUCAbase.

TAULA 1. Evolució del nombre d'alumnes d'ensenyaments de règim general a les Illes Balears entre els cursos 2003-2004 i 2022-2023*, per ensenyament. Increment total i increment percentual

Curs	Total	EE	EI	EP	ESO	Batxillerat (1)	FPB/CFGB	CFGM (2)	CFGS (2)	Garantia social/ PQPI	Altres programes formatius
2003-2004	147.473	509	29.994	57.166	40.300	11.706		4.288	2.221	1.289	
2004-2005	148.002	488	31.399	56.988	40.017	11.740		4.349	2.179	842	
2005-2006	150.572	485	32.884	57.619	39.987	12.003		4.422	2.341	831	
2006-2007	153.801	518	34.402	59.336	39.717	11.937		4.632	2.268	991	
2007-2008	157.617	514	35.848	61.412	39.541	12.074		4.793	2.530	905	
2008-2009	161.444	583	36.580	63.259	39.767	12.487		4.789	2.907	1.072	
2009-2010	166.719	515	39.313	63.954	39.934	12.648		5.382	3.327	1.646	
2010-2011	172.900	573	40.872	65.203	40.316	13.309		6.487	3.933	2.207	
2011-2012	174.958	611	42.072	65.641	40.675	13.316		6.538	3.992	2.113	
2012-2013	176.402	634	41.851	66.497	41.123	12.971		6.846	4.256	2.224	
2013-2014	177.262	644	41.658	67.255	41.434	12.175		7.176	4.507	2.413	
2014-2015	177.767	637	39.321	69.004	42.474	12.575	982	7.132	4.777	723	142
2015-2016	178.055	636	38.153	69.645	43.084	12.655	1.738	7.169	4.871		104
2016-2017	180.138	721	38.497	70.275	43.678	12.807	1.889	7.107	5.056		108
2017-2018	185.658	792	40.290	71.345	45.066	12.998	1.955	7.264	5.854		94
2018-2019	189.400	841	40.670	71.736	46.503	13.361	1.979	7.963	6.181		166
2019-2020	192.202	887	41.336	71.859	47.861	13.578	1.977	8.286	6.260		158
2020-2021	192.921	887	38.698	70.347	48.812	14.351	1.947	9.965	7.766		148
2021-2022	193.877	910	39.259	69.879	49.446	13.824	1.994	10.171	8.218		176
2022-2023*	195.473	935	39.500	70.209	50.754	14.065	2.054	9.952	7.858		146
increment total	48.000	426	9.506	13.043	10.454	2.359	1.072	5.664	5.637	-	146
increment percentual	32,5 %	83,7 %	31,7 %	22,8 %	25,9 %	20,2 %	109,2 %	132,1 %	253,8 %	-	102,8 %

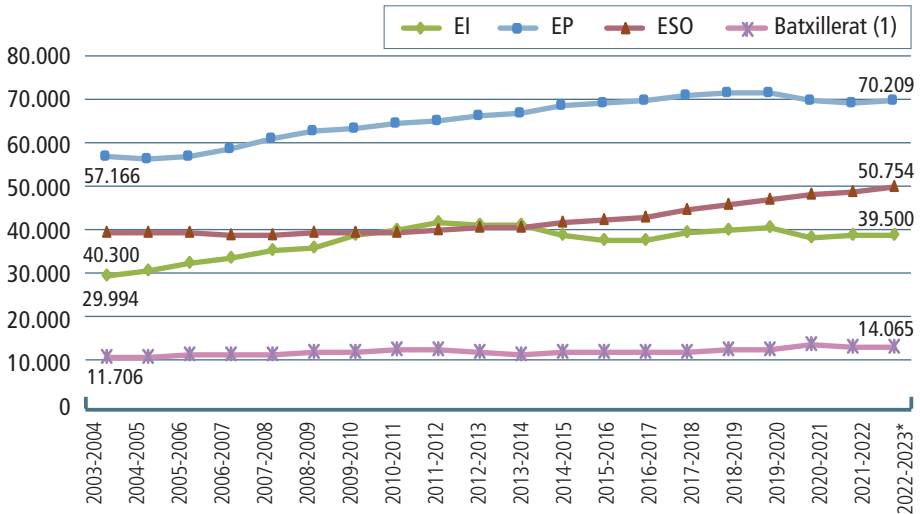
(*) Avançament de dades.

(1) Inclou l'alumnat de batxillerat (règim ordinari, d'adults i a distància), BUP/COU (presencial i a distància) i batxillerat experimental.

(2) Inclou l'alumnat d'FP en modalitat presencial, a distància i dels cursos d'especialització.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Font resta de dades: EDUCAbase.

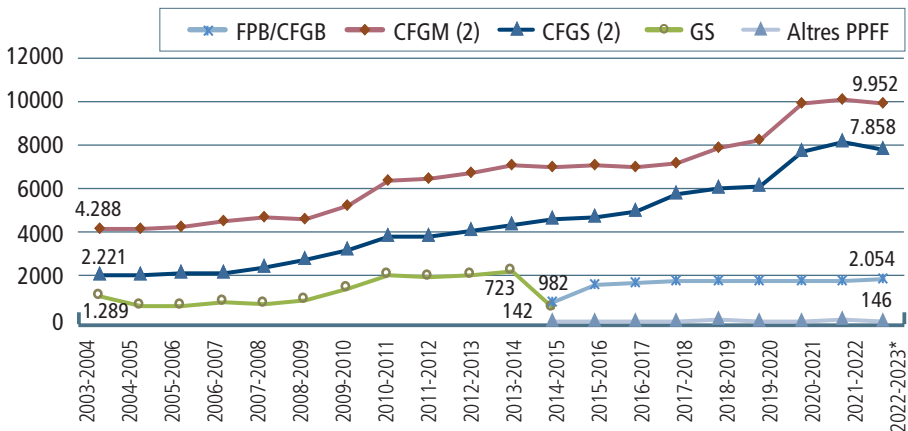
GRÀFIC 2: Evolució del nombre d'alumnes de les Illes Balears matriculats a EI, EP, ESO i batxillerat entre els cursos 2003-2004 i 2022-2023.*

(*) Avançament de dades.

(1) Inclou l'alumnat de batxillerat (règim ordinari, d'adults i a distància), BUP/COU (presencial i a distància) i batxillerat experimental.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Font resta de dades: EDUCAbase.

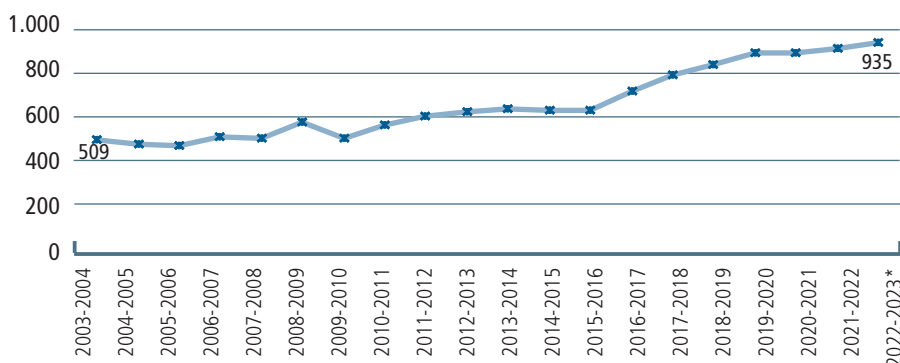
GRÀFIC 3: Evolució del nombre d'alumnes de les Illes Balears matriculats en els diferents cicles de formació professional i en programes formatius entre els cursos 2003-2004 i 2022-2023.*

(*) Avançament de dades.

(2) Inclou l'alumnat d'FP en modalitat presencial, a distància i dels cursos d'especialització.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Font resta de dades: EDUCAbase.

GRÀFIC 4: Evolució del nombre d'alumnes de les Illes Balears matriculats a ensenyaments d'educació especial entre els cursos 2003-2004 i 2022-2023

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Font resta de dades: EDUCAbase.

Els gràfics 2, 3 i 4 mostren l'evolució de la matrícula en cada un dels ensenyaments de règim general. Dels ensenyaments obligatoris, EP és el que mostra un creixement més constant al llarg del període, llevat dels cursos inicials i finals, mentre que ESO presenta un creixement més pronunciat a partir del curs 2013-2014. Dels ensenyaments no obligatoris, els CFGM i els CFGB són els que mostren creixements més pronunciats, com ja s'ha comentat. En educació especial, l'augment pronunciat en els vuit darrers cursos escolars es deriva de l'augment de diagnòstics clínics.

2. EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA PER TITULARITAT I FINANÇAMENT DEL CENTRE

En aquest apartat es descriu l'evolució de la matrícula entre el curs 2003-2004 i el curs 2022-2023 segons la titularitat i tipus de finançament dels centres educatius. Val a dir que dins la categoria de «centre privat» es comptabilitzen els centres privats concertats i privats no concertats.

La taula 2 descriu el nombre de matrícules a Balears a ensenyaments de règim general en el període analitzat. Tot i les oscil·lacions que hi ha hagut durant aquests cursos, el nombre d'alumnat matriculat a tots els centres ha augmentat, com també s'aprecia al gràfic 5. Des del punt de vista intern, els privats no concertats són els que mostren el major augment, ja que han passat de tenir 6.851 alumnes matriculats a l'inici del període a 15.829 alumnes al final, el que suposa un augment del 131 %, mentre que l'augment dels centres públics ha estat d'un 38,4 % i el dels centres privats concertats, d'un 7,5 %.

TAULA 2. Evolució del nombre d'alumnes d'ensenyaments de règim general a les Illes Balears entre els cursos 2003-2004 i 2022-2023,* per tipus de centre i finançament. Increment total i increment percentual

Curs	Total	Centres públics	Centres privats		
			Total	Privats concertats	Privats no concertats
2003-2004	147.473	92.094	55.379	48.528	6.851
2004-2005	148.002	93.232	54.770	48.791	5.979
2005-2006	150.572	95.410	55.162	48.898	6.264
2006-2007	153.801	98.004	55.797	49.131	6.666
2007-2008	157.617	101.001	56.616	50.228	6.388
2008-2009	161.444	104.167	57.277	50.839	6.438
2009-2010	166.719	108.198	58.521	50.405	8.116
2010-2011	172.900	112.467	60.433	51.074	9.359
2011-2012	174.958	114.390	60.568	51.046	9.522
2012-2013	176.402	114.975	61.427	52.311	9.116
2013-2014	177.262	116.182	61.080	52.446	8.634
2014-2015	177.767	114.381	63.386	53.018	10.368
2015-2016	178.055	115.288	62.767	53.424	9.343
2016-2017	180.138	117.648	62.490	53.361	9.129
2017-2018	185.658	120.409	65.249	53.879	11.370
2018-2019	189.400	122.527	66.873	51.467	15.406
2019-2020	192.202	124.664	67.538	53.937	13.601
2020-2021	192.921	127.018	65.903	53.108	12.795
2021-2022	193.877	126.773	67.104	52.515	14.589
2022-2023*	195.473	127.480	67.993	52.164	15.829
Increment total	48.000	35.386	12.614	3.636	8.978
Increment percentual	32,5 %	38,4 %	22,8 %	7,5 %	131,0 %

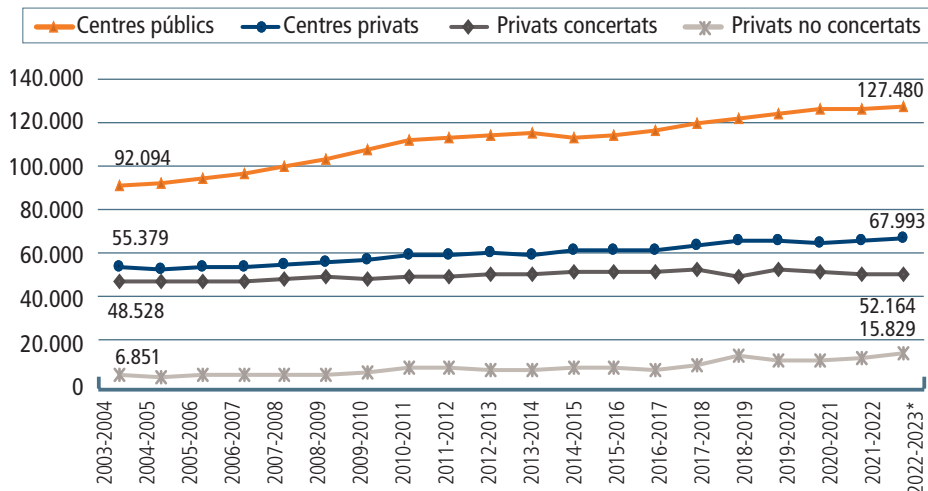
(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Font resta de dades: EDUAbase.

El gràfic 6 se centra en la distribució de l'increment global dels 48.000 alumnes entre els diferents tipus de centre. Com es pot observar, l'absorció d'aquests alumnes ha estat, majoritàriament, a centres públics (73,7 %), on s'ha augmentat un total de 35.386 alumnes des del curs 2003-2004 fins al curs 2022-2023. Els centres privats han augmentat 12.614 alumnes (26,2 % restant), que es reparteix en 3.636 alumnes als centres privats concertats (7,6 %) i 8.978 alumnes als centres privats no concertats (18,7 %).

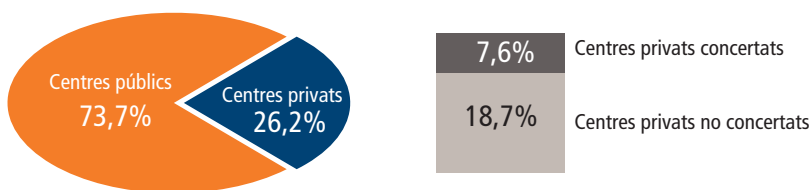
GRÀFIC 5: Evolució del nombre d'alumnes d'ensenyaments de règim general a les Illes Balears entre els cursos 2003-2004 i 2022-2023,* per tipus de centre i finançament.



(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.
Font resta de dades: EDUCAbase.

GRÀFIC 6: Distribució de l'increment del nombre d'alumnes d'ensenyaments de règim general a les Illes Balears entre els cursos 2003-2004 i 2022-2023,* per tipus de centres i finançament.



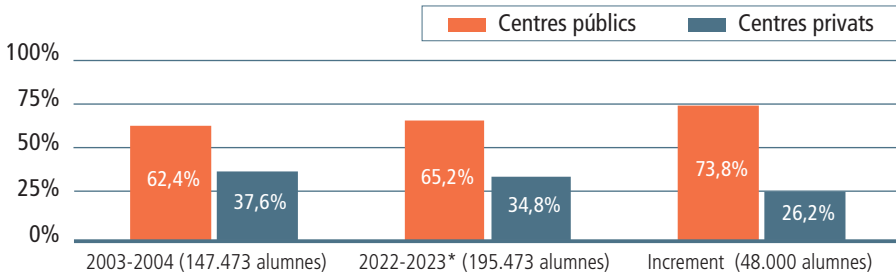
(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.
Font resta de dades: EDUCAbase.

Finalment, en el gràfic 7 es compara la distribució d'alumnat de centres públics i centres privats a l'inici i al final del període amb la distribució de l'alumnat incrementat total. En el curs 2003-2004, els centres públics acolliren el 62,4 % de tot l'alumnat d'aquell curs, mentre que, al curs 2022-2023, hi estaven matriculats

el 65,2 % de l'alumnat d'aquest curs. En canvi, la repartició de l'increment dels 48.000 alumnes no ha seguit la mateixa tendència ja que els centres públics han absorbit el 73,8 % d'aquests 48.000 alumnes.

GRÀFIC 7: Distribució de l'alumnat d'ensenyaments de règim general a les Illes Balears en els cursos 2003-2004 i 2022-2023* i distribució de l'increment d'alumnat entre aquests mateixos cursos, per tipus de centre



(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

3. EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA DE L'ALUMNAT ESTRANGER

Analitzar el comportament del nombre d'alumnes estrangers als centres de la nostra comunitat autònoma al llarg d'aquests vint anys esdevé necessari i bàsic per complementar la fotografia del sistema educatiu balear. La taula 3 recull el nombre d'alumnes matriculats a cada curs des del 2003-2004, el nombre d'alumnat estranger que hi estava matriculat i la proporció que representen a cada curs. El nombre d'alumnes estrangers s'ha incrementat un 131,8 %, augmentant de 14.867 alumnes estrangers en el curs 2003-2004 a 34.468 alumnes en el curs 2022-2023. Des del punt de vista de la proporció, s'ha passat del 10,1 % d'alumnat estranger en el curs 2003-2004 al 17,6 % en el curs 2022-2023, que representa el percentatge més alt de tots els cursos recollits en aquesta taula.

El gràfic 8 representa l'evolució del nombre d'alumnat estranger en el període analitzat. Com es pot observar, en el tram que abasta els vuit primers cursos del període hi ha un augment d'alumnat estranger curs rere curs. Entre el 2011-2012 i el 2015-2016 es dona un procés de retrocés a cada curs i, a partir del curs 2016-2017, es torna a observar una tendència creixent. Cal dir que, en aquest darrer tram, el creixement es desaccelera bruscament en el curs posterior a la pandèmia, 2020-2021, però es mostra més notable en els cursos posteriors en què apareixen els percentatges més alts de tot l'històric; augmenta la població escolar i augmenta la població estrangera dins aquesta.

TAULA 3. Evolució del nombre i la proporció d'alumnes estrangers d'ensenyaments de règim general a les Illes Balears entre els cursos 2003-2004 i 2022-2023.* Increment total i increment percentual

Curs	Alumnat total	Alumnat estranger	Proporció
2003-2004	147.473	14.867	10,1 %
2004-2005	148.002	16.384	11,1 %
2005-2006	150.572	18.531	12,3 %
2006-2007	153.801	20.736	13,5 %
2007-2008	157.617	22.724	14,4 %
2008-2009	161.444	24.963	15,5 %
2009-2010	166.719	26.290	15,8 %
2010-2011	172.900	26.971	15,6 %
2011-2012	174.958	25.699	14,7 %
2012-2013	176.402	25.794	14,6 %
2013-2014	177.262	25.503	14,4 %
2014-2015	177.767	25.107	14,1 %
2015-2016	178.055	24.420	13,7 %
2016-2017	180.138	24.588	13,6 %
2017-2018	185.658	25.775	13,9 %
2018-2019	189.400	27.446	14,5 %
2019-2020	192.202	29.827	15,5 %
2020-2021	192.921	30.227	15,7 %
2021-2022	193.877	31.577	16,3 %
2022-2023*	195.473	34.468	17,6 %
Increment total	48.000	19.601	
Increment percentual	32,5 %	131,8 %	

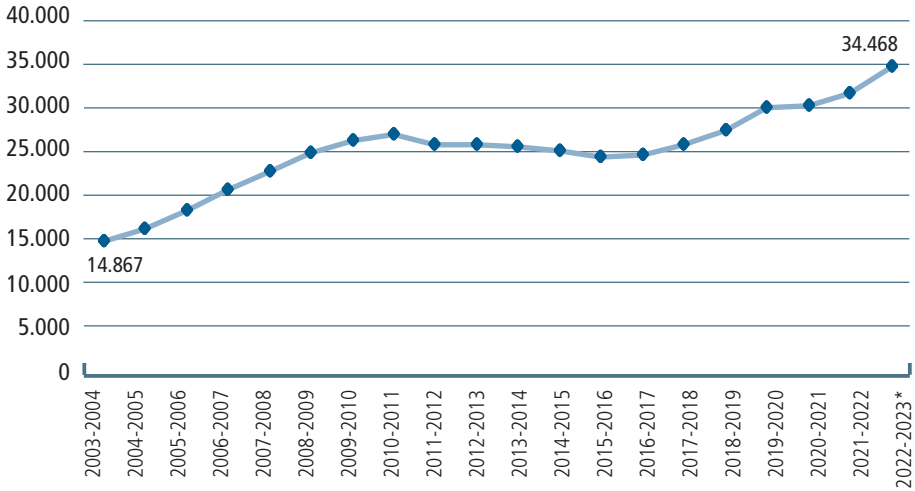
(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Font resta de dades: EDUCAbase.

3.1 Evolució de la matrícula de l'alumnat estranger en ensenyaments obligatoris per titularitat del centre

La taula 4 mostra l'evolució del nombre d'alumnes estrangers d'EP i ESO a les Illes Balears des del curs 2003-2004 fins al curs 2022-2023 i la seva distribució segons el tipus de centre en el qual estan matriculats. Al llarg d'aquests vint anys, els alumnes estrangers d'EP i ESO han augmentat en 13.251 alumnes, fet que suposa un increment del 123 % des de l'inici del període. Els centres públics mostren un augment del 88,5 %, mentre que els centres privats, del 254,6 %.

GRÀFIC 8: Evolució del nombre d'alumnes estrangers d'ensenyaments de règim general a les Illes Balears entre els cursos 2003-2004 i 2022-2023.*

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.
Font resta de dades: EDUCAbase.

TAULA 4. Evolució del nombre d'alumnes estrangers matriculats en centres d'EP i ESO a les Illes Balears entre els cursos 2003-2004 i 2022-2023,* per titularitat de centre. Increment total i increment percentual

Curs	Total	Centres públics	Centres privats
2003-2004	10.769	8.528	2.241
2004-2005	12.064	9.738	2.326
2005-2006	13.830	11.126	2.704
2006-2007	15.384	12.582	2.802
2007-2008	16.695	13.784	2.911
2008-2009	18.442	14.976	3.466
2009-2010	18.502	14.660	3.842
2010-2011	18.102	13.956	4.146
2011-2012	17.394	13.615	3.779
2012-2013	16.870	12.920	3.950
2013-2014	16.430	12.287	4.143
2014-2015	16.367	11.898	4.469
2015-2016	16.212	11.918	4.294

continua

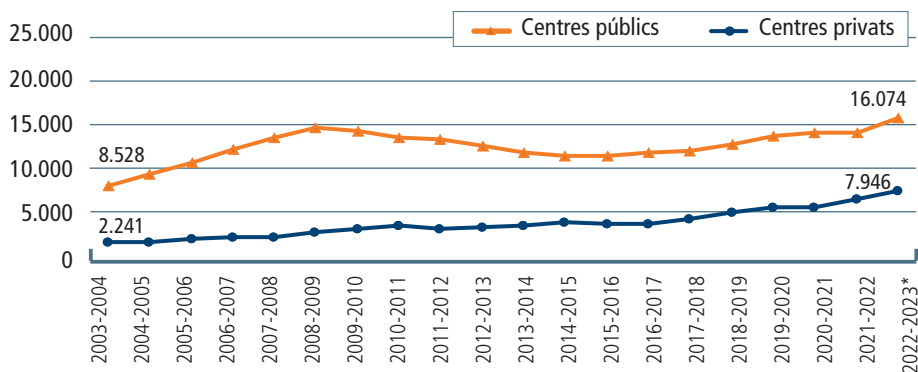
Curs	Total	Centres públics	Centres privats
2016-2017	16.650	12.244	4.406
2017-2018	17.319	12.462	4.857
2018-2019	18.677	13.113	5.564
2019-2020	20.282	14.080	6.202
2020-2021	20.543	14.342	6.201
2021-2022	21.530	14.430	7.100
2022-2023*	24.020	16.074	7.946
Increment total	13.251	7.546	5.705
Increment percentual	123,0 %	88,5 %	254,6 %

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.
Font resta de dades: EDUCAbase.

El gràfic 9 mostra clarament que el nombre d'alumnes estrangers en els centres privats manté una tendència creixent curs rere curs, mentre que el dels centres públics mostra un augment fins al curs 2008-2009 i a continuació un període de reducció. A partir del curs 2015-2016 el nombre d'alumnat estranger torna a augmentar curs rere curs en els centres públics i no es torna a superar el màxim aconseguit el curs 2008-2009 fins al 2022-2023.

GRÀFIC 9: Evolució del nombre d'alumnes estrangers matriculats en centres d'EP i ESO a les Illes Balears entre els cursos 2003-2004 i 2022-2023,* per titularitat de centre



(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.
Font resta de dades: EDUCAbase.

4. EVOLUCIÓ DE LA CREACIÓ DE NOUS CENTRES D'ENSENYAMENTS OBLIGATORIS PER TITULARITAT DEL CENTRE

En aquest apartat es presenta una recopilació del nombre de centres educatius d'EP i/o ESO segons si són centres públics o privats que s'han creat al llarg d'aquests vint anys. En aquest cas, el desglossament dels centres privats ha estat entre aquells centres que apliquen el sistema educatiu nacional i els que apliquen un sistema educatiu estranger.

La taula 5 mostra que s'han creat un total de 50 centres des del curs 2003-2004 fins al curs 2022-2023: 34 centres públics, que corresponen al 68 % de tots els centres nous, i 16 centres privats dels quals 6 segueixen el sistema educatiu nacional (12 %) i 10 un sistema educatiu estranger (20 %). És interessant observar que durant els dos darrers cursos escolars no s'han creat centres nous. Val a dir que al curs 2018-2019 hi va haver una divisió administrativa de centres públics ja existents, per tant, si bé físicament no es crearen centres nous, administrativament sí, per això en aquesta taula no es comptabilitzen.

TAULA 5. Evolució de la creació de nous centres d'EP i/o ESO a les Illes Balears entre els cursos 2003-2004 i 2022-2023,* per tipus de centre i sistema educatiu. Distribució dels centres creats

Curs	Total	Centres públics	Centres privats	Centres privats amb s. e. nacional	Centres privats amb s. e. estranger (cde)
2003-2004	3	2	1		1
2004-2005	8	7	1	1	
2005-2006	7	7			
2006-2007	1		1	1	
2007-2008	7	7			
2008-2009	2	2			
2009-2010	2	2			
2010-2011	3	2	1		1
2011-2012	2	1	1		1
2012-2013					
2013-2014	2		2	1	1
2014-2015	2	1	1		1
2015-2016	2	1	1		1
2016-2017	2	1	1		1
2017-2018	3	1	2	2	
2018-2019	2	**	2		2
2019-2020	1		1	1	

continua

Curs	Total	Centres públics	Centres privats	Centres privats amb s. e. nacional	Centres privats amb s. e. estranger (cde)
2020-2021	1		1		1
2021-2022					
2022-2023*					
Total	50	34	16	6	10
Distribució	100 %	68,0 %	32,0 %	12,0 %	20,0 %

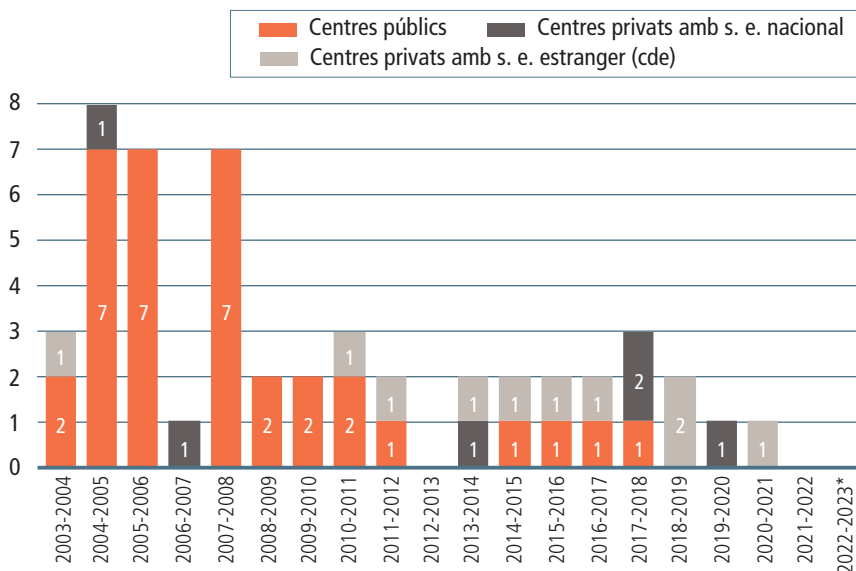
(*) Avançament de dades.

(**) No es creen centres nous però sí que hi ha una divisió administrativa de centres ja existents.

Font de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

El gràfic 10 mostra que la creació de centres no ha estat homogènia al llarg dels cursos analitzats. En la primera meitat del període es varen crear el 70 % de tots els centres (35 de 50), dels quals el 86 % varen ser centres públics (30 de 35). En la segona meitat, es varen crear els 30 % de centres restants (15 de 50), dels quals el 73 % han estat centres privats (11 de 15). D'aquest darrer grup de centres, la creació de centres privats amb ensenyament estranger es concentra majoritàriament en la segona meitat.

GRÀFIC 10: Evolució de la creació de nous centres d'EP i/o ESO a les Illes Balears entre els cursos 2003-2004 i 2022-2023,* per tipus de centre i sistema educatiu



(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

4. TANCAMENT

El capítol té com a objectiu descriure la fotografia dels darrers vint anys del sistema educatiu a les Illes Balears. Per aquest motiu, s'ha dividit en quatre seccions. A la primera, es descriu l'evolució de la matrícula per etapes educatives, s'hi mostra com l'alumnat de Balears matriculat a règim general ha augmentat en 48.000 persones des del curs 2003-2004; tot arribant el curs 2022-2023 a 195.473 alumnes. Aquest augment ha suposat un 32,5 % més d'alumnes, especialment a les etapes de cicles formatius; al CFGS ha augmentat al voltant del triple, un 252,4 % i al voltant del doble als CFGM (132,1 %). Es destaca també l'augment a educació especial, del 83,7 %, a causa de l'augment de diagnòstics clínics.

Respecte a la matriculació de l'alumnat de Balears per tipus de centre, els centres públics en el primer curs analitzat (2003-2004) acollien el 62,4 % de tot l'alumnat i el curs 2022-2023, un 65,2 %. Dels 48.000 alumnes nous al llarg d'aquest anys, el 73,8 % s'han matriculat majoritàriament a centres públics.

El nombre d'alumnes estrangers ha augmentat en major mesura que el nombre total d'alumnes en aquests vint anys, ja que la proporció d'alumnat estranger en el curs 2003-2004 era del 10,1 % mentre que en el curs 2022-2023 era del 17,6 %. De l'alumnat estranger d'EP i ESO destaca el creixement continu que es dona en els centres privats.

Dels 50 centres d'EP i ESO que s'han creat en aquests vint anys, el 68 % són centres públics i la majoria es varen construir en la primera meitat del període, mentre que del 28 % de centres nous privats, la majoria dels centres segueixen un sistema educatiu estranger i es varen crear en la segona meitat del període.

5. REFLEXIONS

Les dades presentades en aquest article s'han de posar en context tenint en compte que des del curs 2003-2004 fins al curs 2022-2023 s'han succeït diverses crisis i èpoques de bonança econòmica que han provocat moviments de població amb les conseqüents variacions del nombre d'alumnat que el sistema educatiu balear ha hagut de gestionar.

Fins al curs 2009-2010, es dona una època de creixement econòmic que es reflecteix en l'augment del nombre d'alumnat a les Illes Balears. En els ensenyaments obligatoris, el sistema educatiu dona resposta a aquest increment amb la construcció de centres educatius nous. Fins al curs 2011-2012, aproximadament a la meitat del període analitzat, es construeixen 35 centres d'EP i ESO, dels quals 30 són centres públics, que suposen el 70 % de tots els centres nous construïts en el període analitzat.

En el curs 2010-2011 queda palès l'efecte de la crisi econòmica que va començar dos anys abans, en el 2008, ja que en els cursos següents s'observa una desacceleració en l'augment d'alumnat respecte dels cursos anteriors i una tendència a la disminució del percentatge d'alumnat estranger, arribant a un 13,6 %, el 2015-2016, el percentatge més baix de tot el període.

A partir del curs 2016-2017, dos anys després del fi de la crisi econòmica, en el 2014, el nombre d'alumnat estranger augmenta ràpidament curs rere curs i s'observa com els centres privats absorbeixen més proporció d'aquest alumnat que en cursos anteriors. Aquest esdeveniment segurament té a veure amb la creació de centres nous que apliquen un sistema educatiu estranger, que es concentra en la segona meitat del període analitzat i que conformen el 70 % d'aquests tipus de centres construïts en els vint anys analitzats.

La pandèmia també va tenir efectes en el nombre d'alumnes. L'augment de la matrícula del curs 2021-2022, després del confinament el març del 2020, es desaccelera de nou i coincideix amb un estancament del nombre d'alumnat estranger, i es va recuperant a poc a poc en els dos cursos següents juntament amb l'augment dels alumnes estrangers.

D'altra banda, s'ha de tenir en compte que hi ha hagut un augment notable en l'alumnat d'educació especial perquè la detecció ha augmentat any rere any (el 95 % dels casos són diagnòstics clínics) i el sistema educatiu de les Illes Balears ha donat resposta amb l'increment del nombre d'unitats d'aules UEECO en centres ordinaris i d'unitats en centres d'educació especial.

A mode de conclusió, l'anàlisi de l'evolució d'aquests indicadors mostra que el sistema educatiu de les Illes Balears ha estat flexible i ha treballat per atendre l'increment de demanda dels alumnes que s'han anat incorporant al llarg dels vint cursos analitzats.

REFERÈNCIES

EDUCAbase. *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. <<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>>

IAQSE (2023). *Estadístiques d'escolarització i resultats acadèmics dels ensenyaments no universitaris de règim general. Avançament de dades. Illes Balears. Curs 2021-2022*. Conselleria d'Educació i Formació Professional. <<http://iaqse.caib.es/cat/indicadors.html>>

INEbase. *Cifras de población y Censos demográficos*. Instituto Nacional de Estadística. <<https://www.ine.es/i/index.htm>>

EL SISTEMA EDUCATIU A LES ILLES BALEARS

Rut Garí Ruiz

Marga Vives Barceló

Belén Pascual Barrio

Joan Amer Fernández

RESUM

Es presenten les xifres i indicadors principals dels ensenyaments de règim general de les Illes Balears en el curs 2022-2023. En un primer bloc, es detallen les dades de matriculació per etapes educatives, amb una mirada dels darrers cinc cursos i del curs 2013-2014. S'aborden les etapes obligatòries i després el batxillerat i cicles formatius. S'aporta també informació sobre alumnat estranger, professorat i centres educatius. En un segon bloc, relatiu a resultats acadèmics, es fa referència a la promoció i titulació en etapes obligatòries i batxillerat, a la titulació en cicles formatius i a la taxa bruta de població que finalitza els estudis obligatoris i postobligatoris.

RESUMEN

Se presentan las principales cifras e indicadores de las enseñanzas de régimen general de las Islas Baleares en el curso 2022-2023. En un primer bloque, se detallan los datos de matriculación por etapas educativas, con una mirada de los últimos cinco cursos y del curso 2013-2014. Se abordan las etapas obligatorias y después el bachillerato y ciclos formativos. Se aporta también información sobre alumnado extranjero, profesorado y centros educativos. En un segundo bloque, relativo a resultados académicos, se hace referencia a la promoción y titulación en etapas obligatorias y bachillerato, titulación en ciclos formativos y tasa bruta de población que finaliza los estudios obligatorios y postobligatorios.

0. INTRODUCCIÓ

En els debats sobre la qüestió educativa, és important fonamentar les discussions a partir de dades i evidències. El capítol sobre indicadors del sistema educatiu vol contribuir en aquest sentit, tot fent el seguiment de les xifres educatives de manera sistematitzada, per fer difusió i divulgació de sèries estadístiques i poder fer comparacions per al cas de les Illes Balears.

1. ALUMNAT MATRICULAT EN ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL

En aquest apartat es descriuen les dades dels alumnes de les Illes Balears del curs 2022-2023 matriculats a educació infantil, etapes obligatòries, batxillerat i cicles formatius. També es detalla la matriculació de l'alumnat estranger. Com a novetat en aquest capítol, les dades de la repetició en les etapes obligatòries apareixen en aquest apartat, entenent la repetició com el percentatge de l'alumnat que es manté matriculat en el mateix nivell educatiu que el curs escolar anterior i l'alumnat matriculat el curs anterior.

Segons s'indica a la taula 1, a Balears hi ha 195.473 alumnes matriculats, majoritàriament a les etapes obligatòries d'educació primària (70.209 alumnes) i a ESO (50.754 alumnes). Per sexe, el nombre d'alumnes matriculats és similar, si bé des d'educació infantil de primer cicle hi ha més nins que nines fins a batxillerat, on el nombre de dones (7.429) supera el d'homes (6.146) matriculats. S'observa també una tendència als cicles formatius respecte a la modalitat: els homes solen matricular-se més a cicles formatius presencials mentre que el nombre de dones a les modalitats a distància és superior, per exemple, a CFGS a distància hi ha matriculats 527 homes enfront de 1.041 dones. Respecte a la titularitat dels centres, a totes les etapes educatives descrites hi ha més matriculats als centres públics (127.480 alumnes) que als privats concertats (52.164 alumnes) i als privats no concertats (15.829 alumnes), a excepció d'educació especial, en què el nombre de matriculats és superior als centres privats concertats (638) que als públics (297). Val a dir que les caselles buides signifiquen que no hi ha oferta educativa o no hi ha centres.

TAULA 1. Alumnat matriculat en ensenyaments de règim general per sexe i titularitat del centre. Curs 2022-2023.* Illes Balears

Ensenyament	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats
Total	195.473	101.560	93.913	127.480	52.164	15.829
El - primer cicle	9.454	4.928	4.526	5.933		3.521
El - segon cicle	30.046	15.464	14.582	18.907	9.430	1.709
EP	70.209	36.909	33.300	44.207	21.095	4.907
Educació Especial	935	627	308	297	638	
ESO	50.754	26.628	24.126	32.074	15.278	3.402
Batxillerat (1)	13.575	6.146	7.429	9.363	3.246	966
Batxillerat a distància	490	233	257	490		
CFGB (1)	2.054	1.445	609	1.668	386	
CFGM (1)	8.673	4.722	3.951	6.835	1.352	486
CFGM a distància	1.264	481	783	1.138		126
Cursos d'especialització per a titulats de grau mitjà	15	10	5	15		
CFGS (1)	6.219	3.292	2.927	4.992	617	610
CFGS a distància	1.568	527	1.041	1.466		102
Cursos d'especialització per a titulats de grau superior	71	63	8	71		
Altres programes formatius	146	85	61	24	122	

(1) A batxillerat i cicles formatius de grau mitjà i superior s'inclou alumnat de règim ordinari i de règim presencial d'adults.

(*) Avançament de dades.

Font: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Detallant l'evolució del nombre d'alumnat d'ensenyament de règim general a les Illes Balears, la taula 2 mostra la matriculació en els 5 darrers cursos més la matriculació de 10 cursos enrere (2013-2014). Com es pot comprovar, es manté la tendència a augmentar el nombre de matriculats; prenent com a referència el curs 2013-2014, l'augment enfront del curs 2022-2023 ha estat de 18.211 alumnes. Aquesta tendència ascendent també s'observa a cada una de les tipologies de centres (públic, concertat i privat).

TAULA 2. Evolució del nombre d'alumnat d'ensenyaments de règim general per titularitat del centre. Illes Balears

	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Total	177.262	189.400	192.202	192.921	193.877	195.473
Públics	116.182	122.527	124.664	127.018	126.773	127.480
Privats	61.080	66.873	67.538	65.903	67.104	67.993

Font: EDUCAbase.

La taula 3 mostra el percentatge d'alumnes matriculats a centres públics de règim general per etapes educatives en el curs 2022-2023. Aquest curs escolar, el percentatge de matriculació estatal és 66,9 % i l'autonòmic és 65,2 %. A les etapes obligatòries, el percentatges més alts són a l'àmbit estatal, en canvi a primer cicle d'infantil (62,8 %), batxillerat (69 %) i cicles formatius, especialment a distància (CGGM amb un 90 % i GFGS amb un 93,5 %), els percentatges de matriculació són més alts a l'àmbit autonòmic.

TAULA 3. Percentatge d'alumnat matriculat a centres públics de règim general. Curs 2022-2023. Comparació estatal i autonòmica

	TOTAL	El 1r cicle	El 2n cicle	EP	ESO	BATX.	BATX a dist.	FPB	CFGM	CFGM a dist.	CFGS	CFGS a dist.
Estat	66,9	53,1	67,7	67,7	67,0	71,4	96,0	76,3	71,6	45,8	70,0	43,1
Illes Balears	65,2	62,8	62,9	63,0	63,2	69,0	100,0	81,2	78,8	90,0	80,3	93,5

Font: EDUCAbase.

L'anàlisi de l'evolució de la matrícula en els 5 darrers cursos més l'històric del curs 2013-2014 del percentatge d'alumnat matriculat a centres públics de règim general (taula 4) mostra que a Balears es manté entre el 65,5 % (2013-2014) i el 65,2 % (2022-2023); en canvi, a l'àmbit estatal, tot i tenir present que les dades d'aquest curs 2022-2023 són provisionals, ha passat d'un 68,2 % (curs 2013-2014) a un 65,2 % (2022-2023).

TAULA 4. Evolució del percentatge d'alumnat matriculat a centres públics de règim general. Comparació estatal i autonòmica

	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Estat	68,2	67,1	67,1	67,3	67,1	66,9
Illes Balears	65,5	64,7	64,9	65,8	65,4	65,2

Font: EDUCAbase.

1.1. Alumnat matriculat a educació infantil i etapes obligatòries

En aquest apartat, com a capítols anteriors, es descriu l'avançament de dades de l'alumnat matriculat a EI, EP i ESO desglossat per sexe, titularitat del centre i illa. S'inclouen també les taxes netes d'escolarització de 0 a 5 anys i s'ofereix una comparació entre l'àmbit estatal i autonòmic i l'evolució del nombre d'alumnat d'EI, EP i ESO per titularitat en els darrers cinc cursos juntament amb les dades de matriculació del curs 2013-2014.

Respecte a l'alumnat matriculat a EI, la taula 5 desglossa les dades per sexe, titularitat de centre i illa. Cal comentar que per titularitat, s'avança la desagregació privats concertats i privats no concertats. A Balears s'han matriculat a l'etapa d'infantil 39.500 alumnes; la majoria (30.046 alumnes) a segon cicle. No hi ha diferències destacables per sexe (51,6 % de nins i 48,4 % de nines). Del total d'alumnat matriculat, el 78,4 % ho fa a Mallorca, un 8,2 % a Menorca i un 13,4 % a Eivissa i Formentera. Les dades provisionals per titularitat informen que un 62,9 % dels alumnes d'EI estan matriculats a centres públics, un 23,9 % a centres privats (cal tenir present que de primer cicle no hi ha oferta educativa) i un 13,2 % a centres privats no concertats.

TAULA 5. Alumnat matriculat a EI per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2022-2023.* Illes Balears

Cicle	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r cicle	9.454	4.928	4.526	5.933		3.521	7.171	1.144	1139
2n cicle	30.046	15.464	14.582	18.907	9.430	1.709	23.792	2.097	4.157
Total	39.500	20.392	19.108	24.840	9.430	5.230	30.963	3.241	5.296
%	100,0%	51,6%	48,4%	62,9%	23,9%	13,2%	78,4%	8,2%	13,4%

(*) Avançament de dades.

Font: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Comparant les dades autonòmiques i estatals per edats dels alumnes, la taula 6 mostra que la taxa neta d'escolarització en totes les edats de 0 i 5 anys és superior en l'àmbit estatal, on la major diferència es dona en els 2 anys (19 punts percentuals) i la menor en els 4 anys (2,1 punts percentuals).

TAULA 6. Taxes netes d'escolarització de 0 a 5 anys. Curs 2022-2023. Illes Balears

	0 anys	1 any	2 anys	0-2 anys	3 anys	4 anys	5 anys	3-5 anys	4-5 anys
Estat	14,7	49,6	71,3	45,6	94,9	98,3	98,7	97,5	98,7
Illes Balears	8,5	37,3	52,3	33,0	90,7	96,2	96,4	94,5	93,6

Font: EDUCAbase.

Respecte a les dades desagregades d'EP, a Balears (taula 7), al curs 2022-2023 hi ha un total de 70.209 alumnes matriculats, dels quals un 52,6 % correspon a nins i un 47,4 % a nines. Un 63 % estan matriculats a centres públics, un 30 % a centres privats concertats i un 7 % a centres privats no concertats. La majoria de matrícules es donen a Mallorca (79,7 %), un 7,2 % a Menorca i un 13,2 % a Eivissa-Formentera. S'ha de destacar que els nivells on manco alumnes hi ha matriculats són 1r d'EP (11.249 alumnes) i 3r d'EP (11.392 alumnes), mentre que 6è d'EP és el nivell on hi ha més alumnes matriculats (12.270 alumnes).

TAULA 7. Alumnat matriculat a EP per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2022-2023.* Illes Balears

Nivell	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r EP	11.249	5.808	5.441	7.100	3.338	811	8.848	815	1.586
2n EP	11.825	6.077	5.748	7.466	3.536	823	9.531	823	1.471
3r EP	11.392	6.144	5.248	7.108	3.447	837	9.092	766	1.534
4t EP	11.624	6.155	5.469	7.322	3.482	820	9.235	838	1.551
5è EP	11.849	6.112	5.737	7.441	3.612	796	9.406	885	1.558
6è EP	12.270	6.613	5.657	7.770	3.680	820	9.824	912	1.534
Total	70.209	36.909	33.300	44.207	21.095	4.907	55.936	5039	9.234
%	100,0%	52,6%	47,4%	63,0%	30,0%	7,0%	79,7%	7,2%	13,2%

(*) Avançament de dades.

Font: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Segons la taula 8, a l'etapa d'ESO, el nombre total d'alumnes matriculats és de 50.754 alumnes, un 52,5 % correspon a homes i un 47,5 % a dones. Un 63,2 % estan matriculats a centres públics, un 30,1 % a centres privats concertats i un 6,7 % a centres privats no concertats. La majoria de matrícules es fan a Mallorca (79,9 %), un 7,6 % a Menorca i un 12,5 % a Eivissa-Formentera. Per nivells, s'observa que el nivell on més alumnes matriculats hi ha és a 1r d'ESO (13.203 alumnes) i al que manco, a 4t d'ESO (11.421 alumnes).

Finalment, en aquest apartat es fa una mirada evolutiva, on es pot comprovar a la taula 9 que des de fa deu cursos, els alumnes matriculats a EI, EP i

ESO han augmentat en 2.670 alumnes (de 16.010 alumnes el curs 2013-2014 a 18.680 alumnes el curs 2022-2023). Revisant les dades de cinc cursos anteriors, tan a EI com a EP, els alumnes matriculats han disminuït (1.170 alumnes a EI i 1.527 alumnes a EP), en canvi, a ESO, l'alumnat matriculat ha augmentat (9.320 alumnes).

TAULA 8. Alumnat matriculat a ESO per sexe, titularitat i illa. Curs 2021-2022.*
Illes Balears

Nivell	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r ESO	13.203	7.024	6.179	8.374	3.957	872	10.601	1002	1.600
2n ESO	13.168	6.966	6.202	8.393	3.903	872	10.574	942	1.652
3r ESO	12.962	6.826	6.136	8.160	3.906	896	10.343	988	1.631
4t ESO	11.421	5.812	5.609	7.147	3.512	762	9.033	939	1.449
Total	50.754	26.628	24.126	32.074	15.278	3.402	40.551	3.871	6.332
%	100,0%	52,5%	47,5%	63,2%	30,1%	6,7%	79,9%	7,6%	12,5%

(*) Avançament de dades.

Font: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

TAULA 9. Evolució del nombre d'alumnat a EI, EP i ESO per titularitat del centre.
Illes Balears

	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Educació infantil						
Total	41.658	40.670	41.336	38.698	39.259	39.500
Públics	27.067	25.627	26.059	24.752	24.848	24.840
Privats	14.591	15.043	15.277	13.946	14.411	14.660
Educació primària						
Total	67.255	71.736	71.859	70.347	69.879	70.209
Públics	42.020	45.391	45.364	44.454	43.986	44.207
Privats	25.235	26.345	26.495	25.893	25.893	26.002
Educació secundària obligatòria						
Total	41.434	46.503	47.861	48.812	49.446	50.754
Públics	25.424	28.468	29.758	30.619	31.019	32.074
Privats	16.010	18.035	18.103	18.193	18.427	18.680

Font: EDUCAbase.

1.1.1. Repetició a les etapes obligatòries

En aquest apartat es detallen els percentatges de repetició a EP i ESO desglossats per sexe, titularitat del centre i illa. També es presenta, per a ambdues etapes, l'evolució dels percentatges de repetició en els cinc darrers cursos escolars i les del curs 2013-2014 per analitzar-ne l'evolució, així com la comparació dels percentatges de repetició entre l'àmbit estatal i autonòmic en el curs 2021-2022.

La taula 10 informa del percentatge de repetició a EP en el curs 2022-2023 desagregat per sexe, titularitat de centre i illa. El percentatge més elevat de repetició es dona a 2n nivell (1,7 %) i el més baix a 4t nivell (0,9 %). Per sexes, els percentatges són similars, tot i que els percentatges són, a tots tres cursos, superiors als homes que a les dones (1,5 % a homes i 1,1 % a dones a 6è d'EP). Per titularitat de centre, el percentatge més elevat s'observa als centres públics, a 2n d'EP (2,1 %); en canvi, als privats concertats, sols a 6è d'EP es mostra un 0,2 % de repetició. Per illes, a Mallorca se situa entre l'1,8 % a 2n d'EP i un 1 % a 4t d'EP, a Menorca destaca l'1,3 % a 2n d'EP, mentre que als altres cursos és de 0,2 % a 4t d'EP i de 0,5 % a 6è d'EP.

TAULA 10. Percentatge de repetició a EP per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2022-2023.* Illes Balears

Nivell	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
2n EP	1,7	1,8	1,7	2,1	1,3	0,0	1,8	1,3	1,4
4t EP	0,9	1,1	0,8	1,1	0,7	0,0	1,0	0,2	0,8
6è EP	1,3	1,5	1,1	1,6	1,0	0,2	1,5	0,5	0,7

(*) Avançament de dades.

Nota: El Reial decret 984/2021, de 16 de novembre, estableix que la promoció dins l'etapa d'EP és automàtica en els cursos 1r, 3r i 5è. Per tant, en aquests nivells no hi ha repetidors.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Segons la taula 11, el percentatge de repetició a EP ha passat de 6,1 % a 2n d'EP en el curs 2013-2014 a 1,7 % en el curs 2022-2023; d'un 5,4 % a un 0,9 % a 4t d'EP i d'un 5,1 % a un 1,3 % a 6è d'EP. Les dades des del curs 2018-2019 confirmen que la disminució del percentatge de repeticions és una constant i, al mateix temps, ajuden a contextualitzar els percentatges baixos de repetició que hi va haver el curs 2020-2021, curs del confinament.

La taula 12 detalla els percentatges de repeticions en l'àmbit estatal i autonòmic. Pel fet de no disposar de les dades d'àmbit estatal del curs 2022-2023 a data de tancament del capítol, s'ha optat per mantenir les dades del curs ante-

rior ja definitives. La taula mostra dos fets: a) les taxes de l'estat són superiors a les de les Illes Balears en tots els nivells en el curs 2021-2022 i b) les taxes són superiors en el curs 2021-2022 a l'àmbit autonòmic en comparació amb el curs 2022-2023.

TAULA 11. Evolució del percentatge de repetició a EP per nivell. Illes Balears

Nivell	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023*
1r EP		2,3	1,8	0,8	1,9	
2n EP	6,1	2,1	2,2	1,1	2,3	1,7
3r EP		1,5	1,8	0,7	1,7	
4t EP	5,4	1,4	1,5	0,6	1,7	0,9
5t EP		1,2	1,2	0,5	1,2	
6è EP	5,1	1,7	1,7	1	1,5	1,3

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Font resta de dades: EDUCAbase.

TAULA 12. Repetició a EP per nivell. Cursos 2021-2022 i 2022-2023.*
Comparació estatal i autonòmica

2021-2022	1r EP	2n EP	3r EP	4t EP	5t EP	6è EP
Estat	2,6	2,9	1,9	1,8	1,6	1,9
Illes Balears	1,9	2,3	1,7	1,7	1,2	1,5
2022-2023*	1r EP	2n EP	3r EP	4t EP	5t EP	6è EP
Estat	
Illes Balears		1,7		0,9		1,3

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Font resta de dades: EDUCAbase.

Respecte a l'etapa d'ESO, la taula 13 mostra el desglossament de les dades de repetició per sexe, titularitat del centre i illa en els cursos 2021-2022 i 2022-2023; en aquest cas, s'ha considerat adient incloure també les dades del curs anterior per comprovar els canvis produïts entre aquests dos cursos. Menorca continua sent l'illa on manco percentatge de repeticions hi ha, als dos cursos mostrats; en el curs 2022-2023 destaca el 4,3 % a 2n nivell, quan a Mallorca és del 7,5 % i a Eivissa i Formentera del 7,7 %. Destaca també el baix percentatge de repeticions a centres privats no concertats (1,3 % a 4t nivell o 0,4 % a 1r nivell), en comparació amb els centres públics (8,1 % als dos nivells, respectivament). El percentatge més ele-

vat de repetició se situa a Eivissa i Formentera (10,5 %) a 3r nivell. A qualsevol nivell analitzat, els homes presenten un índex de repeticions més alt que les dones.

TAULA 13. Alumnat matriculat a ESO per sexe, titularitat i illa. Curs 2021-2022.*
Illes Balears

Nivell	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
2021-2022									
1r ESO	13.203	7.024	6.179	8.374	3.957	872	10.601	1002	1.600
2n ESO	13.168	6.966	6.202	8.393	3.903	872	10.574	942	1.652
3r ESO	12.962	6.826	6.136	8.160	3.906	896	10.343	988	1.631
4t ESO	11.421	5.812	5.609	7.147	3.512	762	9.033	939	1.449
2022-2023*									
1r ESO	6,7	8,0	5,3	8,1	5,0	0,4	7,1	3,1	5,8
2n ESO	7,3	8,7	5,6	9,0	4,8	1,8	7,5	4,3	7,7
3r ESO	8,0	9,3	6,5	9,6	6,3	0,7	7,9	4,1	10,5
4t ESO	6,4	7,6	5,3	8,1	4,2	1,3	6,4	3,9	8,3

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Font resta de dades: IAQSE(2023).

La taula 14 confirma la tendència que s'ha mostrat a l'etapa de primària: existeix una disminució dels percentatges de repetició en tots els nivells d'ESO ja que en el curs 2013-2014 el percentatge de repetició superava l'11 % a tots els nivells i, en el curs 2022-2023, el percentatge major és del 8 %. Aquesta disminució és més pronunciada a 1r d'ESO on passa del 13,8 % fa deu anys al 6,7 % en el darrer curs. També es demostra l'excepcionalitat del curs 2020-2021, quan els percentatges disminüïren, en la majoria de casos, a més de la meitat (a 3r d'ESO, per exemple, es va passar d'un 9,3 % en el curs 2019-2020 a un 3,8 % en el curs 2020-2021).

TAULA 14. Evolució del percentatge de repetició a ESO per nivell. Illes Balears

Nivell	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023*
1r ESO	13,8	8	7,7	4,2	5,7	6,7
2n ESO	11,2	7,9	8,5	4,2	8,7	7,3
3r ESO	12,5	9,8	9,3	3,8	8,6	8,0
4t ESO	11,0	7,9	7,3	3,1	6,6	6,4

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Font resta de dades: IAQSE(2023).

La taula 15 mostra els percentatges de repetició a ESO per nivells a l'estat i a les Illes Balears, comparant les dades de les quals es disposa a data de tancament del capítol (sense les dades del curs 2022-2023 a l'àmbit estatal). Les dades mostren que, en el curs 2021-2022, els percentatges a l'estat i a Balears foren semblants, a excepció de 1r d'ESO (7,3 % a l'àmbit estatal i 5,7 % a l'àmbit autonòmic); en aquest curs 2022-2023, el percentatge de repetició a tots els nivells ha disminuït, manco a primer, en què ha augmentat, d'un 5,7 % a un 6,7 %.

TAULA 15. Repetició a ESO per nivell. Cursos 2021-2022 i 2022-2023.*
Comparació estatal i autonòmica

2021-2022	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
Estat	7,3	8,4	8	6,4
Illes Balears	5,7	8,7	8,6	6,6
2022-2023*	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
Estat
Illes Balears	6,7	7,3	8,0	6,4

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Font resta de dades: EDUCAbase.

1.2. Alumnat matriculat a batxillerat i cicles formatius

En aquest apartat es detallen tres informacions respecte a batxillerat i cicles formatius: a) les dades de matriculació per nivell, sexe, titularitat del centre i illa, b) l'evolució de la matrícula en els cinc cursos anteriors i les dades del curs 2013-2014 i c) l'evolució de les taxes netes d'escolarització en ensenyaments no universitaris als 16, 17 i 18 anys.

La taula 16 detalla les dades de matriculació del curs 2022-2023 per nivell, sexe, titularitat del centre i illa. En els estudis presencials hi ha matriculats 13.575 alumnes a batxillerat, 2.054 alumnes a CFGB, 8.673 alumnes a CFGM i 6.219 alumnes a CFGS. Dels estudis a distància, cal destacar els 490 alumnes de batxillerat, mentre que als cicles formatius, aquests alumnes superen els 1.200 a CFGM i els 1.500 a CFGS. Per sexe, hi ha més dones que homes en el batxillerat presencial (54,7 % enfront del 45,3 %) i en el conjunt dels estudis a distància (62,6 % enfront de 37,4 % d'homes). Quant a la titularitat del centre, els centres públics són els que tenen un major percentatge d'alumnat matriculat en tots els estudis analitzats. Cal comentar que una graella buida significa que no hi ha oferta educativa d'aquesta modalitat (centres privats no concertats de CFGB i privats concertats d'estudis a distància).

TAULA 16. Alumnat matriculat a batxillerat i cicles formatius per nivell, sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2022-2023.* Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Batxillerat presencial									
Primer curs	7.345	3.324	4.021	5.141	1.705	499	5.860	507	978
Segon curs	6.230	2.822	3.408	4.222	1.541	467	4.957	485	788
Total	13.575	6.146	7.429	9.363	3.246	966	10.817	992	1.766
%	100%	45,3%	54,7%	69,0%	23,9%	7,1%	79,7%	7,3%	13,0%
CFGB									
Primer curs	1.268	897	371	1.049	219		941	135	192
Segon curs	786	548	238	619	167		600	68	118
Total	2.054	1.445	609	1.668	386		1.541	203	310
%	100%	70,4%	29,6%	81,2%	18,8%		75,0%	9,9%	15,1%
CFGM presencial									
Primer curs	4.864	2.659	2.205	3.879	742	243	3.956	429	479
Segon curs	3.809	2.063	1.746	2.956	610	243	3.074	366	369
Total	8.673	4.722	3.951	6.835	1.352	486	7.030	795	848
%	100%	54,4%	45,6%	78,8%	15,6%	5,6%	81,1%	9,2%	9,8%
CFGS presencial									
Primer curs	2.929	1.567	1.362	2.303	291	335	2.611	149	169
Segon curs	3.290	1.725	1.565	2.689	326	275	2.774	262	254
Total	6.219	3.292	2.927	4.992	617	610	5.385	411	423
%	100%	52,9%	47,1%	80,3%	9,9%	9,8%	86,6%	6,6%	6,8%
Estudis a distància									
Batxillerat	490	233	257	490					
CFGM	1.264	481	783	1.138		126			
CFGS	1.568	527	1.041	1.466		102			
Total	3.322	1.241	2.081	3.094		228			
%	100%	37,4%	62,6%	93,1%		6,9%			

Nota: El batxillerat presencial inclou el batxillerat nocturn i els cicles formatius; no s'hi inclouen els cursos d'especialització ni els d'altres programes formatius.

(*) Avançament de dades.

Font: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

L'evolució de la matrícula d'aquestes etapes educatives presenta diferents comportaments, tal com es pot observar a la taula 17. Cada etapa mostra una evolució de matrícula en els darrers cinc anys i en algunes etapes augmenta més el nombre d'alumnes (batxillerat presencial) i en d'altres manco (batxillerat a distància, per exemple), tot i que es pot observar la tendència a augmentar; amb tot, cal comentar que el percentatge de matriculació a batxillerat a distància

ha disminuït (passant de 820 alumnes a 490 alumnes). Aquesta tendència també s'observa en la comparació del curs 2022-2023 amb el curs 2013-2014, especialment als cicles formatius; per exemple, a CFGS presencial passa de 3.782 alumnes en el curs 2013-2014 a 6.219 alumnes en el curs 2022-2023 o la creació de la modalitat de CFGB, que al curs 2013-2014 no existia i ara hi ha matriculats 2.054 alumnes.

TAULA 17. Evolució del nombre d'alumnat matriculat a batxillerat i cicles formatius per titularitat del centre. Illes Balears

Nivell	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023*
Batxillerat presencial						
Total	11.355	12578	12580	13265	13354	13.575
Públics	8.490	8588	8576	9281	9120	9.363
Privats	2.865	3990	4004	3984	4234	4.212
Batxillerat a distància						
Total	820	783	998	1086	470	490
Públics	820	783	998	1086	470	490
Privats						
CFGB						
Total		1.979	1.977	1.947	1.994	2.054
Públics		1.674	1.653	1.646	1.645	1.668
Privats		305	324	301	349	386
CFGM presencial						
Total	6.427	7.217	7.519	8.782	8.983	8.673
Públics	5.483	5.755	6.018	7.251	7.305	6.835
Privats	944	1.462	1.501	1.531	1.678	1.838
CFGM a distància						
Total	749	746	767	1.183	1.182	1264
Públics	749	716	719	1.117	1.117	1.138
Privats		30	48	66	65	126
CFGS presencial						
Total	3.782	5.186	5.314	6.377	6.613	6219
Públics	3.301	4.256	4.333	5.237	5.432	4.992
Privats	481	930	981	1140	1181	1.227
CFGS a distància						
Total	725	995	946	1.389	1.556	1568
Públics	725	933	827	1.261	1.454	1.466
Privats		62	119	128	102	102

Font: EDUCAbase.

Per acabar aquest apartat, es revisen les taxes netes d'escolarització als 16, 17 i 18 anys, tot comparant les dades d'àmbit estatal amb les d'àmbit autonòmic, amb una perspectiva de cinc cursos vista i en comparació amb el curs 2013-2014 (taula 18). En aquesta taula s'avancen les taxes de les Illes Balears del curs 2022-2023, si bé no es disposen de les dades a l'àmbit estatal a data de tancament d'aquest capítol. Als 16 anys, cal comentar que les taxes de Balears van augmentant des del 87,2 % en el curs 2018-2019 fins al 89,5 % en el curs 2021-2022, situant-se en el 88,3 % en el curs 2022-2023. Les taxes als 18 anys en l'àmbit autonòmic han passat del 43,8 % en el curs 2013-2014 al 34,2 % en el curs 2022-2023 i als 17 anys, del 79,2 % al 2013-2014 al 76,3 % al 2022-2023. L'evolució mostra que durant tots aquests cursos, el percentatge en l'àmbit estatal és superior que l'autonòmic.

TAULA 18. Evolució de les taxes netes d'escolarització a ensenyaments no universitaris als 16, 17 i 18 anys. Comparació estatal i autonòmica

Nivell	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023*
16 anys						
Estat	96,3	94,9	95,6	95,8	95,0	...
Illes Balears	85,5	87,2	87,6	88,8	89,5	88,3
17 anys						
Estat	90,1	89,3	90,0	90,4	90,2	...
Illes Balears	79,2	79,5	82,3	84,2	82,1	76,3
18 anys						
Estat	49,0	45,8	46,8	45,9	45,8	...
Illes Balears	43,8	40,7	41,9	42	39,9	34,2

Nota: s'hi inclouen els ensenyaments de règim general no universitaris, ensenyaments de règim especial i ensenyaments d'adults (inicials i secundària).

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Font resta de dades: EDUCAbase.

1.3. Alumnat estranger

El darrer apartat es dedica a l'alumnat estranger matriculat a ensenyaments de règim general. Es detalla el percentatge d'alumnat estranger per etapa educativa, titularitat del centre i illa, així com l'evolució del percentatge d'aquest alumnat, incorporant la comparació entre l'àmbit estatal i autonòmic en ambdues descripcions. Cal recordar que les dades a l'àmbit estatal són provisionals.

Segons s'indica en la taula 19, l'alumnat estranger a les Illes Balears representa un 17,3 % del total, mentre que a l'estat el percentatge mitjà és d'11,4 %. En l'àmbit autonòmic, els percentatges més elevats d'alumnat estranger es donen a altres

programes formatius (25,3 %), CFGB (22,2 %) i educació primària (21,3 %). Les majors diferències es donen a educació primària (23 % a centres públics enfront del 18,4 % a centres privats) i a CFGM (11,5 % a centres públics enfront del 6,6 % a centres privats). Per illa, el percentatge major d'alumnat estranger es dona a les Pitiüses a cada un dels ensenyaments analitzats llevat de CFGB, on el major percentatge el mostra Mallorca. A cada ensenyament, Menorca és l'illa amb menys percentatge d'alumnat estranger. En comparació amb les dades de l'estat, a totes les etapes educatives el percentatge és més elevat a l'àmbit autonòmic que estatal. Per titularitat de centre a l'àmbit autonòmic, a tots manco a altres programes formatius i a educació especial és més elevat el percentatge d'alumnat estranger a centres de titularitat pública.

TAULA 19. Percentatge d'alumnat estranger per etapa educativa, titularitat del centre i illa. Curs 2022-2023.* Comparació estatal i autonòmica

Ensenyament	ESTAT			ILLES BALEARS					
	Total	Públics	Privats	Total	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Total	11,4	13,0	8,2	17,6	18,4	16,2	17,5	9,8	23,2
EI	10,8	12,9	7,2	16,5	17,9	14,3	16,6	8,1	21,6
EP	13,7	15,8	9,3	21,3	23,0	18,4	21,3	12,3	26,3
Educació especial	14,4	16,1	11,4	18,4	16,8	19,1	17,2	20,5	28,1
ESO	11,5	12,8	8,9	17,8	18,4	16,9	17,7	9,6	23,4
Batxillerat (1)	7,1	7,5	6,0	11,0	10,5	12,3	10,7	5,3	16,1
CFGB	16,1	16,3	15,6	22,2	22,5	20,7	23,3	13,3	22,6
CFGM (1)	9,0	10,1	6,5	10,6	11,5	6,6	10,2	7,7	17,1
CFGS (1)	6,9	7,8	5,5	8,2	8,7	5,8	8,0	8,0	12,3
Altres programes formatius	26,5	26,3	27,2	25,3	25,0	25,4	28,5	0,0	

(1) Inclou l'alumnat estranger que cursa aquests ensenyaments en règim presencial i a distància. Els cicles formatius inclouen els cursos d'especialització.

(*) Avançament de dades.

Font de dades illes: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitats.

Font resta de dades: EDUCAbase.

Finalment, la taula 20 mostra la comparació de l'alumnat estranger en l'àmbit estatal i autonòmic dels cinc cursos anteriors i el curs 2013-2014. En l'àmbit estatal, en els cinc darrers cursos s'identifica un lleuger augment de la matrícula estrangera (1,1 punts percentuals), mentre que en l'àmbit autonòmic l'augment ha estat de 3,1 punts (de 14,5 % a 17,6 %). En el curs 2022-2023, la diferència entre el percentatge estatal i autonòmic d'alumnat estranger és de 6,2 punts a favor de les Illes Balears, tan sols 0,2 punts més que en el curs 2021-2022.

TAULA 20. Evolució del percentatge d'alumnat estranger matriculat a ensenyaments de règim general. Comparació estatal i autonòmica

	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Estat	9,1	9,2	9,9	10	10,3	11,4
Illes Balears	15,3	14,5	15,5	15,7	16,3	17,6

Font: EDUCAbase.

2. PROFESSORAT

En aquest apartat es presenten dades sobre la situació actual i l'evolució del professorat dels centres d'ensenyaments de règim general de Balears, així com del nombre mitjà d'alumnes per professor.

TAULA 21. Professorat de centres d'ensenyaments de règim general per titularitat del centre i illa. Curs 2022-2023. Illes Balears

Centres	Total	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Total	20.020	13.856	6.164	15.813	1.662	2.545
Centres EI (1)	1.416	895	521	1.084	177	155
Centres EP (2)	6.346	6.145	201	4.774	552	1.020
Centres EP i ESO (2)	2.418	136	2.282	2.083	258	77
Centres ESO i/o batx. i/o FP (3)	6.755	6.534	221	5.077	673	1.005
Centres EP, ESO i batx./ FP (2)	2.779	40	2.739	2.502		277
Centres específics ed. especial	196	24	172	185		11
Centres específics Ed. a distància	76	76		76		
CFGB i altres programes formatius	34	6	28	32	2	
Altres programes formatius	26,5	26,3	27,2	28,5	0,0	

(1) Imparteixen exclusivament EI i només inclouen els centres autoritzats per l'administració educativa.

(2) També poden impartir EI.

(3) Imparteixen un o diversos dels ensenyaments següents: ESO, batxillerat i/o cicles formatius d'FP.

Font: EDUCAbase.

La taula 21 recull les dades de professorat de règim general del curs 2022-2023, per ensenyament, titularitat dels centres i per illes. Del total de 20.020 professors de règim general, 6.346 són a centres de primària (31,69 % del total), 6.755 professors treballen a centres d'ESO i/o batxillerat i/o FP (33,74 %), 2.779 són a centres d'educació primària, ESO i batxillerat/FP (13,8 %), 2.418 són a centres de primària i ESO (12,07 %) i 1.416 a centres d'educació infantil (7,07 %). Pel que fa a la titularitat, un 69,2 % del professorat pertany a centres públics (13.856 professors enfront de 6.164 professors de centres privats) i gairebé el 91,5 % d'aquesta forma part dels

equips de centres de primària i de centres d'ESO i/o batxillerat i/o FP. El 30,7 % del professorat pertany a centres privats (6.164 professors) i es distribueix principalment entre els centres d'educació primària i ESO (2.282) i els centres d'educació primària, ESO i batx./FP (2.739).

Segons s'indica en la taula 22, en conjunt, el balanç de deu anys ens permet comprovar un ascens del professorat d'un 26,4 % (26,7 % als centres públics i 25,3 % als centres privats). Dels 15.842 professors del curs 2013-2014 s'ha passat a 20.020 al curs 2022-2023: 2.918 professors més als centres públics i 1.242 més als centres privats.

TAULA 22. Evolució del nombre de professorat de centres d'ensenyaments de règim general per titularitat del centre. Illes Balears

	2013-2014	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Total	15.842	18.427	18.972	19.470	19.481	20.020
Públics	10.938	12.693	13.041	13.411	13.536	13.856
Privats	4.904	5.734	5.931	6.059	5.945	6.146

Font: EDUCAbase.

Respecte a les dades referides al nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet, a la taula 23 es presenten les dades autonòmiques i estatals corresponents al curs 2021-2022. En relació amb el conjunt de l'estat, s'observa que el nombre mitjà d'alumnes és superior a l'estat (11,4) que a les Balears (10,6). Tant les dades autonòmiques com les estatals mostren un nombre mitjà menor o igual als centres públics que als centres privats. En particular, destaquen els centres que imparteixen ESO i/o batxillerat i/o FP a les Illes Balears, en què aquesta diferència és de 7,3 punts.

TAULA 23. Nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet en centres d'ensenyaments de règim general per tipus i titularitat del centre. Curs 2021-2022. Comparació estatal i autonòmica

	Total	Centres EI (1)	Centres EP (2)	Centres EP i ESO (2)	Centres ESO i/o batx. i/o FP (3)	Centres EP, ESO i batx./FP (2)	Centres específics ed. especial
Estat							
Total	11,4	8,8	11,6	13,3	10	15,4	3,4
Públics	10,3	7,9	11,6	9,1	9,6	8,1	3
Privats	14,4	10,2	13,3	14,8	15,7	15,4	4

continua

	Total	Centres EI (1)	Centres EP (2)	Centres EP i ESO (2)	Centres ESO i/o batx. i/o FP (3)	Centres EP, ESO i batx./FP (2)	Centres específics ed. especial
Illes Balears							
Total	10,6	8,1	10,7	12,6	9,2	14	3,5
Públics	9,6	7,4	10,6	7,7	9		3,5
Privats	12,9	9,5	14,1	12,8	16,3	14	3,5

(1) Imparteixen exclusivament EI i només inclouen els centres autoritzats per l'administració educativa.

(2) També poden impartir EI.

(3) Imparteixen un o diversos dels ensenyaments següents: ESO, batxillerat i/o cicles formatius d'FP.

Font: EDUCAbase.

Finalment, la taula 24 permet fer una lectura evolutiva d'aquest indicador entre els cursos 2012-2013 i 2021-2022. En aquest període de temps, les dades mostren la disminució progressiva del nombre mitjà d'alumnes per professorat, tant a Balears (es passa d'11,8 a 10,6) com a l'àmbit estatal (de 12,6 a 11,4). Per titularitat, curs rere curs del període analitzat, es constata que el nombre mitjà d'alumnes per professor és menor en centres públics que en centres privats.

TAULA 24. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet en centres d'ensenyaments de règim general per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2012-2013	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Estat						
Total	12,6	12,4	12,2	12	11,4	11,4
Públics	11,8	11,4	11,2	11	10,4	10,3
Privats	15	15	15	14,9	14,2	14,4
Illes Balears						
Total	11,8	11,4	11	10,8	10,5	10,6
Públics	10,8	10,5	10	9,9	9,7	9,6
Privats	14,3	13,6	13,3	13,1	12,5	12,9

Font: EDUCAbase.

3. CENTRES EDUCATIUS

En aquest apartat es presenta una primera descripció del nombre de centres educatius de Balears per titularitat i tipus d'ensenyament. A continuació, es fa una revisió de la mitjana d'alumnes per unitat, en diferents ensenyaments, per titularitat dels centres i en comparació amb el conjunt de l'estat.

La primera taula de l'apartat (taula 25) apunta un total de 647 centres educatius al curs 2022-2023 (16 més que el curs anterior), dels quals 419 són públics i 228, privats. Els centres públics són predominants en la categoria de centres on es cursa únicament educació infantil (113 centres públics, 90 centres privats), educació primària (218 centres públics, 12 centres privats) o els centres que cursen ESO i/o batxillerat i/o FP (82 centres públics, 13 centres privats). Els centres privats superen els públics en aquells centres que cursen educació primària i ESO (66 privats, 2 públics) o els que cursen educació primària, ESO i batxillerat/FP (39 privats, 1 públic). Els centres específics d'educació especial són majoritàriament de titularitat privada (8 privats, 1 públic).

TAULA 25. Nombre de centres segons l'ensenyament que imparteixen per titularitat del centre i ensenyament. Curs 2022-2023. Illes Balears

	Total	Centres EI (1)	Centres EP (2)	Centres EP i ESO (2)	Centres ESO i/o batx. i/o FP (3)	Centres EP, ESO i batx./FP (2)	Centres específics ed. especial	Centres específics educació a distància
Total	647	203	230	69	95	40	9	1
Públics	419	113	218	3	82	1	1	1
Privats	228	90	12	66	13	39	8	0

(1) Imparteixen exclusivament EI i només inclouen els centres autoritzats per l'administració educativa.

(2) També poden impartir EI.

(3) Imparteixen un o diversos dels ensenyaments següents: ESO, batxillerat i/o cicles formatius d'FP.

Font: EDUAbase.

La taula 26 mostra la mitjana d'alumnes per grup durant el curs 2022-2023. Per ensenyament, el valor més elevat es troba a batxillerat (26 alumnes) i va minvant, per ordre descendent, a l'ESO (24,4), primària (21,4), segon cicle d'infantil (19,5), CFGS (13,1), CFGM (12,9), primer cicle d'infantil (11,2), CFGB (9,3) i educació especial (5,3). Aquesta mitjana és més elevada en l'àmbit estatal que a les illes, encara que les diferències més altes s'identifiquen als cicles formatius de grau mitjà i superior, entre 6 i 7 punts favorable a Balears. A Balears la mitjana és de 12,9 als CFGM (19,5 estatal) i 13,1 als CFGS (19,7 estatal).

TAULA 26. Mitjana d'alumnes per unitat/grup per ensenyament i titularitat del centre. Curs 2022-2023. Comparació estatal i autonòmica

Ensenyament	ESTAT			ILLES BALEARS		
	Total	Públics	Privats	Total	Públics	Privats
EI	16,3	16,4	16,2	16,6	16,2	17,1
El primer cicle	12,2	12,1	12,2	11,2	11,3	11,1

continua

Ensenyament	Total	Públics	Privats	Total	Públics	Privats
El segon cicle	19,0	18,5	20,1	19,5	18,8	20,7
EP	21,0	20,2	23,1	21,4	20,4	23,4
Educació especial	5,2	5,0	5,7	5,3	5,5	5,3
ESO	24,9	24,5	25,8	24,4	24,2	24,7
Batxillerat - règim ordinari	25,6	25,7	25,5	26,0	25,9	26,2
CFGB	12,1	11,7	13,8	9,3	8,9	11,7
CFGM - règim ordinari	19,5	19,1	20,7	12,9	12,1	17,6
CFGS - règim ordinari	19,7	19,8	19,6	13,1	12,8	14,5
Altres programes formatius	12,0	11,9	12,3	9,7	8,0	10,2

Font: EDUCAbase.

Fent una anàlisi evolutiva del nombre mitjà d'alumnes per grup a educació infantil, s'observa que des del curs 2018-2019 fins al curs 2021-2022, els valors a Balears solen ser inferiors a les mitjanes estatals. En canvi, al curs 2022-2023, en el conjunt de centres de les Illes Balears i en els centres privats, aquesta mitjana és superior en l'àmbit autonòmic (16,3 estatal i 16,6 autonòmic; 16,2 centres privats estatals i 17,1 centres privats autòmics) (taula 27).

TAULA 27. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a El per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Estat					
Total	17,5	17,4	16,2	16,7	16,3
Públics	17,6	17,6	16,4	16,8	16,4
Privats	17,2	17,1	16	16,5	16,2
Illes Balears					
Total	15	16	14,8	16,5	16,6
Públics	15,5	15,6	14,8	16	16,2
Privats	14,2	16,7	14,9	17,4	17,1

Font: EDUCAbase.

A educació primària, l'evolució del nombre mitjà d'alumnes per grup, entre els cursos 2018-2019 i 2022-2023, mostra lleugeres oscil·lacions tant en l'àmbit autonòmic com en l'estatal. En conjunt, les variacions a Balears en aquest període de temps representen un increment de 5,2 punts en els centres privats i un descens d'1,7 punts en els centres públics. L'augment del valor d'aquest indicador als cen-

tres privats de Balears (de 18,2 a 23,4) contrasta amb una disminució d'aquest mateix valor als centres privats a l'àmbit estatal (de 24,1 a 23,1) (taula 28).

TAULA 28. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a EP per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Estat					
Total	21,8	21,7	20,1	20,9	21,0
Públics	20,9	20,8	19,3	20	20,2
Privats	24,1	24	22	23,1	23,1
Illes Balears					
Total	20,5	21,9	17,4	21,2	21,4
Públics	22,1	22,5	16,9	20	20,4
Privats	18,2	20,8	18,2	23,5	23,4

Font: EDUCAbase.

A l'educació secundària obligatòria, s'observa que el nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup entre els cursos 2018-2019 i 2022-2023 a les Illes Balears ha estat sempre inferior al nombre mitjà de l'estat, encara que la distància ha anat minvant progressivament amb una tendència ascendent a Balears i descendent a l'àmbit estatal. El nombre mitjà a Balears ha passat de 23,2 a 24,4; a l'àmbit estatal, de 25,3 a 24,9. L'augment de Balears (1,2) es deu principalment a l'increment del nombre mitjà d'alumnes als centres privats: de 21,5 alumnes per grup al curs 2018-2019 s'ha passat a 24,7 al curs 2022-2023 (taula 29).

TAULA 29. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a ESO per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Estat					
Total	25,3	25,3	23,6	24,4	24,9
Públics	24,9	24,8	22,8	23,9	24,5
Privats	26,2	26,2	25,2	25,5	25,8
Illes Balears					
Total	23,2	23,1	21,4	24,1	24,4
Públics	24,4	24,4	21,3	23,7	24,2
Privats	21,5	21,3	21,7	24,7	24,7

Font: EDUCAbase.

4. RESULTATS ACADÈMICS

En aquest apartat es presenten dades sobre la promoció i titulació en etapes obligatòries i batxillerat, la titulació en cicles formatius i, finalment, les taxes brutes de població que finalitza els estudis obligatoris i postobligatoris.

4.1. Promoció i titulació en etapes obligatòries i batxillerat

D'acord amb les dades del curs 2021-2022, els percentatges d'alumnat d'educació primària que promociona de nivell igualen o superen en tots els casos el 97,5 %; en termes generals, el percentatge més alt correspon a la promoció de 4t a 5è (98,9 %). Per gènere, les estudiants nines superen, moderadament, els nins en els nivells de promoció de 4t a 5è i de 6è a ESO. Per titularitat, els centres privats no concertats presenten un percentatge de promoció a tots els nivells del 100 %; als centres privats concertats els percentatges de promoció se situen entre el 98,5 % i el 99,1 %. Per illes, Menorca, Eivissa i Formentera compten amb percentatges lleugerament més alts (entre 98,4 i 99,4) que a Mallorca (entre 97,9 i 98,8) (taula 30).

TAULA 30. Alumnat que promociona a EP per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2021-2022. Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Promoció de 2n a 3r	98,0	98,0	97,9	97,5	98,5	100	97,9	98,4	98,4
Promoció de 4t a 5è	98,9	98,7	99,1	98,7	99,1	100,0	98,8	99,4	99,1
Promoció de 6è a ESO	98,5	98,3	98,7	98,2	98,7	100,0	98,3	98,6	99,3

Font: IAQSE (2023).

Nota: El Reial decret 984/2021, de 16 de novembre, estableix que la promoció dins l'etapa d'EP és automàtica en els cursos 1r, 3r i 5è.

Reial decret 984/2021, de 16 de novembre, pel qual es regulen l'avaluació i la promoció a l'educació primària, així com l'avaluació, la promoció i la titulació a l'educació secundària obligatòria, el batxillerat i la formació professional.

En relació amb els percentatges de promoció d'EP a ESO (taula 31), en termes generals, les Balears i Espanya presenten els mateixos percentatges en els cursos 2019-2020 i 2020-2021. Del darrer curs 2021-2022 no es disposen de dades estatals en el moment del tancament de l'edició. A més, és important estudiar la promoció d'EP a ESO tot mirant la titularitat del centre. Tant a Espanya com a Balears, els percentatges de promoció als centres privats són lleugerament superiors als dels públics. En qualsevol cas, es tracta de percentatges petits que es mouen entre el 0,3 i el 0,7 punts a partir del curs 2017-2018. Quant als efectes de la pandèmia, a Balears el percentatge de promoció va pujar 1,5 punts en el curs 2019-2020 i

dos cursos després (2021-2022) ha baixat 0,4 punts (mantenint-se 1,1 punts per damunt del percentatge pre pandèmia del curs 2018-2019).

TAULA 31. Evolució del percentatge d'alumnat que promociona d'EP a ESO per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2012-2013	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Estat						
Total	96	98,2	98,2	98,9	98,3	...
Públics	95,7	98	98	98,7	98,2	...
Privats	97	98,5	98,5	99,3	98,7	...
Privats concertats	96,7	98,4	98,4	99,2	98,6	...
Privats no concertats	99,1	99,3	99,3	99,7	99	...
Illes Balears						
Total	94,3	97,9	97,4	98,9	98,3	98,5
Públics	94,2	98,1	97,2	98,8	98,2	98,2
Privats	94,4	97,6	97,8	99,1	98,5	98,9
Privats concertats	93,8	97,7	97,4	98,9	98,3	98,7
Privats no concertats	99,1	96,7	99,6	100	100	100

Font curs 2021-2022: IAQSE (2023).

Font altres cursos: EDUCAbase.

En relació amb la promoció a ESO, la taula 32 la detalla per sexe, titularitat i illa. Les dones presenten xifres de promoció més altes en els diferents nivells. Els centres privats, en especial els privats no concertats, disposen també de nivells de promoció més alts que els centres públics. Per illes, Menorca té els percentatges més elevats a tots els nivells, amb distàncies que oscil·len entre els 2,4 i els 5,3 punts.

TAULA 32. Alumnat que promociona a ESO per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2021-2022. Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Promoció de 1r a 2n	92,9	91,6	94,4	91,4	94,7	99,6	92,5	96,8	93,5
Promoció de 2n a 3r	90,3	88,1	92,9	87,9	94	97,9	90,2	93,8	89,4
Promoció de 3r a 4t	88,4	85,8	91,2	85,6	91,8	98,7	88,6	91	85,5
Acaben 4t ESO	88,4	86	90,8	86,1	91,1	98	88,5	91,3	86

Font: IAQSE (2023).

L'evolució del percentatge d'alumnat que es gradua en ESO (taula 33) ha descendit a Balears en els dos darrers cursos estudiats (2020-2021 i 2021-2022) en comparació amb les xifres del curs 2019-2020 (curs de la pandèmia). A l'àmbit estatal, no es disposen encara de les dades del curs 2021-2022, però es pot observar un descens entre el curs 2019-2020 i el curs 2020-2021. En la comparació a Balears entre centres públics, privats no concertats i privats concertats, es pot veure en el curs 2021-2022 els privats no concertats són els de major promoció, seguits dels privats concertats (amb un tendència semblant a la dels cursos anteriors). Posant la mirada deu anys enrere, la diferència entre el percentatge estatal i l'autonòmic ha minvat considerablement en els darrers cursos escolars, passant de 3,9 punts percentuals a favor del percentatge estatal en el curs 2012-2013 a 0,7 punts en el curs 2020-2021.

TAULA 33. Evolució del percentatge d'alumnat que es gradua en ESO per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2012-2013	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Estat						
Total	83,7	85,8	86,4	93,1	88,5	...
Públics	80,5	82,6	83,5	91,4	86	...
Privats	89,6	92,2	92,6	96,2	93,1	...
Privats concertats	88,3	91	91,3	95,8	92,5	...
Privats no concertats	97,1	96,3	97,5	99	98	...
Illes Balears						
Total	79,8	84,4	86	92,8	87,8	88,4
Públics	76,3	81,5	83,6	91,3	85,6	86,1
Privats	85	88,7	89,6	95	91,5	92,2
Privats concertats	83,8	88,8	89,1	94,2	90,5	91,1
Privats no concertats	97,3	88,2	92,8	99,8	97	98

Font curs 2021-2022: IAQSE (2023).

Font altres cursos: EDUbase.

Al batxillerat ordinari també és important estudiar la promoció per sexe, titularitat i illa (taula 34). En una dinàmica semblant a les anteriors taules de promoció analitzades, les xifres més altes de promoció es produeixen als centres privats no concertats, a Menorca i entre les dones.

En la comparació estatal i autonòmica (taula 35), s'observa un descens de més de set punts en el cas espanyol i de més de vuit punts en el cas balear en la titulació entre els cursos 2019-2020 (curs de la pandèmia) i 2020-2021. Quan s'analitzen centres públics i privats, la promoció és més alta en aquests darrers,

tot presentant-se distàncies més altes entre públics i privats en el cas espanyol. En comparar la diferència entre el percentatge estatal i l'autonòmic de fa deu anys i actualment, s'observa una millora en l'àmbit balear ja que aquesta diferència passa de 5 punts a favor del percentatge estatal en el curs 2012-2013 a 0,9 punts en el curs 2020-2021.

TAULA 34. Alumnat que promociona al batxillerat ordinari per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2021-2022. Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Promoció de 1r a 2n	83,5	82,1	84,8	80,6	87,7	96,1	82,8	91,8	83,6
Acaben 2n	84	82,3	85,3	81,8	86,2	95,5	83,6	89	83,6

Font: IAQSE (2023).

TAULA 35. Evolució del percentatge d'alumnat que obté el títol de batxillerat en règim ordinari per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2012-2013	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Estat						
Total	76,8	82,8	83,3	92,4	85,2	...
Públics	72,4	79,4	79,8	90,6	81,9	...
Privats	88,5	91,6	92,1	97,1	93,3	...
Illes Balears						
Total	71,8	79,5	80,6	92,8	84,3	84,0
Públics	69,5	78,8	79,5	91,1	82,9	81,8
Privats	77,7	80,9	82,8	95,9	87,2	88,2

Font altres cursos: EDUCAbase.

4.2. Titulació en cicles formatius

En aquest apartat, la titulació en cicles formatius a les Balears en el curs 2021-2022 (taula 36) es presenta en valors absoluts. Cal destacar la major presència d'homes a CFPB i de dones a CFGM i CFGS. Quant a la titularitat, aquesta oferta formativa es concentra majoritàriament en els centres educatius públics. Per illes, Mallorca presenta el nombre més alt d'alumnes, en consonància amb el major pes demogràfic.

Quant a l'evolució del nombre de matriculats en els cicles formatius des del curs 2017-2018 fins al curs 2021-2022 (taula 37), s'observa que el nombre de titulats ha crescut en tots els cicles des de l'inici del període analitzat i que el màxim

de titulats en tots els cicles es dona en el curs 2020-2021. Cal destacar que en el curs 2021-2022 els CFGS són els únics cicles en què es manté gairebé el mateix nombre màxim de titulats.

TAULA 36. Alumnat que acaba els CFGB, CFGM i CFGS en règim presencial per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2021-2022. Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
CFGB	539	381	158	450	89	0	402	49	88
CFGM	2.921	1.422	1.499	2.315	444	162	2.375	269	277
CFGS	2.464	1.166	1.298	1.954	196	314	2.175	135	154

Font: IAQSE (2023).

TAULA 37. Evolució de l'alumnat que acaba els CFGB, CFGM i CFGS per titularitat del centre. Illes Balears

	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
CFGM					
Total	513	544	568	660	539
Públics	404	465	457	562	450
Privats	109	79	111	98	89
CFGM					
Total	2.170	2.230	2.332	3.178	2.921
Públics	1.617	1.699	1.736	2.494	2.315
Privats	553	531	596	684	606
CFGS					
Total	1.663	1.853	1.737	2.491	2.464
Públics	1.322	1.465	1.396	1.963	1.954
Privats	341	388	341	528	510

Nota: S'hi inclouen els alumnes que cursen estudis a distància de CFGM i CFGS.

Font: IAQSE (2023).

4.3. TAXA BRUTA DE POBLACIÓ QUE FINALITZA ELS ESTUDIS OBLIGATORIS I POSTOBLIGATORIS

Pel que fa a la taxa bruta de població que finalitza estudis obligatoris i postobligatoris (taula 38), aquesta oscil·la a les Illes Balears en el curs 2021-2022 entre 76,7 d'ESO i el 4,3 de CFGB. En l'anàlisi per sexes, les dones acrediten major presència que els homes en els distints estudis, amb l'excepció dels de CFGB.

TAULA 38. Taxa bruta de població que finalitza els estudis obligatoris i postobligatoris per sexe. Curs 2021-2022. Illes Balears

	Total	Homes	Dones
ESO	76,7	70,4	83,7
Batxillerat	40,5	33,7	47,8
CFGB	4,3	5,7	2,6
CFGM	23,4	22,0	24,9
CFGS	19,7	18,0	21,5
%	79,9%	7,6%	12,5%

Fonts curs 2021-2022: IAQSE amb dades d'IAQSE (2023) i INEbase.

En la comparació estatal i autonòmica de la taxa bruta de població que acaba ESO (taula 39) (no es disposen de dades estatals per al curs 2021-2022), les Balears presenten una taxa 3,3 punts inferior a l'estatal en el curs 2020-2021. En la mirada per sexes, les dones de Balears presenten taxes d'un mínim de 10 punts per sobre de les dels homes en el període estudiat llevat del curs 2020-2021. Per exemple, en el darrer curs analitzat, aquesta diferència és de 13,3 punts. Analitzant l'evolució de les diferències entre el percentatge estatal i el percentatge autonòmic, s'observa que aquestes minven curs rere curs, passant de 9,9 punts percentuals en el curs 2012-2012 a 3,3 punts en el curs 2020-2021.

TAULA 39. Evolució de la taxa bruta de població que acaba ESO per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2012-2013	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Estat						
Total	75,4	77,8	78,8	84	82,2	...
Homes	70,5	72,8	73,8	80	78,1	...
Dones	80,6	83,2	84	88,4	86,6	...
Illes Balears						
Total	65,5	69,5	73,4	78,8	78,9	76,7
Homes	59,3	61,9	68	73,9	74,5	70,4
Dones	72,2	77,7	79	84	83,8	83,7

Fonts curs 2021-2022: IAQSE amb dades d'IAQSE (2023) i INEbase.

Font altres cursos: EDUCAbase.

En relació amb la taxa bruta de població que acaba el batxillerat (taula 40), a Balears ha baixat 2,8 punts entre els cursos 2020-2021 i 2021-2022. En el darrer

curs analitzat, les dones de Balears presenten una taxa 14,1 punts superior a la dels homes. En la comparació estatal (no es disposen de dades del curs 2021-2022), la taxa és 11,7 punts més alta a Espanya. En el curs 2020-2021, les dones de Balears estan 11,6 punts per davall del conjunt de les dones a Espanya i els homes balears 11,7 punts per davall dels seus homòlegs estatals. Observant l'evolució de les diferències entre el percentatge estatal i el percentatge autonòmic en el període de temps analitzat, aquestes varien entre 11,7 punts percentuals en el curs 2020-2021 i 15,1 en el curs 2019-2020.

TAULA 40. Evolució de la taxa bruta de població que acaba el batxillerat per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2012-2013	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Estat						
Total	53,4	55,4	55,1	61	55	...
Homes	46,9	48	47,6	53,1	47,4	...
Dones	60,3	63,4	63,1	69,5	63,1	...
Illes Balears						
Total	39,7	40,4	41,2	45,9	43,3	40,5
Homes	33,2	33	33,1	36,8	35,7	33,7
Dones	46,4	48,3	49,7	55,8	51,5	47,8

Fonts curs 2021-2022: IAQSE amb dades d'IAQSE (2023) i INEbase.

Font altres cursos: EDUCAbase.

Pel que fa a la taxa bruta de població que acaba els CFGB (taula 41), les taxes autonòmiques són superiors a les estatals en el període analitzat (pendents de les dades estatals del curs 2021-2022, encara no disponibles) en tots els cursos. En l'anàlisi per sexe, les dones presenten taxes inferiors en tot el període estudiat, tant a l'àmbit illenc com estatal, a causa d'una major presència d'homes matriculats en aquests ensenyaments.

TAULA 41. Evolució de la taxa bruta de població que acaba els CFGB per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Estat					
Total	4,1	4,1	4,3	4,6	...
Homes	5,5	5,6	5,8	6,2	...
Dones	2,5	2,5	2,7	3	...

continua

	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Illes Balears					
Total	4,5	4,7	4,8	5,4	4,3
Homes	6	6	6,4	7,2	5,7
Dones	3	3,2	3	3,4	2,6

Fonts curs 2021-2022: IAQSE amb dades d'IAQSE (2023) i INEbase.

Font altres cursos: EDUCAbase.

Quant a les taxes dels que acaben els CFGM (taula 42), aquestes van experimentar una creixença en el curs 2020-2021 respecte del curs anterior a Balears (27,2), mentre que al curs 2021-2022 baixa al 23,4. En el darrer curs comparable amb les xifres estatals (2020-2021), Balears i Espanya presenten taxes semblants i les distàncies entre dones i homes són petites (1,6 punts a l'àmbit autonòmic i 1,8 punts a l'àmbit estatal).

TAULA 42. Evolució de la taxa bruta de població que acaba els CFGM per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2012-2013	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Estat						
Total	21,7	22,8	23,3	23,6	27	...
Homes	21,2	23,7	24,1	24,3	27,9	...
Dones	22,2	21,8	22,4	22,9	26,1	...
Illes Balears						
Total	18,6	20,4	20,7	20,7	27,2	23,4
Homes	17,8	20,7	21,9	21,1	28,0	22,0
Dones	19,4	20	19,4	20,3	26,4	24,9

Fonts curs 2021-2022: IAQSE amb dades d'IAQSE (2023) i INEbase.

Font altres cursos: EDUCAbase.

També cal estudiar la taxa bruta de població que finalitza els CFGS (taula 43). Entre els cursos 2017-2018 i 2019-2020, Balears presentava unes taxes entre 14,8 i 16,4; mentre que en els cursos 2020-2021 i 2021-2022 presenta valors més alts: 21,1 i 19,7, respectivament. En la comparació amb les xifres estatals, les Balears tenen en el curs 2020-2021 taxes més de 12 punts per davall (tot arribant als 15,8 punts en el cas de les dones).

TAULA 43. Evolució de la taxa bruta de població que finalitza els CFGS per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2012-2013	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Estat						
Total	24	29,3	29,3	27,3	35,3	...
Homes	21,9	28,3	28,2	25,9	33,9	...
Dones	26,3	30,5	30,4	29	36,9	...
Illes Balears						
Total	12,3	15,2	16,4	14,8	21,1	19,7
Homes	11,2	14,2	15,4	12,6	21,1	18,0
Dones	13,5	16,4	17,4	17,1	21,1	21,5

Fonts curs 2021-2022: IAQSE amb dades d'IAQSE (2023) i INEbase.

Font altres cursos: EDUCAbase.

5. CONCLUSIONS

El recull de les informacions s'ha portat a terme en dos grans blocs, el primer relatiu a la matriculació i el segon relatiu als resultats acadèmics. El nombre d'alumnat matriculat ha augmentat al llarg dels darrers cinc cursos acadèmics. El percentatge d'alumnat a centres públics entre el 2013-2014 i el 2022-2023 es manté estable al voltant del 65 %. Al 2022-2023, els percentatges d'alumnat matriculat a centres públics a l'àmbit estatal i autonòmic són similars. Cal assenyalar que les taxes d'escolarització a Balears es troben per davall de les estatals en totes les edats entre 0 i 5 anys. En l'estudi d'evolució comparada dels darrers cinc cursos, hi ha un descens d'alumnes matriculats a EI i EP i un augment a ESO. Quant a les taxes de repetició, cal destacar que les taxes de l'Estat són superiors a les de les Illes Balears en tots els nivells d'EP i ESO. Pel que fa a la matrícula de batxillerat i cicles formatius, en els darrers cinc anys hi ha una tendència creixent, excepte en el batxillerat a distància.

En relació amb l'alumnat estranger matriculat, els percentatges autonòmics són més alts que els estatals en totes les etapes educatives. A l'àmbit autonòmic, els percentatges més alts es donen a altres programes formatius, CFGB i EP.

Referent al professorat, en la comparació de deu anys es detecta un augment del 26,4 % a les Illes Balears. També cal apuntar el descens d'alumnes per professor en totes les etapes educatives en relació amb el curs anterior.

Quant als centres educatius, és més alta l'escolarització en els centres públics en tots els ensenyaments que imparteixen, excepte aquells en què en un mateix

centre ofereixen EI, EP i ESO o EI, EP, ESO i batxillerat/FP, on són majoritaris els centres privats.

El segon bloc del capítol ha fet referència als resultats acadèmics. En les promocions d'EP a ESO, a partir de les dades disponibles, es constata que Balears i Espanya presenten percentatges similars en termes generals. El percentatge de graduats en ESO a Balears ha baixat en els darrers dos cursos acadèmics analitzats (2020-2021 i 2021-2022). En la promoció del batxillerat ordinari, destaca a escala autonòmica i estatal el descens entre el curs de la pandèmia (curs 2019-2020) i el següent (curs 2020-2021). Respecte a la titulació en cicles formatius, destaca l'augment global del nombre de titulats en CFGM i CFGS entre els cursos 2017-2018 i 2021-2022 de forma congruent amb l'evolució de la matrícula. En contrast amb el que passa a ESO i batxillerat, l'augment de la titulació posterior a l'any pandèmic es dona en el curs 2020-2021 en tots els cicles formatius. En termes generals, les taxes brutes de població que acaben ESO, batxillerat i cicles formatius de les Illes Balears estan per sota de les de l'Estat espanyol en el curs 2012-2012 i, entre els cursos 2017-2018 i 2020-2021, es van aproximant curs rere curs. Destaquen els CFGB en què les taxes de Balears són superiors a les de l'estat en tot aquest període.

En conjunt, l'estudi comparat i històric de les dades educatives de Balears i Espanya, tant de les dades de matriculació com de les dades de resultats acadèmics, permeten entendre millor les circumstàncies del fet educatiu a l'arxipèlag i constitueixen informacions de rigor per sustentar el debat públic sobre l'educació a les Balears.

REFERÈNCIES

EDUCAbase. *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>

IAQSE (2023). *Estadístiques d'escolarització i resultats acadèmics dels ensenyaments no universitaris de règim general. Avançament de dades. Illes Balears. Curs 2021-2022*. Conselleria d'Educació i Universitats. <http://iaqse.caib.es/cat/indicadors.html>

INEbase. *Cifras de población y Censos demográficos*. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/index.htm>

EL SISTEMA UNIVERSITARI A LES ILLES BALEARS

Juan José Montaña Moreno

Andrés Nadal Cristobal

RESUM

El present estudi té com a propòsit donar a conèixer les dades més rellevants en relació amb el sistema universitari a les Illes Balears els anys 2020, 2021 i 2022. Aquesta anàlisi permetrà estudiar l'efecte de la crisi sanitària provocada per la covid sobre les dades de matrícula. En relació amb la UIB (Universitat de les Illes Balears) es donen les dades sobre l'evolució del nombre d'alumnes en els darrers anys, la dotació de professorat i de personal d'administració i serveis (PAS), la qualitat universitària en termes de la posició als rànquings de les universitats, així com el nivell d'inserció laboral dels graduats universitaris. També es donen dades sobre les dues universitats a distància més importants a la nostra comunitat autònoma: la UNED (Universitat Nacional d'Educació a Distància) i la UOC (Universitat Oberta de Catalunya). Es donen dades sobre el Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez (CESAG) adscrit a la Universidad Pontificia Comillas. Amb el conjunt de dades i resultats que es presentaran al llarg d'aquest treball sobre el sistema universitari a les Illes Balears, els autors pretenem millorar el coneixement sobre la realitat i la qualitat de la formació universitària, detectar fortaleses i febleses, a més d'afavorir la presa de decisions per part de les autoritats universitàries i de l'administració, per garantir la millora contínua de la formació superior a les Illes Balears.

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito dar a conocer los datos más relevantes en relación al sistema universitario en las Islas Baleares en 2020, 2021 y 2022. Este análisis permitirá estudiar el efecto de la crisis sanitaria provocada por el covid-19 sobre los datos de matrícula. En relación a la UIB (Universitat de les Illes Balears) se proporcionan los datos sobre la evolución del número de alumnos en los últimos años, la dotación de profesorado y de personal de administración y servicios (PAS), la calidad universitaria en términos de la posición en los rankings de las universidades, así como el nivel de inserción laboral de los graduados universitarios. También se proporcionan datos sobre las dos universidades a distancia más importantes en nuestra comunidad autónoma: la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y la UOC (Universitat Oberta de Catalunya). Se proporcionan datos sobre el Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (CESAG) adscrito a la Universidad Pontificia Comillas. Con el conjunto de datos y resultados que se presentarán a lo largo de este trabajo sobre el sistema universitario en las Islas Baleares, los autores pretendemos mejorar el conocimiento sobre la realidad y la calidad de la formación universitaria, detectar fortalezas y debilidades, así como favorecer la toma de decisiones por parte de las autoridades universitarias y de la administración, para garantizar la mejora continua de la formación superior en las Islas Baleares.

1. INTRODUCCIÓ

El present estudi té com a propòsit donar a conèixer les dades més rellevants en relació amb el sistema universitari a les Illes Balears els anys 2020, 2021 i 2022. Aquesta anàlisi permetrà estudiar l'efecte de la crisi sanitària provocada per la covid sobre les dades de matrícula. En relació amb la UIB (Universitat de les Illes Balears) es donen les dades sobre l'evolució del nombre d'alumnes en els darrers anys, la dotació de professorat i de personal d'administració i serveis (PAS), la qualitat universitària en termes de la posició als rànquings de les universitats, així com el nivell d'inserció laboral dels graduats universitaris. També es donen dades sobre les dues universitats a distància més importants a la nostra comunitat autònoma: la UNED (Universitat Nacional d'Educació a Distància) i la UOC (Universitat Oberta de Catalunya). Finalment, es donen dades sobre el Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez (CESAG) adscrit a la Universidad Pontificia Comillas.

2. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ENTRE 2020-2022

Al curs 2022-23 la UIB ofereix un total de 35 estudis de grau, 6 dobles títols de grau, 36 màsters universitaris i 25 estudis de doctorat.

Començarem l'anàlisi de les dades educatives universitàries amb les xifres totals de l'alumnat matriculat a la Universitat de les Illes Balears, a partir de les dades institucionals de la UIB (vegeu la taula 1). Per poder entendre aquestes dades, s'han de tenir en compte els efectes de la crisi sanitària provocada per la covid. D'aquesta manera, el novembre de 2019 (les dades institucionals de la UIB es registren el novembre de cada any), just abans del confinament, la UIB tenia un total de 13.073 alumnes matriculats. Un any després, al 2020 la UIB tenia 14.128 alumnes matriculats, un 8,1 % més. El 2021 i el 2022 suposen un descens del nombre de matriculats del 6,9 % i del 2,6 %, respectivament, en comparació amb el 2020.

TAULA 1. Evolució de la totalitat de l'alumnat matriculat a la UIB

Any	2020	2021	2022
Nombre d'alumnes*	14.128	13.617	13.763
% (2020 base 100)	100 %	93,1 %	97,4 %

* Nombre d'alumnes en estudis oficials.

Font: elaboració pròpia a partir de «Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears» (dades de novembre de 2022).

També és interessant comparar la taxa d'universitaris matriculats a la UIB amb el total de joves balears en la franja de 18 a 24 anys, a partir de les dades oferides per la UIB i l'IBESTAT, respectivament. En el període analitzat (2020-2022), el

percentatge d'universitaris de la UIB respecte al total de població jove descendeix lleugerament d'un 16,4 % a un 15,9 %. Per la seva part, a l'informe «Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2022-2023», del Ministeri d'Universitats (2023), s'estableix que la taxa d'universitaris matriculats a graus i màsters oficials a nivell estatal és del 32,3 %. Tal com s'ha comentat en passades edicions, com que l'economia de Balears presenta una forta atracció del mercat de treball, és especialment sensible el percentatge de captació i retenció de la UIB de la població jove. En qualsevol cas, cal fer referència que aquestes xifres no inclouen l'alumnat de Balears que estudia fora de l'arxipèlag, com tampoc el que segueix estudis universitaris a distància a altres universitats (vegeu la taula 2).

TAULA 2. Evolució de la taxa d'universitaris matriculats a la UIB

Any	2020	2021	2022
Nombre d'alumnes*	14.128	13.617	13.763
Joves entre 18 i 24 anys	85.839	85.429	86.259
% d'universitaris de la UIB per cada 100 joves	16,4 %	15,9 %	15,9 %

* Nombre d'alumnes en estudis oficials.

Font: elaboració pròpia a partir de «Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears» (dades de novembre de 2022) i padró d'habitants Ibestat.

3. DOTACIÓ DE PROFESSORAT I PERSONAL D'ADMINISTRACIÓ I SERVEIS (PAS)

La càrrega docent en crèdits del professorat ha augmentat molt lleugerament en els darrers anys, tot passant de 17.963 el 2020 a 18.158 el 2022 (vegeu la taula 3). L'augment en els darrers cinc anys se situa en el 4,7 %. Aquest augment de la càrrega docent s'atribueix a la reorganització dels estudis i a la diversificació de grups.

TAULA 3. Càrrega docent en crèdits del professorat de la UIB

Any	2020	2021	2022
Càrrega docent en crèdit	17.963	18.684	18.158
% de variacions 2020-2021-2022	100 %	104 %	101,1 %

Font: elaboració pròpia a partir de «Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears» (dades de novembre de 2022).

En equivalència a temps complet, el nombre de professorat el 2022 és de 1.078 docents (vegeu la taula 4). Això representa una tendència ascendent en els darrers tres anys del 7,2 %. En aquest sentit, la UIB creix en termes de dotació de professorat.

TAULA 4. Professorat a temps complet a la UIB

Any	2020	2021	2022
Professorat equivalent a temps complet	1.005	1.049	1.078
% de variacions 2020-2021-2022	100 %	104,3 %	107,2 %

Font: elaboració pròpia a partir de «Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears» (dades de novembre de 2022).

L'augment de dotació del professorat ha permès millorar la ràtio alumnat/professor (vegeu la taula 5). Entre el 2020 i el 2022 ha passat de 14,06 a 12,77 alumnes/professor, suposant un decrement del 9,2 %. Aquest indicador s'associa habitualment a una millor qualitat de docència, entenent les xifres baixes en la ràtio com un bon indicador per garantir les condicions d'aquesta millor qualitat de la docència.

TAULA 5. Ràtio alumnat/professor a la UIB

Any	2020	2021	2022
Ràtio alumnes per professor	14,06	12,98	12,77
% de variacions 2020-2021-2022	100 %	92,3 %	90,8 %

Font: elaboració pròpia a partir de «Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears» (dades de novembre de 2022).

Complementàriament a la dotació del professorat, cal estudiar les xifres del personal d'administració i serveis (PAS), en tant que un major nombre d'aquest personal es relaciona amb un millor funcionament acadèmic i científic de la institució. Les xifres de PAS també creixen en el període estudiat (2020-2022), en concret un 8,5 % més (vegeu la taula 6).

TAULA 6. Personal d'administració i serveis a la UIB

Any	2020	2021	2022
Total de PAS*	590	614	640
% de variacions 2020-2021-2022	100 %	104,1 %	108,5 %

* Té en compte la totalitat del PAS; és a dir: funcionaris de carrera, funcionaris interins, funcionaris contractats, laborals fixos de conveni, laborals interins de conveni i laborals contractats.

Font: elaboració pròpia a partir de «Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears» (dades de novembre de 2022).

La ràtio professorat-PAS ha baixat lleugerament en el període esmentat, tot passant de l'1,70 l'any 2020 a l'1,68 l'any 2022, fruit que el PAS ha crescut una

mica més en els darrers tres anys (vegeu la taula 7). En el cas de l'equivalència de professorat a temps complet, hem comentat que l'augment ha estat del 7,2 %. En el PAS, l'augment ha estat un poc més gran, del 8,5 %.

TAULA 7. Ràtio professorat/ PAS a la UIB

Any	2020	2021	2022
Ràtio professors/PAS	1,70	1,71	1,68
% de variacions 2020-2021-2022	100%%	100,6%	98,8%

Font: elaboració pròpia a partir de «Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears» (dades de novembre de 2022).

4. LA UIB AL RÀNQUING D'UNIVERSITATS

També volem fer una anàlisi del paper de la UIB en el context de la resta d'universitats. Pel que fa a la utilització de rànquings universitaris, cal tenir present que aquests aporten informació parcial i que la millora de les universitats no s'ha de centrar exclusivament a progressar exclusivament en els indicadors determinats pels rànquings. El Centre de Classificació Universitària Mundial (CWUR) fa públic bianualment un rànquing que considera la producció científica, l'ocupabilitat de l'alumnat titulat i la qualitat de l'educació en general. Cal assenyalar que tant al bienni 2021-2022 com l'any 2023, la UIB es posiciona entre les 30 millors universitats de l'estat (posició 25 el 2021-2022 i posició 26 el 2023) i entre les 1.000 millors universitats del món (posicions 772 i 796, respectivament) (CWUR, edició 2023) (vegeu la taula 8).

TAULA 8. La UIB al rànquing del Centre de Classificació Universitària Mundial (CWUR)

POSICIÓ EN EL RÀNQUING 2021/2022			
Universitat	Rang a Espanya	Rang mundial	Puntuació agregada (educació, impacte...)
Universitat de Barcelona	1	131	80,6
Universitat Autònoma de Barcelona	2	186	79
Universidad Complutense de Madrid	3	247	77,7
Universitat de les Illes Balears	25	772	71,7
Universidad CEU San Pablo	53	1999	65,7

continua

POSICIÓ AL RÀNQUING 2023			
Universitat	Rang a Espanya	Rang mundial	Puntuació agregada (educació, impacte...)
Universitat de Barcelona	1	134	80,6
Universitat Autònoma de Barcelona	2	190	79
Universidad Complutense de Madrid	3	249	77,7
Universitat de les Illes Balears	26	796	71,7
Universidad de Burgos	52	1945	66,2

Font: elaboració pròpia a partir de CWUR World University Rankings 2023.

5. INSERCIÓ LABORAL DELS GRADUATS UNIVERSITARIS DE LA UIB

Les darreres dades que tenim sobre la inserció laboral dels graduats de la UIB pertanyen als resultats de l'«Anàlisi de la inserció laboral dels titulats universitaris a la Universitat de les Illes Balears, cursos acadèmics 2012-13 a 2016-17» (2017), elaborat per la Universitat de les Illes Balears (Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears) i la Conselleria de Treball, Comerç i Indústria (Direcció General d'Ocupació i Economia, Institut d'Estadística de les Illes Balears) del Govern de les Illes Balears. S'han considerat dos indicadors (Montaño i Mairata, 2020):

- **Taxa d'inserció laboral:** Relació percentual entre el nombre total de titulats afiliats a la Seguretat Social per compte d'altre o propi o a mútues professionals i el nombre total de titulats residents.
- **Taxa d'adequació:** Relació percentual entre el nombre total de titulats afiliats a la Seguretat Social per compte d'altre en els grups de cotització 1 i 2 (enginyers, llicenciats, diplomats, alta direcció, enginyers tècnics, perits i ajudants) i el nombre total de titulats afiliats a la Seguretat Social per compte d'altre o propi o a mútues professionals.

Per obtenir aquests dos indicadors, es va comptar amb la cohort de titulats, un total de 1.936 (un 66 % de dones), que es va graduar a la UIB l'any 2014-2015. La taxa d'inserció laboral d'aquesta cohort dos anys després d'haver acabat és del 72 % (72 % en el cas de les dones i 73 % en el cas dels homes) i la taxa d'adequació és del 54,36 %. D'altra banda, a l'informe «Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2022-2023», del Ministeri d'Universitats (2023), referit als estudis de grau oficial per al conjunt d'universitats presencials de l'Estat espanyol, s'obté una taxa d'inserció laboral del 75,4 % (amb la mateixa taxa per a homes i per a dones) per a la cohort de titulats de 2015-2016 quatre anys després de la graduació. Per a la correcta interpretació i comparació d'aquests resultats, s'ha de tenir en compte, per una part, que, a la definició de la taxa d'inserció laboral establerta, no s'hi inclouen els graduats de la UIB que desenvolupen una

feina fora de les Illes Balears. Per altra part, que la taxa d'inserció de la UIB s'ha obtingut dos anys després de la graduació, mentre que la taxa d'inserció donada pel Ministeri i referida a la resta d'universitats s'ha obtingut quatre anys després de la graduació (Montaño i Mairata, 2020).

6. UNED I UOC

Tot i que ja podem donar per acabades les repercussions directes de la crisi sanitària provocada per la covid a pràcticament tots els àmbits, s'ha pogut observar com les conseqüències d'aquest fenomen tan inusual han deixat una petjada també a la matrícula de les universitats a distància. A continuació, analitzarem les dades de les dues universitats a distància més importants a la nostra comunitat autònoma: la UNED i la UOC.

Estudis a la UNED

La UNED és la Universitat Nacional d'Educació a Distància i s'ha vist clarament afectada en positiu pels efectes de la pandèmia. La UNED l'any 2022-2023 ofereix 28 estudis de grau, algun dels quals es poden cursar de forma combinada, 79 màsters universitaris, estudis de doctorat, així com estudis d'accés a la universitat (per 25, 45 i 40 anys, a més de l'acreditació d'estudiants estrangers). També ofereix altres estudis del CUID (Centre Universitari d'Idiomes a Distància). Els estudis de doctorat es fan a la seu central i per això no hi ha dades.

TAULA 9. Evolució de l'alumnat matriculat a la UNED per tipus d'estudis

Estudis per any acadèmic	2019-2020		2020-2021		2021-2022		2022-2023	
	Total	Percentatge	Total	Percentatge	Total	Percentatge	Total	Percentatge
Accés	431	11,3	558	13,3	384	9,8	351	9,5
Grau	2.980	78,2	3.296	78,6	3.089	79,2	2.953	80,2
Postgrau	175	4,6	189	4,5	192	4,9	167	4,5
CUID	226	5,9	152	3,6	236	6,0	209	5,7
Total	3.812		4.195		3.901		3.680	

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UNED.

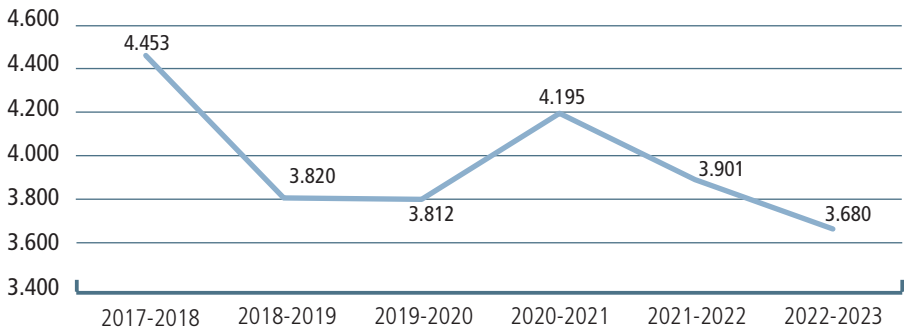
Si es fa una comparació entre els alumnes matriculats a la UNED els anys 2019-2020, 2020-2021 i 2021-2022 i 2022-2023 es pot observar un increment global del 10 % el 2020-2021 respecte a l'any anterior, probablement a causa dels efectes de la pandèmia provocada per la covid. També es pot observar que ja a l'any 2021-2022 el nombre de matriculats tornaven a ser a valors pre-pandèmics amb

un lleuger decreixement respecte al curs 2019-2020 d'un 3,5 %. Tot i aquesta petita fluctuació a la baixa, es veu que el percentatge d'alumnes matriculats als diferents tipus d'estudis es mantén pràcticament igual, augmenten els estudis de grau un punt que repercuteix a la resta d'estudis (vegeu la taula 9).

S'ha d'apuntar que la UNED també ofereix un altre tipus d'estudis com títols propis, micrograus, formació permanent i extensió universitària amb un total de 2.218 alumnes matriculats durant el curs 2022-2023.

Per altra banda, al gràfic 1 es pot veure l'increment experimentat l'any 2020-2021 i la tornada a valors pre-pandèmics l'any 2021-2022 i 2022-2023 amb un lleuger retrocés respecte al període 2018-2020. També es pot observar que des de l'any 2017-2018 el nombre de matriculats a la UNED ha experimentat fluctuacions, a causa de diferents motius, essent el canvi dels plans d'estudi i la desaparició total de les diplomatures i llicenciatures un dels factors principals (vegeu el gràfic 1):

GRÀFIC 1: Evolució del nombre d'alumnes matriculats a la UNED

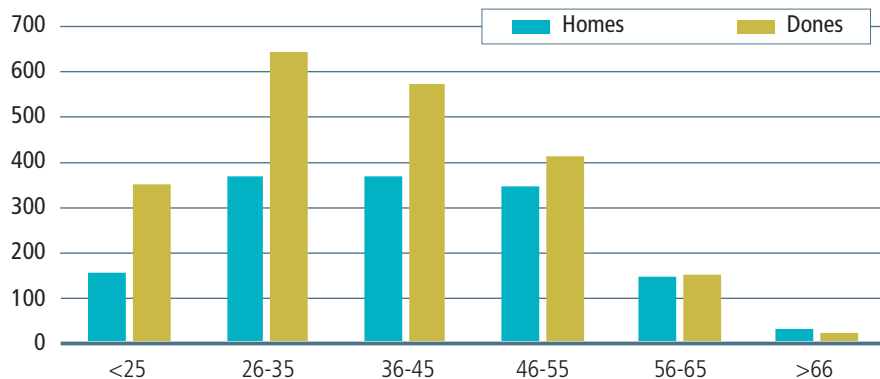


Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UNED.

La distribució dels alumnes a la UNED per sexes ha estat de 1.408 homes (39,5 %) i 2.150 dones (60,5 %). Per tant, s'ha d'indicar que segueix essent, com a tota la sèrie d'anys ja estudiats, una universitat triada més per les dones que pels homes (vegeu el gràfic 2). També es pot observar com la UNED és una universitat triada per franges d'edat més avançades respecte a altres universitats.

Estudis a la UOC

Una segona universitat a distància en la qual els alumnes de les Balears solen cursar els estudis superiors és la Universitat oberta de Catalunya (UOC).

GRÀFIC 2: Distribució d'alumnes per sexe i per franja d'edat a la UNED

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UNED.

Els alumnes de les Illes Balears cursen a la UOC 30 estudis de grau diferents, 51 estudis de màster universitari, 1 estudi de doctorat, 8 programes de postgrau propis, a més de tenir un centre d'idiomes moderns per a l'aprenentatge d'idiomes i un programa de desenvolupament professional (són cursos de formació que ofereixen l'oportunitat d'adquirir coneixements universitaris i habilitats que s'apliquen des del primer moment en l'entorn professional).

Es mostra l'evolució de l'alumnat matriculat a la UOC per tipus d'estudis entre els cursos 2020-2021 i 2022-2023 (vegeu la taula 10), així com aquesta evolució en un període més ampli, entre 2016-2017 i 2021-2022 (vegeu el gràfic 3).

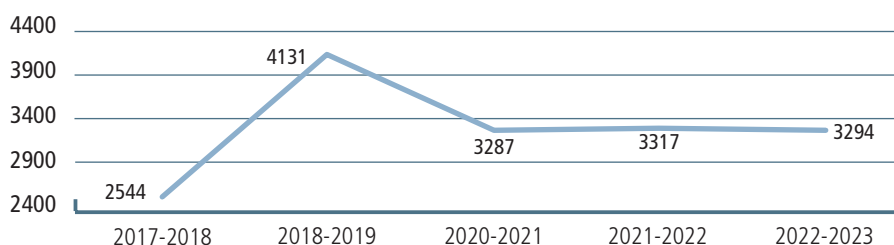
TAULA 10. Evolució de l'alumnat matriculat a la UOC

Estudis per sexe i curs	2020-2021			2021-2022			2022-2023		
	Dones	Homes	Total	Dones	Homes	Total	Dones	Homes	Total
Graus	1.101	956	2.057	1.103	957	2.060	1.200	968	2.168
Màsters universitaris	446	329	775	471	319	790	414	298	712
Doctorat	1	0	1	1	1	2	1	0	1
Postgrau propi	68	55	123	79	41	120	50	26	76
Centre d'idiomes moderns	153	80	233	149	70	219	151	74	225
Altres									
Programes de desenvolupament professional	12	20	32	50	33	83	50	34	84
Assignatures cursar lliurement	49	17	66	25	18	43	13	15	28
Total	1.830	1.457	3.287	1.878	1.439	3.317	1.879	1.415	3.294

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UOC.

En aquesta línia, es pot observar que l'any 2018-2019 suposa un increment del 62 % de matriculats respecte a l'any 2017-2018; no hi ha tornat a haver nombres tan baixos de matriculats. Tot i això, el nombre de matriculats d'aquest curs, igual que la UNED, també ha reflectit una minva respecte al curs anterior (Gràfic 3).

GRÀFIC 3: Evolució del nombre d'alumnes matriculats a la UOC



Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UOC.

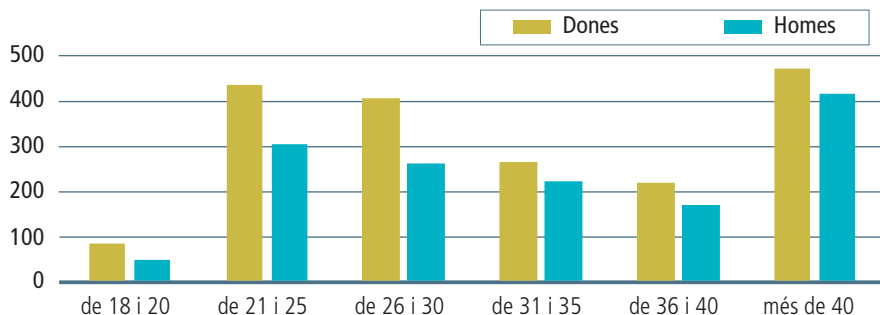
A més, es pot veure que la primera matrícula segueix essent bastant alta tant en màsters com en estudis de grau (vegeu la taula 11). Les primeres matrícules suposen un poc més d'un terç dels alumnes de la UOC. Cal destacar l'augment dels estudis de grau i la minva dels de màster respecte al curs passat. També es pot suposar que si els ingressos són més d'un terç dels estudis de grau, que duren com a mínim 4 anys, la taxa d'abandonament és prou alta.

TAULA 11. Alumnes matriculats a la UOC per estudis.
Alumnes de nou ingrés. Percentatge d'alumnes de nou ingrés

Estudis	Nou ingrés			Total cursos			% d'alumnes de nou ingrés	% d'alumnes de nou ingrés
	Dones	Homes	Total	Dones	Homes	Total	22/23	21/22
Grau	425	322	747	1.200	968	2.060	36,3	31,7
Màster universitari	176	114	290	414	298	790	36,7	40,8
Total	601	436	1.037	1.614	1.266	2.850	36,4	34,2

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UOC.

Referent a l'edat, la UOC també és una universitat en la qual els alumnes tenen una edat superior que en les universitat presencials. També se segueix la tendència vista altres anys de ser una universitat on hi ha més alumnes dones que homes (vegeu el gràfic 4).

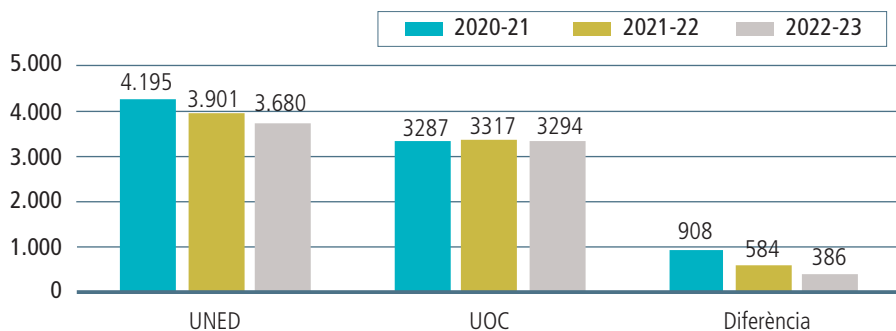
GRÀFIC 4: Distribució d'alumnes per sexe i per franja d'edat a la UOC

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UOC.

Respecte a la comparació entre UNED i UOC, cap de les dues universitats té una quantitat significativa d'alumnes que cursin el doctorat. La seva distribució per pobles és pràcticament igual o amb variacions mínimes.

Totes dues comparteixen un perfil d'alumnat amb una edat més avançada respecte a altres universitats i amb un percentatge majoritari de dones. La UOC és una opció triada per alumnes més joves en comparació amb la UNED. Aquesta darrera és una universitat triada per iniciar els estudis, mentre que la UOC té un major percentatge d'estudiants que cursen un postgrau, tot i que aquesta tendència es va escurçant.

Una data a tenir present és que l'any 2022-2023 suposa un acostament important respecte a la matrícula de la UNED, essent el curs en el qual la diferència entre els alumnes matriculats a la UOC i a la UNED és més baixa (vegeu el gràfic 5).

GRÀFIC 5: Diferencial de l'evolució del nombre d'alumnes matriculats a la UNED respecte a la UOC

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UNED i la UOC.

7. CESAG

El Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez (CESAG) és un centre universitari adscrit a la Universidad Pontificia Comillas des de 2014. Ofereix els següents estudis de grau: Educació Infantil, Educació Primària, doble grau en Educació Infantil i Primària, Periodisme, Comunicació Audiovisual, doble grau en Periodisme i Comunicació Audiovisual, Publicitat i Relacions Públiques, Ciències de la Activitat Física i de l'Esport i Infermeria.

Podem observar que el nombre de matriculats al CESAG baixa molt lleugerament el 2021 respecte al 2020, un 2,7 %. El 2022 hi ha una pujada del 8 % de matriculats respecte al 2021, causada principalment per la implantació del primer curs del grau en Infermeria el 2022 (vegeu la taula 12). Aquest darrer any el centre té un 55 % de dones matriculades.

TAULA 12. Evolució de l'alumnat matriculat al CESAG

Estudis per any acadèmic i sexe	2020			2021			2022		
	Estudis	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones
Accés	83	77	160	63	82	145	87	123	210
Grau	290	329	619	274	328	602	295	355	650

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per el CESAG.

Finalment, tenim el Centre d'Educació Superior Felipe Moreno com a centre universitari adscrit a la Universidad Antonio de Nebrija des de 2022. Ofereix els següents graus oficials (a més d'altres títols propis de postgrau): 1) Turisme; 2) Comunicació Corporativa, Protocol i Organització d'Esdeveniments.

8. CONCLUSIONS

Una vegada presentades les dades més rellevants en relació amb el sistema universitari a les Illes Balears els anys 2020, 2021 i 2022, a continuació es presenten les conclusions principals:

- El novembre de 2019, just abans del confinament, la UIB tenia un total de 13.073 alumnes matriculats. Un any després, el 2020, la UIB tenia 14.128 alumnes matriculats, un 8,1 % més. El 2021 i el 2022 suposen un descens del nombre de matriculats, del 6,9 % i del 2,6 %, respectivament, respecte del 2020. D'altra banda, la taxa bruta d'alumnat universitari ha anat disminuint lleugerament i a dia d'avui se situa en un 15,9 %, un valor molt baix en comparació amb la resta de l'estat (amb un valor del 32,3 %).

- La càrrega docent a la UIB també ha experimentat un increment del 4,7 % en els darrers cinc anys, amb una dotació de professorat equivalent a 1.078 docents a temps complet el 2022. L'augment de dotació del professorat, un 7,2 % els tres darrers anys, ha permès millorar la ràtio alumnat/professor. Entre el 2020 i el 2022 aquesta taxa ha passat de 14,06 a 12,77 alumnes/professor. Les xifres de PAS també han crescut en el període estudiat (2020-2022), en concret un 8,5 % més.
- Al llarg dels darrers anys, la UIB es manté entre les mil millors universitats del món i entre les 30 de l'estat. Aquestes dades confirmen que la UIB manté els bons resultats assolits els darrers anys gràcies a l'esforç de la comunitat universitària i malgrat les mancances de finançament del sistema universitari de les Illes Balears.
- La taxa d'inserció laboral dels titulats de la UIB, 72 % dos anys després de la graduació, és similar a l'obtinguda pel conjunt d'universitats de l'Estat espanyol, un 75,4 % quatre anys després de la graduació. S'ha de tenir en compte que el nivell d'inserció dels titulats de la UIB dos anys després de la graduació és alt i és semblant a la resta de titulats a nivell estatal quatre anys després. A més, per al càlcul d'aquesta taxa no s'inclouen els graduats de la UIB que fan feina fora de les Illes Balears. Per tant, aquest indicador fonamental del rendiment acadèmic és molt favorable a la UIB.
- En relació amb les dues universitats a distància més importants a la nostra comunitat autònoma, la UNED ha experimentat un increment global del 10 % el 2020-2021 respecte a l'any anterior, probablement a causa dels efectes de la pandèmia provocada per la covid. També es pot observar que ja a l'any 2021-2022 el nombre de matriculats tornava a ser de valors pre-pandèmics amb un lleuger decreixement respecte al curs 2019-2020 d'un 3,5 %. D'altra banda, la UOC experimenta l'any 2018-2019 un increment del 62 % de matriculats respecte a l'any 2017-2018. Tot i això, el nombre de matriculats d'aquest curs, igual que la UNED, també ha reflectit una minva respecte al curs anterior. Totes dues comparteixen un perfil d'alumnat amb una edat més avançada respecte a altres universitats i amb un percentatge majoritari de dones. La UOC és una opció triada per alumnes més joves en comparació amb la UNED. Aquesta darrera és una universitat triada per iniciar els estudis, mentre que la UOC té un major percentatge d'estudiants que cursen un postgrau.
- Finalment, el nombre de matriculats al CESAG baixa molt lleugerament el 2021 respecte al 2020, un 2,7 %. El 2022 hi ha una pujada del 8 % de matriculats respecte al 2021, causada principalment per la implantació del primer curs del grau en Infermeria el 2022.

REFERÈNCIES

Center for World University Rankings (CWUR). 2023 Edition. <https://cwur.org/>

Ministerio de Universidades (2023). «Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2022-2023». https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf

Montaño, J. J. i Mairata, M. J. (2020). «Rendiment acadèmic, satisfacció i inserció laboral a les titulacions universitàries oficials de grau de la Universitat de les Illes Balears». A: Amer, J. (Dir.). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2020* (p. 62-73). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Universitat de les Illes Balears i Conselleria de Treball, Consum i Indústria (2017). «Anàlisi de la inserció laboral dels titulats universitaris a la Universitat de les Illes Balears. Cursos acadèmics 2012-13 a 2016-17». https://diari.uib.cat/digitalAssets/546/546042_informe-complet.pdf

APROXIMACIÓ A L'INCREMENT DE LA COMPLEXITAT I ELS REPTES DEL SISTEMA EDUCATIU A LES ILLES BALEARS

Lluís Ballester Brage

RESUM

La teoria de la complexitat ofereix un marc de comprensió per a l'anàlisi del sistema i processos educatius. Les eines conceptuals que ha desenvolupat permeten parlar de les característiques dels sistemes oberts, del canvi i la interacció entre els seus components, així com de la recursivitat. Les inèrcies dels sistemes fan creure en la capacitat de controlar el risc previsible, però la teoria de la complexitat ajuda a identificar efectes imprevisibles. El coneixement del que és imprevist permet millorar la prevenció dels efectes no esperats.

La traducció en anàlisis concretes passa, en aquest article, per la identificació de les característiques dels sistemes educatius d'una selecció de comunitats de l'estat, així com dels *inputs* i *outputs* connectats, per tal de fer una aproximació a la hipòtesi de recerca sobre la complexitat de la societat balear com a factor que explica els pobres resultats educatius, en relació amb diverses variables, en el conjunt de l'estat.

La metodologia que s'ha fet servir per a iniciar la contrastació de la hipòtesi és comparativa, seleccionant indicadors clau per a mostrar nivells diferencials de complexitat, així com per mostrar els processos i resultats educatius.

RESUMEN

La teoría de la complejidad ofrece un marco de comprensión para el análisis del sistema y procesos educativos. Las herramientas conceptuales desarrolladas permiten hablar de las características de los sistemas abiertos, del cambio y la interacción entre sus componentes, así como de la recursividad. Las inercias de los sistemas hacen creer en la capacidad de controlar el riesgo previsible, pero la teoría de la complejidad ayuda a identificar efectos imprevisibles. El conocimiento de lo imprevisto permite mejorar la prevención de los efectos no esperados.

La traducción en análisis concretos pasa, en este artículo, por la identificación de las características de los sistemas educativos de una selección de comunidades del Estado, así como de los *inputs* y *outputs* conectados, para realizar una aproximación a la hipótesis de investigación sobre la complejidad de la sociedad balear como factor que explica los pobres resultados educativos, en relación con diversas variables, en el conjunto del Estado.

La metodología utilizada para iniciar la contrastación de la hipótesis es comparativa, seleccionando indicadores clave para mostrar niveles diferenciales de complejidad, así como para mostrar los procesos y resultados educativos.

INTRODUCCIÓ

Al llarg dels darrers deu anys, un ampli conjunt de professionals i investigadors han intentat explicar els processos educatius com a processos característics per la seva complexitat (Cochran-Smith *et al.*, 2014; Cohen i Gilead, 2023; Colom i Ballester, 2020; Elorriaga *et al.*, 2012; Snyder, 2013). Com diuen Martin, McQuitty i Morgan (2019): «La teoria de la complexitat ofereix possibilitats per pensar en els reptes i les oportunitats inherents a l'ensenyament (...), proporciona un marc per a aquells interessats a examinar com es desenvolupen i canvien els sistemes. És de naturalesa transdisciplinària, basant-se en coneixements de diversos camps (...), i quan s'aplica a l'educació pot proporcionar una visió complexa de l'ensenyament i l'aprenentatge».

El paradigma de la complexitat no és una metàfora «científica» estranya a les ciències socials, sinó que té aplicacions clares i els seus supòsits es poden aplicar per obtenir una explicació i una comprensió de la realitat concreta, com en el cas que interessa: els processos i resultats educatius que s'observen en el sistema educatiu de les Illes Balears. La hipòtesi de recerca planteja la complexitat de la societat balear com a factor que explica els pobres resultats educatius, en relació amb diverses variables, en el conjunt de l'Estat. A Balears s'observen fenòmens que incrementen la complexitat com l'elevat percentatge de població estrangera, la dinàmica sociocultural disgregadora, el creixement constant de l'alumnat, la inestabilitat residencial de les famílies, un mercat de treball que es basa en una baixa qualificació, etc. Tots aquests factors augmenten el risc d'abandonament educatiu així com d'altres resultats. La metodologia que s'ha fet servir per a iniciar la contrastació de la hipòtesi és comparativa, seleccionant indicadors clau per a mostrar nivells diferencials de complexitat, així com per mostrar els processos i resultats educatius.

En el marc del paradigma de la complexitat, l'educació té un significat nou i emergeix la necessitat de revisar els enfocaments tradicionals, centrats en processos didàctics. El paper d'aquests processos és essencial, però hi ha condicionants que en limiten l'eficàcia. Dit d'una altra manera, encara que hi hagués a Balears el millor professorat fent la feina de la millor manera possible, els resultats no millorarien substancialment mentre els condicionants que provoquen l'increment de complexitat no fossin parcialment controlats. Augmentar la demanda de qualificació permetria augmentar la vinculació als processos educatius, com passa a altres comunitats de l'estat. Augmentar l'estabilitat residencial de les famílies i la seva capacitat de conciliació, permetria augmentar la vinculació amb els processos educatius i amb la comunitat. Però tots aquests factors que augmenten les probabilitats de generar dificultats educatives interactuen entre ells. La teoria de la complexitat ens permet pensar-los conjuntament.

En la teoria de la complexitat, simplificant, hi ha tres principis que es poden considerar rellevants per a la present recerca: principi sistèmic, el dialògic i el d'emergència.

1. El **principi sistèmic** (xarxa de relacions entre components): posa en relleu les interaccions, la característica estructuració de la societat com una xarxa. Des d'aquest principi, la «realitat» es conforma com una gran trama multidimensional on succeeixen relacions contínues entre elements (Morin, 2004). El seu comportament és impredecible més enllà del curt termini (Mitchell, 2011; Laguna *et al.*, 2016). A mesura que un sistema guanya complexitat creixen les alteracions, fins que una part del sistema pot arribar a generar seqüències aleatòries i passa a ser un **context turbulent** (en canvi constant). Un sistema obert tendeix a ser complex, atesa la seva estructura multivariable, per tant, no pot ser explicat ni reduït a hipòtesis bivariables ni estàtiques, és a dir, la seva anàlisi ha d'incloure variables agregades interactuant al llarg del temps, les quals permetin captar els canvis que s'han pogut observar. Per exemple, el funcionament sistèmic relaciona mercat de treball precari i estacional amb increments de la població, inestabilitat residencial i vinculació o desvinculació als processos educatius de les famílies i els seus fills i filles. Els sistemes complexos, com els educatius, són oberts i interrelacionats, cosa que significa que no es poden separar de l'entorn, els elements dins del sistema són sistemes complexos dins de sistemes complexos que interactuen (Carney & Madsen, 2021).

2. El **principi dialògic i la recursivitat** (connexió imprevisible entre components) estableix relacions entre elements a priori allunyats o aparentment no relacionats, vinculant processos que s'influeixen de manera imprevisible (per exemple: dinàmica del mercat de treball i escolarització en la formació professional). Aquest principi també mostra com, en una xarxa, poden relacionar-se components aparentment no vinculats, components no considerats com a causals, com a factors, sinó com a efectes, poden jugar un paper com a factors en determinat moment. Per exemple, la no valoració de la qualificació en el mercat de treball (un resultat), aconseguida amb esforç personal, familiar i social, pot ser la causa futura de processos de desvinculació dels processos formatius. Justament, aquesta qüestió es denomina **recursivitat**. Un procés recursiu és aquell en què els resultats i els efectes poden ser, alhora, causes i factors que expliquen allò que els produeix (Morin, 2006). El concepte de recursivitat té relació amb el d'autoreflexivitat, en el sentit que l'avaluació de la història dels impactes de les actuacions anteriors d'una organització és clau per a entendre el que passa actualment (Giddens, 1995).

3. El **principi d'emergència** (efectes imprevisibles del funcionament de la xarxa): estableix una relació entre tot i parts, sistema i components. Aquest principi posa en relleu la relació contínua entre sistema i els seus components que determina un flux constant de canvi i una incertesa en el coneixement últim de la dinàmica d'un sistema, encara que els seus processos semblin tenir una gran previsibilitat. D'aquesta manera, l'objectiu de qualsevol aproximació a un sistema és la focalització en un conjunt de components, però sense perdre la relació amb les escales superior i inferior. Un exemple d'aquest tipus de processos pot ser el paper que tenen diversos productes d'internet en els processos educatius d'adolescents i joves. La introducció d'un component nou, les connexions en

internet de diverses maneres (xarxes socials, aplicacions de distribució de vídeos, comunicació instantània, etc.), genera resultats imprevisibles per als processos de socialització i educatius.

L'estudi dels sistemes complexos (Bar-Yam, 2002), com l'educatiu, ha mostrat com l'augment de la complexitat obliga les organitzacions a desenvolupar complexitat organitzacional i a desenvolupar el pensament complex, almenys els tres principis esmentats. Els avenços tecnològics, científics i filosòfics han permès canvis en els processos d'anàlisi, presa de decisions, gestió, avaluació de processos i resultats, que han passat del control centralitzat al control repartit, al desenvolupament de xarxes d'anàlisi i gestió distribuïda (Johnson, 2013). Aquest és un dels motius pel qual l'autonomia dels centres, en un context de treball en xarxa a una comunitat, pot ser una bona estratègia (parcial, però eficaç) per a fer front a l'increment de la complexitat. És una de les modalitats del conegut repte: «pensar globalment i actuar localment».

Actualment, s'observa una transició cap a una complexitat més visible, paral·lela al desenvolupament de les societats de la informació (Castells, 2004, 2006) i de la globalització (Santos-Rego, 2013). Hi pot haver més comprensió de la complexitat perquè els processos implicats són més visibles en diversos àmbits:

- complexitat de nivells superiors que interfereixen amb els nivells més significatius culturalment (globalització, circulació internacional de la informació, internacionalització de tots els processos econòmics i socials);
- complexitat de les estructures (complexitat interna dels sistemes, diversificació d'organitzacions) i dinàmiques socials (processos emergents, impacte de factors que no són presents en el territori);
- complexitat de les eines de gestió, implementació i avaluació;
- complexitat per fenòmens externs de difícil control: canvis poblacionals, canvis tecnològics, canvis econòmics, canvi climàtic, pandèmies, etc.;
- complexitat dels referents de socialització, amb l'aparició de contextos d'influència parcialment incontrolables, com ara els vinculats als diversos productes d'internet.

L'educació sempre requereix eleccions en un context complex d'interacció amb els sistemes econòmics, socials, culturals, etc. (Biesta i Osberg, 2010). El manteniment d'elevades taxes de fracàs acadèmic, així com l'abandonament del sistema educatiu a edats prematures, l'impacte sobre la socialització o sobre l'ús de les llengües pròpies de les connexions a internet, els costos creixents de la formació en els nivells superiors que requereixen llargs períodes de formació i pràctiques de qualitat (medicina, enginyeries, etc.), per exemple, són indicadors de les crisis de complexitat a les quals s'enfronten els sistemes educatius.

La complexitat en educació implica analitzar les variables crítiques que impacten en els processos educatius. L'anàlisi de la complexitat ocupa una posició interessant en relació amb les qüestions plantejades sobre processos i resultats. Es compara el sistema educatiu de Balears o Catalunya amb el de Singapur o Finlàndia, reclamant obtenir els mateixos resultats aparents, sense preveure les grans diferències entre aquestes societats. La teoria de la complexitat només permet fer aquestes comparacions des de perspectives integrals: identifiquem el sistema en conjunt, amb els seus components i relacions clau, i llavors es podrà aprendre el que pot ser útil en un context de complexitat diferent.

El llenguatge de la complexitat permet considerar el caràcter no lineal, impredecible i generatiu dels processos i pràctiques educatives d'una manera positiva. Tanmateix, utilitzar la complexitat d'aquesta manera és una mena de realisme, ja que implica el reconeixement que no tot està sota la capacitat de control dels responsables de dissenyar i implementar els processos educatius. No n'hi ha prou, doncs, amb utilitzar la complexitat per afirmar que la realitat educativa és complexa. El que es necessita és una il·lustració del contingut d'aquesta complexitat. Ressaltar el caràcter complex dels contextos en els quals es desenvolupa l'educació, així com dels processos i pràctiques educatives, planteja la qüestió de com es pot reduir la imprevisibilitat. Hi ha, però, una segona conseqüència que té a veure amb el fet notable que, malgrat el caràcter complex, recursiu i no lineal dels processos i pràctiques educatives, hi ha una quantitat substancial d'ordre i regularitat en l'educació. Mentre que des d'una perspectiva aliena al pensament de la complexitat, això es prendria com l'estat normal de les coses, des de la perspectiva de la complexitat és en realitat l'aparició de l'ordre i la predictibilitat el que requereix explicació. En aquest article, argumentem que per explorar i entendre els processos i resultats dins d'un sistema educatiu és útil pensar en la complexitat com un conjunt de components, de factors interactuant. Els sistemes educatius no són només estructures que compleixen funcions, sinó persones en sistemes socioculturals influenciats per contextos i dinàmiques diverses, i reduir l'educació a un conjunt d'indicadors quantificables —sovint en el debat públic només centrats en els resultats— no permet captar la complexitat.

Pel que fa als marcs analítics, una primera referència és l'expansió del marc *input-process-output* de Loreman, Forlin i Sharma (2014) en el qual proposen afegir macro, meso i microcapes d'anàlisi, considerant moltes de les variables que posteriorment es presenten a l'article. Una segona influència prové de l'anàlisi multinivell realitzat pel professor Colom (2001) i en diversos treballs posteriors (Ballester i Colom, 2006, 2012; Colom i Ballester, 2020), especialment, en la seva creació i justificació d'una epistemologia i una metodologia basades a reconèixer que no hi pot haver una separació estricta en la conceptualització i anàlisi de les estructures, processos i pràctiques educatives.

Concretar la concepció de la complexitat permet, a partir de l'anàlisi comparativa, establir nivells de complexitat diferencials que poden explicar per què hi ha resultats tan diferents, per exemple, entre comunitats de l'estat. Es pot entendre

intuïtivament que dos centres educatius, del mateix nivell educatiu i similars dimensions, no tenen el mateix nivell de complexitat. Si al centre A l'alumnat parla 20 llengües d'origen diferents, té un important percentatge d'alumnat nouvingut en els darrers dos anys d'altres països (>10 %), les famílies tenen una reduïda estabilitat residencial, s'inscriu a una comunitat amb una activitat econòmica amb horaris estacionalment molt dilatats; enfront del centre B, al qual l'alumnat parla dues llengües, té un percentatge reduït (<5 %) de nouvinguts, la inestabilitat residencial no afecta ni l'1 % de les famílies i l'economia de la zona permet la conciliació familiar. Encara que el seu personal educatiu estigui igual de preparat i desenvolupin el mateix currículum, l'expectativa de millors processos i resultats és més elevada al centre B. En termes generals, es podria entendre que el primer centre té nivells més elevats de complexitat que el centre B. Aquest mateix exercici sembla possible a altres nivells.

L'objectiu de l'article és comprovar les diferències entre una selecció de comunitats autònomes de l'estat, en relació amb factors clau vinculats als processos i resultats educatius, a fi de comprovar si els nivells diferencials de complexitat permeten una aproximació a l'explicació de les diferències de resultats.

MÈTODE

Per tal de poder concretar alguns exemples de l'anàlisi de la complexitat, es comparen factors clau entre una selecció de comunitats de l'estat.

Mostra. Per tal de facilitar l'anàlisi comparativa s'ha fet una selecció de comunitats autònomes, les quals es comparen sempre entre elles i en relació amb les mitjanes o les freqüències de referència a l'estat. Els criteris per a la selecció han estat cinc: (1) dimensions poblacionals; (2) estructura territorial uniprovincial o no, insular o no...; (3) estructura i dinàmica econòmica; (4) llengües oficials i (5) nivells diversos de presència de població estrangera. Alguns d'aquests factors poden ser interessadament mal interpretats, però s'ha fet un exercici de comprensió de factors clau al marge d'aquests debats polítics que poden contaminar l'anàlisi. El resultat és la selecció de set comunitats: Astúries, Balears (Illes), Canàries, Catalunya, C. Valenciana, Navarra i R. de Múrcia.

- (1) Dimensions poblacionals: comunitats amb menys població que IB (Astúries i Navarra), amb població superior (Canàries i Múrcia), grans comunitats (Catalunya i C. Valenciana).
- (2) Estructura territorial: insular (Balears i Canàries), uniprovincial no insular (Astúries, Múrcia i Navarra), multiprovincial no insular (Catalunya i C. Valenciana).
- (3) Estructura i dinàmica econòmica: economies no turístiques (Astúries, Múrcia i Navarra), economies turístiques (Balears i Canàries), economies multisectorials (Catalunya i C. Valenciana).

- (4) Llengües oficials: amb una única llengua oficial (Astúries, Canàries i Múrcia), amb dues llengües oficials (Balears, Catalunya, C. Valenciana i Navarra).
- (5) Nivells diversos de presència de població estrangera: presència baixa (Astúries, Múrcia i Navarra), nivells elevats (Balears, Canàries, Catalunya i C. Valenciana)

Variables (factors i efectes). Els factors considerats en la selecció de la mostra de comunitats són rellevants, ja que permetran establir nivells agregats de complexitat, combinats amb altres variables que mesuren resultats del sistema educatiu a cada comunitat. Encara que la informació disponible és limitada i pot ser interpretada com a estàtica (un moment concret), la veritat és que la majoria d'aquests indicadors parlen de processos dilatats al llarg de les darreres dècades (conformació d'una determinada economia, dinàmiques poblacionals, etc.). Tot i que n'hi ha que sí que són el resultat d'una decisió política, com ara l'estructura territorial, no es pot pensar que la decisió és arbitrària i no té relació amb la configuració històrica de les comunitats, almenys de les comunitats que han estat seleccionades.

Procediment d'anàlisi. S'han seleccionat, entre les informacions estadístiques disponibles per als darrers anys, els factors que en el model d'anàlisi de factors de la complexitat permetessin comparar realitats diferents. A més, s'han identificat altres factors que permetin una caracterització del sistema educatiu a cada una de les comunitats; finalment, s'han seleccionat indicadors de resultats i efectes dels processos educatius. El model d'anàlisi comparativa només es pot fer a partir de freqüències i estadístics, ja que no es pot accedir als registres en brut per a fer anàlisi multivariable. Les unitats d'anàlisi, necessàriament, són les comunitats autònomes, ja que són les úniques unitats de les quals es disposa de la informació estadística identificada abans.

Condicionants generals, definits per les **característiques bàsiques** de la dinàmica social: Població 2000, Població 2020; Creixement de la població infantil des de 2000; Percentatge de població estrangera resident 2022; % variació renda anual neta mitjana per comunitat autònoma, 2008-2022; % taxa de risc de pobresa 2022.

Els inputs del sistema, concretats en les **condicions** en les quals es desenvolupen els processos educatius: Nombre d'alumnes per professorat i per grup; % d'alumnat estranger; % d'alumnat repetidor; taxa d'idoneïtat per curs; finançament del sistema (euros per alumne i altra informació).

Els *outputs* del sistema, definits com a **resultats**: Escolaritzats per edats; resultats PISA 2018; Graduats d'ESO; Abandonament prematur; Graduats de batxillerat.

El conjunt dels factors inclosos en les característiques i condicions permeten fer una jerarquia de complexitat, pel que fa a l'educació. Els indicadors de re-

sultats s'interpreten a partir del resultat diferencial de complexitat de les comunitats considerades. Com és evident, la comunitat és una abstracció, ja que inclou zones, centres educatius, de complexitats molt diverses. Però en aquest article es fa una aproximació a la complexitat diferencial de les comunitats que aporta una metodologia per a fer comprovacions en unitats d'anàlisi inferiors (municipis, barris) i superiors (grans zones, estats). La determinació de nivells de complexitat s'estableix a partir de la informació disponible, tal vegada podria canviar amb indicadors nous, però és bastant estable, ja que, com s'ha dit, s'utilitzen indicadors que remetent a informació que s'ha anat constituint al llarg dels anys.

RESULTATS

Una primera caracterització de les comunitats autònomes seleccionades a la mostra es pot fer a partir de les dimensions així com de la dinàmica poblacional. A la taula 1 es poden observar les dades de població el 2020 i 2022, així com el percentatge de variació. Al marge de la diferenciació de dimensions considerada anteriorment, es pot veure com totes les comunitats, amb l'excepció feta d'Astúries, han experimentat increments importants, per sobre de la mitjana observada al conjunt de l'estat (17,22 %), però Balears i Múrcia són les úniques amb increments superiors al 30 % en aquest període. Pel que fa a Balears, una de cada quatre persones, residents a la comunitat el 2022, ha arribat en els darrers 22 anys. Des de la perspectiva dels impactes que generen els increments de població sobre els serveis educatius, aquestes dues comunitats es trobarien amb els majors nivells de complexitat.

TAULA 1. Total de població i creixement per comunitats autònomes, 2000-2022

	Població 2022	Població 2000	% variació
Espanya	47.475.420	40.499.791	17,22
Astúries	1.004.686	1.076.567	-6,68
Balears, Illes	1.176.659	845.630	39,15
Canàries	2.177.701	1.716.276	26,89
Catalunya	7.792.611	6.261.999	24,44
C. Valenciana	5.097.967	4.120.729	23,72
Navarra	664.117	543.757	22,13
R. de Múrcia	1.531.878	1.149.328	33,28

Font: INE, 2023 (<https://www.ine.es/>).

Per tal de depurar la interpretació, s'ha analitzat el volum de població entre 0 i 15 anys i el seu creixement en el període considerat (taula 2). Dues comunitats han

reduït aquesta població (Astúries i Canàries), la resta ha augmentat per sobre de l'increment al conjunt de l'estat. Les tres comunitats que ofereixen els resultats més rellevants són Navarra (35,53 %), Catalunya (31,09 %) i Balears (28,79 %). Quan creix, en un període de 22 anys, el conjunt de la població, els grups poblacionals que més ho fan són la població en edat de feina i poc després augmentarà el grup de 0-15 anys, en especial si es produeix inclusió social o, almenys, permanència en la comunitat de recepció. Així, Múrcia i Balears encara es troben en aquest procés de creixement de la població infantil, al marge de les dinàmiques d'altres grups, com el de les persones majors.

TAULA 2. Total de població 0-15 anys i variació per comunitats autònomes, 2000-2022

	Població 0-15, 2022	%	Població 0-15, 2000	%	% variació de la població 0-15
Espanya	7.070.515	14,9%	6.350.014	15,7%	11,35
Astúries	112.360	11,2%	123.482	11,5%	-9,01
Balears, Illes	181.485	15,4%	140.919	16,7%	28,79
Canàries	287.246	13,2%	302.312	17,6%	-4,98
Catalunya	1.205.489	15,5%	919.608	14,7%	31,09
C. Valenciana	764.264	15,0%	654.724	15,9%	16,73
Navarra	105.835	15,9%	78.090	14,4%	35,53
R. de Múrcia	269.479	17,6%	218.347	19,0%	23,42

Font: INE, 2023 (<https://www.ine.es/>).

L'increment de complexitat que genera l'augment de població es pot fer més rellevant si aquesta població té dificultats d'inclusió, entesa com la necessitat d'accedir a habitatge i altres recursos universals, la de confrontar-se amb una altra cultura, una estructura de recursos i uns models de vida diferents als de referència. Aquesta distància cultural és diferent en funció de l'origen concret, però el percentatge de població estrangera a l'inici del període i al final pot aproximar els reptes experimentats (taula 3). El percentatge de població estrangera, en el conjunt de l'estat, ha passat del 2,3 % a l'11,7 %, és a dir, ha augmentat 9,39 punts percentuals, s'ha multiplicat per 6. Les tres comunitats a les quals aquestes variacions han estat més rellevants són Catalunya (13,42 punts percentuals més), Múrcia (12,52) i Balears (12,40), però cal tenir present que el punt de partida el 2020 era molt més elevat a Balears, per aquest motiu encara que l'increment sembla menor que a Catalunya i Múrcia, el resultat final és que a Balears hi ha un 18,9 % de població estrangera resident, enfront a un 16,3 % a Catalunya i un 14,8 % a Múrcia. És a dir, en termes de complexitat, és Balears la que assumeix el repte més rellevant.

TAULA 3. Total població estrangera i variació per comunitats autònomes, 2000-2022

	Pobl. estrangera, 2022	%	Pobl. estrangera, 2000	%	% variació pobl. estrangera
Espanya	5.542.932	11,70%	923.879	2,30%	9,39
Astúries	45.630	4,50%	7.859	0,70%	3,81
Balears, Illes	222.017	18,90%	54.729	6,50%	12,4
Canàries	288.489	13,20%	77.196	4,50%	8,75
Catalunya	1.271.810	16,30%	181.598	2,90%	13,42
C. Valenciana	786.469	15,40%	156.207	3,80%	11,64
Navarra	73.475	11,10%	9.188	1,70%	9,37
R. de Múrcia	226.765	14,80%	26.189	2,30%	12,52

Font: INE, 2023 (<https://www.ine.es/>).

Hom podria interpretar aquesta situació d'increment poblacional i de recepció de població estrangera com a indicadors d'una economia que produeix riquesa i, per tant, pot fer front als increments de complexitat gràcies a una major capacitat de consum. Per tal de poder analitzar dita característica de l'economia de les comunitats seleccionades, s'ha considerat la renda anual neta mitjana per persona (RAN) de 2008 i 2022 (anys en els quals s'ofereixen dades) (taula 4). L'INE la calcula com els ingressos per persona, per a cada llar, dividint els ingressos totals de la llar entre el nombre de membres de la llar esmentada.

Pel que fa a la RAN es pot observar com el conjunt de l'estat ha passat d'11.880 € per persona el 2008 a 13.008 €, representant aquest canvi un increment del 21,15 % en el període considerat. Les tres comunitats amb els increments més considerables són Navarra (21,69 %), la Comunitat Valenciana (20,40 %) i Canàries (20,38 %). En qualsevol cas, es podria observar una diferència a favor d'una comunitat amb menys variació, així es pot parar atenció en la RAN de 2022. Les tres comunitats amb els valors superiors són Navarra (15.970 €), Catalunya (14.692 €) i Astúries (13.777 €). Per tant, en una i altra interpretació Balears no surt entre les comunitats més beneficiades pel repartiment de la riquesa que representa la renda disponible per persona, passant de trobar-se per sobre de la RAN d'Espanya el 2008 i per sota el 2022, com es pot comprovar a la taula 4.

Per depurar aquesta interpretació es pot analitzar la taxa de risc de pobresa (TRP) de 2008 i 2022 (Taula 5). El llindar de pobresa, segons l'INE, és el 60 % de la mediana dels ingressos anuals per persona. L'INE calcula aquesta taxa a partir dels ingressos de l'any anterior (2021 i 2007). La TRP a Espanya ha augmentat una mica menys d'un punt percentual (0,60), situant-se el 2022 en un 20,4 % de la població. Les TRP han disminuït en tres comunitats (Balears, Canàries i la Comunitat Valenciana), però han augmentat considerablement a Astúries, Navarra

i Catalunya. Com als anteriors indicadors, s'ha de considerar la situació final el 2022. Les comunitats en pitjors situacions, per tant, en reptes de major complexitat, són Canàries (TRP: 29,4 %), Múrcia (TRP: 26,3 %) i la Comunitat Valenciana (TRP: 22,3 %). Balears es troba en una situació de menys complexitat, com es pot comprovar a la taula 5, tot i que els preus comparatius, l'accés a l'habitatge i l'oferta de serveis públics poden moderar aquestes taxes a algunes comunitats.

TAULA 4. Renda anual neta mitjana per comunitat autònoma, 2008-2022

	Renda anual neta mitjana per persona 2022	Renda anual neta mitjana per persona 2008	% variació
Espanya	13.008	10.737	21,15
Astúries	13.777	11.880	15,97
Balears, Illes	12.451	11.229	10,88
Canàries	10.716	8.902	20,38
Catalunya	14.692	12.436	18,14
C. Valenciana	11.876	9.864	20,4
Navarra	15.970	13.123	21,69
R. de Múrcia	10.632	9.119	16,59

Font: INE, 2023 (<https://www.ine.es/>).

TAULA 5. Taxa de risc de pobresa per comunitats autònomes, 2008-2022

	Taxa de risc de pobresa, 2022	Taxa de risc de pobresa, 2008	% variació
Espanya	20,4	19,8	0,6
Astúries	20,1	13,2	6,9
Balears, Illes	16,9	18,1	-1,2
Canàries	29,4	30,7	-1,3
Catalunya	14,5	12,3	2,2
C. Valenciana	22,3	23,6	-1,3
Navarra	10,9	5,9	5
R. de Múrcia	26,3	24,5	1,8

Font: INE, 2023 (<https://www.ine.es/>).

A les taules resum 6a i 6b es poden comprovar les situacions analitzades a les cinc taules de característiques bàsiques comentades. Balears es podria considerar en una situació d'elevada o molt elevada complexitat en tres dels cinc indicadors, obtenint bons resultats pel que fa al risc de pobresa. El nivell de complexitat és similar al de Canàries o Múrcia. En un nivell de menor complexitat comparativa

es troben Catalunya i la Comunitat Valenciana. Les comunitats amb menors reptes comparatius de les set considerades són Astúries i Navarra.

TAULA 6A. Resum dels principals indicadors contextuals (població)

	Creixement de la població des de 2000		Creixement de la població infantil des de 2000		Percentatge de població estrangera resident 2022	
Espanya	17,22	ELEVAT	11,35	MIG	11,70%	MIG
Astúries	-6,68	PÈRDUA	-9,01	PÈRDUA	4,50%	BAIX
Balears, Illes	39,15	MOLT ELEVAT	28,79	MOLT ELEVAT	18,90%	ELEVAT
Canàries	26,89	MOLT ELEVAT	-4,98	PÈRDUA	13,20%	MIG
Catalunya	24,44	ELEVAT	31,09	MOLT ELEVAT	16,30%	ELEVAT
C. Valenciana	23,72	ELEVAT	16,73	ELEVAT	15,40%	ELEVAT
Navarra	22,13	ELEVAT	35,53	MOLT ELEVAT	11,10%	MIG
R. de Múrcia	33,28	MOLT ELEVAT	23,42	ELEVAT	14,80%	MIG

TAULA 6B. Resum dels principals indicadors contextuals (nivell socioeconòmic)

	% variació renda anual neta mitjana per comunitat autònoma, 2008-2022		% taxa de risc de pobresa per comunitats autònomes, 2022	
Espanya	21,15	ELEVAT	20,4	ELEVAT
Astúries	15,97	ELEVAT	20,1	ELEVAT
Balears, Illes	10,88	MIG	16,9	ELEVAT
Canàries	20,38	ELEVAT	29,4	MOLT ELEVAT
Catalunya	18,14	ELEVAT	14,5	MIG
C. Valenciana	20,4	ELEVAT	22,3	ELEVAT
Navarra	21,69	ELEVAT	10,9	MIG
R. de Múrcia	16,59	ELEVAT	26,3	MOLT ELEVAT

Font: INE, 2023 (<https://www.ine.es/>).

Com és evident, per exemple, l'impacte d'un major percentatge de població estrangera és diferent en una comunitat que té una llengua pròpia amenaçada, com Balears. També és diferent l'impacte de la pressió de l'increment de la població infantil en una comunitat amb preus del sòl molt més elevats, per la dificultat de disposar d'espais assequibles per a la construcció de centres educatius. Per aquest motiu, a continuació s'analitzaran les condicions amb les quals fan front a la complexitat els sistemes educatius de les comunitats.

El primer indicador considerat és el nombre d'alumnes per professorat i per grup, entès com a expressió de la pressió sobre els recursos disponibles a cada

comunitat. El nombre d'alumnes per professor és similar a les comunitats considerades, calculat en equivalent a temps complet d'alumnat i professorat. El curs 2020-2021, segons l'informe del Ministeri d'Educació (2023), la mitjana de l'estat als ensenyaments de règim general no universitaris és d'11,4 alumnes, Astúries té el nombre mitjà més baix, amb 9,5, coherent amb la pèrdua de població infantil; mentre que Catalunya té el nombre mitjà més elevat de les set comunitats, amb 12,3 persones per professor. Balears se situa en un nivell intermedi amb 10,5 alumnes. Aquest indicador podria ser parcialment distorsió, ja que pot variar la dedicació directa a l'alumnat, la implicació en feines burocràtiques o tècniques d'altres tipus. A més, la pressió pot ser diferent segons el nivell educatiu, per aquest motiu, convé considerar el nombre mitjà d'alumnes per grup educatiu als ensenyaments no universitaris (Taula 7). Per a aquest indicador, les darreres dades són del curs 2019-2020. Com es pot observar a la taula 7, Balears té nombres mitjans moderats en relació amb les dades mitjanes d'Espanya o de comunitats com Catalunya i la Comunitat Valenciana a totes les etapes educatives. Sembla que la pressió s'ha moderat amb les dotacions que s'han desenvolupat en els darrers anys.

TAULA 7. Nombre mitjà d'alumnes per grup educatiu als ensenyaments no universitaris segons comunitat autònoma. Curs 2019-2020

	Educació infantil	Educació primària	ESO	Batxillerat	FP bàsica
Espanya	17,4	21,7	25,3	26	12,5
Astúries	16,9	19,5	21,4	22,7	12
Balears, Illes	16	21,9	23,1	24,7	9,4
Canàries	17,6	21	24,4	27,6	12,3
Catalunya	18,1	23,1	28,5	28,3	
C. Valenciana	17,6	22,4	25,8	26,4	12
Navarra	16,5	19,9	24,7	27	12,3
R. de Múrcia	19,3	22,3	25,3	25,2	14,8

Font: Sistema estatal de indicadors de la educació, 2022.

Una matisació d'aquesta aparentment bona situació comparativa es pot fer a partir de la complexitat d'aquests grups, en especial quan es consideren els percentatges d'alumnat estranger escolaritzat a ensenyaments no universitaris, segons etapa educativa (Taula 8). Pel que fa a aquest indicador, entès com a representatiu de quanta de la complexitat sociocultural de la comunitat arriba al sistema educatiu, Balears obté les posicions que expressen major complexitat a totes les etapes educatives, amb percentatges molt més elevats que les freqüències de l'estat i de les altres comunitats, amb l'excepció de Catalunya en els nivells postobligatoris no universitaris, ja que Balears a aquests nivells perd

una part considerable de l'alumnat escolaritzat, com es veurà més endavant. Per tant, el nombre d'alumnes per grup es manté en nivells comparativament moderats, però els grups són de major complexitat: major variació de llengües, referents culturals diferenciats, etc. Aquesta complexitat es pot considerar, per una banda, com una riquesa per la diversitat cultural, però, per una altra, com un repte per al manteniment dels processos educatius, representant un repte per al professorat i les pràctiques educatives quotidianes.

TAULA 8. Percentatge d'alumnat estranger escolaritzat a ensenyaments no universitaris segons comunitat autònoma i etapa educativa. Curs 2019-2020

	Educació infantil	Educació primària	ESO	Postobligatòria no universitària
Espanya	9,8	11,6	9,4	7,6
Astúries	3,5	4,3	5,3	4,1
Balears, Illes	15,8	18,3	14,8	9,5
Canàries	9,5	10,7	8,9	5,9
Catalunya	15,8	17,6	13,3	11,2
C. Valenciana	10,6	14,3	12,2	9,3
Navarra	7,9	9,9	9,2	7,1
R. de Múrcia	14,9	16,9	11,9	9,2

Font: Sistema estatal de indicadors de la educació, 2022.

Cal tenir present que un 42 % de l'alumnat estranger escolaritzat a ensenyaments no universitaris a Balears prové de països europeus, nivell similar al percentatge de la Comunitat Valenciana (40,0 %) i inferior al de Canàries (45,2 %), però molt superior, per exemple, al de Catalunya (23,5 %) o al percentatge de l'estat (30,7 %) (Ministeri d'Educació, 2023). També és molt elevat el percentatge que té origen a Àfrica (28,0 %), només inferior al percentatge de Catalunya (35,0 %), pel que fa a les comunitats seleccionades. Aquests indicadors completen la caracterització de la diversitat de llengües diferents de les dues oficials i, per descomptat, representa un repte pel que fa a la llengua pròpia.

Un dels indicadors que informa dels processos educatius, tant de la qualitat de les opcions pedagògiques com de les dificultats per assolir els nivells definits en el currículum, és la taxa d'alumnat repetidor, per etapes (Taula 9).

Les darreres taxes disponibles són del curs 2019-2020. Tal com es pot comprovar, Balears no es troba entre les comunitats amb taxes més elevades, ja que tant a educació primària com a ESO es troba per sota de les taxes del conjunt de l'estat. Les tres comunitats amb els nivells més elevats d'alumnat repetidor a ESO són Múrcia (9,4 %), Canàries (8,7 %) i la Comunitat Valenciana (7,5 %). Tot i no

trobar-se a una gran diferència de València, Balears és una de les comunitats que ha reduït més la repetició entre 2014-2015 i 2019-2020 a ESO, aconseguint una baixada de 3,5 punts percentuals, passant d'un 10,8 % de repetició a un 7,3 %, és a dir, de ser una de les comunitats amb un dels nivells més alts de repetició a un nivell moderat (Ministeri d'Educació, 2023). Aquestes dades ens informen no d'un canvi de la complexitat, sinó d'una millora dels processos educatius per a fer front a la complexitat.

TAULA 9. Taxa d'alumnat repetidor a educació primària i educació secundària obligatòria per comunitat autònoma. Curs 2019-2020

	Taxes de repetició (TR)		Diferència amb la TR d'Espanya a 4t d'ESO	Millora de la TR a 4t d'ESO entre 2014-2015 i 2019-2020
	6è de prim.	4t d'ESO		
Espanya	2,3	7,5		-2,4
Astúries	1,3	5,3	-2,2	-1,6
Balears, Illes	1,7	7,3	-0,2	-3,5
Canàries	2	8,7	1,2	-1,9
Catalunya	0,5	4,9	-2,6	-1,9
C. Valenciana	2,3	7,5	0	-2
Navarra	1,3	5,6	-1,9	-1,4
R. de Múrcia	4,5	9,4	1,9	-1,9

Font: Sistema estatal de indicadors de la educació, 2022.

Aquest indicador es complementa amb la taxa d'idoneïtat per edats, als 10 i als 15 anys, per exemple (Taula 10), entenent la idoneïtat com el percentatge d'alumnat que es troba matriculat al curs teòric corresponent a la seva edat. Es pot comprovar com Balears està entre les comunitats autònomes amb els nivells més baixos d'idoneïtat als 15 anys (67 %), juntament amb Múrcia i Canàries, a molta distància de la taxa d'idoneïtat de Catalunya (83 %). És a dir, tot i les millores pedagògiques per a millorar les taxes d'idoneïtat, les comunitats amb nivells més elevats de complexitat no aconsegueixen la igualtat dels processos entre les poblacions escolaritzades, anunciant dificultats per a assolir la igualtat de resultats entre comunitats.

És indubtable que per a fer front a la complexitat, al marge de les condicions incontrolables (taxa d'alumnat estranger), hi ha condicions que es poden variar, com l'esforç pedagògic i organitzatiu o la disponibilitat de recursos. Pel que fa a aquesta darrera condició, cal veure l'esforç econòmic que fan els governs autonòmics.

A la taula 11 es poden comprovar les dades sobre pressuposts de les comunitats seleccionades, el 2020 i 2022, és a dir, els pressuposts d'ensenyament no universitari en institucions finançades amb fons públics (centres públics i centres privats concertats). Com es pot observar, Balears ha fet un esforç pressupostari conside-

rable, augmentant entre 2020 i 2022 un 14,9 % els recursos disponibles. En aquest mateix període hi ha comunitats que han fet augments més considerables, com la Comunitat Valenciana (19,71 %) o Catalunya (16,29 %). També s'ha de reconèixer que el que representen els pressuposts de 2022 sobre el total de la despesa pública s'ha situat en nivells elevats, el pressupost d'educació de Balears representa el 18,19 % d'aquesta despesa, encara per sota de la mitjana estatal (20,34 %) i a una certa distància de Múrcia (23,51 %), la Comunitat Valenciana (21,22 %) o una comunitat similar a Balears en nivell de complexitat, com Canàries (20,39 %).

TAULA 10. Taxes d'idoneïtat a les edats de 10 i 15 anys per comunitat autònoma. Curs 2019-2020

	Taxes d'idoneïtat (TI)		Diferència amb la TI d'Espanya als 15 anys	Millora de la TI als 15 anys entre 2009-2010 i 2019-2020
	Als 10 anys	Als 15 anys		
Espanya	90	71		11,5
Astúries	92	74	3	9,6
Balears, Illes	89	67	-4	13,6
Canàries	90	67	-4	14
Catalunya	94	83	12	13
C. Valenciana	89	68	-3	10,3
Navarra	87	76	5	7,8
R. de Múrcia	87	67	-4	13

Font: Sistema estatal de indicadors de la educació, 2022.

TAULA 11. Pressupost de despesa en educació de les administracions públiques de les comunitats autònomes, en milions d'euros. 2020-2022

	2020	% sobre despesa pública total 2020	2022	% sobre despesa pública total 2022	% de variació entre 2020 i 2022
Espanya	42.842,80	20,46	45.507,90	20,34	6,22
Astúries	843,4	17,97	940,5	17,25	11,51
Balears, Illes	1.005,30	17,06	1.155,10	18,19	14,9
Canàries	1.825,40	19,01	2.051,90	20,39	12,4
Catalunya	6.740,20	17,52	7.838,00	17,52	16,29
C. Valenciana	5.086,40	21,78	6.089,00	21,22	19,71
Navarra	759,5	16,61	893	16,9	17,57
R. de Múrcia	1.509,00	24,35	1.653,40	23,51	9,57

Font original: Secretaría de Estado de Presupuestos y Gastos del Ministerio de Hacienda.

Font: Informe estado del sistema educativo, Consejo Escolar del Estado, 2022.

Si es considera la despesa pública per alumnat de centres públics i privats concertats, actualitzada al pressupost de 2022 (Consejo Escolar del Estado, 2022), Balears, amb 6.784 € per alumne, és la tercera comunitat en esforç, per darrere de Navarra (7.619 €) i Astúries (7.023 €), però per sobre de Múrcia (5.572 €), la Comunitat Valenciana (6.421 €) o Catalunya (6.107 €).

Al sistema educatiu de Balears li arriba una part important de la complexitat sociocultural de la comunitat, però l'esforç del sistema per a crear les condicions per a fer front a la complexitat es pot considerar rellevant, posant les bases per a un canvi en els resultats del sistema. Aquest és el darrer grup d'indicadors que cal considerar, els relatius als resultats educatius en condicions de complexitat diferencial.

El primer indicador rellevant és el de les taxes d'escolarització per edat (Taula 12). Aquest indicador informa de l'abandonament del sistema a edats reduïdes, entenent que la vinculació al procés educatiu és més o manco dèbil segons les comunitats. Una de les variables principals d'aquesta vinculació és la demanda de feina qualificada, a menor demanda de qualificació menor vinculació al sistema després de completar el nivell d'educació obligatòria. Justament, aquest abandonament del sistema anuncia una menor capacitat de la població per a fer front als reptes d'una societat del coneixement, de la complexitat. A les quatre edats considerades Balears obté les pitjors dades comparatives amb l'Estat i amb les comunitats seleccionades. Per exemple, als 20 anys, només s'aconsegueix mantenir un 34,5 % de la població jove en el sistema educatiu, enfront d'un 63,9 % en el conjunt de l'Estat o d'un 47,9 % a Canàries. Les diferències són molt notables, però encara ho són més si es considera la taxa neta d'escolarització universitària (Ministeri d'Universitats, 2023). A Balears aquesta taxa és de l'11,5, mentre que a Espanya arriba al 32,3 i a Canàries al 18,5. No hi ha cap altra comunitat amb resultats tan millorables. El repte de la preparació de la població per a fer front a la complexitat és clar.

Podria passar que el nivell educatiu en el nivell obligatori fos molt pitjor a Balears i, per aquest motiu, no hi hagués possibilitats de continuar estudis postobligatoris. Un primer indicador pot trobar-se en els nivells de rendiment en competència global, analitzats per PISA 2018. Les puntuacions mitjanes a l'escala de competència global per comunitat autònoma informen que Balears, amb 513 punts, es troba per sobre de la puntuació d'Espanya (512) i de les puntuacions de la Comunitat Valenciana (506) o de Canàries (501) i a un nivell proper al de Catalunya (515). Per tant aquest indicador informaria, a partir d'una mostra de centres, d'un nivell similar al de la majoria de l'estat.

Un altre indicador que no se centra en el nivell de competències directament, però que informa d'aquest nivell a partir de les avaluacions fetes pels mateixos centres educatius és el de la taxa bruta de graduació a ESO (TBG-ESO) (Taula 13). Es tracta d'un indicador poblacional, no d'una mostra, per tant, aporta informació més completa. Aquest indicador torna a mostrar com els resultats de Balears

són dels més baixos de l'estat. Si al conjunt de l'estat la TBG-ESO d'Espanya és del 84,0 %, a Balears el valor de la taxa és 5,2 punts percentuals inferior (78,8 %), només comparable a la de Múrcia (78,6 %) i per sota de la de comunitats similars (Canàries: 83,6). L'atracció del mercat de treball amb demandes no qualificades explica aquests nivells diferencials, però també s'expliquen per l'arribada de població jove que no pot assolir els nivells mínims del sistema en el nivell obligatori. La TBG-ESO dels homes i les dones obté la màxima diferència comparativa a Múrcia (11,8 % més de titulades dones, en relació amb els homes) i Balears (10,1 %), una diferència que s'observa a tot l'estat (8,4 %). Aquesta diferència informa d'un posicionament diferent respecte dels estudis amb impactes en el futur.

TAULA 12. Taxes d'escolarització per edat i comunitat autònoma. Curs 2019-2022

	16 anys	18 anys	20 anys	22 anys	Taxa neta d'escolarització universitària 2021-22-TNEU (1)
Espanya	95,6	79,7	63,9	46	32,3
Astúries	97	79,2	64,6	47,2	28,7
Balears, Illes	87,9	56,1	34,5	27,7	11,5
Canàries	92,8	68,7	47,9	39	18,5
Catalunya	94	75,6	63	56	30,5
C. Valenciana	95,2	79,9	64,3	56,9	32,4
Navarra	100	85,5	63,1	53,8	35,4
R. de Múrcia	96,3	75,2	60,2	42,5	29,6

(1) Nombre d'estudiants de 18-24 anys en ensenyaments de grau i màster dividida entre la població de 18-24 anys.

Font: Sistema estatal de indicadors de la educació, 2022.

Font de la TNEU: Datos y Cifras del Sistema Universitario Español 2022-2023.

TAULA 13. Taxa bruta de graduats en ESO per comunitat autònoma i sexe. Curs 2019-2020

	Taxa bruta de graduats en ESO (TBG)		
	TOTAL	Homes	Dones
Espanya	84	80	88,4
Astúries	89,8	88,3	91,5
Balears, Illes	78,8	73,9	84
Canàries	83,6	79,8	88,2
Catalunya	86,2	83,2	89,5
C. Valenciana	82,6	77,8	87,7
Navarra	86,8	82,6	91,6
R. de Múrcia	78,6	72,9	84,7

Font: Sistema estatal de indicadors de la educació, 2022.

Si es comproven els resultats de la taxa bruta de graduació al batxillerat (TBG-BATX), les males notícies pel que fa a la preparació de la població, a la qualificació i la formació es confirmen. Si amb la TBG-ESO els resultats de Balears es podien comparar amb els de Múrcia, ara això ja no és possible amb cap altra comunitat. La TBG-BATX de l'estat és del 61,0 %, a les Balears se situa a més de 15 punts percentuals, en un 45,9 %. A Múrcia la TBG-BATX és del 60,7 %.

TAULA 14. Taxa bruta de població que es gradua en batxillerat per comunitat autònoma i sexe. Curs 2019-2020

	Taxa bruta de graduats en batxillerat (TBG)		
	TOTAL	Homes	Dones
Espanya	61	53,1	69,5
Astúries	73,1	68,2	78,2
Balears, Illes	45,9	36,8	55,8
Canàries	65	57,6	72,9
Catalunya	52,4	43,8	61,9
C. Valenciana	52,8	44,1	62,2
Navarra	62,3	52,6	72,3
R. de Múrcia	60,7	53,2	68,8

Font: Sistema estatal de indicadors de la educació, 2022.

L'abandonament prematur, entès com el percentatge de persones de 18 a 24 anys que han abandonat de manera primerenca l'educació i la formació, confirma els resultats del sistema. El percentatge en el conjunt de l'estat, per a 2021, arriba al 13,3 % i a Balears és del 15,4 %, només superat pel percentatge d'abandonament a Múrcia (17,3 %). A Canàries es troba en un 11,8 %, a la Comunitat Valenciana en un 12,8 % i a Catalunya en un 14,8 % (Ministeri d'Educació, 2022).

DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Les situacions de complexitat creixent s'han anat confirmant en la bibliografia econòmica, sociològica i política. També els debats educatius i filosòfics han plantejat aquests increments de complexitat, amb la globalització, els canvis en la producció i distribució del coneixement, les modificacions dels referents culturals, característics de les societats multiculturals amb accés universal a la cultura de pantalles.

Les modificacions observades han recuperat la necessitat de pensar els processos educatius en termes de complexitat, tal com ja reivindicava Edgar Morin. En el nostre entorn de l'estat, el professor A. J. Colom va ser un dels teòrics que va estar

més atent als reptes epistemològics que implicava aquest canvi. Al llarg de les dues darreres dècades, el pensament educatiu ha tractat el tema amb profusió, amb aportacions de diversos tipus, originals o que es feien ressò dels debats a altres àrees del pensament filosòfic, sociològic o, fins i tot, biològic.

La creació conceptual ha estat rellevant, però les anàlisis concretes de la complexitat han estat més limitades. La manca de dades fiables han limitat les anàlisis. En el present article s'ha intentat mostrar com es poden fer aproximacions als nivells creixents de complexitat. En aquest sentit s'han diferenciat els indicadors de característiques bàsiques de la complexitat, juntament amb els indicadors de condicions o mitjans del sistema educatiu, acabant amb alguns indicadors de resultats que mostren com algunes comunitats de més complexitat, com Balears, requereixen un esforç considerable que canviï les condicions amb les quals es fa front a la complexitat.

S'ha mostrat com Balears es podria considerar en una situació d'elevada complexitat en tres dels cinc indicadors de característiques bàsiques, obtenint bons resultats pel que fa al risc de pobresa. El nivell de complexitat és similar al de Canàries o Múrcia. En un nivell de menor complexitat comparativa, a partir d'aquests indicadors, hi ha Catalunya i la Comunitat Valenciana. Les comunitats amb menors reptes comparatius són Astúries i Navarra.

Pel que fa a les condicions i recursos amb els quals es fa front a la complexitat, en el sistema educatiu, Balears ha millorat posicions en els darrers anys en termes d'alumnes per grup, alumnes per professorat, canvis pedagògics per evitar la repetició, finançament per alumnat i altres indicadors, però encara s'enfronta a reptes que poques comunitats observen en les mateixes dimensions (alumnat estranger sense les llengües oficials, per exemple).

Malgrat aquestes millores i els bons resultats comparatius a les avaluacions PISA, encara els resultats poblacionals són decebedors, amb baixes taxes d'escolaritzats per edats, baixos nivells de graduació d'ESO i batxillerat, elevats percentatges d'abandonament prematur i baixes taxes d'escolarització en el nivell universitari. Tot plegat mostra com el sistema educatiu encara no té les condicions i recursos per a fer front a la complexitat característica de les Illes Balears.

Pel que fa a les conclusions, cal tenir present com els nivells socioeconòmic, sociodemogràfic i sociocultural impacten en el conjunt del sistema i processos educatius. La moderació d'alguns impactes identificats és un repte educatiu indubtable, treballant per a desenvolupar contra-tendències, com ara: regular el mercat de treball per garantir la demanda de feina qualificada, reduir la inestabilitat residencial mitjançant polítiques d'habitatge assequible, limitar la concentració de la diversitat lingüística i cultural amb un repartiment més equilibrat en el conjunt de l'oferta pública i concertada, així com altres propostes relacionades amb el que s'ha après de l'anàlisi:

- Integració del sistema: connexió de nivells educatius, treball en equip als centres i treball en xarxa amb la comunitat. Desenvolupar l'autonomia de centres en el context del treball en xarxa en comunitats territorials delimitades (gran barris, municipis).
- Reforç dels tres components de la comunitat educativa: alumnat (programes d'integració lingüística i cultural més dilatats, programes de suport a la comprensió lectora, engrescar culturalment l'alumnat), professorat (formació i estabilitat), famílies (implicació, reconeixement i incentius socials i culturals).
- Assumir el repte que representen els nous «agents educatius»: internet, xarxes socials, la cultura de pantalles.

REFERÈNCIES

Ballester, L. & Colom, A. J. (2006). Lógica difusa: una nueva epistemología para las Ciencias de la Educación. *Revista de educación*, 340, 995-1008.

Ballester, L. & Colom, A. J. (2012). *Epistemología de las Ciencias Sociales y de la Educación*. Tirant Humanidades.

Bar-Yam, Y. (2002). General features of complex Systems. *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*, UNESCO, EOLSS Publishers, Oxford, UK, 1.

Biesta, G. & Osberg, D. (2010). Complexity, education and politics from the inside-out and the outside-in: An introduction. *A Complexity theory and the politics of education* (p. 1-3). Brill.

Cárdenas, M. M. & Cuenca, J. V. (2022). Hacia la pedagogía de la complejidad. *Revista Ciencias de la Complejidad*, 3 (1), 79-84.

Carney, S. & Madsen, U. A. (2021). *Education in radical uncertainty: Transgression in theory and method*. Bloomsbury Publishing.

Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). Madrid, Siglo XXI.

Castells, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid, Alianza Editorial.

Cochran-Smith, M.; Ell, F.; Ludlow, L.; Grudnoff, L. & Aitken, G. (2014). The challenge and promise of complexity theory for teacher education research. *Teachers college record*, 116 (4), 1-38.

Cohen, A. & Gilead, T. (2023). Introducing Complexity Theory to Consider Practice-Based Teacher Education for Democratic Citizenship. *Studies in Philosophy and Education*, 42 (2), 201-217.

Colom, A. J. (2001). Teoría del caos y educación (Acerca de la reconceptualización del saber educativo). *Revista española de pedagogía*, 59 (218), 5-24.

Colom, A. J. & Ballester, L. (2020). La epistemología de la Complejidad en Ciencias Sociales y de la Educación: debates, modelos de análisis y aplicaciones. A Lucía Morales y Tatiana Valdez, *Perspectivas desde la complejidad y ciencias sociales*, 17-60. Ediciones de El Colegio de Morelos.

Davis, B. (2008). Complexity and education: Vital simultaneities. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (1), 50-65.

Consejo Escolar del Estado (2022). *Informe estado del sistema educativo, 2022*. Consejo Escolar del Estado.

Elorriaga, K.; Lugo, M. E. & Montero, M. E. (2012). Nociones acerca de la complejidad y algunas contribuciones al proceso educativo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 14 (3), 415-429.

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Ediciones Cátedra.

Johnson, S. (2013). *Future perfect: The case for progress in a networked age*. Penguin.

Laguna, G.; Marcelín, R.; Patrick, A.; Vázquez, G. (coord.) (2016). *Complejidad y sistemas complejos. Un acercamiento multidimensional*. México, Open Acces y Open Mind.

Loreman, T.; Forlin, C. & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. A Chris Forlin and Tim Loreman, *Measuring inclusive education*, 165-187. Emerald.

Martin, S. D.; McQuitty, V. & Morgan, D. N. (2019). Complexity theory and teacher education. A *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

Ministeri d'Educació (2022). *Sistema estatal de indicadores de la educación, 2022*. Ministerio de Educación.

Ministeri d'Educació (2023). *Datos y Cifras. Curso escolar 2022-2023*. Ministerio de Educación.

Ministeri d'Universitats (2023). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español 2022-2023*. Ministerio de Universidades.

Mitchell, M. (2011). *Complexity: A Guided Tour*. Oxford University Press.

Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

Morín, E. (2006). *El método 3. El conocimiento del conocimiento*. Ediciones Cátedra.

Santos-Rego, M. A. (ed.) (2013). *Cosmopolitismo y educación : aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*. Grupo Editorial Sargantana.

Snyder, S. (2013). The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory, *OECD Education Working Papers*, No. 96, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k3txnpt1lnr-en>.

L'ALTA INSPECCIÓ COM A EIX CLAU AL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

Irene Garcia Sureda

RESUM

En aquest capítol es pretén donar a conèixer les vessants que es treballen a l'Alta Inspecció d'Educació i valorar el paper que aquesta duu a terme al sistema educatiu de les Illes Balears. En destaquen la tasca de control normatiu, el desenvolupament del Pla director per a la convivència i millora de la seguretat en els centres escolars i els seus entorns, i la convalidació i homologació dels estudis d'arreu del món als equivalents espanyols. Unes tasques que permeten millorar la cohesió social, prevenir els conflictes i la integració humana en els distints estaments socials.

RESUMEN

En este capítulo se pretende dar a conocer las diferentes vertientes que se trabajan en la Alta Inspección de Educación y valorar el papel que ésta lleva a cabo en el sistema educativo de las Illes Balears. Destaca la labor de control normativo, el desarrollo del Plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros escolares y sus entornos, y la convalidación y homologación de los estudios de todo el mundo con los equivalentes españoles. Unas tareas que permiten una mayor cohesión social, la prevención de conflictos y la integración humana en los distintos estamentos sociales.

INTRODUCCIÓ

El sistema educatiu espanyol està basat en les polítiques públiques que s'executen a les diferents administracions amb l'objectiu de donar cobertura als distints nivells educatius. En aquest sentit, l'estructura pública a Espanya està regulada per les competències transferides a les comunitats autònomes i són supervisades pel ministeri competent. Això significa que l'estructura educativa és dual, amb una naturalesa en la qual preval una norma general de l'Estat adaptada a la singularitat de cada comunitat autònoma.

Les àrees de l'Alta Inspecció d'Educació apareixen per primera vegada el 1985 com a instrument del Ministeri de Educació i Formació Professional per gestionar la política i el sistema educatiu espanyol a les comunitats autònomes del País Basc, Catalunya, Galícia, Canàries i la Comunitat Valenciana. Els reials decrets posteriors, de 1998 i 2000, varen estendre aquest organisme a la resta de comunitats a mesura que aquestes assumien les competències en educació. L'Alta Inspecció es creà a partir de la Llei orgànica d'educació (LOE) de l'any 2006, on se'n recullen de manera genèrica les funcions (art. 150); La Llei orgànica per a la millora de l'educació (LOMCE), de l'any 2013, les va mantenir sense canvis.

És un organisme que participa de dos ministeris. El primer és el Ministeri de Política Territorial i Funció Pública actual, del qual depèn orgànicament a través de les delegacions respectives del Govern del territori; el segon és el Ministeri d'Educació i Formació Professional, del qual depèn funcionalment a través de la Subdirecció General d'Inspecció. L'Alta Inspecció, a cada comunitat autònoma, està formada per un director d'àrea i un alt inspector i un nombre variable d'empleats públics que fan les tasques pròpiament administratives.

La confusió més estesa és considerar que l'Alta Inspecció té la competència per inspeccionar i supervisar tot el que tingui relació amb el sistema educatiu. En canvi, l'Alta Inspecció no té competència en la supervisió directa sobre els centres educatius: aquesta tasca correspon a la Inspecció Educativa, que depèn exclusivament de cada comunitat autònoma. Tampoc no pot incoar un expedient de caràcter administratiu per defecte davant un incompliment eventual per part de l'Administració autonòmica si no hi ha un requeriment previ realitzat per famílies, alumnes o docents. L'Alta Inspecció únicament pot instar la Comunitat Autònoma a complir la norma vigent i a resoldre en conseqüència.

FUNCIONS DE L'ALTA INSPECCIÓ D'EDUCACIÓ

Les tasques que duu a terme l'Alta Inspecció d'Educació són les següents:

- Constatar l'acompliment dels requisits establerts per la legislació vigent en referència amb l'ordenació general del sistema educatiu quant a modalitats, etapes, cicles i especialitats de l'ensenyament, així com el que es refereix al nombre de cursos que correspongui en cada cas.
- Revisar la inclusió dels aspectes bàsics del currículum estatal dins els currículums respectius de cada CA i que aquests es cursin d'acord amb la legislació vigent.
- Comprovar que la CA s'ajusta a la norma vigent que determina els requisits per a l'obtenció de títols acadèmics (inclosos els universitaris) i els efectes acadèmics o professionals que tenen.
- Vetllar pel compliment de les condicions bàsiques que garanteixin la igualtat de tots els espanyols en l'exercici del seus drets i deures en matèria d'educació, així com dels seus drets lingüístics, d'acord amb les disposicions aplicables.
- Verificar l'adequació de la concessió de les subvencions i beques finançades amb càrrec als Pressuposts Generals de l'Estat als criteris generals que estableixen les disposicions legals.

Per dur a terme aquestes tasques s'elaboren memòries i informes sobre la normativa autonòmica que publica cada comunitat autònoma en el butlletí

oficial corresponent per verificar-ne l'adequació a la legislació estatal. Aquesta feina de supervisió es completa amb la preparació d'informes específics requerits pel Ministeri d'Educació sobre el desenvolupament del curs escolar a les diferents comunitats autònomes (matrícules, resultats acadèmics, beques, etc.), sobre aspectes específics (anàlisi del pressupost d'Educació de la Comunitat Autònoma) o sobre tots els conflictes sobrevinguts.

Una part important de la tasca de l'Alta Inspecció fa referència a l'estudi i a la resolució de les homologacions i convalidacions d'estudis no universitaris cursats en sistemes educatius d'altres països. L'increment progressiu d'aquestes sol·licituds revela, per una banda, un increment de residents d'altres nacionalitats a Espanya i, per l'altra, l'augment d'alumnes espanyols que opten per cursar un any acadèmic en un sistema educatiu estranger (majoritàriament, als Estats Units, a Irlanda, al Canadà i al Regne Unit). També es tramiten les equivalències de títols espanyols no vigents amb els que estan vigents, que no sols tenen efectes acadèmics sinó també laborals, ja que aquestes titulacions són necessàries per accedir al món laboral.

L'Alta Inspecció també duu a terme una atenció al públic per tal d'informar dels temes relacionats amb el sistema educatiu (estructura, organització i requisits d'accés), assessorament sobre els tràmits necessaris per a les homologacions i equivalències d'estudis universitaris, credencials i documentació per als tràmits. Les persones que varen estudiar en universitats espanyoles distintes de la Universitat de les Illes Balears i que no vulguin desplaçar-se a la universitat on varen estudiar per recollir el títol poden sol·licitar-ne la recollida a l'Alta Inspecció, on prèviament s'ha d'haver registrat, una vegada rebut.

També té la competència de fer exàmens del Centre per a la Innovació i Desenvolupament de l'Educació a Distància (CIDEAD) i col·labora en totes les comissions de seguiment dels convenis subscrits pel Ministeri d'Educació.

Cal destacar el paper que fa l'Alta Inspecció en la coordinació del Pla director per a la convivència i millora de la seguretat en els centres escolars i els seus entorns; s'explicarà més endavant.

A més, fa una tasca de caràcter protocol·lari: representa la delegada de Govern en els actes en què aquesta la delegui.

Centre per a la Innovació i Desenvolupament de l'Educació a Distància

El CIDEAD és el centre que proporciona atenció educativa per als nivells d'educació primària, secundària obligatòria i per a persones adultes, batxillerat i estudis de formació professional als ciutadans espanyols a l'exterior i a aquelles persones que, encara que resideixin en territori nacional, no tenen la possibilitat de rebre ensenyament per la via del règim ordinari.

El CIDEAD assumeix altres iniciatives d'aprenentatge com l'ensenyament d'idiomes a distància o l'aprenentatge no reglat mitjançant programes oberts en línia. Entre altres iniciatives, impulsa el sistema Aula Mentor, basat en cursos de formació per a persones adultes del Ministeri d'Educació i Formació Professional, que es desenvolupa en col·laboració amb les comunitats autònomes i entitats locals.

L'Alta Inspecció d'Educació actua com a centre examinador dels alumnes que estudien al CIDEAD.

Reconeixement de signatura de documents acadèmics universitaris que han de fer efecte a l'estranger

Qualsevol ciutadà espanyol o estranger que hagi cursat estudis universitaris oficials a Espanya i que necessiti que tinguin efecte a l'estranger pot sol·licitar el reconeixement de les signatures que apareixen en els seus certificats o títols universitaris. És a dir, l'Alta Inspecció d'Educació verifica les signatures dels documents acadèmics corresponents a estudis universitaris oficials que han de fer efecte a l'estranger com a tràmit previ a la legalització dels documents per part del ministeri corresponent a cada cas: Ministeri de Justícia o Ministeri d'Afers Exteriors.

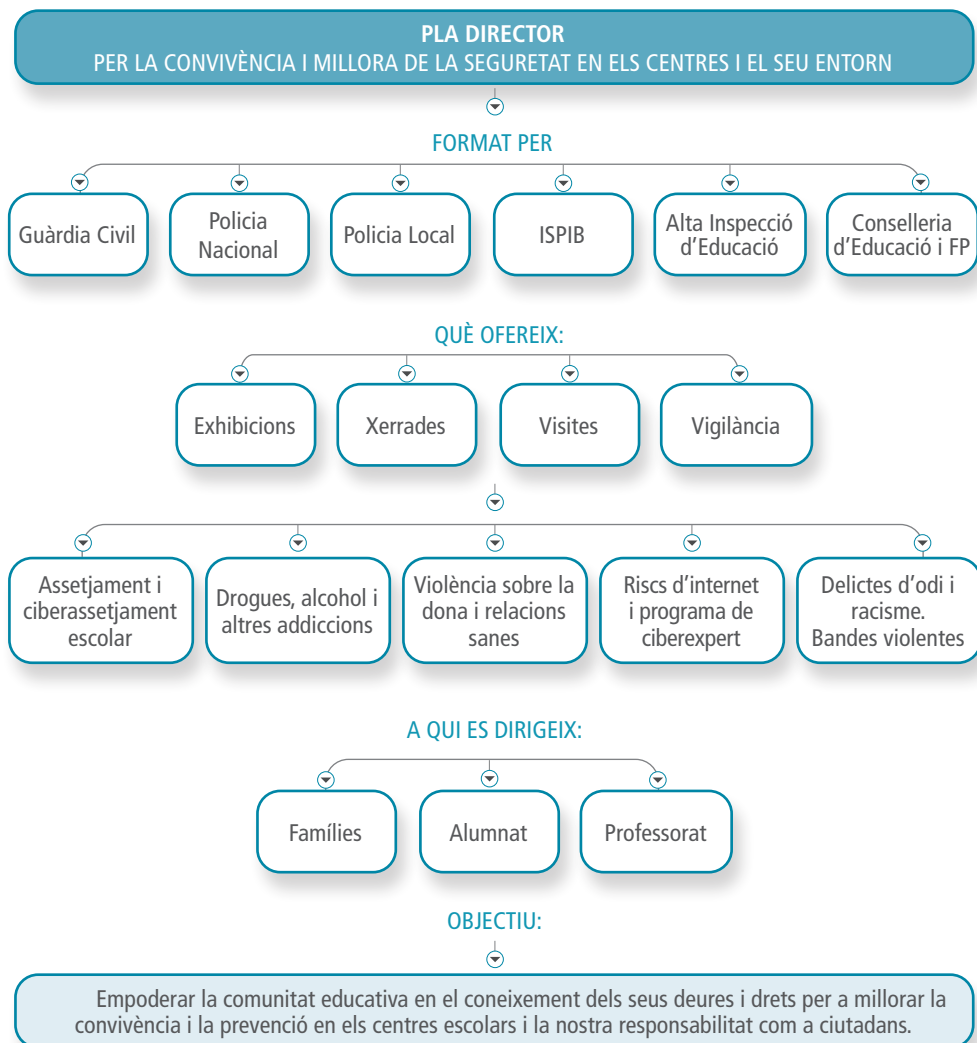
Beques

L'Estat estableix per a cada curs acadèmic, amb càrrec als Pressuposts Generals i sense perjudici de les competències de les comunitats autònomes, un sistema general de beques i ajudes a l'estudi, amb la finalitat que totes les persones, amb independència del lloc de residència, gaudeixin de les mateixes condicions en l'exercici del seu dret a l'educació.

Les comunitats, d'acord amb el que estableixen els estatuts d'autonomia, poden regular el seu sistema de beques i ajudes a l'estudi quan es desenvolupin amb càrrec al seu pressupost en l'exercici de les seves competències.

Pla director per a la convivència i millora de la seguretat en els centres escolars i els seus entorns

Mitjançant la Instrucció 7/2013 de la Secretaria d'Estat de Seguretat es va posar en marxa el Pla director per a la convivència i millora de la seguretat en els centres escolars i els seus entorns, en el context dels acords del Consell Nacional de Seguretat Ciutadana en matèria de joventut i seguretat i les previsions de l'Acord marc en educació per a la millora de la seguretat, subscrit entre el Ministeri d'Educació i Ciència i el Ministeri de l'Interior el 18 de desembre de 2006. Aquest Pla té com a objectiu principal respondre de manera coordinada i eficaç les qüestions relacionades amb la seguretat de menors i joves a l'escola i al seu entorn, enfortir la cooperació policial amb les autoritats educatives en les seves actuacions per millorar la convivència i la seguretat en l'àmbit escolar i reforçar el coneixement i la confiança en els cossos policials.



Font: Esquema creat per L'Alta Inspecció d'Educació a les Illes Balears

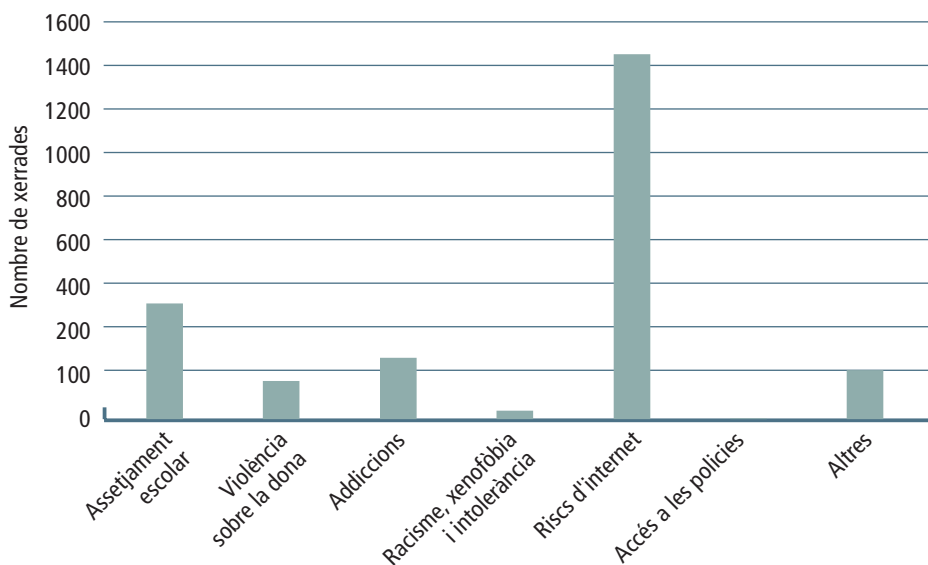
Durant el curs 2021-22 es va iniciar una coordinació entre els distints organismes que formen part del Pla director, liderada per l'Alta Inspecció d'Educació a les Illes Balears. Al Pla hi participen els cossos i forces de seguretat de l'Estat, la Policia Municipal de Palma, la Conselleria d'Interior (ISPIB) del Govern de les Illes Balears - Programa Policia Tutor, la Conselleria d'Educació i Formació Professional del Govern de les Illes Balears i la Unitat de Coordinació contra la Violència sobre la Dona.

Per dur a terme aquest Pla s'han establert els objectius següents:

- Respondre de manera coordinada i eficaç les qüestions relacionades amb la seguretat de menors i joves en els centres escolars i el seu entorn.
- Millorar el coneixement dels recursos policials disponibles per prevenir la delinqüència i protegir les víctimes.
- Formar alumnes, famílies i professors en el respecte als drets i llibertats fonamentals i en els valors de dignitat i igualtat entre homes i dones.

Per treballar aquests objectius es tracten diferents temàtiques, com: assetjament escolar; violència sobre la dona i relacions sanes; addiccions com drogues, jocs o xarxes socials; bandes violentes; racisme i xenofòbia; intolerància o accés als cossos policials. Els destinataris d'aquestes accions són fonamentalment els centres educatius de les Illes Balears.

GRÀFIC 1: Relació entre el nombre i les classes de xerrades sol·licitades als cossos i a les forces de seguretat de l'Estat



Font: figura de l'Alta Inspecció d'Educació a les Illes Balears

Homologacions i convalidacions

- Què és homologar?

Homologar títols estrangers amb els equivalents espanyols no universitaris és donar validesa acadèmica a estudis oficials aprovats en sistemes educatius estrangers, és reconèixer-ne la validesa oficial a Espanya.

- **Què és convalidar?**

Convalidar estudis estrangers pels equivalents espanyols no universitaris és donar validesa als estudis realitzats, sempre que no s'hagi obtingut un títol, i permet continuar estudis en un centre docent espanyol.

- **Què es pot homologar o convalidar?**

Els títols o estudis estrangers que compleixen els requisits següents:

1. Han de ser estudis oficials en el sistema educatiu del país al qual corresponen.
2. Els estudis estrangers han d'estar totalment superats.
3. S'han d'haver superat tots els cursos anteriors.
4. Hi ha d'haver prou equivalència amb els estudis o el títol espanyol que sigui, tant en l'àmbit acadèmic com en la durada i el contingut.
5. Si els estudis s'han fet en un centre estranger a Espanya, a més de complir la normativa d'homologació, el centre ha d'estar autoritzat a impartir aquests estudis.
6. L'estudiant procedent del sistema educatiu espanyol que sol·liciti l'homologació al títol de graduat en educació secundària obligatòria o batxiller, o la convalidació dels estudis de batxillerat, haurà d'haver aprovat tants cursos correlatius i complets com li quedin pendents per acabar l'educació secundària obligatòria o el batxillerat, respectivament.

No es poden homologar o convalidar els títols o estudis següents:

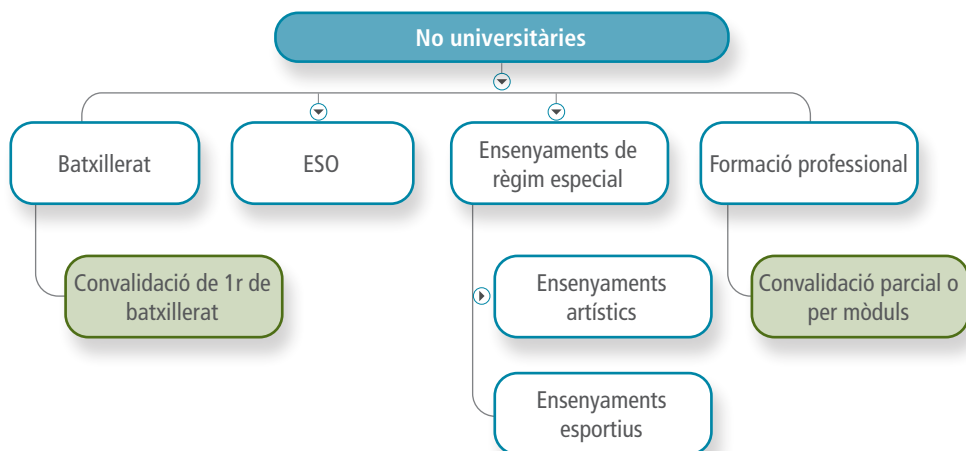
1. Assignatures soltes.
2. Cursos incomplets: no es convaliden trimestres ni semestres.
3. Els títols ja obtinguts i els cursos realitzats en el sistema educatiu espanyol.
4. Els estudis cursats en centres estrangers no autoritzats a Espanya.
5. Els estudis estrangers que no condueixen a títols amb validesa acadèmica oficial.
6. Els títols, diplomes, certificats o estudis estrangers que no formen part del sistema educatiu estranger.
7. Les homologacions o convalidacions obtingudes en països diferents al nostre.

- **A quins títols espanyols es poden homologar els estudis estrangers?**

Distingim entre:

- Títols no universitaris. L'esquema següent mostra les titulacions no universitàries que són homologables o convalidables.

GRÀFIC 2 . Esquema que mostra les titulacions no universitàries que es poden homologar

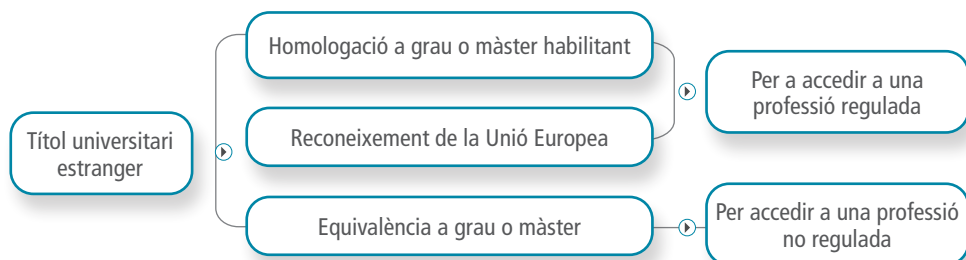


Font: figura de l'Alta Inspecció d'Educació a les Illes Balears

- Títols universitaris. L'òrgan tramitador és el NARIC (National Academic Recognition Information Center / Centre Nacional d'Informació sobre Reconeixement Acadèmic), que es va crear el 1984 per iniciativa de la Comissió Europea i que està format per centres nacionals dels països de la UE, l'EEE i els països associats. El centre NARIC Espanya depèn de la Subdirecció General de Títols i Ordenació, Seguiment i Gestió dels Ensenyaments Universitaris del Ministeri d'Universitats.

Els centres de la xarxa NARIC tenen com a objectiu millorar el reconeixement acadèmic de títols i períodes d'estudis entre els distints països; informen sobre els processos d'homologació, equivalència i reconeixement professional a Espanya i en altres països en l'àmbit de l'educació superior.

GRÀFIC 3 . Esquema que mostra els tràmits que han de fer els titulats universitaris, segons la professió a la qual volen accedir



Font: figura creada per l'Alta Inspecció d'Educació a les Illes Balears

- Com s'inicia el procés d'homologació?

S'han de fer les passes següents:

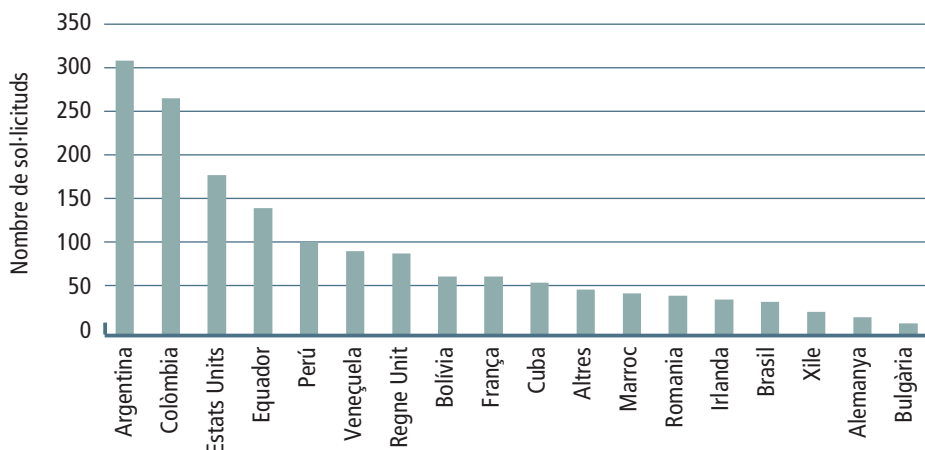
1. Emplenar la sol·licitud i dur-la a una oficina de registre oficial.
2. Aportar la documentació adequada.
3. Acreditar el pagament de la taxa que correspongui (l'homologació al títol de graduat o graduada en educació secundària obligatòria és gratuïta).

Si es compleixen tots els requisits, la persona sol·licitant obtindrà un document (credencial) que indicarà la convalidació o homologació concedida. Les credencials acrediten la superació dels estudis o la possessió del títol espanyol corresponent.

DISCUSSIÓ DE DADES

En el gràfic següent podem veure que els països dels quals es demanen més homologacions són Argentina, Colòmbia i Estats Units, seguits d'Equador, Perú i Veneçuela. Cal explicar que la majoria de les sol·licituds d'estudis dels Estats Units procedeixen d'estudiants espanyols que han optat per fer un sol curs als Estats Units amb l'objectiu de millorar el nivell d'anglès.

GRÀFIC 4: Sol·licituds d'homologacions no universitàries per països



Font: figura de l'Alta Inspecció d'Educació a les Illes Balears

Gràfic 4. En aquest gràfic es representen les sol·licituds d'homologació de titulacions no universitàries que ha fet l'Alta Inspecció d'Educació a les Illes Balears durant l'any 2022, diferenciades per països del món.

Passa el mateix amb les homologacions procedents d'Irlanda i, abans, del Regne Unit. En aquest darrer cas, però, des de la sortida de la Unió Europea pràcticament no hi ha estudiants que hi vagin. En canvi, podem veure que sí que hi ha un percentatge relativament important de sol·licituds d'homologacions dels estudis realitzats al Regne Unit. Això es deu al fet que a les Illes Balears hi ha diversos centres autoritzats en els quals se segueixen estudis d'un sistema educatiu estranger i que sol·liciten l'homologació al sistema educatiu espanyol per seguir els estudis. A les Illes Balears hi ha centres que imparteixen estudis anglesos, americans, francesos, alemanys i suecs.

Aquestes dades únicament representen les persones que sol·liciten l'homologació dels títols de graduat en educació secundària obligatòria i batxiller, a més de la convalidació de primer de batxillerat. Hi ha estudiants que s'incorporen al sistema educatiu espanyol en nivells anteriors a quart d'ESO i que s'escolaritzen segons els criteris que marca la Conselleria d'Educació i Formació Professional; aquests estudiants no necessiten la convalidació dels seus estudis per continuar estudiant.

VISIÓ ACTUAL

Per fer una síntesi i analitzar la situació de l'Alta Inspecció d'Educació a les Illes Balears, podem dir que la formen funcionàries coneixedores i especialistes en els sistemes educatius d'arreu del món que estan en aprenentatge constant perquè la gestió dels procediments s'actualitza de manera constant.

L'Alta Inspecció permet la incorporació de personal qualificat al teixit social i la incorporació de les persones nouvingudes a un lloc de feina segons el seu perfil. Això enriqueix la nostra societat i supleix la manca de personal qualificat a les Illes. A més, facilita la tramitació a les persones que s'han format a Espanya i tenen la possibilitat de desenvolupar-se laboralment o ampliar els seus estudis fora del país.

També col·labora amb altres administracions públiques, tant nacionals com autonòmiques. Aquests darrers quatre anys s'ha millorat la comunicació i la coordinació amb la Conselleria d'Educació i Formació Professional; per exemple, s'ha creat un perfil al GestIB (Aplicació per a la Gestió Educativa a les Illes Balears) per a l'Alta Inspecció i s'ha fet un seguiment de l'alumnat escolaritzat que està pendent de la resolució de l'homologació o la convalidació.

S'ha impulsat el Pla director per a la convivència i millora de la seguretat en els centres escolars i els seus entorns, que implica la coordinació entre els cossos de seguretat i les administracions per potenciar-ne la implantació.

L'Alta Inspecció d'Educació millora el servei públic que ofereix a tots els ciutadans de les Illes Balears i és un element clau per a la internacionalització de la societat.

AGRAÏMENTS

S'ha de reconèixer la dedicació de les persones que formen l'Alta Inspecció a les Illes Balears: Mònica García, Maria Antònia Calzada i Elena Blanco, i donar les gràcies a Pedro Agustín Robledo per les aportacions i el seu punt crític. També s'ha d'agrair la tasca que fan tots els agents que participen en el Pla director per a la convivència i millora de la seguretat en els centres escolars i els seus entorns, i el suport constant de la delegada del Govern, Aina Calvo, i els membres de la Subdirecció General de Centres, Inspecció i Programes. Igualment expressam el nostre agraïment a la Conselleria d'Educació i Formació Professional, al conseller, Martí X. March, i, especialment, al Departament d'Inspecció Educativa, la Direcció General de Primera Infància i la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres, per la col·laboració institucional fluida. També a la Secretaria General i al Servei d'Alumnes i Títols de la UIB, i a la direcció de la UNED a Palma, per atendre les nostres peticions.

REFERÈNCIES

Normativa

Acord marc de col·laboració en educació per a la millora de la seguretat, subscrit pels ministeris d'Educació i Ciència i de l'Interior el desembre de 2006.

Instrucció núm. 7/2013 de la Secretaria d'Estat de Seguretat, sobre el Pla director per a la convivència i millora de la seguretat en els centres educatius i els seus entorns.

Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació. BOE núm. 307, de 24 de desembre.

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. BOE núm. 106, de 4 de maig.

Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. BOE núm. 295, de 10 de desembre.

Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. BOE núm. 340, de 30 de desembre.

Ordre de 8 de juliol de 1988 per a l'aplicació del Reial decret 185/1985, de 23 de gener, i 1496/1987, de 6 de novembre, en matèria d'expedició de títols universitaris oficials.

Reial decret 1950/1985, d'11 de setembre, pel qual es creen, en matèria d'ensenyament, els serveis de l'Alta Inspecció de l'Estat. BOE núm. 256, de 25 d'octubre.

Reial decret 1330/1997, d'1 de desembre, pel qual es determina l'estructura orgànica bàsica del Ministeri d'Educació i Ciència. BOE núm. 288, de 2 de desembre.

Reial decret 1330/1997, d'1 d'agost, d'integració de serveis perifèrics i d'estructura de les delegacions del Govern. BOE núm. 199, de 20 d'agost.

Reial decret 2535/1998, de 27 de novembre, pel qual es crea l'àrea funcional de l'Alta Inspecció integrada en la Delegació del Govern en la Comunitat Autònoma de les Illes Balears. BOE núm. 296, d'11 de desembre.

Pàgines web

Ministeri d'Educació i Formació Professional. Govern d'Espanya. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/gl/inicio.html>

Carmen Álvarez Álvarez i Marcelino Cortés Valenciano (2018, 15, 07). «La Alta Inspección de Educación: lo que es y lo que no es».

<https://www.elasterisco.es/alta-inspeccion-de-educacion/#.ZCwGN6JK9x2>

Carmen Álvarez Álvarez, Marcos F. Rodríguez Bravo i Alexandre Camacho-Prats (2019, 15, 07). «La Alta Inspección en educación: un servicio desconocido del sistema educativo español».

LA NORMATIVA AUTONÒMICA EN MATÈRIA D'EDUCACIÓ NO UNIVERSITÀRIA EN EL PERÍODE 2003-2023

Mercedes Martínez Terreros

RESUM

L'objecte d'aquest article és fer un repàs de la principal normativa educativa en l'àmbit dels ensenyaments no universitaris de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears en el període 2003-2023, amb motiu de les vint edicions que es compleixen enguany de l'*Anuari de l'Educació*.

RESUMEN

El objeto de este artículo es hacer un repaso de la principal normativa educativa en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de las Illes Balears en el período 2003-2023, con motivo de las veinte ediciones que se cumplen este año del *Anuari de l'Educació*.

1. INTRODUCCIÓ

Aquesta exposició té l'objectiu de permetre al lector conèixer l'abast de l'exercici de les competències de desenvolupament legislatiu i execució previstes estatutàriament, enguany que es commemora el quarantè aniversari de l'autogovern (assolit amb la Llei orgànica 2/1983, de 25 de febrer, que aprovà l'Estatut d'autonomia) i el vintè aniversari de l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*.

La dificultat de partida ha estat la gran quantitat de disposicions, de diferent rang legal, en matèria d'educació. Això impossibilita, en un treball d'aquest tipus, efectuar-ne una relació totalment exhaustiva.

En desenvolupament de l'article 27 de la Constitució espanyola, s'han dictat successives lleis orgàniques en els darrers anys: LOGSE, LOCE, LOE (amb les modificacions operades per la LOMCE o, més recentment, per la LOMLOE). Aquests canvis continus en la normativa educativa bàsica estatal generen els consegüents canvis en la normativa autonòmica, que s'hi ha d'adaptar, i són un reflex de la falta de consens i estabilitat en el sistema educatiu espanyol.

Amb la finalitat que aquest treball sigui d'utilitat al lector que el tenguí a les mans, s'ha optat per dividir els distints apartats segons l'administració que ha dictat les normes: disposicions de caràcter estatal (apartats 2 i 3) i normativa autonòmica (apartats 4 i 5). A més, s'ha subdividit l'apartat 5 segons les diferents matèries que disposen de normativa reglamentària (centres, ensenyaments, etc.).

Les normes que s'hi esmenten inevitablement seran modificades o derogades en els pròxims anys, però esperam que aquest treball permeti tenir una visió general de la normativa educativa existent en l'àmbit de les Illes Balears.

2. MARC CONSTITUCIONAL I ESTATUTARI, I TRASPÀS DE LES COMPETÈNCIES EDUCATIVES A L'ADMINISTRACIÓ DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS

L'article 27 de la Constitució espanyola reconeix el dret de totes les persones a l'educació i estableix els principis essencials sobre els quals se sustenta l'exercici d'aquest dret.

Des de l'1 de gener de 1998, el Govern de les Illes Balears ha gestionat l'educació no universitària, en virtut del Reial decret 1876/1997, de 12 de desembre, sobre traspàs de funcions i serveis de l'Administració de l'Estat a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears en matèria d'ensenyament no universitari, ampliat per mitjà del Reial decret 1001/1999, d'11 de juny, sobre ampliació de mitjans adscrits als serveis traspassats a la comunitat autònoma de les Illes Balears en matèria d'ensenyament no universitari.

El vigent Estatut d'autonomia de les Illes Balears, aprovat per la Llei orgànica 1/2007, de 28 de febrer, regula l'educació i l'ensenyament als articles 26 i 36:

Article 26. Educació

1. Totes les persones tenen dret a una educació de qualitat i a accedir-hi en condicions d'igualtat.
2. Totes les persones tenen dret a accedir en condicions d'igualtat als centres educatius sostinguts amb fons públics.
3. Es garanteix la gratuïtat de l'ensenyament en els nivells obligatoris i en els altres nivells que s'estableixin per llei.
4. Les persones amb necessitats educatives especials per raons de malaltia o discapacitat tenen dret a accedir a una educació adaptada.
5. Totes les persones tenen dret a accedir a la formació professional i a l'educació permanent en els termes que estableixi la llei.
6. Els membres de la comunitat educativa tenen dret a participar en els assumptes escolars i universitaris en els termes establerts per la llei.

Article 36. Ensenyament

D'acord amb el que disposen l'article 27 i el número 30 de l'apartat 1 de l'article 149 de la Constitució en matèria d'ensenyament, correspon a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears:

1. En matèria d'ensenyament no universitari, la competència exclusiva en la creació, l'organització i el règim dels centres públics; el règim de beques i

ajuts amb fons propis; la formació i el perfeccionament del personal docent, i els serveis educatius i les activitats extraescolars complementàries amb relació als centres públics i privats sostinguts amb fons públics, en col·laboració amb els òrgans de participació dels pares i les mares dels alumnes.

2. 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, nivells i graus, modalitats i especialitats.¹
3. En matèria d'ensenyament no universitari, la competència executiva sobre l'expedició i l'homologació dels títols acadèmics i professionals estatals.
4. En matèria d'ensenyament universitari, la Comunitat Autònoma de les Illes Balears té competència exclusiva, sens perjudici de l'autonomia universitària, en la programació i la coordinació del sistema universitari, en el finançament propi de les universitats i en la regulació i la gestió del sistema propi de beques i ajuts.

3. NORMATIVA BÀSICA ESTATAL

El dret a l'educació per als ensenyaments no universitaris, recollit a l'article 27 de la Constitució espanyola, s'ha desenvolupat a través de diverses lleis orgàniques, que exposam a continuació per ordre cronològic, incloent-hi també les que ja estan derogades:²

LODE - Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, del dret a l'educació.

LOGSE - Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (actualment derogada).

LOPEG - Llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de participació, avaluació i govern dels centres docents (actualment derogada).

LOCFP - Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i de la formació professional (actualment derogada).

LOCE - Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació (actualment derogada).

1. L'article 15.1 de l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears, aprovat per la Llei orgànica 2/1983, de 25 de febrer, per la qual es va aprovar el primer Estatut d'autonomia de les Illes Balears, va atribuir a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears la competència de desenvolupament legislatiu i executiu de l'ensenyament en tota la seva extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats, d'acord amb el dret a l'educació que tots els ciutadans tenen, segons el que estableixen l'article 27 de la Constitució espanyola i les lleis orgàniques que el desenvolupen.

2. L'aprovació mitjançant llei orgànica implica que es necessita un ampli suport parlamentari (majoria absoluta).

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

LOMCE - Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (actualment derogada).

LOMLOE - Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, de modificació de la Llei orgànica 2/2006.

Llei orgànica 3/2022, de 31 de març, d'ordenació i integració de la formació professional.

Les distintes lleis orgàniques s'han desenvolupat en l'àmbit estatal mitjançant reials decrets, que aprofundeixen en determinats àmbits, a vegades amb caràcter bàsic.³

4. LES LLEIS D'EDUCACIÓ A LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS

La Comissió Europea va adoptar el 21 de novembre de 2001 la comunicació "Fer realitat un espai europeu de l'aprenentatge permanent", en què demanava la creació d'un espai europeu de l'aprenentatge permanent, amb l'objectiu de capacitar els ciutadans perquè es puguin moure lliurement en entorns d'aprenentatge, treball, regions i països diferents, potenciant al màxim els seus coneixements i aptituds. El Consell de la Unió Europea va adoptar el juny de 2002 una resolució sobre l'aprenentatge permanent i va donar suport a la comunicació de la Comissió Europea de novembre de 2001.

En aquest context, la primera norma de rang legal de les Illes Balears en matèria d'educació no universitària va ser la Llei 4/2006, de 30 de març, d'educació i formació permanents de persones adultes de les Illes Balears. Aquella llei, encara vigent, va establir les bases d'un sistema de qualitat per garantir que tothom pugui adquirir, actualitzar, completar o ampliar els seus coneixements i aptituds per al propi desenvolupament personal i professional.

Va haver de transcórrer més d'una dècada des de l'aprovació d'aquella primera llei, i més de vint anys des del traspàs de competències, perquè el Parlament de les Illes Balears aprovàs la Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears (publicada al BOIB núm. 38, de 17 de març). Aquesta llei ha estat objecte de dues modificacions:

- El Decret Llei 4/2022, de 30 de març, pel qual s'adopten mesures extraordinàries i urgents per pal·liar la crisi econòmica i social produïda pels efectes de la guerra a Ucraïna (BOIB núm. 44, de 31 de març): modifica l'apartat 4 de l'article 18, relatiu a l'avaluació del batxillerat.

3. No ens detenim a exposar-los, atès que són abundants, a més de no ser objecte d'aquest article.

- La Llei 9/2023, de 3 d'abril, de modificació de la Llei 8/2014, d'1 d'agost, del joc i les apostes de les Illes Balears (BOIB núm. 44, de 8 d'abril): modifica la disposició transitòria primera, relativa a retribucions complementàries.

Tal com indica l'exposició de motius, "l'experiència en la gestió educativa de més de vint anys aconsella poder disposar d'un marc general de regulació del sistema educatiu no universitari de les Illes Balears que permeti un ordenament legal de l'educació que garanteixi la qualitat, la millora dels resultats educatius i l'augment de les oportunitats educatives i formatives de tota la ciutadania. A més, aquesta regulació ha de ser prou flexible per garantir l'execució de les polítiques educatives des de les diverses opcions polítiques que tinguin responsabilitat de govern. No obstant això, cal dotar el sistema educatiu d'una major estabilitat, amb la finalitat de permetre que les decisions que s'adoptin no siguin arbitràries i se sustentin en fonaments científics i pedagògics; es basin en el consens, en la transparència i en l'anàlisi objectiva de la situació del sistema educatiu; i garanteixin la participació de la comunitat educativa."

5. DESPLEGAMENT NORMATIU: DISPOSICIONS DE RANG REGLAMENTARI

En l'àmbit autonòmic, el desplegament reglamentari en matèria educativa adopta la forma de decret (aprovat pel Consell de Govern) o d'ordre del conseller (quan així ho habilita una norma de rang legal o ho preveu un decret), sent el decret de rang normatiu superior a l'ordre.

Indicam a continuació la principal normativa educativa de rang reglamentari de la comunitat autònoma de les Illes Balears, juntament amb altres actes administratius (acords de consell de govern o resolucions) que no tenen caràcter normatiu, però que són d'aplicació en aquell àmbit:

5.1. Ensenyaments

Règim general

Decret 30/2022, d'1 d'agost, pel qual s'estableix el currículum i l'avaluació de l'**educació infantil** a les Illes Balears (BOIB núm. 101, de 2 d'agost).

Decret 31/2022, d'1 d'agost, pel qual s'estableix el currículum de l'**educació primària** a les Illes Balears (BOIB núm. 101, de 2 d'agost).

Decret 32/2022, d'1 d'agost, pel qual s'estableix el currículum de l'**educació secundària obligatòria** a les Illes Balears (BOIB núm. 101, de 2 d'agost).

Decret 33/2022, d'1 d'agost, pel qual s'estableix el currículum del **batxillerat** a les Illes Balears (BOIB núm. 101, de 2 d'agost).

Formació professional

Decret 25/2015, de 24 d'abril, pel qual es regulen els ensenyaments de **formació professional bàsica** del sistema educatiu en el sistema integrat de formació professional de les Illes Balears (BOIB núm. 61, de 25 d'abril).

Decret 91/2012, de 23 de novembre, pel qual s'estableix l'**ordenació general de la formació professional** del sistema educatiu en el sistema integrat de formació professional a les Illes Balears (BOIB núm. 177, de 29 de novembre).

Decret 104/2001, de 20 de juliol, de creació de l'Institut de Qualificacions Professionals de les Illes Balears (BOIB núm. 91, de 31 de juliol).

Decret 39/2000, de 10 de març, pel qual es crea i regula el Consell de Formació Professional de les Illes Balears (BOIB núm. 44, de 6 d'abril).

Ordre del conseller d'Educació, Universitat i Recerca de 12 de març de 2020 per la qual es regulen els **programes de qualificació inicial a les Illes Balears** (BOIB núm. 45, de 28 de març).

Règim especial

A) Arts plàstiques i disseny

Decret 15/2019, de 15 de març, pel qual s'estableixen els currículums, en l'àmbit de les Illes Balears, dels **cicles formatius de grau mitjà de tècnic d'Arts Plàstiques i Disseny** en Assistència al Producte Gràfic Imprès i de grau superior corresponents als títols de tècnic superior d'Arts Plàstiques i Disseny en Fotografia, de tècnic superior d'Arts Plàstiques i Disseny en Il·lustració i de tècnic superior d'Arts Plàstiques i Disseny en Còmic, pertanyents tots a la família professional artística de comunicació gràfica i audiovisual, i es regulen l'avaluació i les proves d'accés dels estudis professionals d'arts plàstiques i disseny (BOIB núm. 35, de 16 de maig).

B) Dansa

Decret 54/2011, de 20 de maig, de currículum dels **ensenyaments professionals de dansa** (BOIB núm. 81, de 2 de juny).

C) Esports

Decret 104/2006, de 7 de desembre, pel qual s'estableixen els currículums, les proves i els requisits d'accés corresponents als títols de Tècnic Esportiu i de Tècnic Esportiu Superior de les **especialitats dels esports de muntanya i escalada** (BOIB núm. 180, de 19 de desembre).

Decret 89/2006, de 13 d'octubre, pel qual s'estableixen els currículums, les proves i els requisits d'accés corresponents als títols de Tècnic Esportiu i de Tècnic Esportiu Superior de les **especialitats de futbol i futbol sala** (BOIB núm. 158, de 9 de novembre).

D) Idiomes

Decret 34/2019, de 10 de maig, pel qual s'estableixen l'ordenació, l'organització i el currículum dels nivells bàsic, intermedi i avançat dels **ensenyaments d'idiomes de règim especial** impartits a les escoles oficials d'idiomes de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears (BOIB núm. 66, de 16 de maig).

E) Música

Decret 4/2017, de 13 de gener, pel qual s'estableix el pla d'estudis dels **ensenyaments artístics superiors** conduents al **Títol Superior de Música** de les especialitats de Composició, Interpretació, Musicologia i Pedagogia i se'n regula l'avaluació (BOIB núm. 6, de 14 de gener).

Decret 36/2018, de 9 de novembre, pel qual s'estableix el currículum dels **ensenyaments professionals de música** a les Illes Balears (BOIB núm. 143, de 15 de novembre).

5.2. Educació de persones adultes

Decret 85/2019, de 8 de novembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'**educació secundària per a les persones adultes** (BOIB núm. 153, de 9 de novembre).

5.3. Educació a distància

Decret 43/2021, de 8 de novembre, pel qual es regulen els ensenyaments a distància i semipresencials i s'estableix l'estructura, l'organització i el funcionament de l'Institut d'Ensenyaments a Distància de les Illes Balears —**IEDIB**— (BOIB núm. 155, de 9 de novembre).

5.4. Etapa 0-3

Decret llei 8/2022, de 16 d'agost, de mesures urgents per garantir la **gratuitat de l'educació dels infants matriculats al tercer nivell d'educació infantil** als centres de la xarxa pública d'escoles infantils i de la seva xarxa complementària a partir del mes de setembre de 2022 (BOIB núm. 108, de 18 d'agost).

Decret 23/2020, de 31 de juliol, pel qual s'aprova el text consolidat del Decret pel qual s'estableixen els **requisits mínims dels centres de primer cicle d'educació infantil** (BOIB núm. 135, d'1 d'agost).

Decret 30/2020, de 28 de setembre, pel qual s'aprova el text consolidat del Decret pel qual s'estableix i regula la **xarxa d'escoles infantils públiques** i els serveis per a l'educació de la primera infància de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i es crea l'**Institut per a l'Educació de la Primera Infància** (BOIB núm. 167, de 29 de setembre).

Ordre 4/2023, del conseller d'Educació i Formació Professional, d'1 de febrer, d'organització i funcionament dels **equips d'atenció primerenca** de les Illes Balears dependents de la Conselleria d'Educació i Formació Professional (BOIB núm. 16, de 4 de febrer).

5.5. Escolarització

Decret 64/2019, de 2 d'agost, pel qual s'estableix el règim d'admissió d'alumnes als centres sostinguts totalment o parcialment amb fons públics de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears (BOIB núm. 107, de 3 d'agost).

5.6. Centres

A) Organització

Decret 4/2023, de 13 de febrer, pel qual s'aprova el **Reglament orgànic** de les escoles infantils públiques, els col·legis d'educació primària, els col·legis d'educació infantil i primària, els col·legis d'educació infantil i primària integrats amb ensenyaments elementals de música, els col·legis d'educació infantil i primària integrats amb educació secundària i els instituts d'educació secundària de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears (BOIB núm. 21, de 16 de febrer).

B) Autonomia de gestió econòmica

Decret 110/2002, de 2 d'agost, pel qual es regula el procediment per dur a terme l'autonomia de gestió econòmica dels centres docents públics no universitaris de la Conselleria d'Educació i Cultura de la comunitat autònoma de les Illes Balears (BOIB núm. 96, de 13 d'agost).⁴

Ordre del conseller de Presidència de 2 de desembre de 2012, de desplegament del Decret 110/2002 (BOIB núm. 148, de 10 de desembre).

C) Denominació dels centres docents

La Resolució del conseller d'Educació i Cultura de 12 de març de 2010 va establir la denominació i les sigles que han de constar al Registre de Centres Docents de

4. Aquest decret ha estat modificat per la Llei 18/2016, de 29 de desembre, de Pressuposts Generals de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears per a l'any 2017 (BOIB núm. 164, de 31 de desembre) i per la Llei 19/2019, de 30 de desembre, de Pressuposts Generals de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears per a l'any 2020 (BOIB núm. 175, de 31 de desembre).

les Illes Balears. Aquesta resolució va ser modificada el 21 de gener de 2021 (BOIB núm. 15, de 4 de febrer de 2021; correcció d'errades publicada al BOIB núm. 32, de 6 de març de 2021).

D) Camps d'aprenentatge

Decret 21/2023, de 3 d'abril, pel qual es regulen l'organització i el funcionament dels camps d'aprenentatge de les Illes Balears (BOIB núm. 42, de 4 d'abril).

5.7. Serveis complementaris a l'ensenyament

En relació amb el **menjador escolar**, s'ha de tenir present el Decret 39/2019, de 17 de maig, sobre la promoció de la **dieta mediterrània** en els centres educatius i sanitaris de les Illes Balears (BOIB núm. 67, de 18 de maig).

A més, s'ha de tenir en compte la Resolució de 9 de setembre de 2003 del conseller d'Educació i Cultura per la qual es regulen **l'organització i el funcionament del servei escolar de menjador als centres públics no universitaris** (BOIB núm. 131, de 18 de setembre).

5.8. Concerts educatius

Decret 59/2022, de 27 de desembre, pel qual s'estableixen les normes que han de regir les convocatòries per a l'establiment i la renovació de concerts educatius a partir del curs 2023-2024 (BOIB núm. 169, de 29 de desembre; correcció d'errades publicada al BOIB núm. 170, de 30 de desembre).

5.9. Consell Escolar de les Illes Balears, consells escolars insulars i municipals

Decret legislatiu 112/2001, de 7 de setembre, pel qual s'aprova el text refós de la llei de **consells escolars** de les Illes Balears.⁵

Decret 10/2003, de 14 de febrer, de regulació dels **consells escolars insulars i dels consells escolars municipals de les Illes Balears**.

Decret 3/2012, de 27 de gener, pel qual es regulen les **indemnitzacions** que perceben els membres del Consell Escolar de les Illes Balears (BOIB núm. 22, d'11 de febrer). Modificat pel Decret 13/2023, de 13 de març (BOIB núm. 32, de 14 de març).

Resolució del conseller d'Educació i Formació Professional de 16 de desembre de 2021 per la qual s'ordena la publicació del **Reglament d'organització i funcionament del Consell Escolar de les Illes Balears** (BOIB núm. 175, de 23 de desembre de 2021).

5. Aquest decret legislatiu s'ha vist afectat per les disposicions següents: Llei 15/2019, de 29 de març (BOIB núm. 43, de 4 d'abril) i Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears (BOIB núm. 38, de 17 de març).

5.10. Meses de participació de la comunitat educativa

Decret 45/2022, de 28 de novembre, pel qual es regulen les **meses de participació per sectors** de la comunitat educativa de les Illes Balears en l'àmbit de l'educació no universitària (BOIB núm. 155, de 29 de novembre), que regula els òrgans següents:

- Mesa Sectorial d'Educació
- Mesa de l'Ensenyament Privat Concertat
- Mesa de Diàleg Permanent amb els Directors i Associacions de Directors
- Mesa de Diàleg Permanent amb les Famílies de l'Alumnat
- Mesa dels Docents⁶
- Mesa de l'Alumnat.

La disposició addicional segona preveu, a més, la possibilitat de constituir altres meses de participació.

Així, mitjançant la Resolució del conseller d'Educació i Formació Professional de 3 de març de 2023 es va crear la Mesa de Participació del Sector del Primer Cicle d'Educació Infantil (BOIB núm. 30, de 9 de març de 2023).

5.11. Inspecció Educativa

Decret 36/2001, de 9 de març, pel qual es regula la **Inspecció Educativa** en l'àmbit de l'ensenyament no universitari.

Decret 64/2004, de 2 de juliol, pel qual s'estableixen mesures retributives per al personal de la Inspecció Educativa.

Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 24 de març de 2011 per la qual es regula l'organització i el funcionament de la Inspecció Educativa.

5.12. Personal docent

Decret 41/2016, de 15 de juliol, pel qual es regula la **formació permanent del professorat de l'ensenyament no universitari** de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears (BOIB núm. 90, de 16 de juliol).

Decret 22/2023, de 17 d'abril, pel qual es regula el **Centre de Formació, Innovació i Recerca per a l'Exercici de la Direcció Escolar de les Illes Balears** (CFIRDE-Ib) (BOIB núm. 49, de 18 d'abril).

6. La Resolució del conseller d'Educació i Formació Professional de 17 de febrer de 2023 ordena la publicació del Reglament de funcionament de la Mesa dels Docents (BOIB núm. 24, de 23 de febrer de 2023).

Ordre del conseller d'Educació i Universitat del dia 11 de març de 2016 per la qual es regulen l'organització i el règim de funcionament de la **xarxa de centres de professorat de les Illes Balears** (BOIB núm. 36, de 19 de març).⁷

Ordre del conseller d'Educació i Universitat del dia 18 de febrer de 2019 per la qual es regula el nomenament i l'activitat dels **docents mentors** en l'àmbit del sistema educatiu no universitari de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears (BOIB núm. 23, de 21 de febrer).

Ordre del conseller d'Educació i Universitat del dia 24 d'abril de 2017 per la qual es regula l'homologació, el reconeixement, la certificació i el **registre de la formació permanent del professorat no universitari** de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears (BOIB núm. 54, de 6 de maig), modificada per l'Ordre del conseller d'Educació i Formació Professional de 14 d'abril de 2021 (BOIB núm. 55, de 27 d'abril).

Ordre del conseller d'Educació i Universitat del dia 30 d'agost de 2017 per la qual es regulen les **estades formatives, en la modalitat d'experiència formativa, del professorat de formació professional en empreses i entitats** (BOIB núm. 110, de 7 de setembre).

5.13. Llengua catalana

Decret 92/1997, de 4 de juliol, que regula **l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana**, pròpia de les Illes Balears, en els centres docents no universitaris de les Illes Balears (BOCAIB núm. 89, de 17 de juliol).

Decret 115/2001, de 14 de setembre, pel qual es regula l'**exigència de coneixement de les llengües oficials al personal docent** (BOIB núm. 114, de 22 de setembre).⁸

Ordre del conseller d'Educació i Universitat del dia 8 de març de 2018 per la qual es fixen les titulacions que cal tenir per fer classes de i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, a l'ensenyament reglat no universitari, se n'estableixen les equivalències, es defineix el Pla de Formació Lingüística i Cultural (**FOLC**), es regulen les condicions de l'**exempció de l'avaluació de la llengua catalana i literatura** en ensenyaments no universitaris i es determinen les funcions i la composició de la **Comissió Tècnica d'Assessorament per a l'Ensenyament de i en Llengua Catalana** (BOIB núm. 38, de 27 de març), modificada per l'Ordre

7. Modificada per l'Ordre del conseller d'Educació i Universitat del dia 24 d'abril de 2018 (BOIB núm. 51, de 26 d'abril).

8. Afectat per:

- Decret 169/2003, de 26 de setembre, de modificació del Decret 115/2001, de 14 de setembre, pel qual es regula l'exigència de coneixement de les llengües oficials al personal docent (BOIB núm. 136, de 30 de setembre).
- Decret llei 6/2022, de 13 de juny, de noves mesures urgents per reduir la temporalitat en l'ocupació pública de les Illes Balears (BOIB núm. 78, de 16 de juny).

del conseller d'Educació i Formació Professional del dia 9 de juliol de 2021 (BOIB núm. 95, de 17 de juliol).

Ordre del conseller d'Educació i Cultura del dia 14 de juny de 2002 per la qual es regula l'elaboració i l'execució del Programa d'acolliment lingüístic i cultural (**PALIC**) adreçat a l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu de les Illes Balears que cursa estudis als instituts d'educació secundària (BOIB núm. 80, de 4 de juliol).

5.14. Llengües estrangeres

Decret 45/2016, de 22 de juliol, per al desenvolupament de la **competència comunicativa en llengües estrangeres** als centres educatius sostinguts amb fons públics de les Illes Balears (BOIB núm. 93, de 23 de juliol).

5.15. Disposicions específiques per a Menorca, Eivissa i Formentera

Decret 39/2022, de 26 de setembre, pel qual es regulen les **direccions territorials d'Educació de Menorca i d'Eivissa i Formentera** (BOIB núm. 126, de 27 de setembre).

Acord del Consell de Govern de 30 de gener de 2023 pel qual es crea la **Comissió d'Assessorament i Consulta en Matèria Educativa per a Formentera** (BOIB núm. 15, de 2 de febrer).

Conclusió

L'experiència en la gestió educativa de més de vint anys ha permès la configuració d'un marc general (ordenament legal i reglamentari) de regulació del sistema educatiu no universitari en l'àmbit de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

Les disposicions reglamentàries autonòmiques inclouen els ensenyaments (de caràcter obligatori i no obligatori, de règim general i règim especial), els centres (organització i funcionament) o la participació de la comunitat educativa (a través dels consells escolars o meses de participació), entre d'altres.

La pàgina web del Departament d'Inspecció Educativa disposa de l'apartat "Normativa d'educació", en el qual es pot consultar tant normativa com actes administratius. Aquesta pàgina web fa una classificació per matèries:

⊕ 1. Ensenyaments

⊕ 2. Alumnat - Equitat en l'educació

⊕ 3. Professorat

⊕ 4. Centres docents

⊕ 5. Participació, autonomia i govern dels centres

⊕ 6. Avaluació del sistema educatiu

⊕ 7. Inspecció del sistema educatiu

⊕ 8. Recursos econòmics

⊕ 9. Conselleria d'Educació

⊕ 10. Marc normatiu general

⊕ 11. Universitat

⊕ 12. Llengua catalana

⊕ Reculls històrics de normativa

Transparència

La normativa en tràmit a la Conselleria d'Educació i Formació Professional es pot consultar a la pàgina de transparència de la CAIB:

Transparència CAIB > Informació jurídica > Normativa en tramitació

En el moment de finalitzar aquest treball, estaven en fase de tramitació els projectes normatius següents:

- Projecte de decret pel qual es regula el transport escolar en els centres educatius públics i en els centres sostinguts amb fons públics d'educació especial de les Illes Balears.
- Projecte de decret d'educació inclusiva de les Illes Balears.⁹
- Projecte de decret pel qual es regula el règim d'organització i funcionament del Centre de Formació, Innovació i Desenvolupament de la Formació Professional de les Illes Balears (CFINFP_IB).
- Projecte de decret pel qual es regula la Inspecció Educativa en l'àmbit de l'ensenyament no universitari (que ha de substituir el Decret 36/2001 esmentat a l'apartat 5.11).

A més, al web de la conselleria competent en matèria de treball consta la tramitació del Projecte de decret pel qual es regulen els centres integrats de formació professional.¹⁰

9. Actualment és vigent el Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics.

10. Actualment és vigent el Decret 96/2010, de 30 de juliol, pel qual es regulen els centres integrats de formació professional en l'àmbit de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

III

**RECERCA I
INNOVACIÓ PEDAGÒGICA
A LES ILLES BALEARS**

**20
23**

L'ASSETJAMENT ESCOLAR: UN PROBLEMA D'ALTA PREVALENCIA EN L'ALUMNAT AMB DIFICULTATS D'ADQUISICIÓ DEL LLENGUATGE

Daniel Adrover Roig

Mario Valera Pozo

Àngels Esteller Cano

Raúl López Penadés

Víctor A. Sánchez Azanza

Albert Flexas Oliver

Immaculada Sureda Garcia

Josep Antoni Pérez Castelló

Lucía Buil Legaz

Jorge L. Guirado Moreno

Alberto Sánchez Pedroche

Eva Aguilar Mediavilla

RESUM

El sistema educatiu considera el llenguatge com una de les eines principals per a l'escolarització efectiva i com un factor clau durant tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. Això pot suposar un greu entrebanc per a aquelles persones que tenen dificultats a l'hora d'expressar-se o d'entendre el llenguatge oral i/o escrit durant el seu procés educatiu i de socialització. En concret, aquest treball se centra en el major risc de victimització associada a l'assetjament escolar en persones amb trastorns del llenguatge.

RESUMEN

El sistema educativo considera el lenguaje como una de las principales herramientas para la escolarización efectiva y como un factor clave durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto puede suponer un serio obstáculo para las personas que tienen dificultades a la hora de expresarse o de entender el lenguaje oral y/o escrito durante su proceso educativo y de socialización. En concreto, este trabajo se centra en el mayor riesgo de victimización asociada al acoso escolar en personas con trastornos del lenguaje.

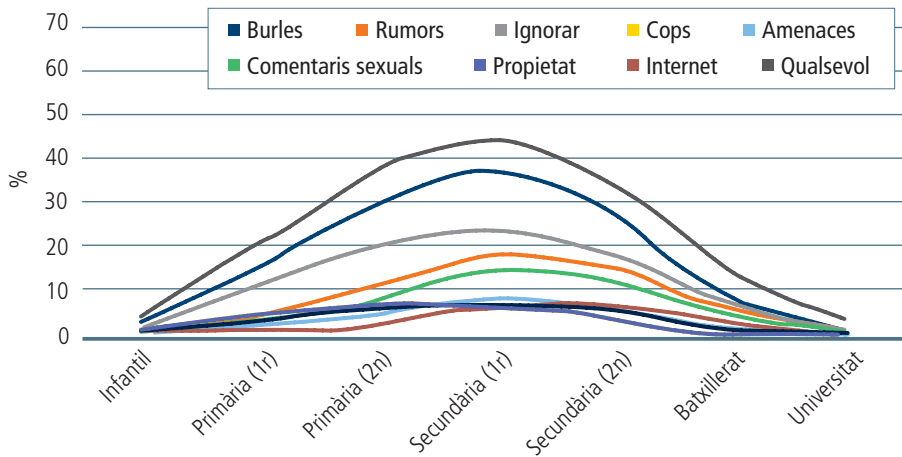
L'ASSETJAMENT ESCOLAR I LA SEVA EMPREMTA A L'EDAT ADULTA

L'assetjament escolar té lloc quan s'exerceix algun tipus de coacció o violència sobre una persona amb intencionalitat, reiteradament i de manera que hi ha un desequilibri de poder entre l'assetjador i la víctima (Olweus, 2013). El desequilibri de poder provoca que la víctima no se senti capaç de fer front a la persona o grup de persones que l'agredeixen, la ignoren o la rebutgen, per la qual cosa se sent indefensa. La figura 1 mostra la prevalença, al llarg de les diferents etapes educatives, de diferents tipologies de victimització. Aquesta situació desemboca, sovint, en problemes acadèmics, desadaptació i, fins i tot, fracàs escolar, i causa un enorme dolor tant a les víctimes com a les seves famílies. A més, el malestar psicològic associat a l'assetjament escolar no només es manifesta durant el període en què es produeix, sinó que pot persistir en el temps, molt després de finalitzar l'etapa escolar, cosa que provoca seqüeles psicològiques serioses, tal com s'ha demostrat en un estudi recent amb estudiants universitaris de les Illes Balears (Valera-Pozo *et al.*, 2021).

De fet, les víctimes d'assetjament escolar manifesten, fins i tot dècades després de la situació, un grau d'estrès més elevat i una simptomatologia depressiva més alta, que pot resultar en més freqüència d'ideació suïcida i/o risc d'autòlisi. A més, les víctimes d'assetjament escolar experimenten dificultats emocionals en for-

ma d'una menor regulació emocional i un pitjor ajustament psicològic. Segons l'estudi de Valera-Pozo *et al.* (2021), les víctimes manifestaven que utilitzaven, davant els conflictes o esdeveniments estressants, més estratègies de regulació emocional desadaptatives, les quals augmenten la probabilitat de presentar simptomatologia ansiosa i depressiva i que impliquen una manca de control emocional i el rebuig de les pròpies emocions, en comparació als participants control (que no havien estat ni víctimes ni agressors). Les explicacions donades a aquests resultats són diverses, entre les quals destaquen: (1) que les víctimes tenen menor consciència de les seves pròpies emocions (Elipe *et al.*, 2012); (2) que compten amb un menor suport social per l'exclusió i el rebuig que pateixen, fet que condueix a sentir depressió, ansietat i poc control de les pròpies emocions a llarg termini (Lev-Wiesel *et al.*, 2006), i (3) que les víctimes tenen dèficits a l'hora d'interpretar les situacions socials, cosa que les porta a respondre amb estratègies inadequades, atès que no entenen bé les demandes de l'entorn (Crick i Dodge, 1994).

GRÀFIC 1: Percentatges de diferents tipus de victimització escolar al llarg de les etapes educatives en població espanyola, en què s'observa una prevalença més acusada al final de l'educació primària i a l'inici de l'educació secundària



Font: Adaptada d'Esteller-Cano *et al.* (2021).

Per poder fer una adequada prevenció de l'assetjament escolar, a banda d'altres factors que hi tenen un paper, cal conèixer bé els motius que l'impulsen. Segons la darrera memòria de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar (Convivèxit, Conselleria d'Educació i Formació Professional, 2023), en un 56% dels casos d'assetjament escolar a les Illes Balears no hi ha un motiu clar per saber per què la persona és víctima d'assetjament escolar. Malgrat tot, entre els motius reportats, el percentatge de casos més elevat (19%) es relaciona amb l'alumnat

amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), mentre que la resta s'atribueix a l'aspecte físic (9%), a ciberassetjament (7%), a causes d'ètnia o religió (2%), a LGTBI-fòbia (4%) i a violència masclista (3%).

LA IMPORTÀNCIA DE LES DIFICULTATS DEL LLENGUATGE PER A LA SOCIALITZACIÓ I L'ASSETJAMENT ESCOLAR

Com s'ha comentat, el col·lectiu més afectat pels processos de victimització associada a l'assetjament escolar és el de l'alumnat amb NESE. Aquest alumnat no sols pot presentar un menor nivell de desenvolupament en una o més àrees cognitives, com, per exemple, les capacitats atencional, sinó que altres àrees tenen un paper primordial en l'assetjament, com és l'àrea de les dificultats lingüístiques i comunicatives. El fet de tenir dificultats del llenguatge pot fer que aquestes persones tinguin més vulnerabilitat a patir situacions d'assetjament, cosa que les du a patir aïllament social i a tenir menors relacions socials. Així, el desenvolupament de les habilitats socials i el benestar emocional dels infants amb dificultats del llenguatge es veu afectat de manera cabdal en dos contextos molt rellevants: la família i l'escola. En aquest sentit, alguns treballs de metaanàlisi i revisions sistemàtiques han trobat que les víctimes d'assetjament escolar tenen pitjors habilitats socials i comunicatives que la població general (Kljakovic i Hunt, 2016). A més, respecte a les víctimes, les seves menors habilitats en les interaccions socials es veuen complementades i agreujades per la seva pobra capacitat per resoldre conflictes de caràcter social. Dos estudis realitzats a la Universitat de les Illes Balears (UIB) ens poden ajudar a entendre quins factors poden modular la relació entre la capacitat lingüística i la salut emocional. D'una banda, la implicació familiar i el temps de converses al si de la família resulten factors clau (més que l'estatus socioeconòmic) per al desenvolupament emocional (Valera-Pozo *et al.*, 2020). A més, un segon estudi va demostrar que el temps d'exposició a les pantalles hi juga especialment en contra, ja que s'associa amb un menor nivell objectiu de llenguatge i amb un menor temps de conversa entre els infants i els seus progenitors (Acebedo *et al.*, 2020). Tot i que les conseqüències socials dels problemes a l'àmbit lingüístic de vegades no siguin conscientment autopercebudes, les conseqüències emocionals sí que apareixen, cosa que fa que els infants amb dificultats del llenguatge sentin un estrès significativament més gran en situacions socials.

Això planteja complicacions a les persones que pateixen trastorns del llenguatge. Un estudi realitzat amb infants d'educació primària de diverses escoles de les Illes Balears (Valera-Pozo *et al.*, 2016) mostrà que els infants amb dificultats en les habilitats comunicatives també tenen dèficits socials, de lideratge i de conductes adaptatives i, per tant, podrien trobar-se en una situació de risc d'assetjament escolar. Aquests dèficits en competència social i comunicativa podrien ser el nexa entre els fenòmens de l'assetjament i els trastorns de llenguatge. Així doncs, una de les variables més rellevants que té un paper primordial en l'asset-

jament és el nivell d'adquisició del llenguatge de l'infant. En particular, un bon nivell de llenguatge pot esdevenir un factor de protecció. No obstant això, quan aquest nivell es troba significativament per davall de la mitjana, constitueix un factor de vulnerabilitat. De fet, estudis recents han assenyalat la relació entre les dificultats en l'adquisició del llenguatge tant per a la victimització com per a la perpetració d'assetjament escolar. En particular, les trajectòries persistents de dificultats en el llenguatge als tres, cinc i vuit anys d'edat es van relacionar amb un risc més alt de victimització i perpetració d'assetjament. A més, els infants sense dificultats en el llenguatge semblen ser capaços d'identificar els infants amb dificultats en el llenguatge i veure'ls com a diferents a la resta, aspecte que podria contribuir a la victimització diferencial per assetjament escolar (Øksendal *et al.*, 2021).

Per tant, els problemes escolars associats a una mala adaptació al centre educatiu s'agreuïn significativament en l'alumnat amb NESE particularment dependents del llenguatge, el qual experimenta un major patiment associat a l'assetjament escolar (Luciano i Savage, 2007). D'entre les NESE més altament dependents del llenguatge trobam el trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL), un trastorn encara poc conegut per la comunitat educativa en general.

EL TRASTORN DEL DESENVOLUPAMENT DEL LLENGUATGE, UN FACTOR CLAU DE VULNERABILITAT

El TDL es pot definir com un retard persistent i greu del llenguatge, tant en el vessant expressiu com en el receptiu, que no es resol amb el pas del temps i que afecta la comunicació, l'aprenentatge i la vida diària, en absència de causes biomèdiques que l'expliquin, com poden ser la discapacitat intel·lectual, el trastorn d'espectre autista, les dificultats auditives, els trastorns degeneratius o l'afàsia (Bishop *et al.*, 2016). Segons un estudi epidemiològic, la prevalença del TDL se situa al voltant del 7,5% (Norbury *et al.*, 2016). Anteriorment es coneixia com a trastorn específic del llenguatge (TEL o *Specific Language Impairment*, SLI, en anglès). Segons les directrius de l'actual Llei orgànica d'educació (LOMLOE, 2020), el TDL s'emmarcaria dins les necessitats educatives especials (NEE).

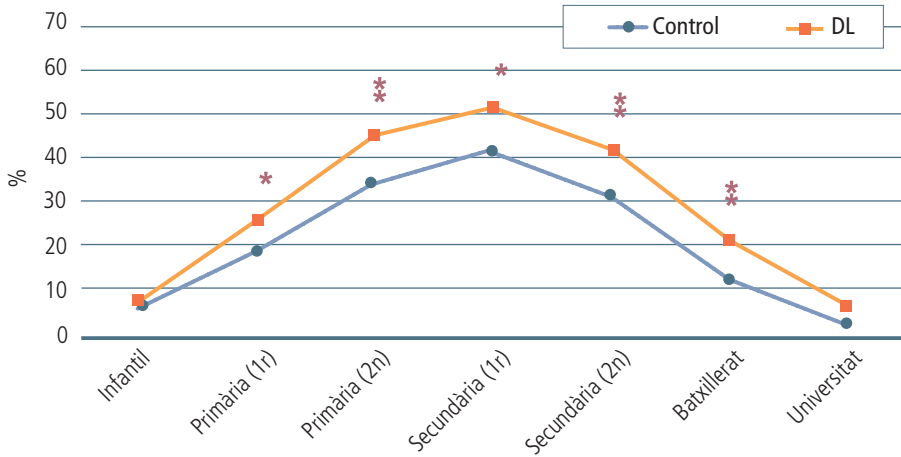
Les persones amb TDL no només tenen dificultats lingüístiques en termes de llenguatge oral sinó que també presenten altres problemàtiques que poden anar associades al seu llenguatge deficitari. Una de les més destacades és el rendiment escolar i acadèmic. En aquesta línia, en un estudi longitudinal al llarg de l'educació primària elaborat a les Illes Balears, Aguilar-Mediavilla i els seus col·laboradors (2019) van demostrar que els infants amb TDL repeteixen curs amb més freqüència (al voltant del 58%) que els seus iguals (aproximadament, el 7%) i presenten qualificacions més baixes a la majoria de les assignatures (excepte a matemàtiques i educació física). Segons els seus resultats,

per al grup amb TDL, la denominació ràpida automatitzada (anomenar colors i objectes de manera ràpida i eficient) a l'edat de cinc anys és l'habilitat de processament lingüístic que millor prediu aquests resultats acadèmics en finalitzar l'educació primària. Aquestes troballes són coincidents amb una àmplia metaanàlisi recent (Ziegenfusz *et al.*, 2022): l'alumnat amb TDL mostra dificultats acadèmiques en gairebé totes les àrees del currículum, usualment associades als seus dèficits lingüístics. Això el situa no només en un risc de fracàs acadèmic més alt sinó també en una situació de menys oportunitats laborals a llarg termini. Així doncs, l'alumnat amb dificultats del llenguatge presenta un rendiment acadèmic més baix i una taxa de repetició de curs més elevada, fet que el situa en risc de fracàs escolar.

D'altra banda, diversos estudis han relacionat els trastorns del llenguatge amb una major probabilitat de patir assetjament escolar (Durkin i Conti-Ramsden, 2007; Knox i Conti-Ramsden, 2003; Sureda-García *et al.*, 2021). D'aquesta manera, un 36% de l'alumnat identificat amb un trastorn del llenguatge se sent victimitzat, en contrast amb un 12% dels seus companys normatius. Aquesta taxa més elevada sembla explicar-se per la baixa acceptació que tenen per part dels seus companys i el major rebuig que pateixen. En el cas d'adolescents amb TDL, la presència d'assetjament escolar s'ha xifrat en un 10% més respecte d'adolescents sense TDL (17,3% enfront de 7,2%) quan es mesura l'assetjament de manera autoreportada (Knox i Conti-Ramsden, 2007).

A més, s'ha observat que aquest risc més elevat de patir assetjament escolar en l'alumnat amb dificultats lingüístiques s'estén al llarg de pràcticament tota la trajectòria acadèmica (Esteller-Cano *et al.*, 2022). En l'estudi d'Esteller-Cano *et al.* (2022), realitzat en el si de la UIB, es va avaluar una mostra àmplia de més de 2.000 persones adultes tant de les Illes Balears com d'arreu de l'Estat espanyol, que van completar autoinformes sobre les seves dificultats en el llenguatge oral (en diversos aspectes dels dominis expressiu i receptiu) i sobre les seves experiències passades d'assetjament al llarg de l'escolarització. En primer lloc, els resultats mostraven que els participants amb dificultats del llenguatge tenien una prevalença superior de victimització per assetjament escolar: dos de cada tres adults amb dificultats del llenguatge havien sofert conductes de victimització en el passat. En segon lloc, les taxes d'assetjament eren significativament més elevades en el grup amb dificultats del llenguatge des del primer cicle d'educació primària (sis-nou anys) i es mantenien fins al batxillerat (setze-divuit anys), com es pot veure al gràfic 2.

En la mateixa línia, estudis recents elaborats al nostre país assenyalen que un dels motius principals pels quals els estudiants se senten victimitzats són precisament les dificultats del llenguatge que pateixen (Fundación Mutua Madrileña i Fundación Anar, 2022). A més, en el cas de les persones amb TDL, hi ha una probabilitat més elevada que siguin víctimes d'assetjament escolar per causa dels seus problemes lingüístics (Ibáñez-Rodríguez *et al.*, 2021).

GRÀFIC 2: Percentatges d'assetjament escolar en el grup amb dificultats del llenguatge (DL) i el grup control al llarg de l'escolarització

Els asteriscs assenyalen diferències significatives entre els grups.

Font: Adaptada d'Esteller-Cano *et al.* (2021).

UN NEXE ENTRE EL TDL I L'ASSETJAMENT ESCOLAR: LES HABILITATS SOCIALS I COMUNICATIVES

L'assetjament escolar i els trastorns de llenguatge tenen com a factor comú la relació amb les habilitats socials i comunicatives. Com ja hem assenyalat, patir un trastorn de llenguatge oral afecta el desenvolupament de les habilitats socials i el lideratge, avaluats pels progenitors i/o el professorat tutor, fet que propiciarà que apareguin afectacions per a la vida diària (Font-Jordà *et al.*, 2018; Valera-Pozo *et al.*, 2016). Així, només el 10% dels infants amb necessitats lingüístiques sol ser categoritzat com a "popular", davant d'un 58% dels companys/es sense dificultats (Turunen *et al.*, 2017). Això es lliga amb el fet que les persones amb baixes habilitats comunicatives poden mostrar també dificultats en situacions socials, en donar respostes poc adaptatives o emprar estratègies poc adequades per a la resolució de conflictes a causa dels malentesos i la frustració acumulada. Aquesta manca de competència social també suposa una dificultat a l'hora d'enfrontar-se a situacions d'assetjament. Aquests dèficits poden conduir les persones identificades amb TDL a presentar agressivitat i, fins i tot, taxes de delinqüència més altes que les persones normotípiques (McCabe, 2005).

De fet, tenint en compte que les habilitats socials i les bones relacions amb els altres ajuden a solucionar els problemes quotidians que puguin aparèixer i faciliten el maneig de l'ansietat i l'estrès, el seu bon desenvolupament és vital per a la salut, tant mental com física (Adriaensens *et al.*, 2017). Aquestes habilitats

i relacions socials necessiten bones aptituds comunicatives per funcionar de manera eficaç, la qual cosa pot ser un problema en el cas de l'alumnat amb dificultats del llenguatge, que el porta a tenir més conflictes amb els altres i presentar problemes adaptatius, especialment durant l'adolescència (Forrest *et al.*, 2021).

Així doncs, fins a quatre possibles explicacions —no excloents— o una combinació de totes podrien relacionar les dificultats del llenguatge amb problemes de socialització i un risc augmentat de patir assetjament escolar en l'alumnat amb TDL:

1. Aquest alumnat pot ser més rebutjat a causa dels seus problemes per comunicar-se i la seva menor capacitat lingüística, que el farien objecte de burles, malnoms i exclusió a causa de les seves errades a l'hora de parlar o els malentesos comunicatius que se'n deriven (Andrés-Roqueta *et al.*, 2016; Ibáñez-Rodríguez *et al.*, 2021; Sako, 2016).
2. La causa del rebuig que pot arribar a patir tindria a veure amb dificultats en la comprensió emocional tant pròpia com dels altres, associada amb unes menors habilitats lingüístiques i comunicatives (Lloyd-Esenkaya *et al.*, 2021).
3. Els problemes en la socialització no estarien tan relacionats amb la part emocional sinó més aviat amb dèficits en la cognició social, que li dificultaria entendre plenament les situacions socials i faria que la seva adequació a les diferents situacions comunicatives fos més pobre, la qual cosa ocasionaria problemes i malentesos (Bakopoulou i Dockrell, 2016; Conti-Ramsden i Botting, 2014).
4. La major vulnerabilitat intrapersonal en forma de més simptomatologia ansiosa i depressiva inicial de l'alumnat amb TDL el faria més procliu a patir assetjament escolar i acabaria derivant en un empitjorament dels seus símptomes inicials (Hymel i Swearer, 2015; Knox i Conti-Ramsden, 2007).

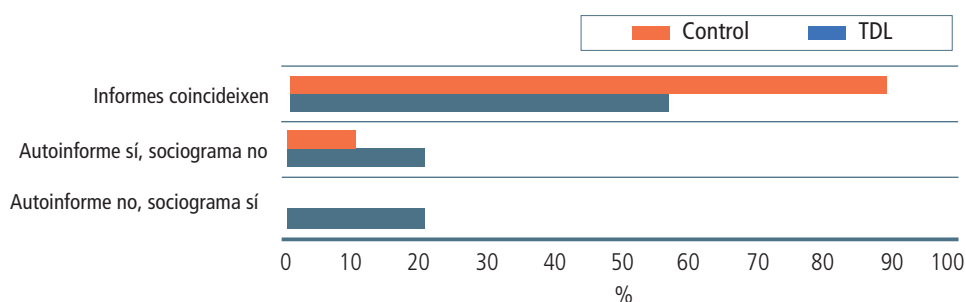
Cal destacar que les troballes descrites respecte a dificultats del llenguatge, socials i assetjament escolar no sempre es donen, sinó que alguns estudis troben altres aspectes que han de ser tinguts en compte. El primer és la mateixa variabilitat dins el perfil d'infants amb problemes de llenguatge. Així, l'èxit en les interaccions socials dels estudiants amb TDL és heterogeni i molt variable (Brinton *et al.*, 2000). De fet, no han de tenir menys èxit que els seus companys amb desenvolupament típic, sempre que hagin desenvolupat estratègies per afrontar les trobades socials, com, per exemple, estructurar aquestes interaccions per reduir la incertesa que hi experimenten (Lloyd-Esenkaya *et al.*, 2021). Fins i tot, s'han trobat percentatges moderats d'alumnes amb TDL que no presenten problemes relacionals, en què aquests problemes són lleus (22%) o que mostren una victimització igual de probable en comparació amb els seus companys sense dificultats lingüístiques (Fujiki *et al.*, 2001; Mok *et al.*, 2014). Segons Mok i els seus col·laboradors (2014), els infants amb TDL que no són més victimitzats

que els seus iguals es caracteritzen per tenir més comportaments prosocials, millors habilitats pragmàtiques (ús social del llenguatge) i menys problemes emocionals que els infants amb TDL victimitzats, dada que pot aportar un indicatiu de quins components cal estimular per tal de prevenir o millorar el pronòstic d'assetjament escolar en casos de TDL.

DIFERENTS PERCEPCIONS D'ASSETJAMENT SEGONS L'INFORMANT

Tot i aquest major risc d'assetjament en els infants amb TDL, és necessari considerar un altre factor important en relació amb la percepció de l'assetjament escolar. Els diferents agents que avaluen la situació de victimització, com poden ser els/les docents, els/les companys/es de classe o les mateixes persones afectades, poden tenir diferents percepcions sobre els mateixos fets. Els resultats de diferents estudis (Bouman *et al.*, 2012; Hawker i Boulton, 2000) apunten a la importància de mesurar la percepció d'assetjament escolar tant en el mateix alumnat que l'experimenta com en els diferents agents de l'entorn, ja que les percepcions dels uns i dels altres podrien en realitat avaluar aspectes i constructes diferents segons si aquesta percepció és auto- o heteroreportada. En conseqüència, els mateixos afectats tendeixen a informar amb més exactitud sobre els seus sentiments, mentre que les famílies, el professorat i els/les companys/es solen ser més conscients dels problemes conductuals (externament visibles i observables) que se'n deriven (Hankin i Abramson, 2001).

GRÀFIC 3: Percentatge d'infants amb TDL o sense dificultats (control) classificats com a victimitzats en funció de l'acord o el desacord entre els instruments usats per a l'avaluació de l'assetjament



Nota: "sí" indica la presència de victimització associada a assetjament escolar.

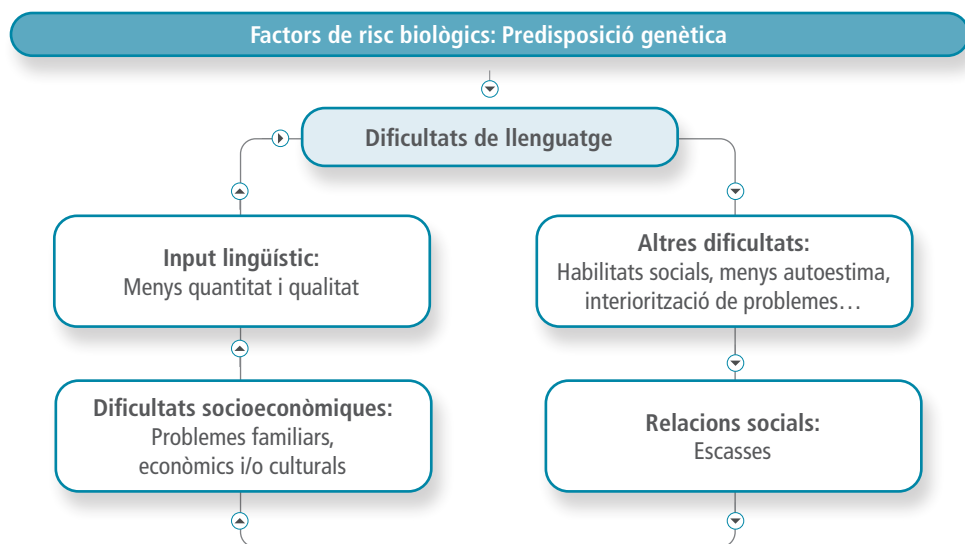
Font: elaboració pròpia.

En aquest sentit, Sureda-Garcia *et al.* (2021) han mostrat en infants d'entre deu i dotze anys de diverses escoles de les Illes Balears que l'alumnat amb TDL, quan s'avalua amb autoinformes, presenta menors taxes de victimització que quan hi responen altres agents, com el professorat o els/les companys/es

de classe, mitjançant sociogrames (Sureda-Garcia et al., 2021; vegeu la figura 3). Una explicació que ha cobrat importància per entendre aquesta troballa és l'habitució i fins i tot la normalització davant l'ocurrència sostinguda de fets punitius a la seva vida. No obstant això, encara que l'alumnat amb TDL és menys conscient de patir victimització, sí que presenta més dificultats de regulació emocional, més desajust psicològic i menor autoestima.

Així, les evidències presentades assenyalen que les persones a les quals els costa expressar-se oralment i que mostren unes capacitats lingüístiques per sota del que és habitual s'enfronten a un doble repte. D'una banda, es troben davant de les dificultats acadèmiques pròpies d'un sistema educatiu fortament arrelat en les capacitats lingüístiques, fet que pot derivar en fracàs escolar. De l'altra, presenten un major risc de patir assetjament escolar al llarg de la seva vida acadèmica i, a més, de patir-ne els efectes a llarg termini. Addicionalment, les dificultats d'adquisició del llenguatge poden derivar en una menor habilitat per a les relacions socials i en un menor nombre de relacions, la qual cosa alhora agreuja aquest dèficit. El fet que aquest alumnat amb problemes de llenguatge presenti també dificultats en l'inici i el manteniment de les relacions d'amistat no ajuda a l'hora de protegir-lo de l'assetjament i el fracàs escolar, cosa que crea una situació complicada que cal treballar des de la prevenció. D'aquesta manera, tant les habilitats socials com l'adquisició i el desenvolupament del llenguatge estan fortament lligats, de manera que es dificulten o es potencien mútuament (vegeu el gràfic 4).

GRÀFIC 4 . Principals factors que afecten les fluctuacions de la gravetat de les dificultats del llenguatge



Font: Adaptada de Valera-Pozo et al. (2021).

CONCLUSIONS

Els resultats dels estudis elaborats al si de la UIB amb població de les Illes Balears revelen un risc augmentat de patir assetjament escolar al llarg de la vida en l'alumnat amb dificultats del llenguatge i en subratllen els efectes a llarg termini. Amb aquests resultats es posa en evidència la necessitat de desenvolupar una ràpida prevenció, detecció i intervenció en l'assetjament escolar, especialment en infants amb dificultats del llenguatge, els quals sovint no són conscients de patir situacions d'aïllament i rebuig per part dels seus iguals.

En aquest sentit, la major part de les comunitats autònomes de l'Estat, així com les Illes Balears, han implementat en els darrers anys protocols especialitzats per afrontar tant l'assetjament escolar com el risc autolític. No obstant aquest avenç, resulta imperatiu emfatitzar la necessitat d'una ràpida prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament, especialment en l'alumnat amb dificultats del llenguatge, sense que això impliqui no atendre tot l'alumnat de manera global i inclusiva. En aquest sentit, és important que els protocols d'assetjament escolar puguin recollir dades clau, com n'és la tipologia específica de l'alumnat amb NESE que és víctima d'assetjament, especialment si presenta problemes en les àrees del llenguatge i/o de la comunicació. També caldria fomentar la recerca adreçada a saber quins són els factors predictors que expliquen que els casos oberts com a presumpte assetjament siguin confirmats o no, ja sigui amb els perfils sociomètrics derivats de les percepcions de l'alumnat o dels autoinformes sobre el grau de patiment percebuts per les pròpies víctimes i les seves famílies, a més de les percepcions i les informacions aportades per part del professorat tutor. A això s'afegeix la necessitat que les comissions de convivència puguin disposar tant del temps necessari com de la formació especialitzada per poder iniciar els protocols d'assetjament, atès que segons les dades actuals se'n detecta únicament una mínima proporció. Alhora, cal prendre consciència que el fet d'iniciar protocols d'assetjament és quelcom positiu i desitjable, ja que indica que es treballa en la detecció d'aquesta problemàtica, i no el contrari. Tot i que resulta cabdal fomentar el benestar emocional, la promoció de la salut mental i la convivència positiva entre tot l'alumnat, també resulta rellevant tenir en compte els col·lectius en què l'assetjament és especialment prevalent per tal de poder adreçar-hi accions de prevenció específiques i informades per la recerca.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Acebedo, L., Buil-Legaz, L., Adrover-Roig, D., i Aguilar-Mediavilla, E. (2020). Impact of the use of media devices within the family context on the language of preteens. *Children*, 7(12), 281. <https://doi.org/10.3390/children7120281>.

Adriaensens, S., Van Waes, S., i Struyf, E. (2017). Comparing acceptance and rejection in the classroom interaction of students who stutter and their peers: A social network analysis. *Journal of Fluency Disorders*, 52, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2017.02.002>.

Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Sanchez-Azanza, V. A., i Adrover-Roig, D. (2019). Academic outcomes in bilingual children with developmental language disorder: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 11(10), 531. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00531>.

Andrés-Roqueta, C., Adrian, J. E., Clemente, R. A., i Villanueva, L. (2016). Social cognition makes an independent contribution to peer relations in children with Specific Language Impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 277–290. <https://doi.org/10.1016/J.RIDD.2015.12.015>.

Bakopoulou, I., i Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 354–370. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.013>.

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., i Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. *PLOS ONE*, 11(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>.

Bouman, T., van der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M., i Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: Their differential association with internalizing problems and social adjustment. *Journal of School Psychology*, 50(6), 759–774. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.08.004>.

Brinton, B., Fujiki, M., Montague, E. C., i Hanton, J. L. (2000). Children with language impairment in cooperative work groups: A pilot study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(3), 252-264. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3103.252>.

Conti-Ramsden, G., i Botting, N. (2014). Educational placements for children with specific language impairments. A D. V. M. Bishop i L. Leonard (ed.), *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Psychology Press.

Convivèxit (2023). Memòria de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar 2021-2022. Conselleria d'Educació i Formació Professional. <https://www.caib.es/sites/convivexit/f/416284>.

Crick, N. R., i Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.115.1.74>.

Durkin, K., i Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child Development*, 78(5). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x>.

Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., i del Rey, R. (2012). Perceived emotional intelligence and implication in different types of bullying. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 169-181.

Esteller-Cano, À., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Aguilar-Mediavilla, E., i Adrover-Roig, D. (2022). Retrospective bullying trajectories in adults with self-reported oral language difficulties. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 57(3), 578-592. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12708>.

Esteller-Cano, À., Buil-Legaz, L., Pérez-Castelló, J. A., López-Penadés, R., Sánchez-Azanza, V., Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., Flexas, A., Aguilar-Mediavilla, E., i Adrover-Roig, D. (2021). California bullying victimization scale-retrospective (Cbvs-r): Validation of the Spanish adaptation. *Psicothema*, 33(2), 279-286. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.407>.

Font-Jordà, A., Gamundí, A., Nicolau Llobera, M. C., i Aguilar-Mediavilla, E. (2018). Use of the 2 D:4 D digit ratio as a biological marker of specific language disorders. *Anales de Pediatría*, 89(6), 361-368. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2018.02.009>.

Forrest, C. L., Gibson, J. L., i St Clair, M. C. (2021). Social functioning as a mediator between developmental language disorder (DLD) and emotional problems in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1221. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031221>.

Fujiki, M., Brinton, B., Isaacson, T., i Summers, C. (2001). Social behaviors of children with language impairment on the playground: A pilot study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(2), 101-113. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/008\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/008)).

Fundación Mutua Madrileña y Fundación Anar (2022). *La opinión de los estudiantes. IV Informe de prevención del acoso escolar en centros educativos*.

Hankin, B. L., i Abramson, L. Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability-transactional stress theory. *Psychological Bulletin*, 127(6), 773-796. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.127.6.773>.

Hawker, D. S. J., i Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455. <https://doi.org/10.1017/S0021963099005545>.

Hymel, S., i Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An Introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>.

Ibáñez-Rodríguez, A., Ahufinger, N., Ferinu, L., García-Arch, J., Andreu, L., i Sanz-Torrent, M. (2021). Social, emotional, and specific language bullying in developmental language disorder. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 41(1), 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.03.017>.

Kljakovic, M., i Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 49, 134-145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.002>.

Knox, E., i Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/13682820304817>.

Knox, E., i Conti-Ramsden, G. (2007). Bullying in young people with a history of specific language impairment (SLI). *Educational and Child Psychology*, 24(4), 130-141. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2007.24.4.130>.

Lev-Wiesel, R., Nuttman-Shwartz, O., i Sternberg, R. (2006). Peer rejection during adolescence: Psychological long-term effects—a brief report. *Journal of Loss and Trauma*, 11(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/15325020500409200>.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Lloyd-Esenkaya, V., Forrest, C. L., Jordan, A., Russell, A. J., i Clair, M. C. S. (2021). What is the nature of peer interactions in children with language disorders? A qualitative study of parent and practitioner views. *Autism & Developmental Language Impairments*, (Jan-Dec), 6, 239694152110053. <https://doi.org/10.1177/23969415211005307>.

Luciano, S., i Savage, R. S. (2007). Bullying risk in children with learning Difficulties in Inclusive Educational Settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 14-31. <https://doi.org/10.1177/0829573507301039>.

McCabe, P. C. (2005). Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychology in the Schools*, 42(4), 373-387. <https://doi.org/10.1002/pits.20064>.

Mok, P. L. H., Pickles, A., Durkin, K., i Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 516-527. <https://doi.org/10.1111/JCPP.12190>.

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., i Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>.

Øksendal, E., Brandlistuen, R. E., Wolke, D., Helland, S. S., Holte, A., i Wang, M. V. (2021). Associations between language difficulties, peer victimization, and bully perpetration from 3 through 8 years of age: Results from a population-based study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(7), 2698-2714. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00406.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>.

Sako, E. (2016). The emotional and social effects of dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(2), 175-183. <https://doi.org/10.26417/ejis.v4i2.p233-241>.

Sureda-Garcia, I., Valera-Pozo, M., Sanchez-Azanza, V., Adrover-Roig, D., i Aguilar-Mediavilla, E. (2021). Associations between self, peer, and teacher reports of victimization and social skills in school in children with language disorders. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718110>.

Turunen, T., Poskiparta, E., i Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement? *Learning and Instruction*, 52, 130-138. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.05.007>.

Valera-Pozo, M., Adrover-Roig, D., Pérez-Castelló, J. A., Sanchez-Azanza, V. A., i Aguilar-Mediavilla, E. (2020). Behavioral, emotional and school adjustment in adolescents with and without developmental language disorder (DLA) is related to family involvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1949. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061949>.

Valera-Pozo, M., Buil-Legaz, L., Rigo-Carratalà, E., Casero-Martínez, A., i Aguilar-Mediavilla, E. (2016). Habilidades sociales en preadolescentes con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(2), 55-63. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.03.002>.

Valera-Pozo, M., Flexas, A., Servera, M., Aguilar-Mediavilla, E., i Adrover-Roig, D. (2021). Long-Term Profiles of Bullying Victims and Aggressors: A Retrospective Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 631276. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631276>.

Ziegenfusz, S., Paynter, J., Flückiger, B., i Westerveld, M. F. (2022). A systematic review of the academic achievement of primary and secondary school-aged students with developmental language disorder. *Autism and Developmental Language Impairments*, (Jan-Dec), 7, 1-33. <https://doi.org/10.1177/23969415221099397>.

PROTOCOL D'ACOMPANYAMENT A CENTRES EN PROCESSOS DE TRANSFORMACIÓ

Inès Carrasco Pascual

Mònica Salom Sastre

RESUM

La creació del *Protocol d'acompanyament a centres en processos de transformació* és un projecte en procés que cerca sistematitzar una cultura d'aprenentatge professional i col·lectiu basat en la indagació i la fonamentació teòrica. L'objectiu final és la construcció d'una eina que generi aprenentatges sobre com es pot impulsar un acompanyament entre centres en processos de transformació avançats i centres en estadis més inicials del Programa de Millora i Transformació, per així millorar els aprenentatges i el benestar dels infants i joves de les Illes Balears.

RESUMEN

La creación del *Protocolo de acompañamiento a centros en procesos de transformación* es un proyecto en proceso que busca sistematizar una cultura de aprendizaje profesional y colectivo basado en la indagación y la fundamentación teórica. El objetivo final es la construcción de una herramienta que genere aprendizajes sobre cómo impulsar un acompañamiento entre centros en procesos de transformación avanzados y centros en estadios más iniciales del Programa de Mejora y Transformación para así mejorar los aprendizajes y el bienestar de niños y jóvenes de las Illes Balears.

INTRODUCCIÓ

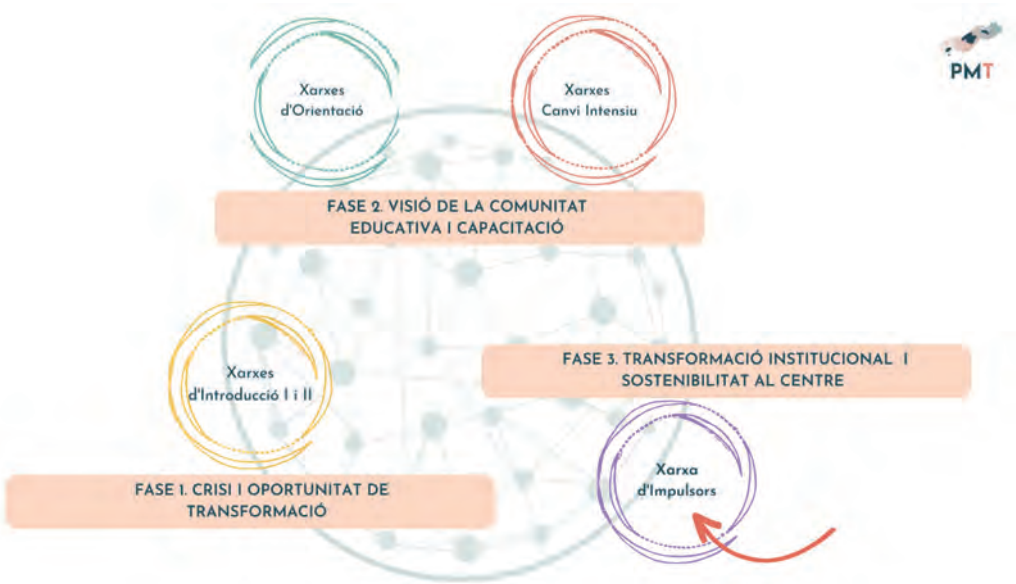
El propòsit del Programa de Millora i Transformació (PMT) és acompanyar els centres educatius de les Illes Balears en el canvi, facilitant-los unes eines i un mètode de treball que permeti la seva millora i transformació educativa de manera progressiva i sostenible en el temps.

El programa s'estructura en tres etapes, construïdes a partir de les fases de gestió del canvi de John Kotter i Holger Rathgeber:

- **ETAPA 1. Crisi i oportunitat de transformació del centre**
Crear la necessitat de transformar i comprometre-hi tota la comunitat educativa.
- **ETAPA 2. Creació de la visió de la comunitat educativa i capacitat del centre**
Repensar el centre que volem ser i orientar la formació del centre en aquest sentit.
- **ETAPA 3. Transformació institucional i sostenibilitat al centre**
Consolidar la nova cultura de centre per fer-la perdurable en el temps.

Els centres participants en el PMT treballen en xarxa i se situen en els diferents estadis del programa, en funció de la fase de transformació en què es troben.

FIGURA 1. Ecosistema de xarxes del Programa de Millora i Transformació



A l'estadi més avançat del programa es troba la xarxa d'impulsors, en què hi ha els centres encarregats de materialitzar aquest protocol d'acompanyament. Cal destacar que tots aquests centres comparteixen un marc conceptual assentat en els fonaments teòrics de la manera com les persones aprenen: els quatre pilars de l'educació de Delors, els set principis de l'aprenentatge de l'OCDE, els Objectius de desenvolupament sostenible (ODS) de les Nacions Unides, i l'avaluació formadora, entre d'altres.

INICI DEL PROJECTE

L'objectiu de crear un protocol d'acompanyament a centres en processos de transformació, encaminat a potenciar l'aprenentatge entre iguals, sorgeix de la necessitat de trobar un propòsit compartit de xarxa. L'acord és fruit d'un procés rigorós, profund i complex, en què s'ha promogut la participació activa de tots els membres de la xarxa.

Una vegada definit l'objectiu, s'utilitza la fusió dels dos mètodes següents per tal de guiar el procés:

a. Espiral d'indagació

Model d'indagació col·laborativa basat en l'evidència. Consta de sis fases:

1. Analitzar
2. Enfocar
3. Desenvolupar la intuïció
4. Aprendre
5. Passar a l'acció
6. Comprovar.

b. Prototipatge

Prova d'experimentació que pretén donar forma a una idea per detectar quins són els punts forts i els dèbils i per identificar noves orientacions per a la generació de prototips més detallats i polits.

El prototipatge està ideat a partir de la seqüència següent:

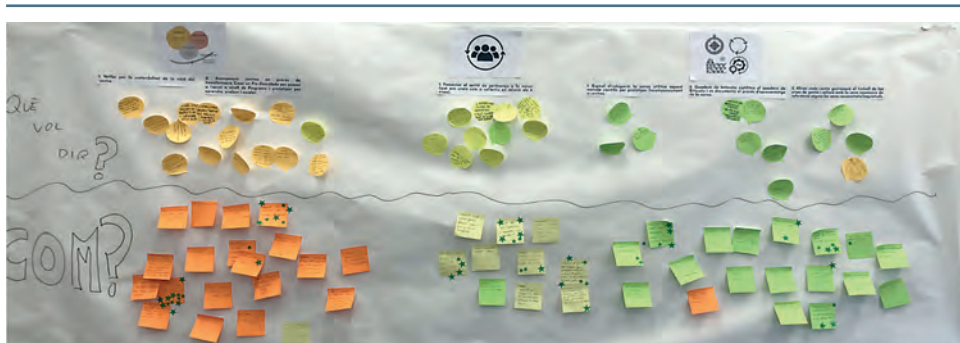
1. Planificar
2. Fer
3. Avaluar
4. Comunicar.

DESENVOLUPAMENT DEL PROJECTE PER FASES

FASE 1. Analitzam

En aquesta primera fase s'observa i s'estableix quina és la necessitat compartida de xarxa, per tal de definir quin és l'objectiu comú a desenvolupar. Mitjançant processos d'aprenentatge cooperatiu, la xarxa d'impulsors defineix com a objectiu compartit la creació d'un protocol d'acompanyament a centres en processos de transformació.

FIGURA 2. Membres de la xarxa de centres impulsors del PMT treballant col·laborativament





FASE 2. Focalitzam

La finalitat d'aquesta segona fase és posar el focus en aquells aspectes prioritaris per a la consecució de l'objectiu. És per això que, en aquest moment, es plantegen les preguntes següents:

- a. És urgent?
- b. És bo per a tots?
- c. Hi ha un nivell raonable de persones compromeses?
- d. És manejable?
- e. És complex?
- f. És un repte per al nostre pensament?
- g. Ens porta a fer noves accions?
- h. Requereix que aprenguem alguna cosa?

La reflexió entorn d'aquestes preguntes permet compartir el llenguatge i establir un marc mental comú d'acció.

FASE 3. Desenvolupam la intuïció

En aquest punt se cerquen proves d'allò que es vol resoldre. En el cas de la xarxa de centres impulsors, aquesta fase va acompanyada d'una planificació estructurada amb preguntes d'indagació per a cadascun dels moments del projecte.

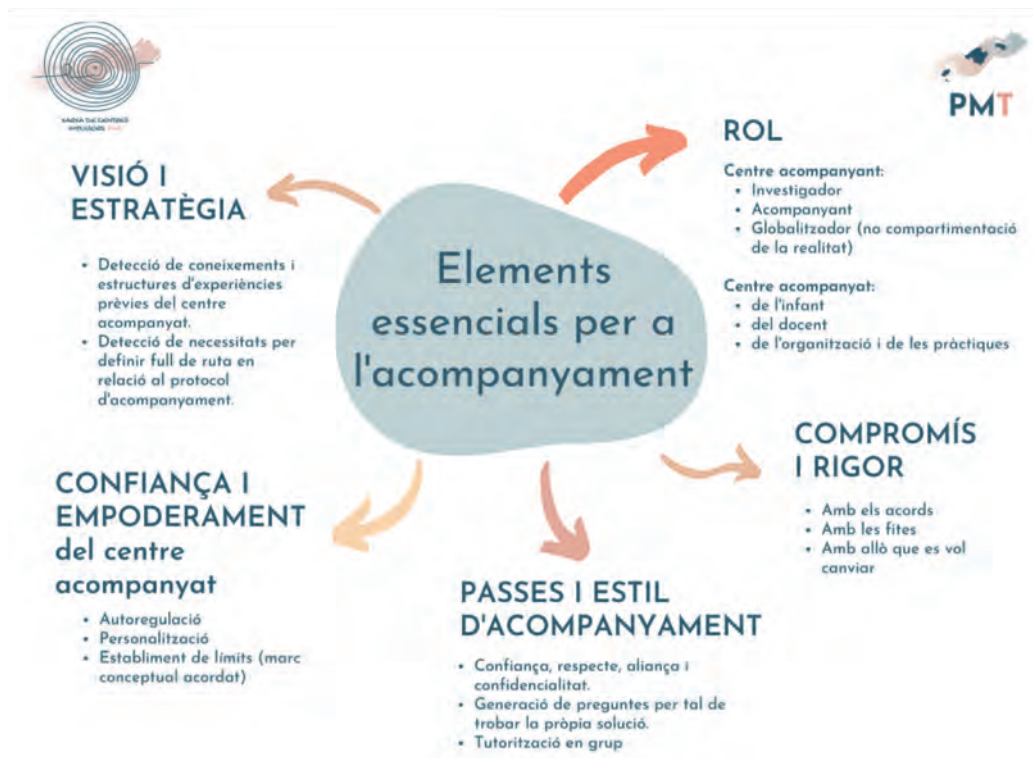
- a. Per què volem dur a terme aquest prototip?
- b. De quina manera ens ajudarà a millorar l'aprenentatge?
- c. Per què aquest prototip i no un altre? Amb què està vinculat?
- d. Quina relació té amb el futur que ens hem imaginat amb els centres acompanyants?
- e. Quina és la hipòtesi que volem validar?
- f. Quines preguntes ens farem per validar el prototipatge? (Què validarem?)
- g. Com avaluarem si aquest prototipatge ha tingut els resultats esperats? (Com validarem?)

- h. Quins indicadors tindrem en compte?
- i. Com recollirem les evidències del procés fet?
- j. En quins moments avaluarem? (Quan validarem?)
- k. En quins espais avaluarem? (On validarem?)
- l. Quins agents participaran en el prototipatge? (Docents?, famílies?, alumnes?)

FASE 4. Aprenem

Aquesta fase impulsa l'aprenentatge professional, connectat amb la realitat, fonamentat en la indagació i en la col·laboració.

FIGURA 3. Infografia dels elements essencials d'acompanyament acordats per la xarxa de centres impulsors del PMT



Les preguntes associades a aquest moment són les següents:

- a. Com compartirem els coneixements previs que tenim, com a centre, en relació amb l'acompanyament?

- b. Com identificarem els elements comuns en relació amb l'acompanyament a la xarxa?
- c. Quines estratègies seguirem per definir quins d'aquests elements són imprescindibles per al nostre protocol de xarxa?
- d. Com passarem del coneixement individual al coneixement col·lectiu de xarxa?
- e. Com connectarem el coneixement de la xarxa amb altres experiències relacionades amb l'acompanyament?

En relació amb les preguntes plantejades anteriorment, cal remarcar que alguns dels participants en la xarxa de centres impulsors són experts en diferents mètodes d'acompanyament (acompanyament constructiu, acompanyament respectuós, mentoria i facilitació). És per aquest motiu que es duen a terme píndoles formatives entre iguals que permeten establir els elements essencials d'acompanyament que fonamentaran la posada en pràctica del prototip.

En aquesta mateixa fase, els centres impulsors reben formació externa i visiten altres centres de l'Estat i europeus per tal d'ampliar els seus coneixements sobre els diferents processos d'acompanyament.

FASE 5. Passam a l'acció

En aquest punt, es duen a terme accions específiques i intencionades per dur a la pràctica els aspectes sobre els quals s'ha reflexionat prèviament. Es tracta de fer accions a petita escala (pilotar), alineades amb la planificació establerta, per escalar, a posteriori, els aprenentatges que s'han generat i que permetran aconseguir l'objectiu comú establert.

En aquesta fase, els integrants de la xarxa treballen en petits equips que anomenem prototipadors (pilotadors). Apliquen els acords establerts i personalitzen les accions en funció del centre acompanyat (Pla d'acció específic de centre), per tal de guiar el seu procés de millora i respectar tant els acords generals de xarxa com les singularitats dels centres que acompanyen.

FASE 6. Comprovam

La darrera fase consisteix a reflexionar sobre si el canvi generat pel prototip és prou significatiu.

- a. Hem marcat prou la diferència?
- b. Quin impacte hem tingut?
- c. Com ho podem saber?
- d. Quines evidències hem decidit recollir i per què?

Finalment, cal destacar que, dins les sessions de xarxa, es generen espais de coneixement compartit i de revisió continuada, ja que la creació del protocol és un procés viu, flexible i estructurat. De la mateixa manera, s'ha d'emfatitzar la

importància de la comunicació del procés i dels resultats amb la resta de les comunitats educatives, per tal de compartir els aprenentatges adquirits.

CONCLUSIÓ

La construcció del *Protocol d'acompanyament a centres en processos de transformació* esdevé un procés d'aprenentatge que combina, en equilibri, la reflexió i la pràctica des d'una acció fonamentada, planificada, compartida i avaluada. No és un model tancat, sinó una estructura d'aprenentatge que respon a dues funcions: la millora contínua i la sostenibilitat de la cultura de centre dels centres impulsors i l'acompanyament de centres en processos de canvi que es troben en estadis més inicials.

En paraules de la poetessa Rupi Kaur: “No et despertes i esdevens la papallona. El creixement és un procés”. És precisament la recerca del procés d'aprenentatge la que s'impulsa des del Programa de Millora i Transformació i, en aquest cas concret, amb el prototip que encapçala la xarxa de centres impulsors. L'objectiu final de tot plegat és establir una cultura d'acompanyament entre iguals i una vertadera transformació institucional.

REFERÈNCIES

Brown, T.; Katz, B. (2020): *Diseñar el cambio*. Empresa Activa.

Halbert, J.; Kaser, L. (2009): *Leadership Mindsets. Innovation and learning in the transformation of schools*. Routledge.

Kotter, J.; Rathgeber, H. (2019): *Nuestro iceberg se derrite: Como cambiar y tener éxito en situaciones adversas*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

OCDE (2017). *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors*. Editorial UOC.

UNESCO (2022). *Reimaginem junts els nostres futurs. Un nou contracte social per a l'educació*.

CEIP ANSELM TURMEDA: UNA ESCOLA QUE CANVIA, UNA ESCOLA QUE TRANSFORMA

Laura M. de Haro Amer

RESUM

Aquest article vol donar a conèixer la realitat actual del CEIP Anselm Turmeda, que ha passat, i passa encara, per un procés de revisió i canvi en la seva proposta educativa. Es fa un recorregut i anàlisi dels principals fets que han motivat aquesta evolució i se'n descriuen les conseqüències directes i rellevants en l'alumnat. També es dedica un espai a la formulació dels reptes de futur i els desafiaments a abordar.

RESUMEN

Este artículo quiere dar a conocer la realidad actual del CEIP Anselm Turmeda, que ha pasado, y pasa todavía, por un proceso de revisión y cambio en su propuesta educativa. Se hace un recorrido y análisis de los principales hechos que han motivado esta evolución y se describen las consecuencias directas y relevantes sobre el alumnado. También se dedica un espacio a la formulación de los retos de futuro y a los desafíos a abordar.

DE L'ANÀLISI DEL CONTEXT A LA NECESSITAT DEL CANVI

El CEIP Anselm Turmeda és un centre de titularitat pública situat a la barriada de Son Roca - Son Ximelis, un barri de l'extraradi de la ciutat de Palma. Aquest nucli urbà suporta una densitat de població significativament més alta que la mitjana de l'illa i es caracteritza per acollir població demogràficament diversa, amb predominança de representativitat africana, seguida de l'europea i la llatinoamericana.

El barri està estancat cap a la ciutat amb una barrera física que és l'autopista. Aquesta barrera es fa extensible també pel que fa a la formació de la població i a altres àmbits d'interacció amb la resta de la ciutat i configura el que anomenam *guetos*. L'estat de decadència urbanística de l'entorn ha afavorit processos de concentració de població vulnerable, amb la dificultat consegüent de possibilitar assentaments estables i generacionals en el territori.

En general, l'entorn proper al centre es caracteritza per acollir una població amb alt nivell de vulnerabilitat, on es donen inèrcies socials i culturals negatives i un context de convivència de vegades hostil i poc còmplice de l'estabilitat emocional necessària per al desenvolupament integral de la infància.

L'escola està inevitablement lligada a la realitat del seu entorn i condicionada per aquesta, que s'hi reflecteix en diversos aspectes. Per una banda, trobam la gran mobilitat de l'alumnat del centre i la inestabilitat en la matrícula. A causa de la situació canviant de les famílies i la necessitat constant de cercar oportunitats de

millora, el nostre no és un alumnat durable, sinó que varia de manera contínua curs rere curs (per exemple, actualment, de l'alumnat de 6è d'EP, només un 40 per cent fa tres o més cursos que està matriculat al centre, i només una alumna ha cursat tota l'etapa de primària al centre). Això afecta la composició de grups i la relació entre iguals, però també la possibilitat de conèixer el context personal de cada alumne i les seves necessitats més profundes.

L'altra cara d'aquesta moneda és l'arribada constant d'alumnes nous i noves al centre. A les aules tenim un flux habitual d'infants que s'incorporen al nostre sistema educatiu, fins i tot en algunes ocasions arriben sense haver estat escolaritzats en qualsevol altre sistema. Aquest fet no només pot suposar un impacte cognitiu o cultural sinó que també, i de manera significativa, comporta un xoc social pel fet d'haver d'aprendre a conviure amb els iguals d'una manera precipitada, sobretot a partir de determinades edats.

Una altra de les dificultats pròpies de l'entorn amb què brega el centre és la baixa implicació (nulla en alguns casos) de les famílies en el procés d'aprenentatge de les filles i els fills. En un entorn en què les preocupacions a la llar són tan greus, l'escola en molts de casos es converteix en anecdòtica, en un *passatemps*, fet que suposa que mares i pares no tinguin presència al centre i no reforcin el paper de l'escola com a eina de motor de canvi. No sols és absència de col·laboració, és que en certs casos i determinades cultures el missatge que arriba des de casa és la manca d'importància de la formació reglada i la poca incidència d'aquesta en les perspectives de futur.

L'ESCOLA QUE CANVIA: EL CAMÍ RECORREGUT

La primera passa per iniciar un canvi sempre hauria d'anar lligada a la pregunta «per a què?». En el cas de la nostra escola, el canvi era necessari, principalment, per una interpel·lació directa de l'entorn a adequar la resposta educativa a la realitat de l'alumnat i del context del centre. En una conjuntura social en ple canvi, l'escola necessitava reajustar la seva missió per garantir-ne l'eficàcia i el sentit.

Es podria situar l'inici d'aquest camí al curs 2017-18, amb l'arribada al centre d'un equip directiu nou i extern (no formava part del claustre amb anterioritat) i que, en conseqüència, estava exempt de condicionants i judicis previs. La finalitat principal d'aquest equip era analitzar els possibles flancs de millora existents i reestructurar totes les fortaleses de què el centre ja disposava, per oferir-ne la millor versió possible. La visió del centre d'aquell projecte de direcció convocava a convertir l'escola en un punt de referència educatiu i social, en què cada un dels alumnes i la seva potencialitat esdevinguessin la raó de ser de l'educació.

Una de les primeres iniciatives que es van integrar en la proposta del centre va ser l'elaboració d'un programa propi d'educació emocional, amb la intenció de respondre d'una manera concreta a la inqüestionable premissa de l'educació

integral de l'alumnat i garantir el seu benestar emocional. El programa pretenia (i pretén encara) respondre als aprenentatges d'«aprendre a viure junts, aprendre a viure amb els altres» i al d'«aprendre a ser» (Delors, 1996) i fa propis els principis de la teoria de la intel·ligència emocional (Goleman, 1995).

El programa es basa en el model de «Competències emocionals» de Rafael Bisquerra i es concreta en el fet que tot l'alumnat del centre, inclosa l'educació infantil, disposa en el seu horari setmanal d'una sessió específica programada per treballar les competències següents:

- **Consciència emocional:** capacitat per prendre consciència de les pròpies emocions i de les emocions dels altres, inclosa l'habilitat per captar el clima emocional d'un context determinat.
- **Regulació emocional:** capacitat per manejar les emocions de manera apropiada. Suposa prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament; tenir bones estratègies d'afrontament; capacitat per autogenerar-se emocions positives, etc.
- **Autonomia emocional:** es pot entendre com un concepte ampli que inclou un conjunt de característiques i elements relacionats amb l'autogestió personal, entre les quals es troben l'autoestima, l'actitud positiva davant la vida, la responsabilitat, la capacitat per analitzar críticament les normes socials, la capacitat per cercar ajuda i recursos, així com l'autoeficàcia emocional.
- **Competència social:** és la capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones. Això implica dominar les habilitats socials, capacitat per a la comunicació efectiva, respecte, actituds prosocials, assertivitat, etc.
- **Competències per a la vida i el benestar:** capacitat per adoptar comportaments apropiats i responsables per afrontar satisfactòriament els desafiaments diaris de la vida, siguin privats, professionals o socials, així com les situacions excepcionals amb les quals ens anem topant. Ens permeten organitzar la nostra vida de manera sana i equilibrada, facilitant-nos experiències de satisfacció o benestar.

Durant els cursos 2017-18 i 2018-19 la major part del claustre (90%) participà en una formació sobre educació emocional dissenyada de manera conjunta entre la direcció del centre i el CEP de referència, en què a la vegada que es tractaven aspectes educatius també se'n possibilitava una revisió a escala personal, fet que ha enriquit de manera incalculable la proposta. Tot i això, cal destacar que en aquests anys han estat tres persones diferents les encarregades de planificar i aplicar el programa, i totes elles tenien una formació específica en aquest àmbit (postgrau universitari) més enllà de la formació de centre duta a terme, qüestió que sens dubte dota de valor i rigorositat el mètode.

Tanmateix, l'aposta per l'educació emocional i aquesta visió àmplia del que ha de ser el desenvolupament de l'alumnat no es va limitar únicament a aquest programa, han estat múltiples i variades les estratègies i recursos que es van integrar a tots els nivells de centre:

- cercles de diàleg: la PGA del centre especificava que tots els grups havien de dur a terme, com a mínim, un cercle de diàleg diari. Cada aula disposa d'un registre on anotar els temes tractats i, si s'escau, aquests cercles poden convertir-se en cercles restauratius si hi ha un conflicte.
- CESC: cada curs escolar, durant la primera quinzena de novembre, es va començar a aplicar el sociograma CESC (Conductes i Experiències Socials a l'Aula), una eina de suport tutorial que serveix per avaluar les relacions entre un grup d'iguals i que resulta útil en la detecció i intervenció de possibles casos d'assetjament. Els resultats del sociograma es compartien amb l'alumnat a partir de tercer de primària.
- mediació: es va iniciar la formació a l'alumnat voluntari de 6è que volgués formar part de l'equip de mediació del centre. De la formació i la coordinació s'encarregava l'equip directiu.
- racons emocionals a les aules: es va dotar cada classe d'un racó boca-orella per a la resolució de conflictes entre iguals, també materials sensorials que permeten la tornada a la calma en moments d'excitació així com semàfors de regulació de conducta.
- acompanyament de mestres nouvinguts: conscients que és imprescindible que hi hagi coherència entre la resposta que ofereixen totes les persones del claustre, a l'inici de cada curs escolar i abans del començament del període lectiu, es dedica una sessió a l'acollida dels i de les mestres pel que fa al projecte d'educació emocional del centre, on s'explica a grans trets el plantejament i marc teòric i s'ofereixen tots els recursos de què disposa el centre.

Una altra mesura que cal destacar, inclosa dins el que podríem incloure com la primera etapa de canvi, fou la convicció de la direcció del centre de la necessitat d'empoderar i dotar de rellevància la figura tutorial. Les tutores i els tutors són el primer i més proper referent que tenen les famílies al centre escolar, i cal treballar una relació entre ambdues parts basada en la confiança i el respecte. Perquè això sigui possible, cal que des de la tutoria s'assumeixi la responsabilitat corresponent, però sempre amb la convicció de comptar amb el suport i acompanyament de la direcció del centre.

Per treballar en aquest objectiu s'engegaren dues mesures organitzatives diferents. Per una banda, es dotà les aules d'autonomia de gestió a través de l'horari d'aula, oferint una proposta oberta i flexible on la direcció només marcava les hores d'especialitat i coordinació. Així, cada tutora disposava de la sobirania ne-

cessària per organitzar la jornada escolar en funció de les necessitats del grup i la disposició dels suports. Per altra banda, es començà a establir de manera anual una «línia de centre», un tema o lema comú a tota l'escola, però que es desenvolupava de manera autònoma a cada aula, en funció d'interessos propis i de capacitats i dotant d'una gran riquesa el resultat final.

També dins aquesta primera etapa del canvi s'ha d'assenyalar una aproximació inicial a un canvi en el model d'atenció a la diversitat, en què es defuig la idea del suport individualitzat i s'incorporen els professionals de l'equip de suport com un referent més a l'aula ordinària, mitjançant el que s'anomenà «parelles educatives». Amb aquesta proposta, vigent encara en l'estructura orgànica del centre en l'actualitat, se cercava afavorir a les aules les metodologies actives i un enfocament flexible i divers pel que fa a les propostes didàctiques.

En tot aquest procés de revisió i evolució es pot situar una segona fase que començaria el curs 2021-22, amb un nou projecte de direcció. Aquest, tot i ser continuista i compartir les bases d'acció amb l'anterior, fa una passa més enllà pel que fa al model social i reorienta la missió del centre per ajustar-la a una nova realitat, en què ja s'han sistematitzat i integrat al centre mesures organitzatives i funcionals d'èxit.

En aquest paradigma renovat es pretén redimensionar la perspectiva comunitària i prioritzar la funció de compensació de desigualtats del sistema educatiu, a través dels valors de la inclusió i la igualtat d'oportunitats. El marc de referència és el «Model Social» i l'anomenat «Index for Inclusion» (Booth i Ainscow, 2002), eina reconeguda com un instrument altament útil per ajudar els centres educatius a desenvolupar processos que millorin la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat.

Una de les principals aportacions que fa l'«Index» i que s'incorpora de ple en l'organització i la planificació del centre és el concepte de «barreres per a l'aprenentatge i la participació». Tradicionalment, els centres organitzaven les seves propostes educatives i recursos de suport en funció de les anomenades necessitats educatives especials, en què s'entenia que un alumne, o grup d'alumnes, obtenia un focus d'atenció personalitzat en funció de les seves característiques o mancances. D'acord amb aquesta nova concepció, els possibles desavantatges es llegeixen com el resultat de les barreres de l'entorn, que se situen en plans i nivells diferents, i que són les que dificulten o impedeixen les possibilitats d'aprenentatge de l'alumnat tradicionalment «especial». Aquest concepte suposa un canvi important i substancial, perquè si les necessitats ja no se situen en l'alumne sinó que es descriuen en el context, serà precisament en aquest context on s'haurà d'intervenir per garantir l'atenció de tot l'alumnat.

Un canvi tan rellevant com el que suposa aquest enfocament ha de ser meticulós, rigorós i gradual, si bé és cert que la mateixa eina ofereix un procés d'autoavaluació regulat i dividit en tres grans dimensions: la cultura, les polítiques i les pràctiques inclusives, cadascuna amb uns indicadors de verificació que pauten el decurs

de l'anàlisi. Actualment, el CEIP Anselm Turmeda ha completat la primera fase de diagnòstic, en què ha participat tota la comunitat educativa, i s'ha elaborat i aprovat al claustre el pla de millora escolar amb orientació inclusiva.

En aquest sentit, cal esmentar que, d'una manera extraordinàriament coincident i totalment alineada amb el nou projecte de direcció, es va esdevenir l'oportunitat, el curs 2021-22, que el centre s'adherís al programa PROA+. El Programa per a l'Orientació, l'Avanç i l'Enriquiment Educatiu és una convocatòria del Ministeri d'Educació en col·laboració amb l'Administració educativa de la Comunitat Autònoma l'objectiu principal de la qual és garantir l'èxit escolar de tot l'alumnat i reduir l'abandonament escolar primerenc, amb especial atenció a l'alumnat en situació de vulnerabilitat. A grans trets, el programa s'articula d'acord amb el desenvolupament de les anomenades «activitats palanca» per part dels centres educatius, destriant-ne les més adients per a cada realitat de tota l'oferta del catàleg. En el cas de la nostra escola, les AP executades durant el curs 2022-23 foren aquestes tres:

- Programa d'Acompanyament Escolar: entre d'altres, els objectius principals del programa són aconseguir l'accés a una educació inclusiva de qualitat per a tot l'alumnat, facilitar el clima de convivència en el centre per contribuir a la millora dels resultats escolars i augmentar la taxa de promoció i titulació de l'alumnat. El programa a la nostra escola ha consistit a oferir un reforç fora de l'horari lectiu per a l'alumnat de 4t a 6è de primària, tres hores setmanals distribuïdes en tres horabaixes. Aquestes sessions no s'han dissenyat com un suport tradicional en què es repassen els continguts curriculars més complexos o que presenten més dificultat, sinó que el plantejament s'ha enfocat al fet que l'alumnat adquireixi hàbits i estratègies que els permetin planificar i ordenar el pensament, treballar la motivació i augmentar les experiències d'èxit. El programa està fixat dins la PGA del centre i fou el tercer any consecutiu que es va oferir. La valoració sempre ha estat molt positiva i tant l'alumnat com les famílies reclamen aquest espai com un recurs eficaç i operatiu
- Gestió del canvi: mitjançant aquesta AP i gràcies al suport i acompanyament de l'Administració educativa, es va elaborar el Pla estratègic de millora, un document de centre que recull les principals conclusions de l'anàlisi de la situació del centre vers la inclusió (en funció de les dimensions de l'«Index for Inclusion» anomenat abans) i, allò que és més important, descriu un procés de planificació escolar i unes prioritats pel que fa al pla de millora atenent al principi d'inclusió educativa. La redacció d'aquest document va necessitar una fase prèvia de valoració i observació per part de tots els agents de la comunitat educativa que possibilità la confrontació entre totes les realitats que es viuen al centre.
- Xarxa PROA+: en l'acompliment d'aquesta activitat, l'equip directiu del centre va participar durant el curs en tres trobades d'intercanvi d'experiències i compartició de bones pràctiques i col·laboració docent amb la resta de

centres educatius de les Illes Balears que formen part de la xarxa PROA+. Aquest procés de col·laboració va permetre que coneguéssim projectes d'èxit del nostre entorn i va materialitzar la idea de l'aprenentatge permanent, entès com un aprenentatge eficaç.

S'ha fet fins ara un recorregut per les principals propostes i iniciatives implantades els darrers anys al centre i encaminades clarament a la transformació educativa, formulacions concretes i mesurables. No obstant això, és necessari també posar en relleu un principi latent que ha impregnat el conjunt de les decisions, gairebé una filosofia de centre, i és el fet de plantejar-se l'escola com un espai de creixement i realització professional per a les persones que hi fan feina, on el seu benestar i progrés també és protagonista. En el paradigma educatiu actual és indiscutible que l'alumnat s'ha de situar al centre de l'acció educativa, que ha d'esdevenir el vertader protagonista del procés d'aprenentatge. Al CEIP Anselm Turmeda no es discuteix en absolut aquesta premissa, però sí que s'hi fa un afegit respecte al rol del professorat, en què es reconeix el seu paper estratègic i determinant en la proposició final. Així, escoltar les seves observacions i propostes ha esdevingut tan prioritari que s'han adherit a les estructures orgàniques espais de col·laboració com ara els claustres pedagògics, les reunions docents o la codocència.

Aquest enfocament, que a l'inici era més una convicció que una evidència, es va anar analitzant i documentant fins a arribar a la conclusió que s'enquadra en el marc teòric que descriu l'«aprenentatge docent entre iguals». La feina de docent no es limita, des d'aquesta perspectiva, a fer classes i a organitzar-se o coordinar-se per fer-les, sinó que ha d'incorporar en el seu desenvolupament diari espais de treball que permetin la formació permanent. Si, en el conjunt de treballadors, la formació i l'actualització professional constitueix una necessitat de les demandes de la societat actual, en el cas dels docents, com a treballadors del coneixement, aquesta necessitat esdevé imprescindible (Duran, 2019). En atenció a això, tant la direcció com la resta del claustre caminen cap a la sistematització d'experiències d'aprenentatge (naturals o planificades) que contribueixin a la millora de la qualitat educativa.

L'ESCOLA QUE TRANSFORMA: ELS RESULTATS OBSERVABLES

Tot aquest procés d'anàlisi, de canvi i de reforma s'ha executat amb un objectiu clar: oferir una resposta educativa òptima al nostre alumnat, en definitiva, esdevenir la millor versió possible i, tot i que en l'àmbit educatiu sigui necessari un període més ampli de temps per parlar de consolidació d'estructures, sí que ja es poden advertir resultats i conseqüències positives de la majoria de les mesures implementades.

La primera, la més important i la més significativa és, sens dubte, la millora del benestar emocional dels infants i la seva incidència en el clima de convivència. Com a entitat plenament conscient de la realitat del nostre alumnat, de vegades

hostil o poc afable, saber-los protegits i acompanyants més enllà de la tasca essencialment acadèmica és el reconeixement màxim a la nostra feina. Ara com ara, tot l'alumnat té a l'abast les eines necessàries (internes o externes) per enfrontar-se a situacions emocionalment exigents i se sap en un entorn prou segur i de confiança per poder expressar les pròpies debilitats o pors. Així, la resolució de conflictes entre iguals és molt més precisa i lleugera i les actituds desafiantes a les aules han decrescut a mesura que la relació entre adult i infant s'ha basat en la confiança i el respecte. Aquesta nova escenografia ha suposat la minva exponencial de les vegades que s'ha hagut d'aplicar el règim sancionador del centre, atès que les solucions ara passen per vies de reparació i reconeixement. En nombres concrets, durant el curs 2021-22 es va tipificar una única falta disciplinària i el curs 2022-23 van ser dues. A més, els cursos 2017-18 i 2018-19 existia al centre un «Registre d'incidències» en què s'anotaven els conflictes greus succeïts al pati. A partir del curs 2019-20 aquest registre es va suprimir, perquè no era necessari.

Com a segon efecte a tenir en compte, sobretot sense perdre de vista que, al cap i a la fi, es tracta d'un centre educatiu, cal fer incís en la millora dels resultats acadèmics dels infants, tant en els interns com en la projecció acadèmica en etapes posteriors. En l'àmbit intern, el fet que hi hagi un clima d'aula i de centre relaxat en conjunció amb l'aplicació de metodologies més actives en què l'infant és protagonista actiu del procés, ha suposat un augment del nombre d'alumnes amb matèries aprovades i que la mitjana del centre cada vegada sigui més propera a la mitjana de la Comunitat, pel que fa a resultats acadèmics globals. A la vegada, a les coordinacions del primer trimestre amb els IES de referència també es comprova com els resultats i els casos d'èxit a l'etapa de secundària augmenten any rere any entre el nostre alumnat.

Un altre efecte important que, tot i que de manera indirecta, també influeix en la vida del centre és l'obertura a la comunitat. Les relacions que s'han establert entre el centre educatiu i la resta de serveis de l'entorn han ampliat el marge d'acció de l'escola, a la vegada que han possibilitat respondre de manera més eficaç a situacions de vulnerabilitat o en aquelles en què cal connectar els recursos de cada servei. Des de fa tres cursos escolars, estan sistematitzades les anomenades «comissions escolars», en què l'equip de suport i la direcció del centre es reuneixen (entre una i dues vegades al trimestre) amb la referent de Serveis Socials que intervé a la zona, per fer intercanvi d'informació i pautar estratègies comunes. El curs 2022-23 es van iniciar també les «coordinacions de salut» en què la PTSC i l'orientadora del centre es reuneixen amb el centre de salut de referència. També amb aquest s'han organitzat activitats compartides i aprofitant els recursos que ens ofereix en forma de tallers, xerrades i suports. Altrament, cal esmentar la relació fluida establerta amb l'entitat socioeducativa Naüm, entitat amb més de vint anys de trajectòria d'intervenció a la barriada i amb la qual s'han dissenyat programes de cessió d'espais, suport educatiu i derivació i coordinació de casos. Tot sempre amb l'objectiu d'atendre de manera global el nostre alumnat.

Tanmateix, i sense contradir en absolut la importància dels resultats per, com a mínim, poder fer una avaluació i reajustament de les mesures proposades, la base de l'acció de l'escola i el que orienta la tasca de les professionals del centre és la motivació i professionalització, és la voluntat i determinació que qui tenim davant és mereixedor de tot el nostre esforç i dedicació, sense biaix de cap classe.

REPTES DE FUTUR: ALLÒ QUE HA DE VENIR

Els canvis han estat significatius, les millores, palpables, i el clima del centre ha fet un tomb de 180 graus els darrers anys. Això es percep tan bon punt s'entra a l'escola i tota la comunitat n'està plenament orgullosa. Aquesta satisfacció, emperò, no ens conforma ni relaxa, ben al contrari, ens empeny a continuar traçant línies d'acció i detectar espais de millora on dirigir la nostra acció pròximament.

Una de les prioritats principals cap on encaminar l'activitat és la d'augmentar el nivell de participació de les famílies a la vida del centre. Entenem que família i escola són dos grans agents responsables de l'educació dels infants i ni l'una ni l'altra poden exercir aquesta funció de manera aïllada. Necessitam la seva implicació per maximitzar el desenvolupament dels infants i no ens conformam amb un paper passiu o puntual, volem una cooperació plena i que esdevinguin un fonament propi dins la comunitat educativa. Amb aquest objectiu, tenim dues vies d'acció clarament esbossades. Per una banda, l'enfortiment de la relació entre tutora i família i, per l'altra, el suport de l'escola a la constitució d'una AFA. De la primera acció destacam clarament el fet de crear ponts de confiança i sobretot tenir una mirada respectuosa i sense judici. Cal comprendre i acceptar els diferents models familiars i que cada sistema és únic i està influenciat per multitud de factors, però que en tot cas la responsabilitat final de l'educació de l'alumnat és compartida i, per tant, que la inclusió de les famílies és simplement imprescindible a l'escola.

Pel que fa a la constitució d'una AFA, treballarem de manera conjunta amb l'entitat Naüm per donar suport a aquesta acció. Juntament amb la intervenció comunitària, farem per detectar un grup impulsor conscienciat i compromès a qui donarem tot el suport, tant pràctic com administratiu, per tirar endavant l'associació. Com a primera passa, per al curs 2023-24 es programaran entre el servei d'orientació i els SS els anomenats «Cafè en família», espais de diàleg i col·loqui encaminats a crear vincle i establir les primeres xarxes de feina.

Tot i haver minvat significativament el nombre de protocols oberts en els darrers cursos, volem aconseguir un índex 0 d'absentisme escolar. Hi ha una part important de la nostra població que culturalment rebutja la institució escolar, si més no, no li confia la potestat de compensació de desigualtats o d'ascensor social. Volem fer una aproximació des de la pedagogia a aquesta realitat i reclamar la confiança necessària, cal explicar a les famílies la importància de l'escola, la seguretat de l'aprenentatge i la incidència de la formació en les perspectives

de futur. Assumim igualment que segurament hi haurà un marge on aquesta intervenció no arribi. Per aquests casos, aplicarem el protocol d'absentisme escolar de manera àgil i apressada per tal que la possible intervenció dels serveis especialitzats sigui tan primerenca com sigui possible.

A mitjà i llarg termini un dels reptes més dificultosos als quals s'enfronta l'escola és el d'augmentar el nombre d'infants matriculats. Hem sol·licitat a l'Administració que ens amplii el servei de transport escolar gratuït de què disposem per tal d'eixamplar el territori d'abast. Al mateix temps, tenim previst dissenyar un projecte d'activitats extraescolars per fer més atractiva l'oferta educativa. L'atenció individualitzada, la predisposició i la vocació de servei continuaran formant part de la nostra idiosincràsia.

Per descomptat, mantindrem el compromís de participar en el programa PROA+ i continuarem participant en els programes de formació i innovació que posa al nostre abast la Conselleria d'Educació: formació en centres, dinamització lingüística, accions de prevenció contra la violència masclista, experiments educatius, finançament de llibres de text i material didàctic, etc.

I, per damunt d'aquestes declaracions d'intencions, continuarem aprofitant totes les oportunitats que se'ns presentin per aconseguir la nostra millor versió. Reconèixer l'Anselm Turmeda és fer valdre l'escola pública i el seu paper clau en el futur més proper, és obvi, però també enaltir la professionalitat, la perseverança i la dedicació dels seus mestres. És també un gest de reconeixement cap a totes aquelles famílies que, tot i els prejudicis i les pors, han donat una oportunitat a una escola ressorgida i que s'esforça constantment a progressar, perfeccionar i florir. És sobretot un homenatge al nostre alumnat, vertader motor de tota la nostra acció i protagonista sense discussió de la nostra raó de ser, per elles i per ells cercam els compliments i esperam perseverar en aquest de vegades complex, però sobretot apassionant, camí.

REFERÈNCIES

Booth, T. i Ainscow, M.. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. CSIE.

Bisquerra, R. i Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Collell, J. i Escudé, C. (2006). *Maltrato entre alumnos (I)*. *Presentación de un cuestionario para evaluar las relaciones entre iguales*. *CESC Conducta y experiencias sociales en clase*, Àmbits de Psicopedagogia, 18, tardor 2006, p. 8-12.

Duran Gisbert, D. *Aprenentatge docent entre iguals: mestres i escoles que aprenen uns dels altres*. Àmbits de Psicopedagogia i Orientació, 2019, núm. 50, p. 47-58. <https://raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/366177>.

Delors, J. (1996.): «Los cuatro pilares de la educación» a *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. p. 91-103.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Ed. Kairós.

Sandoval, M.; López, M. L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C. i Echeita, G. (2013). «Index for Inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva». *Contextos Educativos*. *Revista de Educación*, 5, 227-238. <https://doi.org/10.18172/con.514>.

Vecina, C.; Segura, A.; Alomar P. i l'Equip d'Intervenció Comunitària Intercultural (ICI-Palma). *Monografia comunitaria: Son Roca, Son Ximelis, Son Anglada 2015*. Palma, Grup d'Educadors de Carrer, Ajuntament de Palma, Treball amb Menors (GREC) i Obra Social "la Caixa".

UN PASSEIG PEL CEIP BALANSAT

Fina Colomar Vicarí

RESUM

Aquest treball pretén fer conèixer la vida i actuació del CEIP Balansat, situat a la localitat de Sant Miquel de Balansat, al municipi de Sant Joan de Labritja, a l'illa d'Eivissa. Se'n descriu l'àmbit contextual i pedagògic de referència des de l'inici fins a l'actualitat.

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer la vida y actuación del CEIP Balansat, situado en la localidad de Sant Miquel de Balansat, en el municipio de Sant Joan de Labritja, en la isla de Ibiza. Se describe el ámbito contextual y pedagógico de referencia desde su inicio hasta la actualidad.

“Anàrem a Sant Miquel, una colla de gent bona...” (cançó popular d'Uc). El CEIP Balansat es troba al municipi de Sant Joan de Labritja, a la localitat de Sant Miquel de Balansat.

Es caracteritza per ser una escola petita, d'una sola línia, rural i molt familiar. Va començar sent un centre incomplet el dia 1 de setembre de 1987, acollint infants del poble de Sant Miquel i els seus voltants. Aquesta estructura va substituir l'escola original situada a la plaça del poble per a donar cabuda als infants de la localitat.

Actualment, dona la benvinguda a més de 150 famílies i hi assisteixen al voltant de 170 alumnes. La gran majoria és gent del poble, però també hi ha infants d'altres pobles com Sant Joan de Labritja i Santa Eulària, diverses regions d'Espanya, com també alumnat procedent d'altres països: Regne Unit, Alemanya, Bèlgica, Països Baixos, Marroc, Romania, Argentina, Veneçuela, Itàlia, Cuba, Bolívia, Senegal, Paraguai, Mauritània, Ucraïna i Filipines. Cadascun dels infants aporta un ingredient especial per a compondre la banda sonora de la nostra escola.

Durant aquests 36 anys ha estat liderada per quatre directors i directores estimats i reconeguts per tota la comunitat educativa. El centre ha anat creixent any rere any amb Fermín Miguélez Miguélez (1986-1996), Catalina Marí Ribas (1996-2007), Miguel Darío Muñoz Pérez (2007-2013) i Fina Colomar Vicaària, des de 2013 i fins avui.

Balansat va iniciar-se amb la metodologia per projectes de treball a l'àrea de Medi al curs 2001-2002.

I va ser durant el curs 2010-2011 quan es va veure una necessitat de globalitzar els continguts i unificar una metodologia comuna per a tothom.

El claustre de professors va viure una experiència revolucionària, es va decidir visitar centres de l'illa d'Eivissa, de Mallorca, Menorca, Barcelona, Bilbao i Girona per a, posteriorment, compartir les bones pràctiques observades en reunions que varen encetar un debat pedagògic ple d'illusions, canvis i idees innovadores. El claustre sencer tenia clar que tot en la vida avança, i nosaltres, com a centre, no ens podíem quedar enrere. No es pretenia ser exactament com un altre centre, volíem ser Balansat amb una nova essència més innovadora, pedagògicament parlant, on els infants vinguessin cada dia amb un somriure a la cara i fossin els protagonistes del seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

Tots aquests canvis van venir acompanyats de formacions amb grans professionals que ens van acompanyar a fer la gran passa. Cal destacar les aportacions de Pere Alzina, Nando Pons i Guida Allès. Molt agraïts a tots ells per creure i motivar la nostra "forma de fer".

Deixant de banda el llibre de text com a únic recurs educatiu, el centre comença a enfilarse un nou camí. Una nova metodologia basada en el projecte d'aula globalitzat de la vida dels infants, aprofitant cada experiència o data significativa per al centre per a convertir-la en una situació d'aprenentatge.

A dia d'avui, el centre promou un ensenyament globalitzat, en què es desenvolupa l'esperit crític dels nostres protagonistes. Educam en actituds i valors, donam cabuda a tothom i a les necessitats individuals que presenta cada infant. Desenvolupam un aprenentatge significatiu i constructivista fomentant la investigació i l'autoaprenentatge.

Per tot això, és necessari conèixer i respectar el nostre entorn i la seva realitat sociocultural partint de situacions reals i vivències personals.

Ens endinsam en el món dels nous aprenentatges TAC, cream bons lectors i bones lectores, a més de promoure la participació de les famílies.

Dins la nostra escola hi coexisteixen persones amb diferents ideologies, aquest fet ens obliga a ser un centre pluralista que defensa els valors democràtics com la llibertat, la solidaritat, el respecte, la coeducació, l'amor i la convivència.

Orientam l'activitat educativa cap a una educació per a la igualtat sense discriminar per raons de sexe, però, sobretot, volem que el nostre alumnat sigui feliç i ompli les seves motxilles de bons records i vivències.

El tractament de l'educació emocional sorgeix com a resposta a les necessitats no ateses a les matèries curriculars, que consideram indispensable incloure en el nostre projecte educatiu. Entenem l'educació emocional com el procés educatiu, continu i permanent que té com a objectiu prioritari el desenvolupament de les competències emocionals del nostre alumnat, potenciant habilitats i actituds de reconeixement i gestió de les emocions i habilitats socials que els identifiquin i

distingeixin en la seva vida personal, social i professional, permetent-los afrontar millor els reptes quotidians. És per això que ha nascut el projecte “Balansat educa amb el cor” com a mitjà de prevenció de situacions i/o comportaments disruptius proporcionant recursos i estratègies per a enfrontar-se a les experiències de la vida. A través de diverses propostes volem implicar-hi tota la comunitat educativa: personal del centre, alumnes i famílies, generant un clima d'acceptació i tolerància de les diferències individuals. La finalitat última de l'educació emocional al nostre centre, per tant, és promoure hàbits i actituds compartits per tota la comunitat educativa per tal que la nostra escola esdevingui una comunitat de persones sanes i equilibrades emocionalment. D'aquesta manera, volem aconseguir un clima de convivència òptim on tothom se senti membre destacat al centre.

Mitjançant una entrada relaxada a les aules els infants preparen la jornada conjuntament amb la seva figura referent en el moment de “Bon dia”. És en aquesta franja quan poden expressar de manera lliure “Com ens sentim avui”. Durant el dia, els infants poden viure qualsevol emoció i per aquest motiu a les aules hi ha el racó “Estic enfadat/enfadada”. És important respirar i acceptar les emocions que flueixen per dins els nostres cossos i un recurs per a gestionar millor aquesta emoció és aquest espai amb diversos estímuls per tornar a la calma: conte, rellotge de sorra, juguerols per calmar l'ansietat i l'estrès, entre d'altres.

Es fa difícil posar nom a les nostres emocions i l'escola ha de facilitar aquest entrebanc.

Durant els primers dies lectius, els infants enceten un projecte d'identitat. Trien un nom de classe amb els qualificatius necessaris perquè tothom s'hi senti identificat. A partir d'aquesta activitat prèvia, l'alumnat participa en un *Concurs de portes* que es va instaurar l'any 2011-2012 al nostre centre.

L'alumnat presenta diversos dissenys per decorar la seva porta i quins elements acorden tenir-hi. Contínuament es treballa en equip, evitant les votacions i arribant a acords de forma consensuada. Durant el procés, que sol estendre's en el temps, tot el primer trimestre, els infants amiden l'espai necessari, fan llistes de material, resolen problemes amb les factures de compra, deixen volar la imaginació per a crear i confeccionar tot allò que és al seu disseny definitiu.

Cada nivell opta per fer una porta *elaborada o divertida*; les dues opcions són les que es marquen a les bases del concurs.

Una vegada acabades, hi ha un temps per a visitar-les, observar-les i fer-ne una valoració per a, a continuació, procedir a una votació secreta. Les portes guanyadores són anunciades a la Festa de Nadal de Balansat, i els grups guanyadors obtenen una targeta regal per a comprar material didàctic.

Algunes de les fortaleses amb què compta l'escola són el lideratge, la gestió i l'organització de centre.

A principi de curs, els docents ens organitzam per comissions que s'encarreguen de desenvolupar situacions d'aprenentatge que vertebraran la vida de centre al llarg de molts moments del curs. Aprofitam qualsevol data assenyalada dins el calendari escolar per a acostar-la a les vivències dels nostres infants. Algunes són les relacionades amb les festes del poble, la Trencada de Fruits Secs, Nadal, Carnestoltes o Ens Emariollam, 25N i 8M, Dia de la No-Violència i la Pau, Setmana de la Sostenibilitat i l'arribada de l'estiu.

Dins cada comissió hi ha representants de cada uns dels nivells i membres de l'equip directiu, per tant, tots els cicles hi estan representats i dissenyen la proposta pedagògica per a cada una de les activitats de centre. Aquest tipus de plantejament i d'activitats "crea sentiment de centre". És molt enriquidor i gratificant ajuntar tota la comunitat educativa al voltant d'una activitat lúdica i significativa.

Gaudim d'una bona convivència de centre. Una de les pràctiques posades en marxa des del curs 2018-2019 és formar alumnat promotor de benestar i convivència, concretament en mediació escolar. La mediació escolar és una estratègia, positiva i creativa, de resolució de conflictes en la qual hi ha uns mediadors que parlen amb les persones en conflicte, per tal d'ajudar-les a parlar del que ha succeït i col·laborar per arribar a un acord que sigui favorable per a les dues parts.

Durant els mesos de setembre i octubre, l'equip de suport es reuneix amb infants de tercer cicle que volen atendre els petits conflictes que puguin sorgir entre la resta d'alumnes durant el temps de pati. La participació al servei de mediació és completament voluntària, però requereix un compromís, ja que entre l'alumnat mediador s'estableixen uns torns de pati.

Aquesta estratègia va acompanyada de preguntes restauratives. Els docents i l'equip de mediació fan servir unes preguntes clau davant els conflictes que sorgeixen entre alumnes durant les guàrdies de pati.

Un altre eix vertebrador del centre és la passió per llegir. A Balansat formam bons lectors. Des de l'escola hem de vetllar per desenvolupar l'estima cap a la lectura i l'hàbit lector.

El centre compta amb un pla lector potent confeccionat a consciència i en què es recullen unes dinàmiques i estratègies motivadores, atractives i alhora divertides que sempre tindrem en compte per al nostre alumnat.

Aquest pla també pretén millorar la comprensió lectora de l'alumnat, així com intentar fer bons usuaris de la biblioteca, que els permetrà gaudir i treure profit dels diferents textos.

Els dos grans objectius que es persegueixen mitjançant les activitats plantejades són:

- Promocionar la lectura com a factor fonamental per al desenvolupament de les competències bàsiques en l'alumnat.
- Fomentar el compromís amb la lectura a través de la lectura no obligatòria diària de llibres de tots els gèneres textuais.

Quan parlem de *compromís amb la lectura* ens referim al temps real que un alumne destina a llegir per gust o per iniciativa pròpia, així com a la seva capacitat per seleccionar lectures que s'adaptin a les seves necessitats i gustos, a més del seu nivell de participació en xarxes socials virtuals o reals per compartir els seus gustos lectors.

Una de les activitats més destacades és la que es planteja a tercer cicle, el Club de Lectura.

L'activitat va començar sent una prova pilot i, al llarg dels cursos, s'ha instaurat en la dinàmica del centre a causa de l'èxit que va generar i dels resultats satisfactoris obtinguts.

L'objectiu principal del nostre club de lectura és llegir, debatre i aprendre d'un llibre, propiciant així el foment de la lectura i el desenvolupament d'una crítica constructiva que afavoreixi l'atenció a les idees dels altres.

Formar part del club de lectura implica estar dins un grup d'alumnes que llegeixen alhora un llibre, tant al centre com a casa, seguint un conjunt de normes per a la correcta realització de la lectura i duent a terme una sèrie d'activitats i debats sobre aquesta.

La participació al club de lectura és voluntària. S'intenta que hi hagi cada trimestre un o dos grups diferents de lectura, formats per sis alumnes com a màxim. És una activitat que es duu a terme de forma simultània a 5è i 6è curs. Un cop decidit qui hi vol participar, es barregen els alumnes de tots dos cursos en dos grups diferents, i cadascun llegeix un llibre que han triat. Tot i ser una activitat voluntària, els participants han de comprometre's amb la resta dels companys en la realització de la lectura i les tasques que aquesta comporta.

Abans d'iniciar l'activitat es fan diverses sessions per decidir quins són els llibres seleccionats per iniciar el club. Per això, es visita la biblioteca del centre per veure de quins llibres disposa i, en cas que hi hagi altres propostes, aquestes són anotades per introduir-les al recurs TAC "Answergarden".

Les lectures que s'introdueixen al recurs anterior són presentades en un tauler atractiu situat al costat de la biblioteca, ja que és un lloc de pas per als alumnes. En aquest tauler hi ha un rètol que indica les possibles lectures del club. També hi ha penjats diferents sobres de plàstic i, a l'interior, les portades i contraportades dels llibres que han sortit al sondeig previ. Igualment hi ha un fullet per

inscriure's al llibre que volen llegir. Es començarà a desenvolupar l'activitat pels llibres on hi hagi més alumnes apuntats. Un cop seleccionats els llibres, començam les reunions.

En el moment de triar els llibres, i amb un mínim de sis alumnes inscrits, donam per inaugurat el primer Club de Lectura lliurant-los el nostre "Clubòmetre".

La primera tasca és parlar sobre el títol de la lectura, així com de l'autor i de quina temàtica pot tractar-se. Al tauler del Club de Lectura s'indica el títol del llibre que es llegirà, així com el dia i hora acordats per desenvolupar les reunions. D'aquesta manera visual i atractiva es potencia un "contagi" entre l'alumnat que no ha sortit voluntari per a formar altres clubs de lectura. Un cop fetes les sessions introductòries, es comença la lectura.

La dinàmica del club sol ser diferent, depenent del dia de la setmana. En ocasions, els alumnes duen a terme una tertúlia sobre la darrera part del llibre que han llegit: es posa en comú parlant sobre quins personatges han anat apareixent, debatent les diferents idees i hipòtesis que puguin sorgir. És en aquestes primeres reunions on es mostra als alumnes com s'ha de fer una tertúlia i què ha de fer la figura de moderador o moderadora al llarg d'aquesta. Així, a les següents reunions, seran els alumnes mateixos els encarregats d'executar aquest rol.

Durant la resta de sessions es van alternant diverses tasques, com: lectura individual i en silenci, lectura cooperativa en veu alta, lectura en parelles...

Un cop acabat el llibre, donam per conclòs el club, i l'alumnat ha de realitzar una producció TAC tipus "Book trailer", que serà projectada a classe com a estratègia per captar nous membres en futurs clubs de lectura.

D'altra banda, els alumnes han de participar en una autoavaluació i una coavaluació, tot valorant el compromís de lectura d'ells mateixos i de la resta de companys que hi han participat. A més, per tenir un record del club, cadascun elabora una xapa personalitzada amb una frase motivadora pel món de la lectura.

A Balansat es potencia la relació de l'alumnat dins un mateix cicle, bé sigui en els desdoblaments de l'especialitat d'Educació Física, bé sigui a les sessions de *Racones* a les etapes d'educació infantil i primària. Aquestes són sessions en què l'alumnat d'un mateix cicle s'agrupa en tres grups diferents, fomentant així les relacions entre alumnes.

El treball per racons desenvolupa una sèrie de tasques treballades de manera competencial. Amb les hores dedicades, s'amplien els sabers bàsics que es troben al currículum i alhora es descongentiona pes curricular a les tutories. Cada cicle consta de tres racons.

El treball per racons és la forma perfecta per treballar competencialment. Es basa principalment, en la manipulació, experimentació i, sempre que és possible, en contextos reals.

L'alumnat treballa en grup i en alguns dels racons interactuen amb l'entorn real desenvolupant així la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.

Amb aquesta metodologia es treballa, sempre, cercant la participació i l'interès de tot l'alumnat. És molt important la iniciativa i el treball en equip.

Per dur a terme una bona seqüència didàctica es tindran en compte les fases o etapes següents:

- Tria del racó: Els alumnes trien el racó al qual volen anar. Tots els alumnes, de forma trimestral, han de passar per tots els racons del cicle.
- Desenvolupament: Depenent del racó, es pot treballar de manera individual o col·lectiva, segons la feina a realitzar, encara que de manera general sol ser feina per grups.
- Avaluació: En finalitzar les sessions corresponents es provoquen converses i debats per analitzar la feina i extreuren debilitats, fortaleces i propostes de millora.
- Exposició: Si la temàtica del racó ho permet, s'exposa la feina a altres grups.

Al final de cada curs els docents valoram les necessitats curriculars per al curs següent i, per tant, es dissenyen els racons amb diverses propostes pedagògiques, sempre acompanyades per un docent.

Les arts escèniques són una de les novetats introduïdes amb el canvi metodològic.

Es disposa d'un racó de teatre al segon cicle on es mesclen alumnes de dos nivells diferents. En aquest racó, l'alumnat pot gaudir d'activitats diverses relacionades amb la interpretació. També, es potencia el desenvolupament de la seva creativitat i l'expressió de sentiments i emocions a través de jocs, activitats i petites representacions, així com el control del moviment del cos i la postura quan parlem en públic. L'alumnat agafa més confiança en si mateix i es fomenta la cooperació entre iguals. D'altra banda, es reforça el vocabulari treballat en llengua catalana i els alumnes es familiaritzen més amb aquesta llengua i milloren la seva pronunciació i entonació.

A més, des de fa tres cursos escolars, el centre participa en el programa MAP TEATRE, ofert per la Conselleria d'Educació, que ha obtingut un gran èxit entre l'alumnat participant.

La realitat actual mostra la necessitat d'acostar els alumnes a totes aquelles eines tecnològiques que els puguin facilitar l'accés al món que els envolta per dur a terme tasques o simplement per trobar una eina lúdica i motivadora. Per aquest motiu sorgeix un racó com a novetat que pretén donar cabuda al pensament computacional dels infants. Com a docents, veiem la necessitat de potenciar i proporcionar un ús crític i creatiu d'aquest instrument tecnològic, potenciant l'experimentació i el descobriment d'aquest aparell, així com les seves possibles aplicacions didàctiques.

Es tracta d'utilitzar el robot TRUE TRUE amb l'alumnat de primer cicle, com un instrument que permet als infants fer tot un seguit d'accions de robòtica i orientació espacial, de manera lúdica. Aquestes accions sorgeixen d'una necessitat després d'haver resolt un problema de lògica matemàtica.

En aquest sentit, creim que el robot TRUE TRUE ha d'entrar a l'escola com un element amb una càrrega motivadora que pot ajudar en totes les àrees; sempre, amb un caire lúdic.

El que es pretén amb aquest petit projecte és encetar l'ús del robot TRUE TRUE, en petit grup, a l'àrea de matemàtiques i especialment en la resolució de problemes, amb l'objectiu principal que, en un futur, es converteixi en una eina motivadora per a l'aprenentatge de totes les àrees.

No es tracta d'aprendre amb i sobre els ordinadors o les tauletes tàctils com a objectiu principal, es tracta d'utilitzar-los com a instruments que ens permetin fer tot un seguit d'accions que fins ara no podíem fer, o de fer-les amb més rapidesa. Creim que l'ordinador i la tauleta han d'entrar a l'escola com un element d'ajuda, però també s'han d'aplicar a l'entorn educatiu usant-les de manera adient per potenciar l'aprenentatge i l'ensenyament. En conseqüència, el que es pretén amb aquest projecte és emprar les TICs adequadament, per convertir-les en TACs.

La robòtica educativa —o robòtica pedagògica— és una disciplina concebuda perquè els estudiants s'iniciïn des d'edats molt primerenques en la robòtica i la programació de manera interactiva.

Així, la robòtica per a nens o robòtica educativa és un ensenyament pràctic i lúdic en què es duen a terme activitats que toquen diverses àrees: robòtica, electrònica, programació, llenguatge i creativitat, amb l'objectiu de fomentar en els infants l'interès per la tecnologia d'una manera divertida.

Per això, es dona continuïtat al racó a la resta de cicles de primària, ja que manipular robots permet també que l'alumnat desenvolupi habilitats motores fines i aprengui a coordinar l'ull amb la mà, alhora que fomenta la cooperació i el treball cooperatiu.

Entre els beneficis que comporta la robòtica educativa hi ha els següents: reforçar l'autoestima dels alumnes, el desenvolupament de noves formes de comunicació i aprenentatge i iniciar l'alumne en el pensament computacional.

L'escola es troba en un entorn natural privilegiat i disposa d'un hort escolar. L'hort és un lloc on es treballen molts continguts, actituds, habilitats i destreses.

Al racó d'hort tenim diferents espais que hem de cuidar:

- Les parades en crestell.
- La bassa.
- El magatzem.
- La compostera.
- La franja de fruiters i aromàtiques.
- El racó del bosc.
- El galliner.

La tècnica de les parades en crestell és un mètode de sembra que necessita unes mides específiques per funcionar bé, és per això que, abans de començar, hem de prendre mides per a col·locar bé les estakes que delimiten les parades on se sembrarà més endavant.

Amb cintes mètriques els alumnes han d'amidar i clavar cada estaca al seu lloc. Són ells els protagonistes de cada tasca del *racó de pagesia*.

I si s'hagués de destacar un altre racó, seria el de *Cuinam a Balansat*. Hi ha infinitat de processos i sabers per dotar de coneixement els nostres alumnes. És un dels racons més vivencials i manipulatiu de què disposam. La relació de contextos reals amb el món matemàtic els ajuda a entendre millor els problemes i la seva representació, a més de gaudir amb les receptes de cuina.

Com saben els nostres alumnes què s'espera de les seves tasques? Aquesta formació que va realitzar el claustre en el curs 2018-2019 va fer-nos obrir els ulls. Volem alumnes autònoms i competents, però ells i elles necessiten estris i recursos per a poder ser-ho. Un infant necessita un full de ruta o un guió de la tasca que ha de realitzar. La majoria de les vegades, plantar-se davant un full en blanc angoixa. Comptar amb *Bases d'orientació* ajuda tot tipus d'alumnes. Els infants poden situar-se en el procés de la tasca, fer-ne un primer esborrany, planificar-lo, revisar que té totes les parts completades i, fins i tot, avaluar-se.

El centre compta amb bases d'orientació per als estils literaris que es plantegen a tota la primària. És un recurs més a l'aula i és previ a la rúbrica. D'aquesta manera, l'alumnat de Balansat sap en tot moment què li demanam en cada activitat.

Sabem que on més significatiu és l'aprenentatge és fora de les aules, per aquest motiu al CEIP Balansat ens agrada molt sortir d'excursió.

El procés d'una sortida didàctica és molt potent, des de la preparació amb el grup classe, mentre es desenvolupa i fins a la seva síntesi. És bàsic que el docent sàpiga on anirà en la sortida i organitzar-la prèviament. Conjuntament amb l'alumnat es confecciona una circular explicativa o més visual per als més petits; es té en compte el material necessari, circuits, mapes, diferents localitats i municipis, distàncies... A més, per a obtenir millors resultats, s'ha de fer participi l'alumnat en l'organització de la sortida.

Durant una sortida didàctica s'han de recollir evidències de tot tipus. L'observació entre iguals fora de l'aula pot donar molt més detall i informació del que ens pensam.

Una vegada a les aules, la visita es complementa amb el treball de devolució, nous conceptes, relació teoria-pràctica, activitats d'ampliació i posada en comú amb la valoració del grup classe.

Tots aquests aspectes metodològics ja consolidats han provocat en el claustre de professors certa curiositat i ganes de donar una millor versió de nosaltres mateixos. És per aquest motiu que un grup impulsor del professorat s'ha iniciat en el programa ERASMUS, de fons europeus, i en Estades Pedagògiques per a visitar un altre centre de l'illa de Mallorca. Ambdues experiències s'han valorat molt positivament i han provocat el contagi en altres companyes. Les converses pedagògiques mantingudes han produït acords de claustre necessaris per a fer una passa endavant.

Tot això com s'aconsegueix?

És cert que es compta amb una plantilla reduïda i quasi estable. Any rere any s'incorporen docents novinguts que desconeixen la nostra forma de fer. És aquí on també l'equip directiu té un gran repte, aconseguir que des del primer dia la família de Balansat sigui un equip, potenciant un bon clima de feina i anant tots i totes junts a l'una, seguint una única línia metodològica. Es fan diversos assessoraments de projectes d'aula i es contempla la tasca educativa com un conjunt i no com unitats disperses.

Totes aquestes passes i actuacions han anat agafant un pes important i han anat donant forma al centre, sempre amb tot l'esforç i l'estima que té el claustre cap a aquesta escola. Si es compta amb un claustre que creu en el que fa i pensa amb el cor, sempre podrem arribar on vulguem. I és gràcies a la il·lusió diària de tot l'equip docent que Balansat és un centre tan acollidor.

Aquesta "colla de gent bona" de la qual parlàvem a les primeres línies del capítol té com a secret el lema següent:

"Digues-ho i ho oblidaré, ensenyam-ho i ho recordaré, involucra'm-hi i ho aprendré" (Benjamin Franklin).

UN SOMNI, UNA IL·LUSIÓ, UN PROJECTE (CEIP SA JOVERIA)

Rosa Thomas, directora

Esther Tur, cap d'estudis del CEIP Sa Joveria

RESUM

Aquest article dona a conèixer l'evolució d'un projecte educatiu des dels inicis fins a l'actualitat. Un projecte innovador que no ha patit una transformació seguint modes d'innovació sinó com a fruit de la reflexió constant, de l'anàlisi de les pràctiques i dels propòsits del centre al llarg de catorze anys.

RESUMEN

Este artículo pretende dar a conocer la evolución de un proyecto educativo desde los inicios hasta la actualidad. Un proyecto innovador que no ha sufrido una transformación siguiendo modas de innovación sino como consecuencia de la reflexión constante, del análisis de las prácticas y de los propósitos del centro a lo largo de estos catorce años.

INTRODUCCIÓ

L'any 2008 es va crear el CEIP Es Pratet. Va rebre aquest nom perquè en un principi havia d'estar al barri des Pratet, de la ciutat d'Eivissa, però no va ser fins el curs 2009-2010 quan es va executar i es va ubicar de manera provisional al pàrquing dels multicines.

Els cinc cursos escolars en aules modulares varen ser molt difícils: al llarg del curs havíem d'estar connectats a un generador, i a cada final de curs patíem l'ampliació d'aules i, en conseqüència, la reducció de l'espai exterior.

Però la motivació i la il·lusió per fer una escola nova al municipi d'Eivissa varen ser clau per engegar aquest projecte i, des de llavors, hem estat diferents claustres de mestres compromesos qui l'hem fet realitat.

Fer una escola nova en aules prefabricades o aules modulares va suposar molts reptes. Aconseguir crear un lloc acollidor partint d'un espai amb les parets grises i un pati ple de pedres i terra, va ser un dels primers grans reptes.

A poc a poc, es va anar construint l'escola. Ara, tot són records: la retirada del generador, la connexió a la xarxa, el condicionament del terra, la sembra d'arbres, la instal·lació de la zona de jocs, de les cistelles de bàsquet, la creació de l'hort, la recollida de mobles amb les famílies, etc.; tot ho vivíem com a vertaderes situacions d'aprenentatge amb els infants i les famílies.

Pel que fa a les decisions metodològiques, teníem clar que volíem donar una imatge respectuosa de l'infant. Començar amb cinquanta alumnes de tres

anys i les seves famílies ho va facilitar, però cada curs escolar era un augment d'alumnes, fins a l'actualitat, que ja en són 406!

L'eix del projecte educatiu va girar entorn de les reflexions que conjuntament vàrem fer d'imatge d'infant, d'espais, de relació amb la família, amb l'entorn, i fer de la documentació pedagògica una eina per compartir amb infants i famílies les nostres històries.

ESTABLINT LES BASES DEL PROJECTE

Confiança, famílies, infant competent i valor educatiu de l'espai, han estat les bases del projecte.

En la primera reunió amb famílies el juliol de 2009 ja els parlàrem d'un projecte educatiu, d'uns propòsits, però guanyar la confiança d'aquelles famílies va ser clau per crear un bon clima, vincles i per treballar junts per a l'educació dels seus fills i les seves filles.

PARAULES CLAU

Compartir significats de les paraules clau en equip docent va ser essencial per establir les bases del projecte educatiu que impliquen decisions metodològiques i organitzatives, totes connectades i que donen sentit al projecte de centre.

Imatge d'infant

Cadascun de nosaltres portem la nostra motxilla dels records de quan anàvem a escola, de què entenem per ensenyar i aprendre, i una concepció de l'educació. Sovint aquesta experiència condiona la imatge d'infant que tenim.

La imatge d'infant que nosaltres compartim és la d'un infant capaç, competent, amb idees i valors, que necessita els altres per aprendre i un entorn ric i motivador per a l'aprenentatge, com també un adult que l'acompanyi en el seu procés de creixement.

Concepció de l'aprenentatge

Un aprenentatge basat en l'acció, en l'observació, en la descoberta, en l'experimentació, en la resolució de preguntes, en la superació de reptes.

En aquest sentit, el paper del mestre no és transmetre coneixements, sinó fer un acompanyament en el procés de creixement dels alumnes, junt amb les seves famílies.

D'aquesta manera, les decisions metodològiques impliquen repensar els espais, els temps, els aspectes organitzatius i els recursos, tant materials com personals.

Concepció d'aula

“L'ambient escolar és com una mena d'aquari en el qual es reflecteixen les idees, l'estil moral i les actituds de les persones que hi viuen”.

Loris Malaguzzi. Pedagóg de les escoles de Reggio de l'Emília (Itàlia)

Per donar resposta a les nostres decisions metodològiques, les aules estaven organitzades per racons d'aprenentatge i, en els espais comuns i al pati, hi havia els tallers.

L'aula com un espai viu on l'infant trobava propostes per fer tot sol, en parella o en petit grup. Amb propostes i materials per desenvolupar els diferents llenguatges.

Els tallers on interactuaven amb alumnes d'altres grups i altres adults, amb propostes variades com el taller de cuina, el jardí, les construccions, l'art i l'hort.

Valor educatiu de l'espai

“Un ambient ideal d'aprenentatge és aquell que es configura com un espai de construcció, intercanvi i reflexió per a alumnes i mestres.

Un espai que permeti l'experimentació, la investigació, l'exploració i que possibiliti la comunicació i la cooperació.”

Mirades al voltant de l'espai escolar, Alfredo Hoyuelos

Des dels inicis vàrem tenir una mirada molt respectuosa i acurada cap als espais de la nostra escola, entesos amb un valor més ampli que el pròpiament físic.

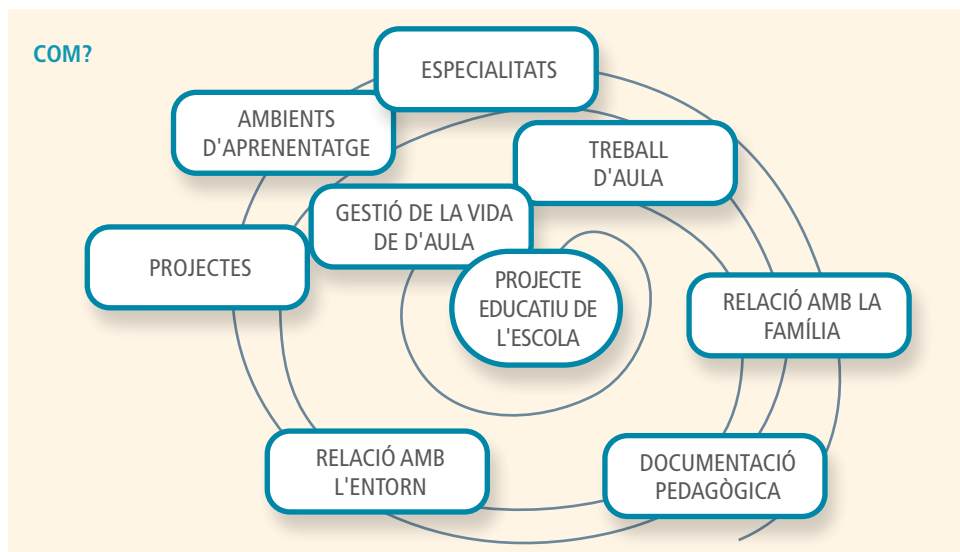
Era molt més que una qüestió estètica, ja que els espais condicionen el benestar de les persones i l'aprenentatge dels alumnes; per tant, el mestre els ha d'organitzar perquè permetin la interrelació entre els infants, amb els objectes i materials, i perquè afavoreixin l'acció i l'aprenentatge, cosa que possibilita la comunicació.

La reflexió dels paràmetres de qualitat dels espais és clau per no caure en modes d'innovació: habitabilitat, identitat, relació, constructivitat, narració.

D'aquesta manera, havíem de prendre decisions a l'hora de dissenyar-los, ja que el disseny de l'espai d'una aula ha de permetre que hi passi tot allò que volem i, al mateix temps, l'espai d'una aula ha de ser coherent amb la nostra metodologia, amb l'aprenentatge:

- La dimensió física: què hi haurà i com s'organitzarà
- La dimensió temporal: quan i com s'utilitzarà
- La dimensió funcional: com s'utilitzarà i per a què
- La dimensió relacional: qui i amb quines circumstàncies la utilitzarà.

LA INTERCONEXIÓ D'AQUESTS SIGNIFICATS



Font: Elaboració pròpia, extreta del PEC del centre

L'espiral que recull el gràfic representa com donem resposta al nostre projecte educatiu, la interconnexió entre els diferents elements que sostenen el projecte i donen sentit a allò que fem.

El grup d'alumnes és el grup de referència; perquè és un lloc, un espai on passen moltes vivències i s'estableixen molts vincles.

La gestió del mestre amb el grup serà molt important, ja que haurà de combinar aquesta gestió amb la de l'ambient, els moments de treball d'aula, i donar cabuda a la feina dels especialistes d'anglès o d'educació física.

Hauem d'organitzar moments en què l'alumnat interactuï amb altres companys de diferents grups i edats, perquè valorem que les persones aprenen dels altres i amb els altres: els ambients.

Valorem que les persones aprenem a través dels materials i d'un context ric i motivador per a l'aprenentatge; per tant, s'hauran de dissenyar amb cura els diferents espais dels ambients i la tria dels materials, així com l'elaboració de les propostes.

Si donem valor al fet que l'infant pugui desenvolupar processos d'aprenentatge —que es faci preguntes, que faci recerques, que pugui comprendre el seu entorn amb idees i un esperit crític—, haurem d'estructurar moments de treball de projectes.

En aquesta espiral les famílies són una peça clau per afavorir l'aprenentatge dels seus fills i les seves filles; per tant, ens plantejarem com implicar i fer conscients les famílies del que aprenen, com i per què ho aprenen.

Una manera de compartir amb les famílies el que fem a l'escola i donar-hi valor és a través de les documentacions pedagògiques.

I si valorem que les persones aprenem en relació amb l'entorn, doncs s'hauran de planificar sortides i visites per diferents indrets del municipi i de l'illa.

ESCOLA NOVA

L'any 2013 es va aprovar la construcció del nou edifici. El canvi d'ubicació va implicar el canvi de nom, Sa Joveria, segons Patrimoni i la Conselleria, i també va implicar tornar a fer l'escola.

I, com sempre, vàrem aprofitar la situació de la construcció de l'escola nova per viure-ho com una situació més d'aprenentatge. Els primers grups d'alumnes cada setmana feien un seguiment de les obres i, junt amb L'arquitecta, en les sessions del taller de construccions, vivenciàvem el procés de construcció de l'escola i en preniem consciència.

El curs 2014-2015 va ser el primer a l'escola nova i, de nou, nous reptes. Comprendre el canvi de nom, conscienciar-nos de tot plegat i conèixer la història dels nous barris que acullen la nova escola va ser un dels grans primers projectes de centre.

De nou, calia construir l'escola amb aules i espais interiors i exteriors, dotar-la de materials i fer-ne un espai acollidor. Hi havia la necessitat de passar dels racons als ambients d'aprenentatge.

Una escola on la innovació educativa, la recerca i la formació del professorat han estat constants, amb moments de reflexió i anàlisi per compartir les actuacions pedagògiques del nostre projecte educatiu.

ESPERIT TRANSFORMADOR: REPLANTEJAMENT CONSTANT DE LES DECISIONS METODOLÒGIQUES I ORGANITZATIVES. L'EVOLUCIÓ DEL CENTRE AL LLARG D'AQUESTS ANYS

Repensar l'escola no ha de ser per una moda d'innovació.

Amb els anys, els canvis que hem anat fent són replantejaments constants sobre la base dels nostres propòsits de centre. Hem anat avançant fruit de la reflexió en equip i gràcies, també, als acompanyaments que hem rebut.

El fet de formar part de la xarxa PIP-PMT i l'assessorament de na Coral Marí han estat elements clau per anar ampliant la nostra mirada i fonamentar i consolidar els nostres propòsits.

Formadors com na Coral Regí, directora durant anys de l'Escola Virolai de Barcelona, ens ha permès avançar quant a l'avaluació formadora; i l'acompanyament incondicional de na Pusy, amiga i professora ja jubilada de la UIB, ha fet replantejar-nos constantment el disseny dels espais amb un valor educatiu.

Al llarg dels anys, fer viatges pedagògics per visitar altres centres de l'illa, de la Comunitat, de Catalunya, del País Basc, de Pistoia i Reggio, així com la participació en el programa d'estades pedagògiques que promou la Conselleria, ens ha permès reflexionar, contrastar i debatre amb els docents d'aquests centres element clau de la nostra transformació permanent.

Però va arribar la pandèmia i ho va aturar tot.

Dos cursos amb molts canvis, sense interaccions, respectant distàncies i fent l'escola des de casa. En la mesura que vàrem poder, intentàrem respectar els nostres valors d'escola i així vàrem tornar als racons dins les aules, però sense interacció amb els altres grups.

Les sortides per l'entorn ens varen donar l'oportunitat de descobrir espais i recursos dels nostres voltants.

Tornar a l'escola després de la pandèmia va tornar a ser un moment per replantejar-nos quina escola volem en un món tan canviant, quins valors volem transmetre, de quina manera l'expressió de les emocions i els sentiments ha de tenir un paper molt important, i com generar vincles de nou.

La situació de la pandèmia ens va situar en un context d'un món canviant, ple de reptes, i va crear la necessitat de connectar-nos amb el món digital.

L'accés a internet, l'ús d'aplicacions i l'ús de les xarxes socials entre els alumnes, són aspectes que s'han de treballar des de l'escola i amb les famílies.

És necessari treballar amb els alumnes la informació que poden trobar per internet; com poden seleccionar-la i quin ús en poden fer, i destriar les fonts més valuoses de les que ho són menys.

L'obligació plantejada per la Conselleria que el professorat rebí formació digital ens ha dotat de recursos, aplicacions i eines als centres. En aquest sentit, la nostra

escola ha impulsat accions formatives com la robòtica, per iniciar l'alumnat en el món de la programació. Hem incorporat l'ús d'aplicacions com DictApp per al treball conscient de l'ortografia, i ens hem subscrit a diaris com a recurs per accedir a les notícies locals i d'arreu del món.

I, després de la pandèmia, va arribar la LOMLOE; de nou, canvis legislatius, però per a nosaltres és una nova llei que recull els fonaments de la nostra metodologia.

Amb l'acompanyament de la nostra assessora, del treball de l'equip impulsor com a agent de la transformació educativa i del treball de l'equip prototipador, continuem avançant en el fonament dels nostres valors i propòsits de centre.

Repensar el que fem i per què ho fem, repensar l'escola i l'estructura organitzativa. Quina escola volem.

Hem incorporat el valor de l'autoconeixement, de conèixer-ne els valors i les necessitats, ja que és important que els alumnes es coneguin bé.

De l'autoconeixement al valor del grup, és rellevant expressar les nostres emocions, ser empàtics, autoregular-se, conviure bé.

Aquest curs un grup de 16 alumnes de 5è i 6è s'han format com a mediadors per resoldre els conflictes que poden sorgir en el pati.

Volem formar persones compromeses amb el món, que es facin preguntes, que donin bones respostes, que superin reptes, que estiguin motivades per aprendre, amb idees i valors.

El treball dels projectes, sobretot els plantejats en el pla d'acció del programa de centre ecoambiental, ens ha permès fer aquest tipus de feina:

Com podem recuperar espais protegits, com ses Feixes, abandonats, i que són patrimoni de la humanitat?

Per què és valuós contribuir a preservar la posidònia?

Per què són importants les abelles per a la vida a la Terra?

Per què és rellevant fer una bona classificació dels residus?

Què necessiten les plantes de l'hort per créixer?

D'aquesta manera, resoldre preguntes o necessitats són situacions d'aprenentatge significatiu i contextualitzat en què l'infant té un paper actiu en l'aprenentatge.

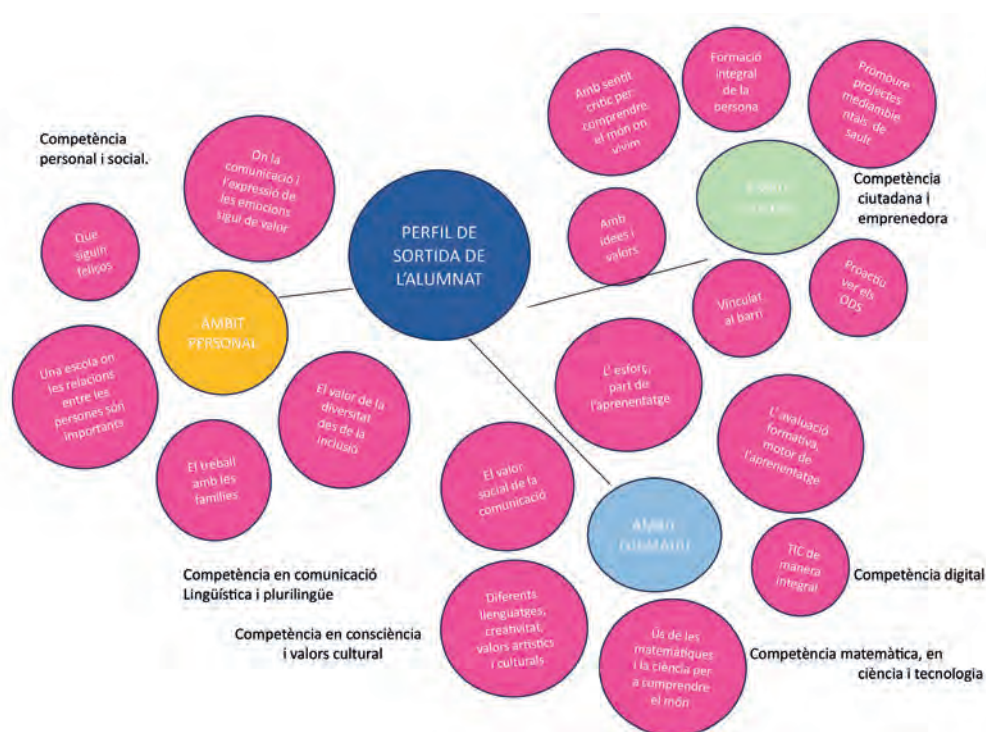
Un dels valors de la imatge d'infant que recull el nostre projecte és el d'un infant competent.

Amb les incorporacions que hem fet de la neurociència i l'avaluació formadora, ens hem plantejat com aprenen els infants. Aquestes reflexions ens han portat a

conèixer i comprendre els set principis de l'aprenentatge. És rellevant conèixer-los, però és més valuós que aquesta tasca també la dugui a terme l'alumne.

L'alumnat ha de saber que s'ha d'esforçar per superar reptes i dificultats, que és important aprendre amb els altres i dels altres i expressar les seves emocions. L'alumne aprèn a través de l'acció, de fer, ja que necessitem aprendre en connexió amb el món que ens envolta, perquè tots els àmbits del coneixement estan connectats.

Totes aquestes reflexions ens han permès definir el perfil de sortida del nostre alumnat:



Font: Elaboració pròpia, extreta del PEC del centre.

Les competències clau, relacionades amb els Objectius de desenvolupament sostenible de l'Agenda 2030, són els nostres referents quant a les decisions curriculars i organitzatives del nostre centre.

D'aquesta manera, hem fet la selecció de l'organització per àmbits, ja que treballem els diferents sabers bàsics i les competències específiques d'una manera globalitzada, donant resposta a la concepció constructivista de l'aprenentatge i al desenvolupament de les competències clau dels nostres alumnes.

El model organitzatiu que proposem al nostre projecte educatiu és una proposta reflexionada i compartida per l'equip de mestres per donar resposta a uns principis de l'escola que volem i que giren al voltant dels quatre eixos d'aprenentatge:

- Aprendre a ser i actuar de manera cada vegada més autònoma.
- Aprendre a pensar i a comunicar.
- Aprendre a descobrir i tenir iniciativa.
- Aprendre a conèixer i habitar el món.

A partir d'aquests ponts de relacions que establim, ens plantejem com ho podem fer per ajudar els nostres alumnes a ser feliços i a comprendre el món en el qual viuen.

Cal una organització d'estratègies metodològiques i organitzatives per afavorir aquests diferents aspectes, respectant la individualitat i la vida del grup i el desenvolupament de les potencialitats de l'infant en un context ric per a l'aprenentatge:

des de la gestió de la vida d'aula dels diferents grups,
els ambients,
els projectes d'investigació,
agrupaments flexibles,
les sortides a l'entorn.

Per tot això, cal també una flexibilitat en altres aspectes organitzatius del centre:

els horaris,
els grups d'alumnes,
l'organització dels espais del centre.

CONCLUSIONS

Des Pratet a Sa Joveria, una escola en construcció. En aquests anys, l'escola s'ha construït dues vegades; malgrat totes les dificultats que ens hem trobat, hem continuat avançant, i el somni de fer un projecte d'escola nova s'ha fet realitat.

Al llarg d'aquests anys molts factors han permès l'evolució del projecte d'escola, però sobretot la motivació i il·lusió per continuar endavant ho ha fet possible.

És important tenir uns propòsits clars i anar fent camí, malgrat tots els entrebancs que ens puguem trobar: legislatius, de manca de recursos personals, econòmics o materials...

“Tot està per fer i tot és possible”

Miquel Martí i Pol

REFERÈNCIES

Domènech, Joan, Guerrero, Joan (2005) *Mirades a l'educació que volem* (Ed. Graó).

Morin, Edgar (2003) *Tenir el cap clar per organitzar els coneixements i aprendre a viure* (Ed. La Campana).

Malaguzzi, Loris (1996) *Malaguzzi i l'educació infantil a Reggio Emilia* (Temes d'Infància).

Tirado Ramos, Miguel Ángel (2021) *Escuelas que enseñan. El conocimiento sí importa* (Ed. Círculo Rojo).

Vidal, Cinta (2017) *15 diàlegs d'educació* (Ed. Graó).

Bueno i Torrens, David (2017) *Neurociencia para educadores* (Ed. Rosa Sensat).

CEIP CAS SERRES, UNA ESCOLA DE BARRI

Susanna Cano Juan

RESUM

No podem oblidar d'on venim i quin camí hem fet per ser on som ara. Som conscients que ens ha tocat viure uns temps complexos, i la nostra societat, heterogènia i de gran diversitat, té davant seu conflictes importants per resoldre. Com a centre ens hem vist en l'obligació i la responsabilitat de proposar canvis que connectin la nostra escola i el nostre alumnat al món i a la vida. Volem acompanyar-los en el seu procés de creixement i fer junts aquest nou camí, ajudant-los a desenvolupar la curiositat i el criteri per poder resoldre els conflictes personals i comuns, per així ser millors persones i millor societat.

RESUMEN

No podemos olvidar de dónde venimos y qué camino hemos hecho para estar donde estamos ahora. Somos conscientes de que nos ha tocado vivir unos tiempos complejos, y nuestra sociedad, heterogénea y de gran diversidad, tiene ante sí conflictos importantes por resolver. Como centro nos hemos sentido en la obligación y la responsabilidad de proponer cambios que conecten nuestra escuela y nuestro alumnado al mundo y a la vida. Queremos acompañarlos en su proceso de crecimiento y hacer juntos este nuevo camino, ayudándolos a desarrollar la curiosidad y el criterio para poder resolver los conflictos personales y comunes, para así ser mejores personas y mejor sociedad.

UNA ESCOLA DE BARRI

Feim una ullada a qui som i d'on venim. La nostra escola està situada fora del nucli urbà de la ciutat d'Eivissa, al barri de Cas Serres, que dona nom a l'escola, i tocant al municipi de Sant Josep. Va ser inaugurada l'any 1976, però no va ser fins 1992 que el barri experimentà un creixement notori, amb la instal·lació de diferents serveis: llars de persones grans, l'Oficina de la Dona, una altra escola pública, centre polivalent, escoleta pública..., a més d'acollir-hi una zona industrial d'activitat empresarial diversa.

Som una escola d'una línia. La nostra matrícula actualment és de 171 alumnes, i la procedència de l'alumnat és molt diversa. A més de l'alumnat espanyol, tenim entre nosaltres infants d'origen nord-africà, llatinoamericà, europeu, etc. La seva residència se situa al mateix barri o en barris annexos: ses Figueretes i Platja d'en Bossa, totes dues, zones costaneres. La nostra llengua vehicular és la llengua catalana.

L'activitat econòmica de les nostres famílies se centra en el sector del turisme i en els serveis en general, amb un nivell socioeconòmic baix.

Som un centre d'atenció preferent i estam inclosos dins la xarxa de fonamentació en el Programa de millora i transformació de centres (PMT). Tenim un nombre molt alt d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) al centre, per tant, es fa del tot necessària la dotació de recursos humans per cobrir-ne les necessitats.

Som una plantilla de professors integrada per 22 mestres i una auxiliar tècnica educativa. Cal fer ressaltar la gran mobilitat de professorat que tenim al centre, perquè tots els mestres amb plaça que són de fora de l'illa, quan fan els tres anys que els pertoca, concursen per tornar a casa seva. Aquest fet suposa un entrebanc important per tirar endavant els projectes de centre i cohesionar-los en el temps.

UN NOU CANVI EDUCATIU

En el moment que ens plantejarem la necessitat d'introduir canvis, la nostra realitat era complexa: centre d'atenció preferent, famílies i infants amb necessitats socials i educatives, alumnat nouvingut estranger amb dificultats d'ús de les llengües vehiculars, problemes conductuals i d'absentisme, manca de recursos de les famílies... Tota una sèrie de factors que exigien un canvi de direcció i un gir en la metodologia emprada fins aleshores. Som en un món que canvia, han canviat les persones i les circumstàncies, i la manera de transmetre els conceptes ja no ens servia. Les noves generacions ja no tenen les mateixes maneres d'aprendre, i el que demanen són respostes a les seves necessitats. Així doncs, no podíem continuar endavant amb el model tradicional d'ensenyament amb llibres, expositiu i mecànic, amb horaris rígids. Havíem d'anar més enllà, fer un canvi metodològic que reformulàs la nostra escola tenint en compte les necessitats dels nostres infants. Per tant, era del tot necessari partir del present de les seves vides i projectar amb ells un futur, per poder trencar amb la dualitat escola i vida. Necessitàvem convertir l'escola en un nou escenari i en el lloc d'impuls per a la transformació.

ESTIMAM EL QUE FEIM, I HO INTENTAM FER TAN BÉ COM SABEM

Si ho volíem fer bé, calia disposar d'uns elements fonamentals:

- **Implicació del claustre**

Per portar a terme qualsevol nou canvi i projecte necessitam comptar amb un claustre implicat, que doni suport al procés del canvi que hem volgut iniciar, disposat a formar-se i a treballar conjuntament, i a defensar els valors d'escola que, entre totes i tots, volem construir: una escola propera i respectuosa, atenta amb l'alumnat, crítica, creativa, inclusiva, una escola que acompanyi. Ha fet falta diàleg i consens entre els membres del claustre per arribar on som ara.

- **Suport de les famílies**

Les baixes expectatives acadèmiques de les famílies sobre la infància i l'adolescència i l'atribució errònia d'una simple funció assistencial de les escoles fan que hi hagi una desafecció generalitzada cap a les institucions per part de les famílies, que afecta els resultats i l'adherència al sistema educatiu. Per poder treballar i assolir nous horitzons necessitam que les famílies confiïn en el professorat i que ens donin el suport necessari. Com a claustre hem de poder acompanyar-les en el canvi, obrint vies de comunicació per poder mantenir-nos sempre al seu costat, informar-les i assessorar-les en tot moment, fent-les sentir partícips i peça clau en el desenvolupament de la vida escolar de les seves filles i els seus fills.

- **Alumnat com a eix central**

L'ingredient bàsic i fonamental. Res de tot això no és possible sense la implicació del nostre alumnat. Hem de saber despertar-los la curiositat per aprendre, per compartir, per créixer i viure junts la seva educació, i acompanyar-los en el seu procés de creixement, en funció del ritme de cadascun.

TREBALL COOPERATIU, LA NOSTRA EINA DE CANVI

Durant el període 2016-2020, aprofitant la renovació de l'equip directiu, es proposa introduir canvis i millores de caràcter pedagògic i d'organització i gestió del centre, a fi de poder millorar la convivència i els resultats acadèmics, fent del centre un lloc on l'alumnat sigui capaç de desenvolupar les competències necessàries que demana la societat actual i proporcionant un entorn on l'alumnat se senti segur, content i feliç. Havíem de traçar una línia metodològica que ens aportàs els fonaments de canvi necessaris, i convertir-la en eina de transformació del centre: el curs 2016-17 iniciam una formació de centre durant tres anys en aprenentatge cooperatiu, de la mà de la UVIC, amb el suport i la implicació de tot el claustre. Era imprescindible crear una alternativa a l'ensenyament tradicional, i el treball cooperatiu ens ofería les eines per aprendre a treballar junts, generar conflicte cognitiu en introduir punts de vista diferents, i permetre a l'alumnat aprendre coses noves, consolidant o rectificatge aprenentatges ja apresos. A la vegada, ens havia d'ajudar a establir relacions solidàries, respectar les diferències entre els uns i els altres i desenvolupar habilitats socials. El curs 2018-19 queda consolidada aquesta nova eina metodològica del centre, i ens facilita les bases per poder-hi introduir i iniciar nous reptes.

PROJECTES DE TREBALL O L'INTERÈS PER APRENDRE

Els projectes de treball els iniciam el curs 2019-2020, una vegada acabada la formació en aprenentatge cooperatiu. A partir de la necessitat d'introduir canvis i millores de caràcter pedagògic i a fi de poder millorar els resultats acadèmics,

i amb la decisió unànime del claustre de destituir els llibres de text com a únic material i recurs didàctic, era del tot necessari motivar l'alumnat davant l'aprenentatge, donar-los l'oportunitat de triar què volien treballar i què els interessava, perquè tot el que aprenguessin tingués un significat per a ells, i els aprenentatges, quan són significatius i cobren rellevància, s'entenen més fàcilment.

Apareix la necessitat d'animar-los en la digna tasca d'aprendre a pensar per ells mateixos, a investigar, a aprendre dels seus errors i dels seus encerts i d'aquesta manera també aprendre a ser crítics, tot convertint-se en persones actives, autònomes, capaces de confiar en si mateixes i valorar-se. I com ho feim?

INICIAM EL PROJECTE

- Despertam inquietuds.
- De la manera més consensuada possible triam la temàtica partint dels interessos generals.
- Partim d'una pregunta repte.

COS DEL PROJECTE

- Què sabem i què no sabem?
- Formulam hipòtesis i identifiquem els coneixements previs.
- Investigam sobre el repte.
- Proposta de producte final.
- Elaboració i seguiment del pla d'acció.
- Anàlisi i conclusió de les hipòtesis.

PRODUCTE FINAL

- Creació del producte final
- Transferència i difusió
- Què hem après?

En un plafó que tenim penjat a la sala de mestres, cada curs hi deixa reflectit quin projecte va treballant. Mensualment, tenim programades sessions de seguiment dels projectes que es fan a les aules i/o les diferents situacions d'aprenentatge que s'hi duen a terme, amb la finalitat de coordinar-nos, ajudar-nos entre nosaltres, etc.

TRETS METODOLÒGICS QUE ENS IDENTIFIQUEN

El nostre projecte educatiu d'escola ambiciona ser un model d'escola inclusiva, oberta a la innovació, capaç de millorar les competències i els resultats acadèmics dels alumnes, així com la relació família-escola.

Els valors que defensam i que ens representen són:

- La multiculturalitat i la diversitat, com a fet enriquidor de la persona i de la societat.

- L'educació no competitiva, fonamentada en la superació personal, que potenciï l'adquisició de valors i actituds com la solidaritat i l'ajuda als altres.
- La comunicació, el treball col·laboratiu, l'esforç i la responsabilitat com a eines necessàries per aconseguir una educació de qualitat.
- El diàleg i la no-violència com a forma de relació entre persones i col·lectius.
- El foment de la lectura, com a eina bàsica d'aprenentatge, de coneixement i comunicació.
- L'actitud crítica des del coneixement, oberta a les innovacions i a l'aprenentatge, i positiva envers les manifestacions artístiques i culturals pròpies i alienes.
- La sensibilitat i el respecte pel patrimoni lingüístic i cultural d'Eivissa i una actitud positiva envers l'ús de la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears.
- L'actitud ecològica i el respecte al medi natural, contribuint a la seva defensa, conservació i millora.
- La coherència, amb els valors compartits des de la llibertat i l'esperit crític, animarà la nostra tasca educativa.

COM ENS SENTIM A LES AULES?

Tota aquesta línia metodològica ha d'anar acompanyada d'una educació emocional per a tota la comunitat educativa. Per a nosaltres serà fonamental tenir cura de la salut emocional dels nens i nenes, mestres, famílies i personal no docent, perquè, per crear un ambient adient per a l'aprenentatge, primer hem d'estar receptius i emocionalment disposats. Gràcies a l'aplicació dels principis de la neuroeducació i la manera com implementar-los a l'aula, la nostra pràctica pedagògica i les nostres experiències d'aprenentatge van enfocades al treball de l'emoció, peça clau en l'aprenentatge i el funcionament del cervell. Són primordials dosis d'escolta, d'amor i d'atenció diàries amb l'alumnat, crear espais de calma i de trobada personal a l'aula, treballar en equip, gaudir del joc, relaxar-nos, compartir i confiar, gaudir del plaer de la música, mantenir el contacte dels infants amb espais oberts i naturals... Amb els cercles restauratius que treballem cada dia a infantil i a primària fomentam la conversa i l'escolta entre iguals i adults, en un ambient de calma i confiança. En el cercle d'acollida, en arribar de casa al matí, ens feim les salutacions i benvingudes al grup i compartim experiències, anècdotes personals, sentiments que necessitam transmetre, amb la confiança i el compromís de totes i tots que serem escoltats i respectats. També és el moment que aprofitem

tam per explicar la manera com es durà a terme la jornada escolar. En el cercle de tancament, abans de sortir i partir a casa, feim la darrera reflexió de com ha anat la jornada i avaluem aspectes i successos a destacar o que han tingut una importància rellevant.

AMBIENTS A INFANTIL

Després de les reflexions i el consens al cicle d'infantil sobre el model pedagògic que volíem iniciar i de visitar escoles del voltant i poder compartir experiències i idees, el curs 2018-19 vam començar els ambients a educació infantil, interromputs durant el període de la COVID-19.

L'infant és una persona plena d'emocions i sentiments, espontània, curiosa i amb moltes ganes d'aprendre. És un ésser social que interactua amb els companys i companyes, els adults i amb l'entorn proper. Aquesta interacció és una font de creixement i enriquiment mutu.

Els ambients es presenten com a espais d'aprenentatge, de relació i de comunicació ideals que, a partir de diferents propostes construïdes per l'adult, els infants reconstrueixen actuant, observant, experimentant, construint, inventant, imaginant, compartint, relacionant-se, emocionant-se... i interactuant amb els altres.

Amb el treball per ambients podem donar resposta als interessos i necessitats dels infants i respectar-ne els diferents ritmes d'aprenentatge.

Quins objectius volem aconseguir amb els ambients?

- Afavorir les relacions socials i de convivència entre els infants de diferents edats.
- Desenvolupar el llenguatge oral i l'espontaneïtat en la parla.
- Desenvolupar diferents hàbits socials: compartir espais, jocs, joguines, posar-se d'acord els uns amb els altres, establir normes de comportament i de joc.
- Aprendre dels companys i companyes, no només de l'adult.
- Oferir als infants un espai de joc on poder investigar, observar, manipular... de manera constant i lliure.
- Expressar els seus sentiments, emocions i sensacions lliurement.
- Respectar les persones, les normes i els materials.

Quina organització seguim?

Els ambients els oferim dos cops a la setmana i en sessions d'una hora cadascuna. Els infants, mesclats entre les tres edats, poden triar lliurement, en un tauler situat a l'aula i en el qual enganxen la seva foto, entre les propostes de l'ambient d'art, de llenguatge, d'experimentació, de construccions i psicomotricitat. La mestra responsable de l'ambient és qui prepara les propostes de joc, per així poder treballar els objectius proposats.

La dinàmica que seguim a l'hora d'organitzar els ambients és la següent:

- Quan s'entra a l'ambient, es fa una petita conversa en rotllana per parlar sobre quines són les consignes que cal seguir, allò a què pensen jugar, quins rols es desenvolupen en aquell ambient, normes, etc.
- Joc lliure dels infants en què la mestra fa de guia i ajuda.
- En acabar i després d'haver-ho recollit tot, es torna a fer una conversa per compartir opinions, experiències, allò que més els ha agradat...

Els ambients d'aprenentatge han resultat una estratègia metodològica i organitzativa molt apropiada per als nostres infants. Hem pogut comprovar que, partint de l'experimentació, la manipulació i el joc, els nens i nenes aprenen, juguen i s'ho passen molt bé.

TALLERS A PRIMÀRIA

Les persones som éssers complexos, i com a tals, segons la teoria de les intel·ligències múltiples de Howard Gardner, hem de treballar per aconseguir el desenvolupament integral de totes aquestes habilitats i capacitats en els alumnes.

Amb la metodologia del treball per tallers aconseguim integrar la teoria i la pràctica, de manera que, amb la investigació i l'aprenentatge mitjançant el descobriment i el treball en equip, permetem que l'alumne sigui protagonista del seu propi aprenentatge. La flexibilització dels agrupaments permet a cadascú establir reptes i ritmes personals d'acord amb les seves competències i interessos. I mentre l'alumne s'organitza a partir d'una proposta donada, el mestre és un assistent que l'ajuda a aprendre.

A través de l'experimentació, les classes es transformen i passen a ser classes actives on tots aprenen de tots a partir dels coneixements previs de cadascú. A partir de l'observació i la manipulació de materials diversos, s'aprofundeix en els aprenentatges i en l'adquisició de coneixements que es consoliden de manera més significativa i permeten construir la base d'aprenentatges posteriors.

Els tallers a primària es duen a terme els dilluns i dimecres de 12 a 14 hores. Aquests tallers són el lingüístic, el matemàtic i el científic. S'organitzen per trimestres i són impartits per dos mestres. Partim dels objectius i continguts de les programacions d'aula i els avaluam trimestralment.

Juntament amb aquests tallers, hem introduït dins l'horari lectiu el taller d'escacs a primària, i n'impartim dues hores setmanals per classe, desdoblant els grups des de primer a sisè curs.

El joc dels escacs és un recurs pedagògic molt apropiat per ajudar que nenes i nens desenvolupin múltiples habilitats mentals.

Amb l'aprenentatge del joc dels escacs pretenem que:

- Tenguin unes nocions bàsiques sobre l'origen i la història dels escacs.
- Aprenguin i respectin les regles del joc i el moviment de les peces.
- Adquireixin les nocions bàsiques de l'estratègia i les tàctiques del joc.
- Coneguin les combinacions elementals i els mats bàsics.
- Dominin la terminologia dels escacs i la sàpiguen usar.
- Siguin capaços d'anotar les jugades d'una partida, així com de llegir-les.

L'hort escolar també forma part dels tallers dels infants. Segons l'Organització per a l'Alimentació i l'Agricultura (FAO), es recomanen els horts escolars com una eina que contribueix a l'educació mediambiental i al desenvolupament individual i social i els afavoreix, ja que afegeix una dimensió pràctica als aprenentatges. Tenir un hort al pati ens ofereix infinitat de possibilitats educatives amb alumnes de totes les edats; des d'aspectes tècnics o científics fins al desenvolupament dels sentits, de l'observació, de l'esperit crític, de la cooperació, del llenguatge... L'hort és un espai privilegiat per plantejar-se preguntes, formular hipòtesis i experimentar. És un espai d'aprenentatge transversal, ja que a l'hort es poden tractar problemes reals que s'originen, es desenvolupen i es reformulen de manera natural.

RAONS PER LES QUALS HEM DECIDIT FER UN HORT A LA NOSTRA ESCOLA:

- Crear un espai d'aprenentatge transversal, vivencial i experimental.
- Fer que sigui un espai de contacte amb la natura i així afavorir el benestar psicològic i físic dels infants.
- Potenciar la transmissió del coneixement i els valors de la cura, el respecte per l'entorn, l'ecologia i la sostenibilitat.
- Ser un espai de participació activa, de treball en equip i cooperació entre els alumnes.

- Estimular la intel·ligència i el desenvolupament sensorial dels infants.
- Afavorir la comprensió de la procedència dels aliments i millorar els hàbits alimentaris i saludables dels infants.

Tots aquests canvis han implicat una nova reestructuració de l'organització i la gestió dels horaris i els espais del centre, així com la millora de les instal·lacions, les quals s'han procurat fer més atractives i funcionals, aprofitant tots els espais i racons del centre.

I QUÈ MÉS FEIM A L'ESCOLA?

- Som Centre Promotor de la Salut. Amb la premissa que la salut i el benestar són l'eix de desenvolupament i creixement, com a centre vam acordar poder assolir entre l'alumnat i les famílies uns nivells de coneixements i d'habilitats personals que permetessin adoptar estils de vida saludables per créixer en harmonia i salut: nutrició, esport, descans, oci, etc. A l'hora d'esmorzar es porta un control per aula dels aliments que els infants duen per esmorzar, i la comissió de salut premia amb una sortida o una activitat saludable l'aula que s'hagi aproximat més als objectius promotors de salut.
- Reunions de delegats (a partir de cinc anys fins a sisè). Són reunions trimestrals que es duen a terme amb la cap d'estudis per tal d'escoltar les propostes de l'alumnat quant a organització d'actes, festes, jornades culturals, etc., amb l'objectiu de donar-los l'oportunitat d'expressar-se i participar de les decisions i millores del centre i de la tasca docent.
- Com a formació del professorat, hem participat en el programa ERASMUS+ en la modalitat KA101 "Sharing is caring – new methods, better integration", duent a terme quatre mobilitats entre 2018 i 2020, de les quals ja se n'han fet dues a Hongria i a Holanda.
- Amb la posada en funcionament del menjador escolar hem pogut donar resposta a una de les demandes socials més sol·licitades per les nostres famílies: per una banda, poder facilitar la conciliació familiar i laboral i, per l'altra, poder assegurar un àpat complet al dia a alguns infants de famílies més vulnerables. S'ha de tenir en compte que en el menjador, amb una mitjana de 30 usuaris al dia, n'hi ha 27 que són alumnes becats. L'oferta del servei de menjador a la nostra escola ha implicat una millora pel que fa a les expectatives de moltes famílies envers l'escola i ha condicionat que moltes triïn el nostre centre entre les primeres opcions.
- Finalment, estam en espera que l'Ajuntament d'Eivissa ens doni el vistiplau al Projecte de Pati Coeducatiu, atès que és una necessitat prioritària al centre.

Per a nosaltres, per al nostre entorn, per al nostre barri, és d'una importància cabdal convertir el pati en un espai coeducatiu que promogui les relacions igualitàries i trenqui amb les jerarquies socials establertes. És un procés que ens ajudarà a posar la llavor que transformarà les relacions de gènere que es perpetuen en la nostra societat i que es reflecteixen des de la infància.

L'EQUIP IMPULSOR DE L'ESCOLA

A l'escola hem format i creat l'equip impulsor, un grup de mestres encarregat de crear entre els docents de l'escola un sentit de comunitat que ens ajuda a veure que no estam sols davant totes aquestes propostes de canvi, i que junts és més fàcil enfrontar-nos a reptes i resoldre inquietuds. Volem poder descobrir junts noves dinàmiques aplicables al centre i a l'aula, consolidar la utilització de metodologies actives orientades a l'educació inclusiva en els processos d'ensenyament-aprenentatge, i poder donar continuïtat als projectes que estan en marxa dinamitzant formacions, entre d'altres.

A més a més, la nostra escola s'inclou dins la xarxa de fonamentació del Programa de Millora i Transformació de Centres en què s'intenta reflexionar sobre la nostra pràctica docent per transformar, com l'espiral d'indagació, la rúbrica del canvi, etc.

Com a participants del programa PROA+, subvencionat per la Unió Europea, volem abordar els objectius següents:

- La millora de l'èxit escolar, duent a terme actuacions preventives del fracàs i abandonament escolar primerenc, i la millora en l'accés a oportunitats educatives per tal de disposar dels recursos necessaris per compensar les necessitats i desigualtats educatives de l'alumnat i les seves famílies.
- Promoure la implicació de l'escola en l'aplicació de mesures que afavoreixin no només l'èxit educatiu sinó també la integració de l'alumnat i la participació de les famílies, adequant aquestes mesures a les necessitats del centre i del seu entorn.
- Facilitar el clima de convivència en el centre per contribuir a la millora dels resultats escolars.
- Incrementar el rendiment de l'alumnat repetidor per assegurar-li un major nivell de competència.
- Augmentar la taxa de promoció i titulació de l'alumnat, amb especial atenció a l'alumnat més vulnerable.
- Assolir el màxim desenvolupament possible de les capacitats personals de l'alumnat i, en tot cas, dels objectius establerts amb caràcter general a cada etapa educativa.

- Consolidar la utilització de metodologies actives orientades a l'educació inclusiva en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Activitats palanca que oferim:

- Suport i reforç fora de l'horari lectiu a l'alumnat de quart, cinquè i sisè.
- Acompanyament educatiu personalitzat quan sigui necessari.
- Escola de famílies.
- Tallers a les tardes amb les famílies i els seus fills i filles, gratuïts, per a primària i infantil, en què poder gaudir i compartir junts un temps d'oci i divertiment.
- Model RTI (Leeduca): aquesta activitat palanca pretén preveure les dificultats d'aprenentatge des de l'inici de l'escolarització, sense esperar el fracàs acumulat, per poder compensar els efectes que les desigualtats d'origen cultural, social i econòmic tenen en l'aprenentatge i evolució infantil, així com la detecció precoç i atenció primerenca de necessitats específiques de suport educatiu. Aquest model d'intervenció consisteix a identificar una dificultat d'aprenentatge quan apareix un desfasament curricular de consideració, per evitar perdre anys vitals d'intervenció.

AVALUAR ÉS APRENDRE

Treballam per entendre l'avaluació des d'un punt de vista més qualitatiu i no tan quantitatiu, atorgant-li el seu veritable caràcter pedagògic. Per a nosaltres l'avaluació és un procés que va estretament lligat amb el procés d'aprenentatge. Avaluar no és qualificar, avaluar és aprendre, és revisar durant el procés com s'està fent per tractar de millorar i corregir errors. Estam segurs que, com més bona sigui l'avaluació, millor seran els resultats del procés d'aprenentatge dels nostres alumnes.

I com ho feim? Ho feim a través de les tres avaluacions:

- AVALUACIÓ INICIAL. Al cercle d'entrada ens anticipam i consensuam amb l'alumnat els objectius que volem aconseguir, quins seran els criteris d'avaluació i quins els criteris de qualificació.
- AVALUACIÓ FORMADORA. Utilitzam dues eines:
 - DIARI DE SESSIÓ, amb un registre al plafó d'autoavaluació i coavaluació, al diari de sessió i al pla d'equip.

- RÚBRIQUES, en què consensuam amb l'alumnat l'avaluació i la coavaluació de la seva feina i la del docent.
- AVALUACIÓ FINAL. Cercle de tancament, en què reflexionam sobre el que hem après, i analitzam les pròpies dificultats i quins camins ens poden ajudar a millorar.

REPTES I DIFICULTATS..., PERÒ JUNTS

Amb el suport i la suma d'esforços de tota la comunitat educativa, hem volgut dibuixar un nou punt de partida i l'esbós d'un nou horitzó. La nostra comunitat d'infants del CEIP Cas Serres, des dels més petits als més grans, per les seves característiques personals i familiars, necessiten una atenció humana que traspasa moltes vegades l'estrictament professional. La nova llei d'educació, la LOMLOE, es presenta com una eina a tenir en compte per a la modernització del sistema educatiu. Com a reptes té recuperar la capacitat inclusiva del sistema educatiu per poder donar respostes personalitzades a l'alumnat, i millorar els resultats escolars per reduir l'abandó i el fracàs escolar.

Faran falta lleis fortes, educatives i socials, perquè són moments complicats els que viuen moltes de les nostres famílies: cobrir necessitats davant la carestia de la vida, la dificultat d'un accés a un habitatge digne, especialment a les illes d'Eivissa i Formentera, problemes familiars i socials d'índole diversa, absentisme, baixes de l'alumnat per abandonament de l'illa per part de les famílies, etc. No podem inventar una nova vida per a ells, però sí que com a docents tenim el compromís de donar-los les eines i la confiança per poder construir una nova realitat, més enllà de les noves lleis. Acompanyar-los amb una mirada i una actitud sempre des del respecte, mantenint-nos al seu costat, intentant desxifrar allò que encara els petits no saben comprendre, i escoltar el que moltes vegades no saben dir amb paraules.

El procés que ens ha portat fins on som ara no ha estat fàcil, i els temps actuals indiquen que el que queda per fer no ho serà, però per compromís, per ètica professional i perquè ens estimem la nostra feina ho hem d'intentar, amb l'objectiu de desenvolupar en els infants una mirada crítica sobre el món del qual totes i tots formam part, per ajudar a formar persones lliures, humils i, si és possible, exemplars, per no perdre mai l'esperança.

DE PROPOSTA MINORITÀRIA A MOVIMENT DE MASSES: AIXÍ ES BASTÍ LA VAGA INDEFINIDA DE DOCENTS FA DEU ANYS

Iñaki Aicart Fito

Guillem Barceló Ramis

RESUM

L'escalada del conflicte educatiu que tingué lloc el 2013 arran de la convocatòria de la vaga indefinida de docents fou un fet memorable en la història social i educativa de les Illes Balears. Els paràgrafs que teniu a continuació descriuen i valoren com va néixer aquell moviment i com va créixer fins a esdevenir un influent moviment de masses.

RESUMEN

La escalada del conflicto educativo que tuvo lugar en 2013 a raíz de la convocatoria de la huelga indefinida de docentes fue un hecho memorable en la historia social y educativa de las Illes Balears. Los párrafos que tenéis a continuación describen y valoran como nació aquel movimiento y como creció hasta convertirse en un influyente movimiento de masas.

El que va passar fa una dècada pot ser considerat un fet històric per diferents motius: per una mobilització i una organització sense precedents dels docents a les Illes Balears; per un suport social molt gran; per la que s'ha considerat la manifestació més gran de la nostra història, i pel moviment social que va esdevenir màxim exponent d'oposició política a un govern.

Tots dos autors ens hi vàrem comprometre des d'un primer moment participant en la constitució de l'Assemblea de Docents com a assemblea sobirana i, quan va arribar el moment, formant part del comitè de vaga.

Quan escrivim aquestes línies ho fem des del compromís en una lluita que va ser dura, però satisfactòria. Segurament, hi haurà visions diferents de la nostra, benvingudes siguin, igual que és benvingut el debat. El que és clar és que nosaltres fugim de propostes com la que es va fer en el seu moment d'escriure una història consensuada d'aquell temps.

Fa deu anys vàrem comprendre que, pel bé del moviment, havíem de guardar silenci davant fets que tractaven de posar bastons a les rodes. Caure en segons quins paranys no hauria estat positiu. Avui tampoc no tenim gens d'interès a entrar-hi. Però sí que ens veiem en la llibertat de contar les coses tal com les vàrem viure i, sens dubte, surten a la llum fets i anàlisis que mai no havíem compartit en públic.

Per manca d'espai i per justícia, hem decidit ometre-hi la pràctica totalitat dels noms de les persones protagonistes. També hi manca una visió geogràficament

més àmplia. El que aquí s'explica i es valora està esbiaixat per la visió mallorquina dels qui redactam.

Per nosaltres, la història de la vaga indefinida i de l'Assemblea de Docents resulta apassionant, però inabastable aquí. Per això, ens hem centrat en la part més desconeguda d'aquella aventura: els inicis de l'Assemblea de Docents i com aquesta va ser capaç de posar en marxa la vaga indefinida, un instrument sense el qual res no hauria estat igual.

ELS ANTECEDENTS: LES PRIMERES MOBILITZACIONS CONTRA LES RETALLADES I LA POLÍTICA "EDUCATIVA" DEL GOVERN BAUZÀ

L'arribada al Govern del president Bauzà ja va venir precedida per una forta polèmica entorn de la llengua catalana. Les expectatives més pessimistes es varen veure sobrepassades una vegada que el Partit Popular va assumir el poder l'estiu de 2011, després d'una victòria electoral aclaparadora. Aquesta victòria obria les portes a una política educativa que aniria en consonància amb la que s'iniciaria amb la victòria del PP a les eleccions generals de novembre de 2011. Es començava a parlar de la LOMCE, i els efectes de la crisi immobiliària ja eren ben presents. S'acostaven les dures retallades en els serveis públics i començava l'atac espanyolista de Bauzà cap a l'escola de les Illes Balears: qüestionar el paper inclusiu i vehicular de la llengua catalana a l'ensenyament i en especial a les primeres etapes, controlar la llibertat d'expressió i càtedra en els centres educatius, atacs frontals cap al col·lectiu docent a través de declaracions incendiàries de càrrecs electes, imposar un trilingüisme educatiu que en realitat el que pretenia era posar fi al Decret d'ensenyaments mínims en català, atac directe a la normalització lingüística, i una forta retallada pressupostària en tots els àmbits.

El curs 2011-12 va venir marcat per la mala maror que generava el nou projecte de llei, la LOMCE, i per l'acció de la Conselleria d'Educació del conseller Rafel Bosch. El gener de 2012 s'inicia la campanya Enllaçats pel Català, que fou impulsada per Miquel Albero des de l'IES Albuhaire de Muro. Aquesta demanava que no es modificàs la normativa en relació amb la llengua catalana a les escoles i es feia visible amb llaços quadribarrats a les façanes dels centres. La campanya agafà embranzida en la mesura que la Conselleria reaccionà contra la iniciativa i ordenà la retirada dels llaços. En aquest context de protesta es produí la vaga de fam de Jaume Bonet. La campanya d'Enllaçats agafà tanta de força que es va estendre a totes les Illes i a altres edificis públics, entre els quals molts ajuntaments, davant l'amenaça del Govern d'aprovar una "llei de símbols" que prohibiria aquest tipus de manifestacions.

Paral·lelament, durant el mes de març es convocà la primera assemblea de l'Embut, embrió de la futura plataforma Crida per una Educació Pública, al CEIP Es Pont de Palma. Pretenia ser un lloc de trobada de famílies, docents i

estudiants per plantar cara a les retallades, a la futura LOMCE i a la Conselleria d'Educació. L'assemblea de l'Embut posava l'accent en la defensa de l'escola pública al complet, eixamplant un front de protesta fins aleshores molt centrat en la qüestió lingüística. Aquesta primera assemblea tengué un gran ressò, amb més d'una trentena de centres de primària i secundària que hi foren presents, representants de nombroses AMIPA i membres de partits polítics de l'oposició i de sindicats. Però el més important és que l'assemblea tengué continuïtat i va poder canalitzar unes primeres protestes unitàries que feren una doble funció, de denúncia, per una banda, i de pedagogia sobre cap a on anava el sistema educatiu, per una altra. Es trià el dimecres com a dia de protesta a les portes dels centres educatius, Dimecres de l'Embut, en què docents, famílies i estudiants aprofitaven el moment per informar sobre la futura LOMCE i mostrar el malestar amb el Govern a través de cassolades. Ràpidament, es varen popularitzar les camisetes verdes de l'embut i la Plataforma afegí color a les mobilitzacions que començaven a convocar els sindicats, com les manifestacions del 29 d'abril i del 22 de maig, i la manifestació universitària del 3 de maig.

En el context de la vaga estudiantil i la manifestació del 22 de maig de 2012, una setantena d'estudiants universitaris varen ocupar la Conselleria d'Educació en senyal de protesta pacífica. Alguns d'aquests estudiants s'hagueren d'enfrontar dos anys després a un procés judicial que es pot qualificar de judici polític.

La Plataforma Crida continuà la seva activitat durant el curs 2012-13, en el qual s'intensificaren les protestes i es promogueren tancades dins els centres públics per protestar i informar la comunitat educativa sobre la LOMCE. Les tancades del 28 de novembre de 2012 i del 25 d'abril de 2013 tengueren un fort seguiment, i la FAPA hi tengué un paper molt actiu.

EL NAIXEMENT DE L'ASSEMBLEA DE DOCENTS: LA MOBILITZACIÓ SINDICAL CONTRA LES RETALLADES

Per als qui escrivim aquestes línies, l'assemblea de docents inicial va començar a ser convocada pels sindicats docents com un espai unitari per vehicular la informació i les possibles mobilitzacions.

Fins llavors, els sindicats no havien estat mans plegades; òbviament, havien convocat mobilitzacions i intentaven pressionar dins el seu àmbit de negociació, però es veien una mica desbordats, moltes vegades pels mateixos militants, que demanaven més acció i participació (alguns ja participaven en espais horitzontals com la Plataforma Crida).

L'1 de juny de 2012, el Govern Bauzà publicà el "decret de mesures urgents". Aquest decret suposava una estocada al sistema educatiu, amb una notable reducció de docents, l'augment d'hores lectives i de les ràtios d'alumnes i, en definitiva, una retallada sense precedents al sistema públic d'ensenyament.

En aquest context, els sindicats representats a la Junta de Personal Docent (STEI, CCOO, UGT i ANPE) convocaren dia 5 de juny una assemblea de docents a l'IES Marratxí, segons deia la convocatòria, "per informar tots els treballadors/es de la valoració que fem de les diferents accions realitzades i les que proposarem per al final d'aquest curs i el començament del proper". Aquesta assemblea fou seguida aproximadament per tres-cents docents. Els ànims estigueren molt crispats, es demanà més acció i més contundència i es començaren a sentir les primeres demandes d'una vaga indefinida. A les portes del final de curs i davant la certesa que el curs següent començaria aproximadament amb mil professors menys, aquella força no es va reconduir cap a maneres de protestar més contundents. Hi hagué promeses dels dirigents sindicals, tant de CCOO com de l'STEI, en el sentit que l'inici de curs seria calent. L'estiu passà per sobre les paraules i el curs 2012-13 començà amb quasi total normalitat, però amb més d'un miler de companys i companyes sense feina.

LA UNITAT D'ACCIÓ SINDICAL DONA CONTINUÏTAT A LES ASSEMBLEES DE DOCENTS

El 2012 fou un any de vagues generals. El 29 de març s'havia convocat una vaga general contra la reforma laboral, i el 14 de novembre se'n convocà una a escala europea contra les polítiques d'austeritat. En l'àmbit de l'ensenyament, després d'un inici de curs 2012-13 en el qual no havia passat res i d'una tardor en què la Plataforma Crida i la FAPA havien promogut tancades als centres, els sindicats convocaren dos dies de vaga el 13 i el 20 de març. Raons n'hi havia de sobres, però entre molts de docents s'estenia la idea que amb vagues puntuals d'un dia no es donava resposta a la gravetat de la situació.

Els sindicats convocaren una assemblea unitària per al 18 de març a l'IES Pau Casesnoves d'Inca "per valorar la jornada de dia 13 i planificar la de dia 20". En aquesta assemblea es pogueren escoltar moltes crítiques a una vaga convocada sense l'aprovació dels treballadors i que, a més, no s'havia treballat prou perquè tengués impacte. Es va fer notar que era important que les assemblees es convocassin amb un ordre del dia i que s'elaboràs una acta de cadascuna d'aquestes per després poder donar continuïtat als temes de discussió i als acords presos. També es va sol·licitar la convocatòria d'una nova assemblea amb posterioritat a la vaga de dia 20.

El 26 de març es convoca una nova assemblea de docents a l'IES Marratxí, amb l'ordre del dia i amb el logo dels quatre sindicats convocants. Hi hagué tota mena de propostes d'accions, però no s'hi prengueren acords, sinó que es deixà en mans dels sindicats l'elaboració d'una proposta de futures accions que haurien de ser avalades pels centres.

La pròxima assemblea de docents fou el 16 d'abril a l'IES Manacor. Prèviament, s'havien consensuat cinc assumptes per dur a discussió als centres (afegir-se a les tancades de Crida; suport a la vaga contra la LOMCE; signatures digitals per dema-

nar la dimissió d'Aina Aguiló, Rafel Bosch i José Ramón Bauzá; fer accions en l'àmbit local —poble o barri—, i crear un perfil de l'Assemblea de Docents a les xarxes socials). En aquesta assemblea, ANPE decideix abandonar la unitat d'acció, ja que no donava suport a la vaga contra la LOMCE, i en les següents ja no hi serà present. Es tractava d'una vaga estatal contra la nova llei educativa i contra les retallades, encara que aquí també entrava en escena el TIL —el decret era del 20 d'abril— i el maltractament que els docents ja rebíem del Govern o de la diputada Aina Aguiló.

L'Institut de Sineu va acollir una nova assemblea el 7 de maig de 2013 convocada per l'STEI, CCOO i la UGT. S'havia de preparar la vaga del dia 9, tot i que per a molts de nosaltres aquella vaga va ser un tràmit i la seva repercussió en la balança de forces, poca. El més rellevant de l'assemblea fou la decisió de tirar endavant un sondeig sobre la vaga indefinida, treballar per establir unes bases de funcionament de l'Assemblea de Docents i que les futures assemblees no estiguessin moderades pels alliberats sindicals.

L'ambient als centres estava molt calent i aviat hi hauria una altra assemblea determinant en el rumb que prengué tot després.

L'ASSEMBLEA DE DOCENTS DE MALLORCA, CAP A LA VAGA INDEFINIDA

El 29 de maig es convocà una nova assemblea a l'IES Sureda i Blanes de Palma, que va ser moderada per Marina Llobera i Tonina Siquier, totes dues professores en actiu. El TIL i les estratègies per rebutjar-lo varen ocupar gran part del temps. Hi havia molta preocupació per la possible acceptació per part dels equips directius d'un TIL *light* que s'aplicaria seguint l'article 20 del Decret. No aprovar nous projectes lingüístics als claustres o consells escolars, insubmissió o aprovat general foren alguns temes que s'hi proposaven.

Es parlà de vaga indefinida: es va insistir a fer una consulta ràpida a les assemblees de centre per saber si interessava promoure una vaga indefinida a final de curs o si seria millor durant el primer trimestre del curs següent. Així, els terminis s'escurçaven i calien més assemblees.

El 4 de juny a Marratxí es decideix convocar una vaga indefinida el 13 de setembre coincidint amb l'inici de curs. Es va posar fil a l'agulla i es va començar a perfilar la feina que calia fer perquè aquesta vaga fos participativa i d'èxit. Acordàrem que calia constituir un comitè de vaga que inclogués representants dels sindicats i docents en actiu, sempre sotmès a les decisions de l'assemblea. També caldria constituir comitès de vaga a cada centre, encarregats de la difusió i l'organització de la vaga.

Un altre dels assumptes de debat foren les reivindicacions per la vaga, tant laborals com pedagògiques. A més, calia continuar treballant en la línia de fer comunitat educativa, treballant braç a braç amb les famílies (molts dels assistents

a les assemblees havien participat o participaven també en la Plataforma Crida). La política educativa del moment es valorava com una agressió al sistema educatiu que es jugava el seu futur. Per això, també es va incidir en la necessitat de mobilitzar els companys i les companyes de l'escola concertada. Havia crescut un fort esperit d'unitat sense el qual no s'hauria pogut arribar on es va arribar.

De nou, a l'IES Marratxí varen tenir lloc assemblees l'11 i el 18 de juny. La primera fou una assemblea plena d'incertesa i de dubtes, de la qual sortiren algunes veus discordants amb els acords presos a l'anterior assemblea i en què els representants sindicals, tot i donar suport de paraula a la vaga, no podien assegurar-hi el suport efectiu perquè el funcionament intern dels sindicats els impedia prendre decisions fora dels seus òrgans de decisió. Amb tot, cap al final de l'assemblea, quan semblava que desestimariem la idea de la vaga, es va presentar l'edició d'un full de mà per començar a repartir entre els docents en què es podia llegir: "La vaga indefinida no és una vaga simbòlica ni de protesta. La vaga indefinida és una vaga activa, que cerca col·lapsar i portar l'Administració a una situació insostenible que l'obligui a negociar qüestions concretes". Era necessari explicar cap on anàvem perquè entràvem en un terreny en què els docents ens havíem tornat inexperts. En el mateix document també es parlava de la necessitat d'aturar el funcionament dels centres. Si el costum d'altres vagues era donar uns percentatges de seguiment per part dels sindicats i de l'Administració per valorar-ne la incidència, l'òptica que es va agafar era una altra: es va valorar que amb un 30% del personal en vaga, els centres no poden funcionar. Aleshores, no es tractava de parlar de percentatges de persones fent vaga, sinó de centres aturats. Això podia permetre vagues rotatives en un centre que ajudarien a mantenir l'aturada en el temps. Quan el desànim s'havia apoderat d'aquella assemblea, de bell nou l'esperit de lluita i les idees clares s'imposaren, i la vaga indefinida continuà al centre del debat.

El 18 de juny, es va acordar i concretar l'organització d'un acte multitudinari en suport de la vaga indefinida. Cercàvem un cop mediàtic per donar a conèixer la lluita que empeníem. Aquest acte es va programar el dimecres 26 de juny a les 17.30 hores al Teatre de Manacor. En la mateixa reunió es va constituir el comitè de vaga, format inicialment per 13 persones voluntàries, que tendria funcions de coordinació, comunicació i difusió. A més, es va decidir fer públiques dades relatives a les enquestes que feia setmanes que s'elaboraven als centres per conèixer l'opinió dels clausres respecte a la vaga indefinida. D'aquesta manera, s'informava que el 42% dels docents dels centres enquestats donaven suport a la vaga indefinida. De nou, aparegueren els dubtes dels dirigents sindicals presents a l'assemblea. Argumentaven que no veien el panorama tan calent com per organitzar una vaga indefinida i que seguien sense poder posicionar els respectius sindicats en el seu suport oficial a la vaga.

Una bona nova ens arribava a mitjan juny. La Coordinadora de Professorat Preocupat d'Eivissa ens enviava un comunicat publicat per diferents entitats de la comunitat educativa de l'illa en què s'apuntava a noves mobilitzacions

per al curs següent i s'especificava que es preveia la vaga indefinida a partir del setembre. El contacte amb les companyes i els companys d'Eivissa va continuar i la Coordinadora de Professorat Preocupat seria l'embrió de l'Assemblea de Docents d'Eivissa. La proposta de vaga indefinida ja no era només una cuolla de docents de Mallorca.

Els dies previs a l'acte de Manacor se'n va intensificar la difusió amb la clara intenció d'aconseguir un èxit de convocatòria. Es va editar un cartell amb la llegenda "Per setembre, el curs no comença" i amb una estètica combativa. També es va publicar un vídeo que va tenir molta repercussió, especialment pel ridícul que va fer l'Institut de Política Familiar denunciant-lo a l'Institut Balear de la Dona. El curt de tres minuts enumerava més d'una desena de greuges que els docents estàvem patint en aquella legislatura i després de cada greuge apareixen talls de clàssics del cinema en els quals una persona donava una galleta a una altra. Les darreres imatges del vídeo eren una crida a la vaga indefinida.

L'acte de Manacor va ser un èxit. La sala mitjana del teatre quedà petita, amb gent asseguda a terra o dreta. Els diaris de l'endemà duïen a la portada una fotografia d'una sala plena de gent alçant a l'aire el fullet informatiu en pro de la vaga indefinida. La notícia també obria l'*Informatiu balear*, i IB3, molt condicionada pel Govern en aquell temps, no la va cobrir.

ELS SINDICATS ES DESPENGEN I EL MOVIMENT CONTINUA SENSE ELLS

Amb l'arribada del final de curs, els sindicats STEI, CCOO i UGT varen fer públic un comunicat conjunt de valoració del curs escolar 2012-13. En aquell escrit es feia referència a un inici de curs anormal i conflictiu, però enlloc no es parlava de vaga indefinida. La lectura que férem d'aquell comunicat fou que els sindicats no feien seva la proposta que s'havia acordat en les assemblees que ells havien convocat i que amb aquelles línies es desmarcaven de l'estratègia i de la mateixa Assemblea.

Amb l'arribada de les vacances, la UGT va desaparèixer del mapa, mentre que alguns representants de l' STEI i CCOO varen continuar venint a les assemblees. L' STEI també va fer públic que convocaria l'assemblea d'afiliats el 2 de setembre.

Però, així, els terminis no sortien. Si s'havia de convocar una vaga indefinida, s'havia de donar l'avís a Treball amb quinze dies d'antelació, a finals d'agost. I si els sindicats no feien comptes convocar la vaga, amb quina cobertura la podríem convocar?

De nou la consigna que vàrem marcar va ser "unitat". Per a la vaga indefinida es necessitaven totes les forces i calia deixar lloc al fet que els sindicats tornassin. Tot i que no ens va agradar el que havia passat, no es varen fer declaracions públiques criticant-ho.

Els sindicats ens demanaren que no féssim servir els seus logos en les pròximes convocatòries d'assemblees, i el cartell de l'assemblea del 9 de juliol a l'IES Marratxí ja no els va dur.

Les vacances dugueren més temps per picar pedra. El 3 de juliol es reunia el comitè de vaga i es marcaven noves propostes per dur a l'assemblea, entre les quals la de fer reunions amb entitats de la comunitat educativa i del món de la cultura per cercar suport a la vaga indefinida. També es va plantejar la presentació de mocions als ajuntaments, de nou, en suport a la vaga indefinida i contra el TIL. En aquesta reunió també es va començar a parlar de la creació de la caixa de resistència.

El comitè de vaga i els seus membres teníem molt clar que aquest havia de ser un moviment profundament democràtic. Per això, a les assemblees sempre es començava per un informe de la feina feta per aquest comitè coordinador, perquè tothom la pogués conèixer i esmenar.

Aquest va ser el primer punt de l'assemblea del dimarts 9 de juliol a l'IES Marratxí, en la qual es varen reunir al voltant d'un centenar de docents. En aquella reunió vàrem informar que 45 centres més havien contestat l'enquesta sobre la vaga indefinida; es notava un augment del suport a la proposta i un increment de la participació dels i de les docents de l'escola concertada.

També es va reflexionar sobre els dubtes quant a la manera de convocar una vaga com a assemblea de treballadors i de treballadores i es va plantejar que era hora d'anar tancant la nostra llista de reivindicacions.

Entre assemblees, la feina del comitè de vaga no s'aturava.

PERÒ, COM ES CONVOCA UNA VAGA SENSE SINDICATS?

Una de les preocupacions a resoldre era com convocar la vaga indefinida com a assemblea de treballadores i treballadors. En aquesta línia, es va encetar tot un procés d'estudi de la normativa i de casos semblants. Alguns referents foren la guia del col·lectiu Soy Pública de Madrid sobre la manera de convocar una vaga al centre escolar com a assemblea, la vaga de Transunió convocada des de l'assemblea de treballadors amb la cobertura sindical de la CGT, que no tenia cap representant en el comitè d'empresa, però que cobria legalment la vaga plantejada per l'assemblea, i les vagues d'Educació de 1988.

En aquell moment ens fèiem i ens arribaven moltes preguntes respecte a la vaga indefinida més enllà de com convocar-la. Per respondre-les es va anar redactant un document de preguntes freqüents per posar a l'abast de tothom.

Però allò que ens preocupava més i que més temps ens va dur resoldre era la manera de fer la convocatòria. Com que la nostra empresa tenia tants de

centres de treball, la normativa i la jurisprudència del Tribunal Constitucional ens en donaven diferents interpretacions. Llavors, vàrem fer consultes als serveis jurídics de sindicats que es varen prestar a col·laborar-hi com la CNT i UOB i a altres advocats afins. Poques setmanes després, la COS també va posar els seus missers al servei de l'Assemblea.

Per tractar sobre la vaga en la concertada, el comitè de vaga va organitzar una reunió amb docents d'aquest sector el 22 de juliol. Hi varen acudir mestres i professors del CIDE, Pius XII, Sant Rafel (de Binissalem i Palma), Santa Maria (Palma) i Sant Francesc d'Assís (sa Pobla). Els assistents varen acordar fer un grup de feina per estendre la vaga dins el seu sector i varen demanar posar a la futura taula reivindicativa el compliment de l'acord de 2008 de la Conselleria amb l'escola concertada per a la millora salarial dels seus docents.

Per les característiques de les empreses de l'escola concertada, sí que vàiem més fàcil fer una convocatòria de vaga centre a centre, però, per a la pública, el comitè de vaga proposaria a l'assemblea fer una única convocatòria com a assemblea de treballadors i treballadores.

L'assemblea del 30 de juliol de 2013 a les Cases dels Mestres de Santa Maria va ser determinant en dos assumptes: la definició de la plataforma reivindicativa i l'acord de la metodologia a seguir per convocar la vaga indefinida. A més, la reunió va tornar a ser molt participativa, i s'hi comptaren 150 persones en ple estiu.

Els pronòstics que confiaven que l'estiu ens aturaria començaven a fer aigua i el moviment s'anava reforçant i rebia també mostres públiques de suport a la vaga indefinida com les que feren la Plataforma Crida i l'Obra Cultural Balear.

A més del cartell i de l'ordre del dia, per fer un efecte crida per a aquella assemblea es va publicar un nou vídeo que vinculava el moviment amb les accions anteriors promogudes per la Plataforma Crida per, seguidament, mostrar José Ramón Bauzá declarant que estava segur que els professors començarien les classes pel setembre. "No hi haurà vaga" deia taxatiu. A continuació, sortia la diputada Aina Maria Aguiló, que declarava en seu parlamentària que hi havia dos mil docents fent política a les aules. El vídeo continuava amb talls de *l'Informatiu balear* de l'acte al Teatre de Manacor i s'acabava amb unes seqüències de la pel·lícula *Espàrtac* en què els esclaus s'alçaven cridant que ells també farien vaga.

CAP A LA VAGA INDEFINIDA CONVOCADA COM A ASSEMBLEA DE TREBALLADORS I TREBALLADORES

A les Cases dels Mestres el comitè de vaga va presentar una proposta metodològica i estratègica. En aquell moment ja teníem clar que el que calia era fer una assemblea de treballadors amb un únic punt a l'ordre del dia: aprovació

de la convocatòria de vaga. Aquest punt inclouria una votació secreta i bastava que el sí guanyàs per majoria simple.

El problema que teníem era que, perquè aquesta assemblea tengués validesa legal, necessitàvem que fos convocada pels sindicats, per la Junta de Personal Docent —de nou els sindicats— o pels mateixos treballadors en un nombre no inferior al 40% de la plantilla.

Tot i que els sindicats ja hi havien dit la seva, es va plantejar treballar en una doble via. D'una banda, sol·licitar la convocatòria de l'assemblea a la Junta de Personal Docent amb la signatura dels presents a l'assemblea (en aquella assemblea, la presidenta de la Junta de Personal Docent, Maria Antònia Font, hi era present).

D'altra banda, es plantejava una segona via, que consistia a iniciar una recollida de signatures per donar suport a la convocatòria d'una assemblea entre tot el col·lectiu docent de la pública a les Illes Balears. El càlcul era que es necessitaven recollir poc més de 4.000 firmes, ja que no hi havia manera de saber exactament el nombre total de docents en actiu a la pública a l'arxipèlag.

Es tractava d'una proposta molt ambiciosa, més dins el període de vacances i amb un elevat grau d'interinatge a les altres illes.

Però, tot i el context i els motius del seu naixement i de la seva maduració cap a una assemblea autònoma, l'Assemblea de Docents era un fòrum positiu, propositiu i il·lusionador. Era una esperança, i la vaga indefinida es veia com l'eina a l'altura de les circumstàncies. Per això, la dificultat de recollir 4.000 signatures tenia una cara positiva. El procés per recollir-les podia servir per enfortir encara més la proposta. No cal dir que, com veurem posteriorment, això és el que va passar, en contra dels pronòstics de tot un ventall de contraris i escèptics.

El doble pla va ser aprovat per l'assemblea i es va posar en marxa tot d'una, i es va fer una crida a la recollida de signatures en diferents localitats i esdeveniments culturals. La data per fer la votació es va fixar en el 30 d'agost.

El comunicat posterior a la reunió insistia en la voluntat que la vaga es convocàs per dues vies: la sindical i la directa des de l'assemblea de treballadors. Mai no es va abandonar, ni en públic ni en privat, la idea d'aglutinar i d'aconseguir la màxima unitat.

En aquest camí cap a la vaga indefinida assembleària, la reunió de Santa Maria també acorda triar vuit persones per al futur comitè de vaga negociador i s'acorda que calia instar la Conselleria d'Educació a una negociació. L'1 d'agost entràvem una instància adreçada a la consellera Joana Maria Camps amb les nostres reivindicacions en la qual demanàvem l'obertura d'una negociació prèvia a la comunicació de la vaga.

Un comunicat de la FAPA publicat aquell mateix dia afirmava que la majoria de les demandes dels docents eren compartides per les famílies.

També l'1 d'agost, la FECCOO emetia un comunicat en què afirmava que estaven preparats per convocar la vaga indefinida si la resta de sindicats s'hi afegien. Un sondeig a l'afiliació del sindicat parlava d'un suport del 70% a la vaga indefinida.

LA PLATAFORMA REIVINDICATIVA DE L'ASSEMBLEA DE DOCENTS, UNA TAULA INCLUSIVA

Com ja hem esmentat, els debats sobre quines havien de ser les nostres reivindicacions havien començat durant el juny. El consens es va construir tenint en compte les diferents sensibilitats. Així, el 30 de juliol es va acordar una plataforma reivindicativa de nou punts:

1. Retirada del decret de TIL.
2. Retirada del projecte de decret de convivència i la llei de símbols.
3. Beques de transport i menjador efectives i convocades en el termini i en la forma adient. Dotació suficient i eficient perquè es pugui dur un bon pla de reutilització de llibres.
4. Recuperació de les plantilles, del professorat d'atenció a la diversitat i de les ràtios anteriors a les retallades.
5. Substitucions immediates de les baixes.
6. Baixes 100% remunerades.
7. Contractació dels interins durant els mesos de juliol i agost.
8. Recuperació dels complements perduts i reconeixement de nous sexennis des de l'1 de juny de 2012 i acompliment de l'acord salarial de 2008 per a l'escola concertada.
9. Petició a la Conselleria d'Educació que insti el Govern central a retirar la LOMCE.

El 2 d'agost la Conselleria suspenia de sou i feina tres directors d'instituts de Maó per desobediència quant a la modificació dels projectes TIL dels seus centres. Havien presentat projectes TIL acollint-se a l'article 20 del decret —el TIL *light*— i, com que no hi estigueren d'acord, no hi varen incloure les modificacions proposades per la Inspecció Educativa.

La mesura cautelar i l'obertura d'expedients va despertar una allau de solidaritat a Menorca. A Mallorca, les diferents entitats de la comunitat educativa també es varen solidaritzar amb ells i, el mateix dia, l'equip directiu de l'IES Berenguer d'Anoia d'Inca feia pública la seva dimissió. Aquells dies també es va conèixer la dimissió dels equips directius de l'IES Baltasar Porcel d'Andratx i del CEIP Sant Jordi.

En l'Assemblea de Docents següent, s'aprovava un nou punt per a la taula reivindicativa:

- Suspensió de tots els expedients sancionadors que s'iniciïn amb clara intenció repressiva prèviament a la vaga i durant aquesta.

ACABAM L'AGOST SENSE LES FIRMES NECESSÀRIES

El 4 d'agost s'iniciava la recollida de firmes entre els docents en actiu de la pública per a la celebració d'una votació respecte a la vaga indefinida de docents.

A Mallorca es varen establir punts permanents de recollida de signatures en comerços i locals de 16 localitats i es varen organitzar 19 recollides puntuals fins al 25 d'agost. A Menorca se'n va anunciar 1 recollida el 19 d'agost i a Eivissa el 22 d'agost la Coordinadora de Professorat Preocupat va organitzar-ne 2 recollides a Vila i a Sant Miquel.

El 21 d'agost el comitè de vaga tenia 854 firmes a la mà i encara hi havia molts de punts de recollida dels quals no es tenien notícies. La situació demanava un canvi de plans, que es farien públics tot d'una mitjançant un nou comunicat.

Així, es va decidir mantenir la convocatòria d'assemblea el 30 d'agost, però allà es proposaria passar la votació de la vaga indefinida al 4 de setembre. L'assemblea serviria, entre altres coses, per organitzar la recollida de les signatures que ens poguessin faltar durant els dies 2 i 3 a les escoles i els instituts.

TERRATRÈMOL A L'AUDITORI DE PORRERES

El 30 d'agost a les 7 de l'horabaixa l'Auditori de Porreres havia quedat petit. L'assemblea començava amb un fort aplaudiment en suport als directors expedientats i en reconeixement dels equips directius que havien dimitit. Durant l'assemblea, la directora del CEIP Mestre Colom de Bunyola també informava de la seva dimissió, la qual rebé forts aplaudiments, i es va crear una situació molt emocionant.

La proposta de convocar la votació de la vaga el 4 de setembre va tirar endavant, la qual cosa representava que ja no es podria començar el divendres 13 amb vaga, sinó que començaria el dilluns 16.

Es va insistir en una recollida activa de signatures a tots els centres i la manera perquè aquestes arribassin al comitè de vaga.

A Porreres també es varen presentar tres documents de treball per facilitar la tasca de les assemblees de centre respecte a la seva organització, amb dubtes sobre la vaga indefinida i en què s'explicava la pèrdua de retribucions i de poder adquisitiu.

La reunió va ser seguida d'un sopar a la fresca i l'actuació de Biel Majoral, Nou Romancer, Tiu i L'Équilibriste, artistes que vengueren a tocar solidàriament.

ES POSA EN MARXA LA CAIXA DE RESISTÈNCIA

En aquell sopar es va començar la recaptació de doblers per a la caixa de resistència. A l'auditori es va anunciar que ja es tenia un número de compte i s'acordà l'ordre de prioritats per fer ús d'aquests doblers seguint una proposta de la comissió de caixa de resistència.

La creació d'aquesta comissió s'havia acordat un mes abans, a l'assemblea del 30 de juliol a Santa Maria.

El compte bancari es va obrir amb el CIF de l'OCB, ja que l'Assemblea no tenia personalitat jurídica ni mai no la vàrem voler.

L'ordre de prioritat per a l'ús dels doblers era el següent: 1. Per pagar les despeses de tot el relatiu a l'organització de la vaga. 2. Per a assumptes legals o de defensa jurídica. 3. Per a ajudes econòmiques a vaguistes que ho poguessin necessitar.

Cal recordar que la caixa va arribar a tenir 609.775 euros al compte.

VOTACIONS A LES QUATRE ILLES

El 2 de setembre, en una assemblea, els afiliats i les afiliades de l'STEI varen aconseguir doblegar el secretari general, Biel Caldentey, que defensava aturades parcials sostingudes en el temps, i varen guanyar la votació amb un 70% dels vots a favor de la vaga indefinida. CCOO s'hi va afegir, i els dos sindicats varen formar un comitè de vaga i la varen comunicar. Dies després, la UGT i ANPE també varen donar suport a la vaga.

Tot i que la convocatòria de vaga indefinida estava assegurada legalment per la convocatòria sindical, l'Assemblea de Docents no podíem aturar el nostre procés democràtic que garantís l'èxit de la mobilització.

Com estava previst, el 4 de setembre començaren les assemblees de votació a les 18.30 hores, a Mallorca, a l'IES Marratxí; a Eivissa, a l'IES Algarb; a Menorca, al local sindical de Maó, i a Formentera, a l'IES Marc Ferrer. Per donar major oficialitat a la votació, n'havíem publicat prèviament un anunci en la premsa.

Els dies previs es varen arribar a recollir més de 5.000 firmes, la qual cosa, a part de permetre la celebració d'una assemblea "oficial", reforçava l'Assemblea de Docents com a actor i interlocutor vàlid.

En el conjunt de les quatre illes varen votar 903 persones, amb 861 vots a favor de la vaga, 31 en contra, 10 en blanc i 1 vot nul. La celebració d'aquesta votació va ser una gran victòria del moviment assembleari que, en el sector educatiu, obria un camí sense precedents.

Poc després, en plena celebració de l'èxit obtingut, la nota trista la va posar el fet que destacats líders sindicals contactaren amb els autors d'aquest article, en persona i per telèfon, per informar-nos que això que fèiem (convocar una vaga d'aquella manera) no era legal i que podríem arribar a perdre el nostre patrimoni com a persones responsables. Algun d'ells va demanar que no convocàssim la vaga com a Assemblea de Docents i va oferir que membres del nostre comitè ens integràssim en el comitè de vaga sindical. En aquell moment no es va fer públic, però ara pensam que és important deixar-ne constància.

Malgrat això, aquells dies l'Assemblea de Docents rebia desenes de comunicats de suport de sindicats i organitzacions socials.

La por no era una paraula al nostre vocabulari. Dia 5, dia feiner, algú es va demanar el dia sense sou i va partir cap al TAMIB a sol·licitar mediació i a la Conselleria de Treball i la Conselleria d'Educació per comunicar la vaga, comunicacions signades per un docent.

SUSPENSIÓ CAUTELAR DEL TIL I MÉS LLENYA AL FOC DE LA VAGA INDEFINIDA

El 6 de setembre el TSJIB suspenia l'aplicació del TIL per a aquell curs. El mateix dia el Govern publicava un decret llei per assegurar-ne l'aplicació. Bauzà tirava més llenya al foc.

També aquell dia comencen els contactes amb els sindicats per treballar des de la unitat d'acció, però amb dos comitès de vaga: el comitè de STEI i CCOO i el comitè de l'Assemblea de Docents. Les assemblees les continuàrem convocant nosaltres i, durant el temps que va durar la vaga, els sindicats hi feien acte de presència i els deixàvem un lloc a la taula.

L'11 de setembre se celebrava la primera assemblea de Docents Desconcertats i durant els dies previs a l'inici del curs, la FAPA va organitzar reunions multitudinàries amb les famílies a les quals ens va convidar a participar per informar-les de la vaga i explicar-ne els motius.

Dia 13 comença el període lectiu i els docents esperen a les portes dels centres amb les camisetes verdes per informar les famílies que el dilluns començava la vaga indefinida. Es penjaren pancartes als centres amb la frase "Avui no és un dia normal" i la Plataforma Crida havia demanat a les famílies que els infants que anassin a escola hi anassin amb la camiseta verda.

El dia 16 comença la vaga. Es fan piquets a les portes de les escoles i els instituts a primera hora i posteriorment els piquets es desplacen de tot Mallorca a les portes del Consolat de Mar. Es va considerar que aquell dia l'aturada va ser massiva, amb un 91% de seguiment a les quatre illes. Els dies següents la mobilització no va es aturar, amb concentracions i assemblees (Parlament, UIB, Conselleria...) multitudinàries i amb presència a tots els mitjans de comunicació i fins i tot en algun programa de gran audiència d'àmbit estatal, que ajudà a dimensionar la vaga. Paral·lelament, durant aquelles jornades, nombroses companyes i companys s'afegeixen a l'organització, i comencen a créixer les comissions de treball de l'AD. Si només teníem la de la caixa de resistència, les següents són la de mobilització i la de comunicació.

El dimarts 17 hi havia una reunió a la seu de l'OCB per organitzar la manifestació del 29S. En la reunió vàrem demanar que fos una manifestació sense protagonismes ni sigles.

La valoració de la primera setmana de vaga era que els centres no havien pogut funcionar. A la segona, les xifres de seguiment baixaren, però els centres continuaven aturats.

El 26 de setembre, deu dies després d'iniciada la vaga, els dos comitès són cridats a una negociació amb la Conselleria, que mai no va demostrar cap intenció de voler arribar a cap acord. Sempre varen mantenir que només els interessava un acord global i no anar tancant punts més fàcils de consensuar. La funció de la consellera Camps era donar torns de paraula i el secretari autonòmic, Guillem Estarellas, duia el timó. Vist en perspectiva, la negociació no fou tal, sinó que la Conselleria ens convocà a negociar per la pressió mediàtica que hi havia.

La manifestació del 29S (la manifestació més gran de la història de les nostres illes) no va provocar cap canvi d'actitud en els negociadors de la Conselleria. Com a docents, la pressió de tenir el nostre alumnat a casa començava a pesar. Després de tres setmanes de vaga indefinida, les assemblees de les quatre illes acorden un canvi d'estratègia i la vaga se suspèn temporalment el dilluns 7 d'octubre, però amb un missatge clar de continuïtat de les protestes. Es va considerar que el desgast ja no seria per als docents i les famílies, sinó per a la Conselleria.

Aquella estratègia es va mantenir fins a les eleccions municipals i autonòmiques del maig de 2015. Lluny de desmobilitzar-nos, la tornada a les aules suposà un enfortiment de l'estructura organitzativa de l'AD, amb molts de companys i companyes que durant més de dos anys feren feina incansablement en les diferents comissions.

L'objectiu era assegurar la presència de la nostra lluita en els mitjans de comunicació de manera permanent per mantenir viu el conflicte. D'això, se n'encarregà la comissió de comunicació. Paral·lelament, calia continuar organitzant actes de petit format i actes massius, que ens permetessin retrobar-nos i mantenir

el contacte amb la població i les famílies. La comissió de mobilització va tenir aquí un paper clau. La comissió de caixa de resistència hagué de gestionar el brutal èxit de la solidaritat amb la lluita docent i, aviat, vàrem veure la necessitat de crear una comissió de relacions amb l'exterior i d'organitzar una comissió jurídica per resoldre qüestions legals importants, assegurar una cobertura legal i obrir una ofensiva també en aquest àmbit. Més endavant, també sortiren altres comissions com la comissió pedagògica i la d'interins.

És important destacar que a Mallorca la coordinació de l'Assemblea de Docents durant tot el període la va dur a terme el primigeni comitè de vaga ampliat, que va incloure els membres del comitè de vaga negociador, però també membres de totes les comissions. També hi havia el grup de coordinació interilles amb representants dels comitès o coordinadores de les quatre illes.

Resulta impossible resumir en aquest article tot el tsunami d'activitats, mobilitzacions i iniciatives de tota casta que es generaren a partir de l'octubre de 2013: fins al maig de 2015 visquérem 6 jornades de vaga més, una de les quals, el 22 de maig, a iniciativa de les assemblees de centre en suport a la vaga de fam de Jaume Sastre. Les dues marxades per l'Educació (12 d'abril de 2014 i 25 d'abril de 2015) ens permeteren protagonitzar mobilitzacions d'impacte mediàtic, i les campanyes de dimissions massives de càrrecs dels centres educatius, de boicot a les proves IAQSE, de no aprovació de les PGA i de votació contra el TIL en els claustres, tensaren la corda amb la Conselleria i ens mantingueren en els mitjans.

No podem tancar aquest apartat sense recordar que l'Assemblea de Docents es va desconvocar el desembre de 2017.

DARRERS MOTS A MANERA DE TANCAMENT

Per a molts de docents, durant els mesos de juny, juliol i agost de 2013, cada vegada més, l'Assemblea de Docents representava aire fresc, esperança i resistència. Però, com és lògic, no tothom ho veia així, i fins i tot la iniciativa va generar desconfiança. Des de determinades trones es varen escriure articles que acusaven la proposta de la vaga indefinida de fer el joc al Govern de Bauzà i de cercar debilitar els sindicats. Els partits de l'esquerra institucional trobaven que no era el moment, que quedava massa legislatura per emprendre una lluita tan forta. Hi havia qui parlava des de la paràlisi que pot produir la por, només pensant en com de desarmats quedaríem si fracassava la vaga indefinida. I, fins i tot, hi havia qui va veure en el nostre moviment una guarda de llunàtics.

Aquell estiu, determinades columnes a la premsa carregaven contra la iniciativa. Als ajuntaments els partits de l'esquerra duïen mocions contra el TIL a les sessions plenàries, però la gran majoria no accedia a fer que aquestes mocions també fossin en suport de la vaga indefinida.

Si no ens bastava amb el context d'atacs i retallades contra els docents i l'Educació, havíem d'esquivar i encaixar foc amic. Com hem vist, tot això canvià ja entrat el mes de setembre. Per la seva banda, Bauzà i el seu equip de Bosch, Estarellas, Camps i Aguiló varen tensar la corda sempre que en varen tenir ocasió.

Contra els pronòstics més superbs o els més porucs, la vaga indefinida va demostrar ser l'eina necessària. Va generar unitat i va convertir una assemblea de treballadors i treballadores en un actor polític —entenenent la política més enllà dels partits i la minsa participació que permeten unes eleccions cada quatre anys— capaç d'enfrontar-se a tot un Govern. Evidentment, no tota sola. La unitat que va provocar la vaga indefinida no va ser només la dels docents de tots els nivells, de la pública i la concertada, sinó que parlem de la majoria de les entitats de la comunitat educativa i d'altres moviments socials. És llavors quan va aparèixer el suport dels partits polítics. Un suport que en certs moments fregà el paternalisme, com, per exemple, quan en els moments de la negociació fallida se'ns va fer arribar la por que alguns tenien al fet que accedíssim a un acord barat que pogués fer desapropiar un moviment d'oposició que havia sobrepassat totes les expectatives. Són aquells moments en què tothom et dona consells.

La vaga indefinida va ser un cos a cos. La tornada a les aules l'octubre de 2013 no va representar la pèrdua de les forces en aquell torcebraç. Si la vaga indefinida ens va situar en una posició de tu a tu amb els contraris, la legitimitat, la creativitat i la intel·ligència ens varen permetre aguantar el repte fins al final. A partir d'un determinat moment la corda es tensava pràcticament de la nostra banda, especialment després de la caiguda de Joana Maria Camps i Guillem Estarellas entre setembre i octubre de 2014. Eren les primeres víctimes polítiques d'aquell enfrontament que acabà amb la caiguda del president Bauzà.

Quant al suport polític, el canvi de govern de 2015 va demostrar que aquell suport era principalment instrumental. Amb determinades excepcions molt clares d'algunes diputades i alguns diputats, l'actitud dels partits va ser la d'estotjar les camisetes verdes, que ara ens toca a nosaltres. Caiguts els expedients, el TIL, el decret de convivència, la llei de símbols i acabada la mala bava, la recuperació de les retallades quedava, malauradament, en un segon pla.

Vàrem haver de telefonar a la nova Conselleria per recordar que hi havia una vaga convocada que s'havia de resoldre en una negociació. Vàrem comprendre que no li interessava el moviment assembleari i que es trobava més còmoda amb la institucionalitat més burocràtica dels sindicats. Evidentment, tampoc no hi trobà el tarannà de negociadors conformistes que hauria volgut, i l'Assemblea mai no va aprovar la seva proposta d'acord marc. En una votació l'octubre de 2015, en la qual participaren 4.768 docents, només el 25% dels vots varen ser a favor de la proposta de la Conselleria, amb un 69% clarament en contra.

Però la calma havia arribat, la gran majoria de docents es varen desmobilitzar o varen delegar de nou en els sindicats (al panorama sindical educatiu també

hi havien entrat UOB i Alternativa) i la política educativa es va tornar a escriure sense ells.

Ho hem vist molt clarament els dos darrers anys amb la Llei balear d'educació, el nou ROC, el fracassat decret d'inclusió i, sobretot, amb l'aplicació de la LOMLOE amb uns currículums aprovats en un mes d'agost i uns criteris d'avaluació que la majoria no comprèn ni compra. L'opinió dels docents, de les persones que dia a dia fem classe, ni s'ha demanat ni ha importat gaire.

Fins on hauria arribat la política antieducativa del Govern Bauzà sense la vaga indefinida?

La desacomplexada manera amb què s'acusava els docents, es va expedientar directors i es legislava sense criteris científics i pedagògics ens fa intuir que la crispació, les retallades i la precarització del sistema educatiu haurien pogut continuar creixent indefinidament.

Què ha quedat de tot allò? En podem debatre la resposta, però una cosa que tenim clar que ha quedat és l'experiència: haver viscut i haver comprovat que un moviment de base massiu pot ser efectiu, democràtic, participatiu i agent de canvi. També l'aprenentatge que moltes vegades els experts no són tan experts, ni les seves anàlisis, tan bones.

LES AULES DINS ELS SERVEIS D'ACOLLIMENT RESIDENCIAL DE PRIMERA ACOLLIDA I DIAGNÒSTIC

José Miguel Díaz Palmer

Antonio Echeverría Cañabate

Àngela Ramis Murillo

RESUM

En el sistema de protecció a la infància, els serveis d'acolliment residencial són uns recursos essencials per poder donar una resposta protectora als infants i adolescents que han patit una situació de desprotecció greu dins l'àmbit familiar que fa que no puguin continuar vivint en aquest context.

Entre tot el ventall de tipologies de serveis residencials per atendre les necessitats de cada infant, trobam els centres de primera acollida i diagnòstic (CPAD), serveis residencials temporals que en molts de casos suposen la porta d'entrada al sistema de protecció a la infància. Avui, l'Institut Mallorquí d'Afers Socials (IMAS) gestiona directament dos serveis d'acolliment residencial d'aquest tipus: el CPAD Puig des Bous i el CPAD Tramuntana. En cada un d'aquests recursos, i arran d'un conveni de col·laboració subscrit entre l'IMAS i la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca, hi ha una aula externa, cada una de les quals està adscrita a un centre educatiu en concret.

Aquest article pretén explicar la feina que es fa en aquestes aules per poder garantir el dret a l'educació d'aquests infants que, per la seva situació sociofamiliar, presenten un tipus de necessitat concreta.

Paraules clau: infància en risc; protecció de menors; acolliment residencial; escolarització d'infants i adolescents en risc.

RESUMEN

En el sistema de protección a la infancia, los servicios de acogida residencial son unos recursos esenciales para poder dar una respuesta protectora a los niños y adolescentes que han sufrido una situación de desprotección grave en el ámbito familiar que hace que no puedan continuar viviendo en este contexto.

Entre todo el abanico de tipologías de servicios residenciales para atender las necesidades de cada niño, se encuentran los centros de primera acogida y diagnóstico (CPAD), servicios residenciales temporales que en muchos casos suponen la puerta de entrada al sistema de protección a la infancia. Hoy, el Institut Mallorquí d'Afers Socials (IMAS) gestiona directamente dos servicios de acogida residencial de este tipo: el CPAD Puig des Bous y el CPAD Tramuntana. En cada uno de estos recursos, y a raíz de un convenio de colaboración suscrito entre el IMAS y la Consejería de Educación, Universidad e Investigación, hay un aula externa, cada una de las cuales está adscrita a un centro educativo en concreto.

Este artículo pretende explicar el trabajo que se hace en estas aulas para poder garantizar el derecho a la educación de estos niños que, por su situación sociofamiliar, presentan un tipo de necesidad concreta.

Palabras clave: infancia en riesgo; protección de menores; acogimiento residencial; escolarización de niños y adolescentes en riesgo.

INTRODUCCIÓ

L'atenció residencial s'ha d'entendre com un recurs més del sistema de protecció infantil, clarament definit a la nostra legislació vigent. L'Institut Mallorquí d'Afers Socials (IMAS) té atribuïdes les competències en matèria de tutela, acolliment i adopció de menors d'edat. La Llei 9/2019, de l'atenció i els drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears, preveu que la guarda d'aquestes persones (en situació de desemparament o en guarda voluntària o per disposició judicial) es pot dur a terme mitjançant els serveis d'acolliment residencial o d'acolliment familiar. A més, la Llei 26/2015, de 28 de juliol, de modificació del sistema de protecció a la infància i l'adolescència (BOE núm. 180, de 29 de juliol de 2015), regula específicament l'atenció residencial.

La mesura de l'acolliment residencial està ben emparada per la legislació en matèria de protecció a la infància i l'adolescència. Bàsicament, per dos motius: d'una banda, perquè és una mesura jurídica i com a tal ha d'estar ben justificada i, de l'altra, principalment, perquè s'ha de vetllar perquè aquests recursos siguin un espai segur per als infants que hi resideixen i, com a tal, s'hi han de garantir els drets que tenen.

Dins els serveis d'atenció residencial, en trobam un tipus amb unes característiques específiques pel que fa a la immediatesa i la urgència de les intervencions que s'hi fan. Parlam dels centres de primera acollida i diagnòstic (CPAD), serveis residencials per a infants que estan en situació de desprotecció, de caràcter temporal, on es fa una primera valoració de la gravetat de la situació i es dona resposta a les necessitats bàsiques que puguin tenir les 24 hores del dia, a més de vetllar pel respecte als drets de la infància, un dels quals és el de rebre una atenció educativa integral adaptada a les seves necessitats.

Avui, l'IMAS gestiona directament dos serveis d'acolliment residencial d'aquest tipus: el CPAD Puig des Bous i el CPAD Tramuntana. En cada un d'aquests recursos, i arran d'un conveni de col·laboració subscrit entre l'IMAS i la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca, hi ha una aula externa, cada una de les quals està adscrita a un centre educatiu en concret.

1. L'ACOLLIMENT RESIDENCIAL

La Llei orgànica 1/1996, de 15 de gener, de protecció jurídica del menor, entre d'altres qüestions, a l'article 11 regula els principis rectors de l'acció administrativa i disposa que "les administracions públiques tindran particularment en consideració l'adequada regulació i supervisió d'aquells espais, centres i serveis en els quals acullin habitualment persones menors d'edat, en allò que es refereix a les seves condicions fisicoambientals, higienicosanitàries, d'accessibilitat i disseny universal de recursos humans, així com als seus projectes educatius inclusius, a la participació i a la resta de les condicions que contribueixin a assegurar els seus drets".

Aquesta llei configura un marc jurídic per a l'exercici de la protecció dels menors que vincula tots els poders públics, les institucions de menors, els pares i familiars i els ciutadans en general. Es tracta d'una àmplia i progressiva visió de l'actuació protectora i, entre d'altres aspectes, descriu les diferents actuacions en situacions de desprotecció social.

Dins les mesures de protecció que aquesta llei estableix podem trobar l'acolliment residencial, que es pot definir com aquella mesura de protecció que adopta l'entitat pública competent com a forma de l'exercici de la guarda, per virtut de la qual la persona menor d'edat és acollida en un centre residencial on rep serveis d'allotjament, manutenció, suport educatiu i atenció integral.

La legislació més actual, com ara la Llei 26/2015, de 28 de juliol, de modificació del sistema de protecció a la infància i l'adolescència, o la Llei 9/2019, de 19 de febrer, de l'atenció i els drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears, regulen aquesta mesura i fan una classificació dels tipus de serveis d'acolliment residencial.

Per tant, recollint tot allò que la legislació vigent en matèria de protecció a la infància determina, aquests serveis estan destinats a acollir, atendre i educar, amb caràcter temporal, les persones menors d'edat que necessiten una atenció especialitzada per trobar-se en situació de desprotecció, en els termes establerts en la legislació vigent. Els seus objectius són:

- a) Proporcionar a les persones menors d'edat un context segur, nutritiu, protector, educatiu i terapèutic i respondre a les seves necessitats de salut, emocionals, socials, relacionals i educatives, d'acord amb el seu desenvolupament.
- b) Oferir a les famílies un context que esdevingui un model d'intervenció educativa amb els seus fills i filles, afavorint la modificació de les condicions, així com dels comportaments parentals i filials que han obstaculitzat una vida familiar adequada, possibilitant, d'aquesta manera, la millora de les relacions familiars i, si és possible, la reintegració familiar.
- c) Preparar les persones menors d'edat i els progenitors o representants legals per a la reintegració familiar. Si no és possible, s'ha d'aplicar el pla individualitzat de protecció.
- d) Proporcionar a les persones menors d'edat els recursos i les habilitats necessàries per a la transició a la vida adulta i, si escau, per iniciar una vida autònoma, fomentant-ne la participació activa en el seu entorn. En el cas dels adolescents de setze a divuit anys, preparar-los per a la vida independent, l'orientació i la inserció laboral.
- e) Garantir la participació de les persones menors d'edat promovent-ne la implicació activa en els temes que els afecten, escoltant el seu punt de vista i prenent en consideració la seva visió en la presa de decisions.

L'atenció residencial dels nins, nines i adolescents (NNA) és diversa i pluriforme. No existeix un programa vàlid per a tots els casos, però l'eix definitori de la intervenció és sempre el d'atendre les necessitats de l'infant i l'adolescent i vetllar pel compliment dels seus drets.

Dins la xarxa de recursos residencials que tenim a Mallorca, trobam els serveis de primera acollida i diagnòstic, la finalitat dels quals queda recollida a l'article 32 del Reglament pel qual s'estableix el règim jurídic dels centres d'acolliment residencial de persones menors d'edat a Mallorca, de la manera següent: "El servei de primera acollida i diagnòstic a persones menors d'edat en situació de desprotecció greu té com a finalitat proporcionar atenció immediata i transitòria de caràcter integral a les persones menors d'edat que han de sortir urgentment del medi familiar i fer-los un diagnòstic per determinar la mesura i el recurs de protecció més adients, així com el pla d'intervenció que s'ha de dur a terme amb la persona menor d'edat i la família".

Aquests programes inclouen, d'una banda, la disponibilitat per donar resposta de manera immediata i d'emergència als casos en què la separació familiar sigui necessària i, de l'altra, la possibilitat de proporcionar una intervenció en situacions de crisi, dirigida fonamentalment a proporcionar ajuda i contenció. En relació amb el tipus d'ingrés al centre, hi ha dues vies que es poden seguir: una d'ordinària, prevista per resolució de l'IMAS, i una d'urgència, en el supòsit de necessitat d'atenció immediata, en virtut de la intervenció policial o d'una resolució judicial o del Ministeri Fiscal.

A Mallorca, aquests tipus de servei es divideixen per edats. N'hi ha un per atendre els infants de zero a dotze anys (CPAD Puig des Bous) i un altre per a adolescents de tretze a disset anys (CPAD Tramuntana).

Els objectius d'aquests tipus de recursos són els següents:

- Assegurar a l'infant la provisió immediata d'un context de seguretat i de protecció.
- Posar a disposició dels NNA un servei d'intervenció en cas de crisi i possibilitar que puguin comprendre els motius pels quals els han separat de la família.
- Fer les avaluacions oportunes per establir les ajudes que necessita l'infant.
- Fer una primera valoració des dels punts de vista cognitiu, social i emocional.
- Proporcionar o procurar a l'infant aquells serveis que necessiti durant l'estada al centre.
- Participar activament en la presa de decisions i en l'avaluació del cas, en coordinació amb el tècnic referent del Servei de Protecció al Menor.

La gestió del temps en aquests tipus de centres és fonamental per a la bona actuació, amb la qual cosa la durada de l'estada dels menors dins aquest programa s'ha de reduir al mínim possible. Malgrat que les recomanacions vagin encaminades a limitar-ne la durada a un màxim d'un mes, temps en què s'ha de fer la valoració i el pla de cas pertinent, la realitat ens diu que per a molts infants i adolescents l'estada en aquest tipus de recursos residencials té una durada d'entre un mes i sis mesos. Els estudis més recents i totes les recomanacions indiquen que aquesta estada ha de ser el més curta possible, i que s'ha de cercar una mesura el més estable possible (un acolliment familiar o un altre de residencial) en cas que els infants i adolescents no puguin tornar al seu nucli familiar en un curt termini de temps.

Mentre es fa feina amb les famílies per intentar el retorn dels infants al seu entorn familiar (quan és possible), treballant en xarxa de manera interdisciplinària, els NNA han d'anar assumint la seva nova situació, curar les ferides, adaptar-se a la seva nova llar, amb totes les pors i incerteses del moment, i, a més, han de seguir la seva vida i les rutines que per edat els toquen. Són infants altament vulnerables, pel fet de ser infants i, a més, per la situació de desprotecció que han hagut de patir, amb un dany i unes seqüeles (físiques, cognitives i sobretot emocionals) que els acompanyaran tota la vida.

Són infants que han hagut d'abandonar de manera precipitada els diferent sistemes dels quals formen part: família, escola, amics, activitats... I, encara que sempre que és possible s'intenti que puguin recuperar tots aquests aspectes de la seva vida, la realitat és que durant un temps (fins que es valora la situació i se cerca la solució més beneficiosa per als infants) no van a escola, no veuen els seus amics i no van a les activitats a les quals anaven abans. Anar a escola, tenir amistats, participar en activitats d'oci i temps lliure són drets que totes les persones menors d'edat tenen. Per això, des dels serveis de primera acollida es fa un esforç perquè tots els infants puguin gaudir dels seus drets, com a subjectes de drets que són.

Per tant, mentre els infants i adolescents estiguin a qualsevol recurs d'atenció residencial, han d'anar a escola i, si per qualsevol motiu no hi poden anar, es garanteix que puguin rebre una atenció educativa des de l'àmbit formal. En el cas dels serveis de primera acollida i diagnòstic, de manera transitòria van a l'aula que hi ha al centre mateix fins que poden tornar a la seva escola d'origen o bé integrar-se a una altra. En el cas d'infants i adolescents que passen a viure en un servei d'acolliment residencial en el qual puguin romandre més temps, van a escola o a l'institut com qualsevol persona de la seva edat.

El que està clar és que les persones menors d'edat en situació de risc i/o desemparament necessiten una atenció educativa que s'adapti a les seves necessitats i que, a la vegada, garanteixi el seu dret a l'educació.

2. LES AULES DINS ELS SERVEIS RESIDENCIALS DE PRIMERA ACOLLIDA I DIAGNÒSTIC

Com ja hem comentat, el servei de primera acollida i diagnòstic per a infants en situació de desprotecció greu, a més de la funció d'estudi i de valoració de la situació personal, social i familiar de l'infant o adolescent, ha de donar les prestacions següents:

- a) Atenció integral i immediata, les 24 hores del dia, els 365 dies de l'any.
- b) Acolliment, convivència, allotjament, manutenció, roba, atenció psicològica, social i educativa, activitats amb una funció rehabilitadora i reparadora, orientació familiar, activitats d'oci i recreatives, promoció de la salut i atenció sanitària de patologies lleus.
- c) Atenció psicològica, mèdica i sanitària.
- d) Escolarització en serveis docents de la xarxa pública educativa o en aules que ha homologat la Conselleria d'Educació.

Des de fa quasi vint anys, l'IMAS i la Conselleria d'Educació subscriuen un conveni de col·laboració mitjançant el qual es creen dues aules externes dins cada un dels CPAD.

L'objecte d'aquest conveni de col·laboració és reflectir la necessitat i la situació actual en matèria d'atenció a menors d'edat amb mesures de protecció que necessiten una atenció educativa que s'adapti a les seves necessitats i que, a la vegada, garanteixi el seu dret a l'educació.

Les unitats docents en els centres de primera acollida (CPA) són necessàries perquè fan les actuacions següents:

- Donar una resposta adaptada a la necessitat de les persones menors d'edat que han hagut de sortir temporalment del seu medi familiar.
- Respectar l'escolarització de totes les persones menors d'edat en edat d'escolarització obligatòria.
- Escolaritzar totes les persones menors d'edat que per la seva història escolar presenten unes característiques específiques que no permeten assolir una escolarització amb unes mínimes garanties.
- Escolaritzar aquelles persones menors d'edat que, en el moment de l'ingrés al centre d'acollida, no es troben escolaritzades a cap centre escolar.
- Rompre el cercle de l'absentisme escolar crònic en què molts menors d'edat es veuen immersos.

Els CPA es defineixen com a centres residencials de curta estada per a menors d'edat en situació de desemparament que requereixen una acollida urgent i/o un estudi i diagnòstic de la seva problemàtica sociofamiliar.

La Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca ha d'atendre, mitjançant dues unitats docents adscrites als CPA (l'aula CPA Puig des Bous i l'aula CPA Tramuntana), l'escolarització de les persones menors d'edat en edat d'escolarització obligatòria dels centres d'acollida que, per les seves singulars situacions personals, i amb caràcter provisional, no poden assistir als centres escolars ordinaris.

L'alumnat que assisteix a aquestes unitats docents hi assisteix de manera transitòria. Els alumnes del CPA Puig des Bous es matriculen al CEIP Son Anglada i els alumnes del CPA Tramuntana han de continuar matriculats al centre educatiu d'origen i gaudir de tots els drets i deures inherents a aquesta situació.

El centre escolar de referència ha de garantir tots els drets inherents de l'alumnat quant a l'avaluació i la promoció i establir tots els canals de coordinació al respecte.

La Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca del Govern de les Illes Balears ha de dotar amb un mestre de suport (PT) i amb un auxiliar tècnic educatiu (ATE), si es considera necessari, la unitat CPA Puig des Bous, i amb un mestre, preferentment de suport (PT), el CPA Tramuntana.

La Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca, mitjançant els docents adscrits, es coordina amb el professorat dels diferents centres d'ensenyament obligatori afectats per aquest conveni que imparteix docència a les persones menors d'edat ateses als centres d'acollida i que participen en les aules. Per tal que això sigui possible, es disposa d'espais de coordinació entre els diferents professionals.

Els mestres responsables de cada una de les unitats docents formen part del claustre del CEIP Son Anglada com a tutors dels infants i adolescents escolaritzats i han de participar en les actuacions i reunions pròpies de l'organització d'aquest centre com a part de la seva funció docent.

L'IMAS, per la seva banda, dota d'infraestructura, mobiliari i material didàctic les unitats educatives adscrites als centres d'acollida. Durant el temps en què es dugui a terme l'activitat escolar, també posa a la seva disposició professionals de suport extern (educador social i auxiliar educatiu) als CPA. Al CPA Tramuntana aquest suport també inclou el personal de seguretat adient.

L'alumnat conserva, per tant, els drets d'avaluació, promoció i titulació als seus IES de referència en el cas del CPA Tramuntana, i al CEIP Son Anglada en el cas de l'alumnat del CPA Puig des Bous matriculat en aquest centre.

Aquests centres i els mestres de les dues unitats docents han d'establir els canals necessaris de coordinació quant a assistència, avaluació i promoció d'acord

amb les instruccions de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació del curs escolar corresponent.

Les unitats docents adscrites als centres d'acollida de l'IMAS funcionen d'acord amb les instruccions específiques de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca del curs escolar corresponent.

L'atenció educativa escolar es basa en el projecte educatiu del centre educatiu on estigui matriculada la persona menor d'edat i d'acord amb el pla educatiu individualitzat de l'alumne corresponent. Aquesta coordinació es duu a terme en col·laboració amb l'equip educatiu del centre d'acollida corresponent i el tutor del grup del centre escolar on està escolaritzat. L'equip educatiu del centre d'acollida col·labora amb el centre escolar i, conjuntament, preparen l'entrada de l'alumne mitjançant un pla d'acollida en el moment que es considera que l'infant o adolescent pot abandonar l'aula externa del CPA.

Després de descriure aquestes unitats docents dins els CPA i el seu funcionament general, a continuació s'explica la feina que es fa a cada una d'aquestes aules.

2.1. Aula CPA Puig des Bous

El CPAD Puig des Bous és un CPAD integrat en la xarxa de centres residencials propis del Servei de Protecció al Menor i Atenció a la Família que depèn de l'IMAS del Consell de Mallorca.

El CPAD Puig des Bous és un centre d'urgència i intervenció immediata i atén infants amb edats compreses entre zero i dotze anys, encara que principalment els infants que arriben al centre tenen entre sis i dotze anys.

És un centre mixt i les funcions principals que té són d'avaluació i diagnòstic. El temps d'estada al centre és l'estrictament necessari per realitzar amb garanties aquestes funcions. A priori el temps d'estada no ha de superar mai els sis mesos i s'ha de reduir tant com sigui possible.

El centre disposa d'una aula que té un conveni amb el CEIP Son Anglada. Aquesta aula està gestionada per una mestra i un auxiliar tècnic educatiu que formen part d'aquest CEIP.

A l'aula del CPAD Puig des Bous no hi assisteixen tots els infants del centre, únicament aquells a qui prèviament s'ha fet una avaluació i s'ha considerat per diferents motius (no poden anar a la seva escola d'origen, el seu nivell curricular és molt baix i necessiten un treball d'immersió més individualitzat...) que és convenient que vagin a l'aula del CPAD. Atès el treball d'individualització que necessiten els infants que assisteixen a l'aula del CPAD, habitualment funciona amb grups reduïts per tal de donar-los aquesta atenció que necessiten. La metodo-

logia de treball a l'aula és molt diferent a la que es planteja en una escola tradicional, ja que es procura adaptar-se a les circumstàncies peculiars i particulars dels infants que hi assisteixen. Aquestes circumstàncies són molts variables. En podem esmentar algunes:

- Integració a l'aula d'infants amb edats, nivells curriculars i nivells maduratius molt diferents, els quals comparteixen espai, horari i professorat.
- En ocasions, l'espai de l'aula del CPAD és el primer contacte amb el món escolar per a aquests infants.
- Dificultats idiomàtiques afegides al retard curricular i maduratiu en alguns infants que assisteixen a l'aula (provenen de països estrangers i fa poc temps que han arribat a Mallorca).
- Aversió i negativisme d'alguns infants cap a tot el món escolar a causa d'experiències negatives passades.
- Problemàtiques personals i emocionals afegides que dificulten a l'infant un seguiment escolar normalitzat (infants diagnosticats amb hiperactivitat, dèficits d'atenció, retard maduratiu, experiències personals i familiars traumàtiques...).

Per tots aquests factors (i molts d'altres), es fa indispensable repensar la manera de fer feina a l'aula, on la creativitat i la flexibilitat han de ser eines bàsiques d'intervenció. Es treballen objectius i continguts curriculars, com a qualsevol aula, però sobretot s'incideix en altres que es consideren necessaris per tal de garantir un retorn amb èxit a les aules ordinàries. Aquests objectius són els següents:

- Desenvolupar la confiança cap a la resta dels companys.
- Crear una xarxa de relacions positives fomentades des del vincle segur entre totes les persones que formen part del projecte (infants i adults).
- Fomentar un clima relacional positiu, d'igualtat i respecte per les diferències.
- Desenvolupar habilitats per al treball en equip i per a la resolució positiva dels conflictes creant actituds contràries a la violència i en pro de la col·laboració.
- Descobrir noves capacitats en un mateix, relacionades tant amb la creativitat i el treball com amb la relació amb els altres.
- Aprendre a assumir responsabilitats.

Per aconseguir tot això, es parteix d'una metodologia activa d'aprenentatge, en què l'alumne és el protagonista del seu procés. Les activitats plantejades

es modifiquen a partir de les característiques pròpies del grup d'infants que hi participen en aquell moment concret. Aquest procés té en compte les característiques següents:

- Ha de partir del nivell de desenvolupament de l'infant i dels aprenentatges previs que té. La informació nova està relacionada amb l'experiència del passat.
- S'ha de configurar l'aprenentatge de tal manera que sigui significatiu per a l'infant. Això vol dir que hi hagi una interrelació constant entre la teoria i la pràctica.
- La importància de l'aprenentatge experiencial, en què l'infant s'implica i participa activament en el procés d'aprenentatge, un procés basat en projectes complexos del món real, adquirint nous coneixements, relacionats amb els coneixements passats.

2.2. Aula CPA Tramuntana

El CPAD Tramuntana és un servei d'acolliment residencial dependent de l'IMAS en el qual resideixen adolescents d'entre tretze i disset anys que han hagut d'abandonar el seu entorn familiar per haver patit una situació de desprotecció o de risc greu.

El perfil dels infants que hi arriben és molt divers. Tots tenen en comú haver viscut una situació de desprotecció greu que els fa que no puguin viure, de manera temporal o definitiva, amb la seva família d'origen. A més, poden presentar altres característiques que els situen en una situació d'especial vulnerabilitat, com ara:

- Dany emocional greu.
- Consum de substàncies tòxiques.
- Dificultats per acceptar límits, baixa tolerància a la frustració, baixa autoestima.
- Manca de motivació i interès cap als aprenentatges escolars, manca d'hàbits d'estudi, absentisme escolar, dificultats d'aprenentatge, nivell de competència curricular inferior al del seu grup d'edat.
- Rebuig cap a la institució escolar.
- Manca d'expectatives de futur.

El CPA ha atès més de 180 adolescents en els últims anys; molts d'ells, al voltant de 150, han residit al centre el temps suficient per assistir a l'aula.

L'aula del CPAD Tramuntana té un horari de 9 a 13 hores, amb una pausa d'11 a 11.30 hores. Sempre es realitza un primer taller de lectura d'una hora, en el qual es treballen diferents objectius dirigits a les conductes que s'han de mantenir en una aula, les capacitats bàsiques d'atenció, etc. L'aula és dirigida pel professional

destinat des de la Conselleria d'Educació, tal com hem explicat. Sempre amb el mestre d'aula es troba un professional del CPAD que ofereix suport.

L'aula del CPA d'adolescents s'adapta a les diferents casuístiques i necessitats dels infants. L'experiència educativa prèvia, l'edat o l'escolarització o no en el curs actual condicionen els objectius per a cada NNA que s'han de treballar des de l'aula del centre. Les situacions de partida de cada adolescent són molt diverses. Les més habituals són les següents:

- Escolarització en formació obligatòria o no obligatòria i assistència regular al centre educatiu.
- Escolarització en formació obligatòria o no obligatòria sense assistència regular al centre educatiu.
- Infants no escolaritzats en edat d'escolarització obligatòria.
- Menors no acompanyats més grans de setze anys.
- Adolescents no escolaritzats més grans de setze anys.

En tots els casos, l'aula ha de donar una resposta a les necessitats de cada alumne o resident del centre. Sempre que hi hagi una escolarització prèvia, tant si hi havia assistència com si no n'hi havia, s'inicia el contacte amb el centre educatiu, amb els objectius següents:

- Informar-lo de l'ingrés de l'alumne al centre de primera acollida.
- Coordinar el treball acadèmic que farà el NNA a l'aula del centre durant el temps que es consideri necessari per a l'avaluació inicial.
- Coordinar-ne la reincorporació al centre educatiu de manera ordinària.

En el cas de les persones més grans de setze anys, que no tenen obligació d'assistir a classe, s'ofereix a cada una i als seus professionals de referència les diferents alternatives d'ocupació o formació. Els objectius plantejats a l'aula del centre estaran orientats a facilitar-los la incorporació a la formació o a les ocupacions que millor s'adaptin a les necessitats de cada adolescent.

El funcionament de l'aula sempre tindrà com a objectiu la reincorporació dels NNA al context formatiu o ocupacional de referència o seleccionat basant-se en els principis de normalització en què es basa el funcionament del centre de primera acollida.

L'avaluació dels NNA que ingressen al centre requereix que es desenvolupi en diferents contextos, a més del residencial. L'avaluació s'inicia a l'aula del centre, però sempre s'intenta, basant-se en el projecte educatiu individual de cada infant, que els avaluadors assisteixin presencialment al centre educatiu o ocupacional.

La coordinació amb els centres educatius de referència és fonamental, ja que, des de l'aula del centre, sobretot en els casos en què hi ha una escolarització prèvia, es treballa segons el que requereix el centre de procedència, de manera

que es manté una continuïtat en el treball educatiu per evitar quedar endarrerit o tenir conseqüències acadèmiques negatives per no presentar-se a exàmens o no poder posar-se al dia amb els continguts.

En general, el contacte amb els centres i responsables de les assignatures és molt favorable per als NNA, i els centres adapten i faciliten els continguts i les avaluacions per tal que el NNA es mantingui al mateix nivell que la resta dels companys que assisteixen a classe. Les noves tecnologies i les rutines establertes arran de la pandèmia han facilitat que els NNA puguin treballar a distància el temps que sigui necessari per a l'avaluació inicial.

En els casos en què hi havia escolarització prèvia i el NNA assistia a classe regularment, l'avaluació inicial sol ser de menys d'una setmana i el retorn a classe presencial sol fer-se en un període d'una setmana, incloent-hi normalment una reunió presencial del tutor del centre amb l'orientador i/o tutor del centre educatiu, a més de la coordinació prèvia que ha portat a terme el professor de l'aula.

En els casos en què no hi havia assistència regular a un centre educatiu, la temporalitat per a l'assistència al centre formatiu o ocupacional depèn de la disponibilitat per tornar al centre i de les places disponibles, així com de l'assoliment dels objectius establerts a l'aula per facilitar un retorn amb garanties a un centre formatiu presencial.

El CPAD Tramuntana ha implantat un sistema "descentralitzat", és a dir, es mantenen els centres educatius de referència dels NNA o s'inscriuen als que més convinguin en cada cas. El sistema adoptat ens permet centrar-nos en cada NNA i adaptar-nos a les seves necessitats, de manera que:

- Mantenim els contextos anteriors que han estat o poden ser positius.
- Podem obtenir informació important per a l'avaluació en iniciar contactes i treball en xarxa amb els diferents centres educatius o ocupacionals que han estat de referència per al NNA abans de l'ingrés. Recordem que molts RUMI són elaborats pels centres educatius i que el sistema de protecció sol rebre la primera informació de situacions de desprotecció gràcies als centres educatius. En molts casos, no només han estat una font d'informació sinó que han estat també un espai de protecció i seguretat per al NNA.
- Facilitam la continuïtat i la coherència en la vida de cada NNA, de manera que la seva entrada al centre de primera acollida li permet mantenir l'activitat en els seus diferents contextos de desenvolupament anteriors.

En el cas dels menors estrangers no acompanyats, com amb la resta, l'aula adapta els seus objectius a les necessitats de cada NNA; d'aquesta manera, per norma general, els objectius solen estar orientats a la comprensió de l'idioma per a la majoria d'ells, mentre se cerca un centre educatiu que ofereixi formació

de castellà per a estrangers. En el cas dels menors estrangers no acompanyats que tenen menys de setze anys, s'escolaritzen amb normalitat i, tot i que no han assolit un domini de l'idioma, inicien l'assistència a classe de manera habitual.

A més de la formació reglada i els diferents objectius acadèmics treballats amb cada NNA, l'aula també és un espai de socialització i descobriment del món en grup. Setmanalment es fa un taller o sortida en grup amb la col·laboració de diferents associacions, museus i professionals. D'entre les diverses activitats que s'han duit a terme en els darrers mesos, podem destacar:

- Xerrades sobre les noves tecnologies.
- Assistència a l'òpera o al teatre.
- Visites a museus i exposicions.
- Assistència a tallers de música i altres arts.
- Visites a espais de protecció de fauna i naturalesa.

El funcionament de l'aula del centre permet assolir objectius que solen conduir a una assistència regular i amb èxit al centre formatiu en gairebé tots els casos.

3. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Per als NNA que resideixen en un CPA, les aules d'aquests centres constitueixen un element fonamental per anar, a poc a poc, refent la seva vida, truncada en la majoria dels casos per una situació de desprotecció molt greu.

La feina que fan els mestres en aquestes aules va més enllà d'assolir objectius i adquirir coneixements curriculars. Per a molts d'aquests infants el treball d'actituds, noves motivacions, hàbits bàsics d'aula, etc., esdevé la primera passa per sentir l'escola com un entorn segur i protector, on ells tenen cabuda sense cap etiqueta ni tracte diferenciat, on no se senten jutjats i reben el suport dels professors.

Per a molts d'infants el pas a un centre escolar no suposa cap problema, però per a altres representa un gran esforç. Per les situacions que han patit, no tenen la motivació ni la capacitat per poder donar el millor de si mateixos a l'escola. Moltes vegades no se senten compresos pels professors, no poden assumir les exigències que el sistema educatiu estableix, cosa que provoca que a poc a poc es vagin allunyant de "l'escola de tots".

Per poder retornar, cal una major conscienciació per part dels professors de les conseqüències i els efectes de les situacions de desprotecció que han patit i establir una correcta individualització dels processos d'ensenyament-aprenentatge per poder donar resposta a les necessitats de cada NNA.

Tal vegada la figura del coordinador de benestar i protecció que la Llei orgànica 8/2021, de 4 de juliol, de protecció integral a la infància i l'adolescència davant la

violència, introdueix a les escoles per garantir que siguin un entorn segur per a tots els NNA ajudi a fer més fàcil per als infants amb mesures de protecció la seva experiència en l'àmbit educatiu.

REFERÈNCIES

Direcció Executiva de Protecció al Menor i Atenció a la Família. IMAS (2011). *Manual d'intervenció del Servei de Protecció al Menor*.

Documents interns de l'IMAS.

Llei orgànica 1/1996, de 15 de gener, de protecció jurídica del menor, de modificació parcial del Codi Civil i de la Llei d'enjudiciament civil (BOE núm. 15, de 17 de gener).

Llei 26/2015, de 28 de juliol, de modificació del sistema de protecció a la infància i l'adolescència (BOE núm. 180, de 29 de juliol).

Llei 9/2019, de 19 de febrer, de l'atenció i els drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears (BOIB núm. 26, de 28 febrer).

Llei orgànica 8/2021, de 4 de juliol, de protecció integral a la infància i l'adolescència davant la violència (BOE núm. 134, de 5 de juny).

Reglament pel qual s'estableix el règim jurídic del serveis d'acolliment residencial per a persones menors d'edat a Mallorca (aprovat pel Ple del Consell Insular de Mallorca en sessió de dia 13 de maig de 2021 i publicat en el BOIB núm. 81, de dia 19 de juny de 2021).

QUALITAT DE VIDA DELS INFANTS EN SITUACIÓ DE MALALTIA CRÒNICA COMPLEXA EN EL CONTEXT EDUCATIU

Laia Riera Negre

Sebastià Verger Gelabert

Maria Rosa Rosselló Ramon

RESUM

La importància dels drets dels infants en edat escolar implica garantir l'accés a una educació inclusiva i de qualitat, adaptant plans d'estudis, oferint suport emocional i tecnologies de suport. La normalització de la vida d'estudiants amb malalties greus a l'escola és crucial per al seu benestar, per a reduir-ne l'estigma i promoure'n la inclusió. La col·laboració entre professionals d'educació i salut, juntament amb la validació del qüestionari PACOPED QL, cerca millorar la seva qualitat de vida i fomentar estratègies inclusives.

RESUMEN

La importancia de los derechos de los niños en edad escolar radica en garantizar su acceso a una educación inclusiva y de calidad, adaptando planes de estudios, brindando apoyo emocional y tecnologías de apoyo. La normalización de la vida de estudiantes con enfermedades graves en la escuela es crucial para su bienestar, reduciendo el estigma y promoviendo la inclusión. La colaboración entre profesionales de educación y salud, junto con la validación del cuestionario PACOPED QL, busca mejorar su calidad de vida y fomentar estrategias inclusivas.

1. LA IMPORTÀNCIA DELS DRETS DE TOTS ELS NINS I LES NINES EN EDAT ESCOLAR

L'educació és un dret fonamental per a tots els infants i joves en edat escolar, reconegut per la majoria dels països del món (Alfaro, 2018; Torres, 2006). L'educació té un impacte positiu en la vida de les persones, incloent-hi el millorament de la qualitat de vida (Edgerton et al., 2011), la reducció de la pobresa (Faisal et al., 2019) i la promoció de la igualtat d'oportunitats (Holmlund, 2016). La UNESCO ha emfatitzat la importància de protegir els drets dels estudiants, especialment els que pateixen malalties greus, perquè puguin continuar rebent una educació adequada (UNESCO, 2019). Això és perquè aquests infants sovint es troben amb barreres per accedir a l'educació, com la discriminació, l'estigma i la manca de recursos adequats (Suárez, 2017). Per tant, la UNESCO (2019) ha recomanat que es prenguin mesures per garantir que aquest col·lectiu tingui accés a una educació inclusiva i de qualitat. Aquestes poden incloure el suport emocional i psicològic, l'adaptació dels plans d'estudis i mètodes d'ensenyament, l'accés a tecnologies de suport i el foment de la sensibilització i l'enteniment de la comunitat escolar sobre la importància de la inclusió educativa.

L'objectiu de desenvolupament sostenible número 4, "Garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tothom", té com a finalitat assolir una educació de qualitat, incloent-hi els nins i les nines que enfronten barreres per accedir-hi, com és el

cas dels que pateixen malalties greus. En aquest sentit, la promoció de la igualtat d'oportunitats, l'accés a una educació de qualitat i l'eliminació de la discriminació són elements fonamentals de l'ODS 4. A més, aquest objectiu també cerca assegurar que les persones tinguin accés a oportunitats d'aprenentatge al llarg de tota la vida; això vol dir que l'educació no es limita només a l'etapa escolar. En aquesta línia, la UNESCO, en el seu paper de lideratge en la promoció d'una educació de qualitat universal, subratlla la importància de garantir que els nins i les nines que pateixen malalties greus puguin accedir a una educació inclusiva i de qualitat. Aquesta fita es pot aconseguir a través de l'adaptació de plans d'estudis i mètodes d'ensenyament, la provisió d'accés a tecnologies de suport, i la promoció de la sensibilització i la comprensió de la importància de la inclusió educativa a la comunitat escolar (Marino i Hayes, 2012; Stepanova et al., 2018).

D'acord amb Hontangas i de la Puente (2010), la inclusió educativa fa referència a la necessitat que tots els estudiants, independentment de les seves habilitats, antecedents socioeconòmics, gènere, discapacitats, etc., tinguin accés a una educació de qualitat que els permeti desenvolupar el màxim potencial. En aquest context, l'adaptació de plans d'estudis i mètodes d'ensenyament és essencial per assegurar que l'alumnat amb malalties, especialment amb malalties greus o cures palliatives, rebin una educació adequada (Hawrylak i Rubio, 2017). Això pot incloure ajustaments en la manera com es lliuren els continguts, la durada de les sessions de classe, i l'ús de materials d'ensenyament i tecnologies de suport, entre d'altres (Alshawabkeh et al., 2021; Copley i Ziviani, 2004; Finnerty et al., 2019). Així mateix, la provisió d'accés a tecnologies de suport pot ajudar els infants i joves amb malalties greus a participar en activitats educatives, ja que en pot facilitar la interacció amb els mestres i els companys, així com l'accés a materials d'ensenyament (Ahmad, 2015; Alquraini i Gut, 2012). A més, promocionar la sensibilització i la comprensió de la importància de la inclusió educativa a la comunitat escolar és fonamental per garantir que tot l'alumnat, inclòs el que té malalties greus, sigui acceptat i valorat a l'entorn escolar (Cohen et al., 2009; Praisner, 2003). Segons Guachamin et al. (2023), tot això implica fomentar la comprensió i l'empatia cap a les necessitats i els desafiaments que enfronten aquests infants i joves, i promoure una cultura escolar que valora la diversitat i la inclusió. En general, aquestes mesures són importants per assolir l'ODS 4 i garantir que tots els estudiants tinguin accés a una educació inclusiva, equitativa i de qualitat.

2. LA NORMALITZACIÓ DE LA VIDA DELS ESTUDIANTS EN SITUACIONS DE MALALTIA GREU

L'escola no només és important per proporcionar coneixements i habilitats, sinó que també exerceix un paper crucial en la socialització dels nins i les nines, incloent-hi els que s'enfronten a malalties greus o complexes (Madan-Swain et al., 2003; Mosquera, 2023). L'escolarització pot ajudar-los a desenvolupar habilitats socials i emocionals, mantenir una connexió amb els companys i una certa normalitat en les seves vides durant un moment d'incertesa

(Perpinyà, 2017). És important analitzar la qualitat de vida de l'alumnat durant el procés de malaltia, ja que això pot ajudar a determinar la rellevància de l'escola i d'altres factors derivats de l'escolarització en el benestar dels infants i joves (Emerson et al., 2016). L'escolarització proporciona un sentit de propòsit i una rutina regular que pot ajudar-los a bregar amb la seva situació i a sentir-se més connectats amb la seva comunitat (Muñoz, 2012; Vallejo, 2021). A més, la socialització a l'escola pot ser particularment important en els casos en què els alumnes s'enfronten a malalties, ja que pot proporcionar un sentit de comunitat i suport emocional que pot ser difícil de trobar en altres entorns (Merino i Guàrdia, 2011; Berns, 2015). Els que no poden assistir a l'escola a causa d'una malaltia es poden sentir aïllats i desconnectats dels companys i amics, cosa que pot tenir un impacte negatiu en el seu benestar emocional (Grau, 2004; Imran et al., 2020). L'escolarització d'alumnat amb malalties complexes planteja diversos desafiaments, com ara la incorporació de professionals de la salut als centres educatius, la necessitat de respostes i atenció per part de tutors i professors de suport, i les demandes addicionals de les famílies (Verger et al., 2020; Paz-Lourido et al., 2020; Verger et al., 2017). Per tant, és important considerar la qualitat de vida dels estudiants durant el procés de malaltia i assegurar-se que tinguin accés als recursos i disposin del suport necessari per mantenir el seu benestar i educació emocionals. No només això, sinó que el paper de l'escola s'estén fins a convertir-se en un agent de normalització. És de gran rellevància normalitzar la situació dels infants i joves amb malalties greus a l'escola per diverses raons: pot reduir l'estigma i la discriminació a què es poden enfrontar (Giustina et al., 2022; Paul, 2013), cosa que pot ajudar-los a sentir-se més còmodes i segurs a l'escola, alhora que pot millorar el benestar emocional i la capacitat per concentrar-se i aprendre (Geddes et al., 2010). A més, la normalització fomenta una cultura d'inclusió i respecte per la diversitat a l'escola (Gómez, 2011). Això pot tenir un efecte positiu a tota la comunitat escolar, ja que els companys aprenen a valorar la diversitat i a respectar les diferències (Carnero-Daniel, 2018; Hernández et al., 2017). Finalment, normalitzar la situació de l'alumnat amb malalties greus a l'escola pot ajudar a millorar la qualitat de l'educació que reben (Jarauta, 2019). En definitiva, si els plans d'estudis i els mètodes d'ensenyament s'adapten per satisfer les seves necessitats i se'ls proporciona accés a tecnologies de suport, poden tenir una educació més inclusiva i de més qualitat.

La importància de l'educació com a mitjà de socialització i normalització de la vida dels estudiants no es limita només a un nivell educatiu en particular, sinó que s'aplica a tots els nivells educatius, des de l'educació infantil fins a l'educació superior (Vidal, 2009). A l'educació infantil, els nins i les nines estan en una etapa crítica de desenvolupament social i emocional, i l'escola pot ser un lloc important per a l'aprenentatge i la pràctica d'habilitats socials i emocionals (Domitrovich et al., 2007). A més, l'escola pot ser una font de suport emocional i social per als infants que afronten malalties i per a les seves famílies (Melguizo-Garín et al., 2019). A l'educació primària i secundària, l'alumnat continua adquirint habilitats socials i emocionals, i l'escola pot proporcionar un entorn segur i de suport per al desenvolupament d'aquestes habilitats (López, 2017; Muñoz-Prieto, 2017). D'acord

amb Dymnicki et al. (2013), a l'educació superior, la classe pot ser un lloc important per al desenvolupament d'habilitats socials i emocionals més avançades, com ara la col·laboració i el lideratge. A més, la socialització a la universitat pot ajudar-los a construir xarxes de suport i amistats que poden ser beneficioses durant la malaltia (Véliz, 2017).

3. LA RELLEVÀNCIA DE L'ESCOLA I ALTRES FACTORS DERIVATS DE L'ESCOLARITZACIÓ EN EL BENESTAR DELS ESTUDIANTS

Com afirmen Clavijo i Bautista-Cerro (2020), la inclusió és un valor fonamental en l'educació, ja que té com a objectiu garantir que tots els estudiants tinguin igualtat d'oportunitats d'aprenentatge i participació a l'escola, sense importar-ne les circumstàncies personals, socials o culturals. Aquesta perspectiva es relaciona directament amb la importància d'analitzar la qualitat de vida de l'alumnat en situacions de cures palliatives, ja que aquests pacients poden afrontar limitacions a la seva capacitat per participar plenament en l'escola i en la societat en general (Campos i dels Àngels, 2019). La inclusió esdevé encara més important en situacions de malaltia, en què la garantia d'igualtat d'oportunitats d'aprenentatge i participació a l'escola pot proporcionar una sensació de normalitat i estabilitat a la vida dels pacients pediàtrics palliatius (Muñoz, 2012). Segons aquesta autora, l'escola inclusiva ajuda a millorar el benestar emocional i social dels pacients, cosa que és fonamental per a la seva recuperació i el seu desenvolupament.

Paral·lelament, els serveis mèdics per a pacients pediàtrics han evolucionat els darrers anys, amb una reducció de les hospitalitzacions i un augment en l'atenció ambulatoria, cosa que, segons Pérez et al. (2019), ha permès una transició més completa dels pacients des de l'hospital a les instal·lacions regulars. No obstant això, hi ha una manca de recerca sobre com es pot oferir una atenció integral que prevegi tant els aspectes mèdics com el desenvolupament personal dels pacients pediàtrics (Batiste-Alentorn et al., 2017). La majoria dels estudis se centren en l'oncologia pediàtrica i la infermeria, i són escasses les investigacions que relacionin les cures palliatives amb respostes socioeducatives per millorar la qualitat de vida. La manca d'evidència també reflecteix una preparació insuficient dels professionals educatius a les escoles i aules hospitalàries per abordar situacions de malaltia greu que, sovint, condueixen al final de la vida. El tabú social que envolta les malalties greus i la mort dificulta l'abordatge d'aquestes qüestions a l'àmbit escolar (Siracusa, 2010). D'acord amb Affifi i Christie (2019), l'educació sobre la mort i el dol és essencial, però sovint es passa per alt en els sistemes educatius. És necessari capacitar els mestres en la pedagogia de la mort i el dol perquè puguin oferir eines i suport emocional als estudiants que travessen situacions de malaltia greu i en minimitzin l'impacte traumàtic; però, tanmateix, la mort i el seu abordatge segueixen sent àrees ignorades a l'educació (Àvila, 2016; Riera-Negre i Ruiz, 2021).

La pedagogia hospitalària (PH) és una disciplina educativa que s'enfoca a acostar l'educació als estudiants que no poden assistir de manera presencial als centres educatius per motius de salut (Csinády, 2015). Els equips multidisciplinaris suposen un paper crucial en la PH, ja que aborden les necessitats tant educatives com sanitàries d'aquests estudiants (Medina y Encomienda, 2010). Segons els autors, la importància d'aquesta mena d'equips radica en la capacitat de brindar un enfocament integral i adaptat a la individualitat de cada alumne/a, amb professionals de diverses àrees. Aquesta col·laboració permet fer avaluacions personalitzades, adaptar el currículum a les seves circumstàncies, proporcionar suport emocional i, en definitiva, promoure el seu benestar general (Castañeda, 2006). L'autora citada afirma que la coordinació eficaç entre els distints equips permet adaptar les estratègies educatives d'acord amb l'estat de salut, els tractaments mèdics, les limitacions físiques i la reintegració a l'aula. Per tant, d'acord amb Guerra i Shadira (2020), la PH desenvolupa un rol fonamental perquè assegura una continuïtat educativa a un grup en situació de vulnerabilitat. Els beneficis de la implementació d'un programa de PH de qualitat volten vers el foment d'un sentit de normalitat i l'oportunitat de mantenir la connexió amb el seu context vital (Zuluaga, 2021).

Per abordar les implicacions pràctiques i superar els desafiaments, cal tenir una xarxa àmplia de suports i establir una col·laboració efectiva entre els professionals de l'educació i la salut. A més, cal facilitar una formació adequada per als professionals educatius i promocionar la comunicació i l'intercanvi d'informació entre ells i les famílies. Aquestes mesures han de ser implementades en els àmbits estatal, institucional i cultural, per assegurar l'atenció i el suport adequats als estudiants amb malalties greus, i promoure'n, així, la inclusió i el benestar a l'entorn educatiu. En aquest context, l'avaluació de la qualitat de vida dels pacients pediàtrics pal·liatius mitjançant un qüestionari específic i validat pot proporcionar informació útil per comprendre com es pot millorar la inclusió dels estudiants en situacions de malaltia a l'escola. Aquest qüestionari permet avaluar diversos aspectes que influeixen en la qualitat de vida dels estudiants, incloent-hi el suport social, el benestar emocional, la qualitat de l'atenció mèdica i el benestar acadèmic.

4. DISSENY I VALIDACIÓ D'UN QÜESTIONARI PER ANALITZAR LA QUALITAT DE VIDA DELS ESTUDIANTS DURANT EL PROCÉS DE MALALTIA

Per poder analitzar la qualitat de vida dels estudiants pediàtrics que reben cures pal·liatives, s'ha dissenyat un qüestionari específic en el marc del projecte d'R+D+I "Cures pal·liatives i qualitat de vida a la infància i l'adolescència. Respostes educatives personalitzades, contextualitzades i interdisciplinàries (CPICVIA)" (PID2020-114712RB-I00). Aquest qüestionari es basa en la literatura existent sobre el benestar dels pacients pediàtrics en situacions de cures pal·liatives, i s'està validant mitjançant la participació de pacients pediàtrics pal·liatius que afronten malalties greus. S'ha anomenat *Palliative and Complex Pediatric Quality of Life*

(PACOPED QL); ha estat avaluat i aprovat pel Comitè d'Ètica de la Recerca de la UIB (241CER22), per un judici d'experts en metodologia i professionals sanitaris i educatius. El propòsit final és aconseguir un instrument d'avaluació validat i baremat per analitzar la qualitat de vida de pacients pal·liatius pediàtrics en els contextos hospitalaris i educatius com a acció prèvia a la implementació de respostes integrals que ajudin a millorar el seu benestar. L'instrument s'ha creat a partir del model de qualitat de vida proposat per Schalock i Verdugo (2003) i se centra en diversos aspectes, com ara el suport social, el benestar emocional, la qualitat de l'atenció mèdica i el benestar escolar. Concretament, el model de Schalock i Verdugo (2003) de qualitat de vida es basa en un enfocament multidisciplinari que abasta el desenvolupament personal, el benestar emocional, les relacions interpersonals, el benestar físic, el benestar material, l'autodeterminació, la inclusió social i els drets. Aquests aspectes són importants a l'hora d'avaluar la qualitat de vida dels pacients pediàtrics pal·liatius, ja que poden influir significativament en el benestar i en la capacitat per afrontar la malaltia.

L'aspecte de les relacions interpersonals és especialment rellevant en el context dels pacients pediàtrics pal·liatius, ja que poden experimentar aïllament i manca de suport emocional. El qüestionari permet avaluar el suport social que reben i el seu impacte en la qualitat de vida. L'avaluació del benestar emocional i la qualitat de l'atenció mèdica és també fonamental en el context dels infants i joves en situacions de cures pal·liatives; el mal pot tenir un gran impacte emocional i la qualitat de l'atenció mèdica que reben pot ser crucial per al seu benestar. L'instrument pretén avaluar aquests aspectes per entendre com afecten la seva qualitat de vida. D'altra banda, el desenvolupament personal, la inclusió i els drets també són aspectes que cal considerar en la qualitat de vida dels pacients pediàtrics pal·liatius, ja que l'educació pot proporcionar un sentit de normalitat i estabilitat a les seves vides. En definitiva, el disseny d'aquest qüestionari cerca millorar la qualitat de vida del col·lectiu de nins, nines i adolescents que reben tractaments pal·liatius mitjançant l'elaboració de respostes educatives personalitzades i contextualitzades, alhora que es construeixen xarxes interdisciplinàries de suport a les cures pal·liatives i es desenvolupen estratègies inclusives adreçades a la sensibilització i la formació de la comunitat educativa. A més, l'instrument també es contextualitza en el Laboratori de Pedagogia Hospitalària de la UIB.

Tot i que la inclusió i la millora de la qualitat de vida dels pacients pediàtrics pal·liatius són valors importants en l'educació i la medicina, la necessitat de recerca i de més capacitació dels professionals educatius i de la salut és essencial. Cal que els sistemes educatius i de salut parin més atenció a aquest tema i facilitin recursos i eines adequades per garantir que aquests estudiants tinguin una educació i atenció mèdica de qualitat; i contribueixin, així, a millorar la seva vida. A més, és important que s'abordi el tabú social que envolta les malalties greus i la mort perquè tant aquests infants i joves com les seves famílies puguin rebre el suport emocional adequat durant tot el procés. En general, cal que la societat presti més atenció a aquests temes i que hi hagi més inversió en recerca i recursos per tractar les necessitats dels pacients pediàtrics pal·liatius i les seves famílies.

En definitiva, la PH en el context de l'educació inclusiva implica considerar les necessitats de l'alumnat en situació de malaltia greu i garantir-ne la participació i l'accés a l'educació de manera equitativa. L'enfocament multidisciplinari de la PH, que inclou aspectes com ara el desenvolupament personal, el benestar emocional i la inclusió social, s'alinea amb els principis de l'educació inclusiva. En avaluar la qualitat de vida dels estudiants en situacions de malaltia palliativa, cal tenir en compte aspectes relacionats amb la inclusió, com l'adaptació i la personalització curricular i pedagògica per satisfer les necessitats individuals de cada un. L'educació que es proporciona a l'entorn hospitalari es converteix en un mitjà per oferir igualtat d'oportunitats, cosa que permet continuar amb el procés educatiu, independentment de l'estat de salut de l'estudiant. La coordinació entre l'equip sanitari i educatiu és fonamental en la promoció de l'educació inclusiva a l'entorn hospitalari. La col·laboració estreta i la comunicació efectiva entre tots dos equips permeten adaptar les estratègies d'ensenyament i garantir el suport necessari perquè l'alumnat pugui participar activament en l'aprenentatge.

En l'àmbit estatal, cal establir polítiques i marcs legals que promoguin la inclusió educativa dels estudiants en situació de malaltia greu. Aquestes polítiques han de reconèixer la importància de la PH com a part integral de l'educació inclusiva i han de donar-hi suport, i assignar els recursos necessaris perquè s'implementi de manera efectiva. En l'àmbit institucional, els hospitals i els centres d'atenció mèdica han de crear entorns que fomentin la inclusió educativa oferint espais i materials adequats, com també personal capacitat en pedagogia hospitalària. A més, és essencial sensibilitzar la societat sobre la importància de l'educació inclusiva en el context de la malaltia greu per superar estigmes i prejudicis, i promoure una cultura d'inclusió. Per tant, la PH en el marc de l'educació inclusiva cerca garantir que els estudiants en situacions de malaltia greu tinguin igualtat d'oportunitats educatives. A través de l'avaluació de la qualitat de vida, l'adaptació curricular i pedagògica, la coordinació interdisciplinària i les mesures en els àmbits estatal, institucional i cultural, es vol promoure una educació inclusiva que valori el benestar i el desenvolupament integral d'aquests estudiants i hi doni suport.

REFERÈNCIES

Affifi, R., i Christie, B. (2019). Facing loss: Pedagogy of death. *Environmental Education Research*, 25(8), 1143-1157.

Ahmad, F. K. (2015). Use of assistive technology in inclusive education: making room for diverse learning needs. *Transcience*, 6(2), 62-77.

Alfaro, A. C. (2018). Violencia en niños, niñas y adolescentes. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 34(4), 137-148.

Alquraini, T., i Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International journal of special education*, 27(1), 42-59.

Alshawabkeh, A. A., Woolsey, M. L., i Kharbat, F. F. (2021). Using online information technology for deaf students during COVID-19: A closer look from experience. *Heliyon*, 7(5), 1-12.

Ávila, D. (2016). *El duelo en la educación primaria: Un estudio en el primer ciclo*. [Trabajo de fin de grado, Universitat Jaume I].

Batiste-Alentorn, X. G., Novellas, J. A., Martínez, C. L., i Calsina-Berna, À. (2017). *Manual de atención integral de personas con enfermedades crónicas avanzadas: aspectos clínicos*. Barcelona, Elsevier Health Sciences.

Berns, R. M. (2015). *Child, family, school, community: Socialization and support*. Cengage Learning.

Campos, D., i de los Ángeles, M. (2019). *Evaluación de calidad de vida de niños y adolescentes y de sus cuidadores asistidos por una unidad de cuidados paliativos pediátricos de referencia*. [Tesis de maestría, Universidad de la República de Uruguay].

Carnero-Daniel, Y. L. (2018). *Musicoterapia para la atención a la diversidad en la escuela inclusiva: aplicación en el alumnado con NESE en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria*. [Tesis de maestría, Universidad de La Rioja].

Castañeda, L. J. (2006). *Educando en el hospital: demanda, tareas y competencias para un equipo pedagógico multidisciplinar* [Comunicación]. XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial, Murcia, España.

Clavijo, R. G., i Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.

Copley, J., i Ziviani, J. (2004). Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities. *Occupational therapy international*, 11(4), 229-243.

Csinády, R. V. (2015). Hospital pedagogy, a bridge between hospital and school. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(2), 49-65.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., i Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28, 67-91.

Dymnicki, A., Sambolt, M., y Kidron, Y. (2013). Improving College and Career Readiness by Incorporating Social and Emotional Learning. *College and Career Readiness and Success Center*.

Edgerton, J. D., Roberts, L. W., i von Below, S. (2011). Education and quality of life. *Handbook of social indicators and quality of life research*, 265-296.

Emerson, N. D., Distelberg, B., Morrell, H. E., Williams-Reade, J., Tapanes, D., i Montgomery, S. (2016). Quality of life and school absenteeism in children with chronic illness. *The Journal of School Nursing*, 32(4), 258-266.

Faisal, F., Risal, A., Hardianto, H., y Elihami, E. (2019). Nonformal education and reduction of poverty in rural areas. *Jurnal edukasi nonformal*, 1(1), 106-114.

Finnerty, M. S., Jackson, L. B., y Ostergren, R. (2019). Adaptations in general education classrooms for students with severe disabilities: Access, progress assessment, and sustained use. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44(2), 87-102.

Geddes, H. (2010). *El apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar* (Vol. 269). Barcelona, Graó.

Giustina, T. Gallo, J. i Nunes, R. (2022). Contribuciones bioéticas en situaciones de conflicto en la salud. *Revista Bioética*, 29, 673-676.

Gómez, I. (2011). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. [Disertación doctoral, Universidad de Huelva].

Grau, C. (2004). *Atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas y de larga duración*. Málaga, Aljibe.

Guachamín, B. R. T., Erazo, M. E. A., Paspuel, A. M. P., Sandoya, E. F. Y., i Silva, Z. A. C. (2023). Cómo la inclusión de estudiantes con discapacidades puede mejorar el

aprendizaje para todos. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4789-4807.

Guerra, P., y Shadira, B. (2020). *La pedagogía hospitalaria desde la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein para la mejora de las competencias lectoras en escolares hospitalizados en Quito, Ecuador*. Quito, Repositorio Digital Puce.

Hawrylak, M. F., i Rubio, C. G. (2017). Necesidades educativas, asistenciales y sociales especiales de los niños con enfermedades minoritarias: propuestas para una atención interdisciplinar. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 97-124.

Hernández, M. E. M., Catrino, J. C. C., Oñate, M. C. H., i Kennigs, O. A. A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 119-132.

Holmlund, H. (2016). *Education and equality of opportunity: what have we learned from educational reforms?* [Working Paper] 2016:5, Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy (IFAU), Uppsala.

Hontangas, N. A., i de la Puente, J. L. B. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, (4), 1-37.

Imran, N., Zeshan, M., i Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children y adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36, 67-72.

Jarauta, S. (2019). *El estudio del Síndrome de Wolfram en Educación Primaria*. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid].

López, M. (2017). *Habilidades sociales de los estudiantes de secundaria que participan en el taller de teatro de un colegio privado de secundaria, de la ciudad de Guatemala*. [Trabajo de fin de grado, Universidad Rafael Landívar].

Madan-Swain, A., Katz, E. R., i LaGory, J. (2003). School and social reintegration after a serious illness or injury. *Handbook of pediatric psychology in school settings*, 657-676.

Marino, M. T., i Hayes, M. T. (2012). Promoting inclusive education, civic scientific literacy, and global citizenship with videogames. *Cultural Studies of Science Education*, 7, 945-954.

Medina, M. J. L., i Encomienda, F. J. B. (2010). Función profesional del pedagogo en centros hospitalarios como ámbitos educativos excepcionales. *Educación XXI*, 13(2), 95-116.

Melguizo-Garín, A., Martos-Méndez, M. J., i Hombrados-Mendieta, I. (2019). Influencia del apoyo social sobre el estrés y la satisfacción vital en padres de niños con cáncer desde una perspectiva multidimensional. *Psicooncología*, 16(1), 25.

Merino, R. M. G., i Guàrdia, S. G. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social* (vol. 8). Barcelona, Graó.

Mosquera, Y. Y. (2023). *Propuesta pedagógica para fomentar la convivencia y vínculos afectivos en niños y niñas en el grado transición en Municipio de Bajo Baudó Pizarro*. [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores].

Muñoz-Prieto, M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *Escuela Abierta*, 20, 35-46.

Muñoz, V. V. (2012). *Pedagogía hospitalaria y resiliencia*. [Disertación doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Paul, S. (2013). Public health approaches to palliative care: the role of the hospice social worker working with children experiencing bereavement. *British Journal of Social Work*, 43(2), 249-263.

Paz-Lourido, B., Negre, F., De la Iglesia, B. i Verger, S. (2020). Influence of schooling on the healthrelated quality of life of children with rare diseases. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18(1), 1-9.

Perez, M., Lengnick-Hall, R., i Mittman, B. S. (2019). Core functions and forms of complex health interventions: a patient-centered medical home illustration. *Journal of General Internal Medicine*, 34, 1032-1038.

Perpiñán, S. (2017). *La salud emocional en la infancia: componentes y estrategias de actuación en la escuela* (vol. 123). Madrid, Narcea Ediciones.

Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.

Riera-Negre, L., i Ruiz, J. D. (2021). Diseño de un repositorio digital para la gestión de la enfermedad grave y la muerte en pedagogía hospitalaria. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (77), 120-135.

Schallock, R. L., i Verdugo, M. A. (2003). Calidad de vida. *Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid, Alianza Editorial.

Siracusa, C. F. (2010). *Educación para la muerte: estudio sobre la construcción del concepto de muerte en niños de entre 8 a 12 años de edad en el ámbito escolar. Propuesta de un programa de intervención*. [Disertación doctoral, Universidad de Granada].

Stepanova, G. A., Tashcheva, A. I., Stepanova, O. P., Menshikov, P. V., Kassymova, G. K., Arpentieva, M. R., i Tokar, O. V. (2018). The problem of management and implementation of innovative models of network interaction in inclusive education of persons with disabilities. *International Journal of Education and Information Technologies*, 12, 156-162.

Suárez, M. J. S. (2017). Salud mental y desarrollo. *Medicina*, 39(3), 246-254.

Torres, R. M. (2006). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Educación Comparada: El derecho a la educación en un mundo globalizado, San Sebastián, España.

UNESCO (2019) Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019: Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_spa?posInSet=3y-querlyd=f6cd2492-e805-41c9-b529-87d9b588566c

Vallejo, T. M. A. (2021). *La intervención en la escuela hospitalaria en el proceso de escolarización del estudiante en situación de enfermedad*. Barcelona, Ediciones Octaedro.

Véliz, T. P. (2017). *Estilos de vida y salud: estudio del caso de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad de San Carlos de Guatemala*. [Disertación doctoral, Universitat de Barcelona].

Verger, S., Chover, L. i Rosselló, M. R. (2020). La contribución del/de la auxiliar técnico educativo (ATE) para el desarrollo de una plena inclusión. *Aula Abierta*, 49(2), 171-176.

Verger, S., De la Iglesia, B., Paz-Lourido, B. i Negre, F. (2017). Informe de la situación sobre la escolarización del alumnado con enfermedades poco frecuentes en las Islas Baleares. A J. Monzón, I. Aróstegui, N. Ozerinjauregi (eds.), *Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva* (119-148). Barcelona, Ediciones Octaedro.

Vidal, J. M. (2009). La importancia de la socialización en la Educación actual. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 2-9.

Zuluaga, L. F. (2021). *Sistematización del modelo educativo flexible Retos para Gigantes, implementado en la modalidad de pedagogía hospitalaria, como una práctica de intervención desde la Caja de Compensación Familiar COMFENALCO Antioquia*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizares].

**EL PROJECTE «FLORA INVASORA:
LA JARDINERIA, PROBLEMA O SOLUCIÓ».
LA FORMACIÓ PROFESSIONAL COM A MOTOR DE CANVI**

Lali Orfila Camps

Marina Selga Marsà

RESUM

El projecte «Flora invasora: la jardineria, problema o solució», realitzat conjuntament pels alumnes de primer de grau bàsic i de grau mitjà de Jardineria i Floristeria de l'IES Pasqual Calbó, neix de la voluntat de treballar una part dels continguts dels dos cicles a través de la investigació i la recerca de solucions. Així mateix, es relaciona amb la convicció que des de la formació professional es poden impulsar accions que tinguin repercussions que vagin més enllà de l'àmbit educatiu.

La realització d'aquest treball ha permès a l'alumnat implicar-se d'una forma més directa en la construcció dels seus coneixements i constatar com la col·laboració i el treball en equip poden donar lloc a resultats molt satisfactoris.

RESUMEN

El proyecto «Flora invasora: la jardinería, problema o solución», realizado conjuntamente por los alumnos de primero de grado básico y de grado medio de Jardinería y Floristería del IES Pasqual Calbó, nace de la voluntad de trabajar una parte de los contenidos de ambos ciclos a través de la investigación y la búsqueda de soluciones. Asimismo, se relaciona con la convicción de que desde la Formación Profesional se pueden impulsar acciones que tengan repercusiones que vayan más allá del ámbito educativo.

La realización de este trabajo ha permitido al alumnado implicarse de una forma más directa en la construcción de sus conocimientos y constatar cómo la colaboración y el trabajo en equipo pueden dar lugar a resultados muy satisfactorios.

INTRODUCCIÓ

Un dels objectius descrits en la Programació del Departament d'Activitats Agràries de l'IES Pasqual Calbó i Caldés és la intenció de ser un motor per difondre i promocionar entre tota la comunitat educativa, i fins i tot la societat en general, estils de vida respectuosos amb el medi ambient, impulsant projectes i activitats encaminades a visibilitzar problemes ambientals i proposar solucions que estiguin al nostre abast.

Aquest objectiu és un reflex de la nostra visió del que hauria de ser la formació professional, un motor de canvi, una plataforma per formar persones treballadores conscients que les seves accions tenen repercussions que van més enllà del seu entorn immediat i que, per tant, siguin capaces d'actuar amb responsabilitat envers la societat en el seu conjunt. Aquesta visió, ja recollida en la legislació que

regula els diversos estudis, sovint és oblidada o deixada en un segon pla, però ja des de fa diversos cursos és un eix central de feina per a nosaltres.

Un exemple d'aquesta línia de treball seria el projecte de compostatge al centre que l'any passat van engegar els alumnes de 1r de grau bàsic a partir de la realització d'un projecte més ampli, enfocat a la regeneració del sòl, o la relació que ja fa dos cursos vàrem establir amb el Banc de Llavors de Varietats Locals de Menorca per esdevenir centre multiplicador de llavors.

El projecte que es pretén descriure en aquest text porta com a títol «Flora invasora: la jardineria, problema o solució» i ha estat realitzat durant el curs 2022-23 de forma conjunta per l'alumnat de primer de Grau Bàsic d'Agrojardineria i Composicions Florals i de primer de Grau Mitjà de Tècnic en Jardineria i Floristeria de l'IES Pasqual Calbó i Caldés de Maó. Aquest treball va ser presentat a la VII Edició dels Premis Fundación Endesa a la Ecoinnovació Educativa i va resultar guanyador de la categoria 2: Resoldre un problema mediambiental. La participació en aquest certamen, a més de la dotació econòmica que ofereix el premi, ha complert una doble funció, ha ajudat a la difusió de la tasca realitzada per l'alumnat més enllà de l'àmbit del nostre centre educatiu i ha representat una motivació extra per a ells.

JUSTIFICACIÓ DEL PROJECTE

La jardineria, el nostre àmbit d'estudi, és un dels principals sectors responsables de la introducció de flora exòtica invasora als diferents territoris. Una de les conseqüències d'aquesta introducció és el seu efecte negatiu sobre la biodiversitat local, representant actualment una de les principals causes d'extinció d'espècies. Aquest fet és especialment preocupant a les illes, territoris rics en endemismes i espècies vulnerables.

És per aquest motiu que vàrem escollir aquesta temàtica, partint de la base que part de la solució del problema passa per la seva prevenció, ens pareixia imprescindible que els futurs jardiniers fossin conscients dels efectes negatius que comporten algunes de les espècies vegetals que tradicionalment s'han utilitzat en jardineria. De la mateixa manera, en tot moment s'ha pretès dotar els alumnes de coneixements suficients per buscar alternatives a aquestes espècies, perquè les puguin substituir per d'altres d'autòctones o no invasores i amb el mateix interès ornamental.

A més, amb la tipologia d'alumnes que cursen els nostres cicles, sobretot en el cas del grau bàsic, amb un llarg historial de fracàs escolar i poca motivació per als estudis teòrics, es fa necessària la implementació de metodologies que els permetin sentir-se participants del procés i els ajudin a relacionar els coneixements donats amb la seva vida quotidiana o el futur laboral.

Per tant, per sobre de tot, s'ha pretès dotar els alumnes d'eines i capacitats per poder resoldre problemes, en aquest cas un problema ambiental, mitjançant la investigació i la recerca de solucions, passant per la col·laboració amb altres entitats i el treball en equip.

OBJECTIUS

L'objectiu general d'aquest projecte ha estat estudiar la problemàtica ambiental que representa la introducció d'espècies exòtiques invasores a nivell mundial i en concret a Menorca per dissenyar estratègies d'intervenció tant al nostre entorn més proper com a tota l'illa.

Concretament, també es van marcar els objectius específics següents:

- Estudiar els efectes de la flora invasora sobre la biodiversitat autòctona de l'illa de Menorca.
- Entendre com i per què la jardineria és un dels principals sectors responsables de la introducció de flora invasora a un territori determinat.
- Reconèixer i gestionar de forma adequada les espècies invasores més comunes en jardineria.
- Relacionar-se i cercar complicitats amb diferents persones, empreses, entitats, etc.
- Ajudar a mitigar els efectes perjudicials de la flora invasora ja introduïda a l'illa i en concret al nostre centre educatiu.
- Realitzar activitats de divulgació d'aquesta problemàtica en diversos àmbits per prevenir el deteriorament dels ecosistemes gràcies a la conscienciació ciutadana i del sector de la jardineria.

METODOLOGIA

La metodologia triada per desenvolupar el projecte deriva de la intenció de potenciar en els alumnes la competència d'aprendre a aprendre. S'ha pretès en tot moment que els estudiants es comprometessin en la construcció del seu propi aprenentatge a partir de les seves experiències i que fossin conscients dels processos que han portat a aquests aprenentatges per poder-los aplicar en diversos contextos de la seva vida futura. Per això i de forma explícita, es va dividir el projecte en 3 grans blocs:

1) Plantejament del problema

La introducció a la temàtica es va fer a través d'un taller sobre espècies exòtiques invasores ofert als centres escolars pel Consell Insular de Menorca a través del

projecte Salut Jove i Cultura. A partir d'aquí es pretenia generar debat i una primera pluja d'idees.

2) Diagnòstic

Es van plantejar tres línies de feina al nostre entorn més immediat:

- Estudiar el grau de coneixement de la problemàtica entre la comunitat educativa mitjançant la realització d'enquestes i la seva posterior anàlisi estadística.
- Establir contacte amb diferents institucions per conèixer allò que s'està fent actualment a Menorca i plantejar-nos com hi podríem col·laborar nosaltres.
- Realitzar un estudi de l'estat de la qüestió a les zones verdes del nostre institut.

3) Cerca de solucions.

En aquest darrer bloc es tractava de sintetitzar tota la investigació realitzada i proposar vies d'acció per fer front a la problemàtica de la flora invasora.

DESENVOLUPAMENT DEL PROJECTE

1. Introducció a la problemàtica ambiental i contacte amb els organismes competents.

Any rere any en iniciar les classes després de l'estiu, ens trobem amb la presència de determinades espècies vegetals, que com que no estan controlades durant els mesos en què no s'imparteixen classes tornen a colonitzar territoris nous i arriben a causar la desaparició d'altres espècies, d'aquestes zones. De fet, els mateixos alumnes ens plantegen dubtes sobre el problema i volen posar-hi solució.

En una primera aproximació, es va fer l'observació de les espècies invasores en qüestió (*Arundo donax* i *Solanum bonariense*) i dels mecanismes que els permeten desenvolupar-se més ràpidament que altres espècies properes.

Al mateix temps, tal com s'ha mencionat, es va organitzar un taller per als alumnes dinamitzat pel botànic i dissenyador de jardins local Pere Fraga i Arguimbau i una sortida al Viver del GOB, viver que es dedica a la producció i comercialització de plantes autòctones i per a jardineria sostenible.

2. Determinació de les accions realitzades actualment en matèria de control d'espècies invasores a Menorca.

Es va contactar amb diferents organismes i associacions per conèixer el que s'està fent en relació amb el control de les espècies invasores i amb l'objectiu de poder col·laborar en alguna campanya d'extracció. Es va acordar amb l'alumnat la realització d'un escrit presentant el projecte i es va enviar per correu electrònic a l'IBANAT, al GOB i al Consell Insular de Menorca.

3. Mapeig de les plantes invasores presents a les zones verdes de l'IES Pasqual Calbó.

Un cop els alumnes van ser conscients de l'amenaça que poden suposar les espècies invasores per a la biodiversitat de l'illa, es van adonar que al seu entorn més proper hi eren molt presents.

A partir d'unes taules d'identificació vam mapejar totes les espècies de plantes invasores o potencialment invasores (Fraga, P. 2022) presents al nostre institut. Només es van considerar les espècies en què la introducció ha estat per finalitats ornamentals, és a dir, introduïdes per la jardineria, ja que sobre les que van ser introduïdes accidentalment és molt difícil actuar a causa del seu gran poder de colonització i la seva extensió actual per tota l'illa, com seria el cas d'*Oxalis pes-caprae*.

4. Determinació del grau de coneixement sobre plantes invasores al nostre centre.

L'alumnat de primer grau bàsic va ser l'encarregat de dissenyar unes enquestes per a aquesta finalitat. En grups de tres van pensar possibles preguntes i, finalment, van elaborar un model comú entre tot el grup classe. Aquest model es divideix en tres blocs:

- Recull del perfil de l'enquestat (gènere, nivell educatiu, població).
- Coneixement general i identificació d'espècies invasores.
- Coneixement de campanyes d'erradicació de plantes invasores a Menorca i predisposició a participar-hi.

Posteriorment, es va determinar la mostra objectiu a enquestar, tant de professorat com d'alumna, tenint en compte un nivell de confiança del 95 %, un marge d'error mostral del 10 % i màxima indeterminació, a cada grup poblacional.

El mostreig va ser aleatori estratificat per nivell, calculat segons les dades proporcionades per l'equip directiu.

Durant una setmana l'alumnat va anar per les diferents classes a fer les enquestes. El fet de fer-les presencials va fer que ells fossin participants de les respostes, de la percepció i de les diferències que hi havia entre els diferents grups i de les respostes no recollides a les enquestes.

RESULTATS I CERCA DE SOLUCIONS

1. Mapeig i erradicació de plantes exòtiques invasores i substitució per plantes autòctones.

Es va poder determinar que al nostre institut es troben presents dues espècies invasores d'origen ornamental de les incloses al Catàleg Espanyol d'Espècies Exòtiques Invasores, *Agave americana* i *Arundo donax*. D'altra banda, es van localitzar vuit espècies amb potencial invasor a l'illa (Fraga, P., 2022): *Myoporum insulare*, *Pittosporum tobira*, *Solanum bonariense*, *Mirabilis jalapa*, *Aeonium haworthii*, *Aloe maculata*, *Kalanchoe x houghtonii* i *Podranea ricasoliana*.

D'aquestes espècies se'n va estudiar el mecanisme de dispersió i es va arribar a la conclusió que en predominaven dos: la reproducció asexual per rizomes, com en el cas d'*Arundo donax*, i la dispersió per llavors, el cas de *Pittosporum tobira* o *Kalanchoe x houghtonii*.

És important tenir en compte que cada espècie exòtica invasora té un determinat mètode d'eliminació i hi ha vegades que és millor no fer res, ja que si el protocol no es fa adequadament es pot contribuir a la seva expansió. Hi ha casos en què només és indicat el control, perquè l'erradicació resulta impossible o molt costosa. És per això que és molt important informar-se de cada espècie en concret i consultar-ho amb els organismes competents. En el nostre cas, l'eliminació dels exemplars d'*Agave americana* resulta impossible amb els mitjans que tenim disponibles, ja que han adquirit una mida gran i necessitaríem vehicles amb gran capacitat d'arrossegament. Igualment passa amb els exemplars d'*Arundo donax*, que després d'informar-nos constatarem que només és possible controlar-los.

Per tant, només es va procedir a l'eliminació de les espècies sobre les quals es podia aplicar el protocol d'extracció adequadament. Es van eliminar exemplars de *Myoporum sp.*, *Pittosporum tobira*, *Kalanchoe x houghtonii*, *Aeonium haworthii* i *Aloe Maculata* i es van substituir per espècies autòctones, com ara exemplars d'olivera o ullastre.

D'altra banda, estem implantant una bardissa promotora de la biodiversitat, perquè serveixi com a exemple de com substituint la típica i molt estesa bardissa de *Pittosporum* o *Myoporum* podem sumar biodiversitat en comptes de restar-ne. Tenint com a referència el projecte GO Setos realitzat a la comunitat de Múrcia (Balibrea, J. et al., 2020), promocionat per l'associació Paisatge i Agricultura Sostenible, s'han escollit diferents espècies, la majoria autòctones, per formar l'estructura vegetal. Aquestes espècies contribuiran a l'augment de la biodiversitat, entre d'altres la del grup dels pol·linitzadors, els quals a dia d'avui estan seriosament amenaçats i no deixa de baixar tant la seva diversitat com la seva abundància, sobretot als terrenys agrícoles.

L'estructura vegetal estarà formada per diferents grups funcionals (Balibrea, J. et al., 2020). Les espècies seleccionades han estat:

- Arbrets: *Punica granatum*.
- Arbust gran: *Pistacia lentiscus*, *Arbutus unedo*, *Olea europaea*.
- Arbust espinós: *Ziziphus lotus*.
- Lleguminoses: *Coronilla coronata*.
- Arbust gran flor: *Phlomis fruticosa*, *Vitex agnus-castus*, *Viburnum tinus*.
- Arbust petit flor: *Cistus sp.*, *Salvia rosmarinus*, *Lavandula dentata*.
- Diversificació: *Corylus avellana*.

2. Col·laboració amb associacions i entitats competents en la matèria.

Després de contactar amb les entitats mencionades vam realitzar una llista de les accions que es duen a terme actualment a Menorca en matèria de control d'espècies invasores. A més, es van establir sinergies amb l'IBANAT (Institut Balear de la Natura) per col·laborar en la campanya de control de *Carpobrotus edulis* al Parc Natural de s'Albufera des Grau d'aquest any i se'ns va plantejar ajudar-los a fer un mapa de distribució de l'espècie. Des de fa uns vint anys s'està treballant en el control de *Carpobrotus* a l'entorn del far de Favàritx, localitzat dins del Parc Natural de s'Albufera des Grau. Actualment ja està en fase final, en què només es fa un control anual, arrencant-ne els individus i eliminant-los. Per tant, després d'una explicació inicial ens vam distribuir pel terreny en línia horitzontal per tal de detectar tots els individus de *Carpobrotus* i arrencar-los. El resultat van ser més de 40 kg de planta arrencada i cada detecció es va marcar en un mapa compartit, que va generar un total de 373 punts de presència de l'espècie.

D'altra banda, també vam col·laborar amb la brigada del Consell Insular de Menorca en l'eliminació d'individus de *Cenchrus setaceus* (*Pennisetum setaceum*) a la urbanització de Binibeca. *Cenchrus setaceus* és una planta que, tot i que fins ara era poc abundant a les Balears, en els darrers anys està in-



Imatge 1. Mapa on es van marcar.



Imatge 2. Eliminació de *Carpobrotus* i exemplars de *Carpobrotus edulis* eliminats.

crementant molt la presència i és molt perillosa perquè es dispersa molt ràpidament. D'aquesta manera vam poder veure dos mètodes totalment diferents d'extracció de plantes invasores. En el cas del *Cenchrus setaceus* vam haver de separar les flors de la resta de la planta ja que aquestes s'han de sotmetre a altes temperatures per eliminar-ne les llavors.

3. Grau de coneixement sobre les plantes invasores entre la comunitat educativa

El perfil de l'enquetat es va determinar segons el gènere, el municipi i el curs. El percentatge d'homes va ser lleugerament més elevat 56 %, que el de dones, que va representar el 43 %. Per municipis, més de la meitat viuen a Maó, seguit dels residents a es Castell, amb un 18 %, i els de Sant Lluís amb un, 16 %. Finalment, la distribució segons curs va correspondre a l'estratificació feta inicialment per obtenir una mostra representativa de cada grup i del centre, en què els grups amb més presència és l'alumnat de formació professional de grau mitjà i superior i alumnat de primer d'educació secundària obligatòria.

En fer l'anàlisi de les enquestes es va constatar que gairebé la meitat coneixia la problemàtica de les espècies invasores, però només un 28 % van declarar conèixer les plantes invasores. En aquest sentit es van trobar diferències segons el curs, concretament a les respostes dels grups de professorat, en què un 100 % va contestar que coneixia què eren les espècies invasores i un 80 % també les plantes invasores. També destaca el 40 % de coneixement de grau bàsic, possiblement degut que entre els enqustats hi ha l'alumnat de segon de Jardineria.

La majoria va assabentar-se de la problemàtica a l'institut o a través de familiars o amics, possiblement perquè forma part del currículum de ciències en diversos nivells educatius. Igualment, cal tenir en compte que la majoria de l'alumnat van contestar que no coneixien les plantes invasores, per tant, encara queda molt per fer amb relació a aquest tema. De fet, en una pregunta en la qual hi havia diferents fotos d'espècies i havien d'assenyalar quina era invasora no s'aprecien diferències significatives, però si s'analitzen només les respostes dels que havien

assenyalat que sí que coneixien les plantes invasores o del grup de professorat es va poder constatar com els enquestats presentaven un major coneixement de les espècies que es troben recollides al Catàleg Espanyol d'Espècies Exòtiques Invasores, aquestes són: *Carpobrotus edulis*, *Ipomea indica* i *Oxalis pes-caprae*. De fet, l'espècie més coneguda és el *Carpobrotus*, segurament perquè durant anys es va fer molta divulgació entre la població menorquina gràcies al projecte LIFE FLORA i campanyes d'erradicació amb un gran nombre de voluntaris que van anar a eliminar-la. D'altra banda, es dona la casualitat que en una zona abandonada a prop de l'institut hi ha exemplars d'*Ipomea indica* molt estesos, cosa que és força cridanera i posa de manifest el seu poder invasor. Finalment, l'*Oxalis pes-caprae*, vinagrella en menorquí, representa un problema molt notable a tota l'illa i és ben coneguda per qualsevol persona que té un tros de terra, per petit que sigui.

La disminució de la biodiversitat, l'entrada de plagues noves i el canvi de paisatge van ser les conseqüències a les quals els enquestats van donar més importància. D'altra banda, es va obtenir una puntuació mitjana de 2,84 sobre 4 en relació amb la influència que té la problemàtica sobre el medi ambient, on 4 es va considerar molta influència i 0 cap influència. Per tant, la majoria persones enquestades va considerar que la presència d'espècies exòtiques invasores al medi pot representar un problema important, però no van donar tanta importància a l'efecte que pot suposar a les seves vides, ja que la puntuació mitjana a la pregunta va ser d'1,93 sobre 4, on 4 era molta influència i 0 gens d'influència. Relacionada amb l'anterior pregunta, la majoria, un 80 %, no coneixia cap campanya d'eliminació d'invasores a Menorca, però si es mira segons el nivell educatiu es poden observar diferències entre les respostes del professorat i l'alumnat, on un 40 % dels primers afirmaven que sí a diferència dels darrers, que representaven al voltant d'un 6 %. Segurament és a causa de l'edat dels enquestats, ja que el professorat recorden la campanya d'eliminació de *Carpobrotus edulis* que hi va haver a l'illa el 2004. Finalment, els enquestats van manifestar que la millor manera de fer front al problema és donar-lo a conèixer, cercar alternatives i eliminar-les. També cal destacar que un 36 % estaria disposat a eliminar espècies exòtiques de forma voluntària, on els grups que van mostrar un percentatge més alt segons el nivell educatiu van ser primer i tercer d'ESO i el professorat.

4. Divulgació de la problemàtica

Després d'analitzar els resultats de les enquestes, vam poder determinar que al nostre institut hi havia poc coneixement de la flora invasora, sobretot entre l'alumnat dels diferents nivells educatius. És per això que vam creure necessari el plantejament de diferents accions per divulgar la problemàtica que estàvem estudiant en aquest projecte.

D'una banda, l'alumnat de primer de grau bàsic van organitzar un concurs setmanal de preguntes sobre espècies exòtiques invasores en què podien participar tots els membres de la comunitat educativa. Durant dos mesos cada

setmana es llençaven noves preguntes i es resolien les incògnites de la setmana anterior.

D'altra banda, l'alumnat de primer de grau mitjà van crear una web divulgativa (<https://sites.google.com/iespasqualcalbo.cat/plantes-invasores-a-menorca/inici>) perquè totes aquelles persones que tinguin alguna relació amb la jardineria tinguin tota la informació necessària per triar espècies no invasores. A més, s'hi ha inclòs un apartat per donar a conèixer el projecte que duem a terme. La intenció d'aquest lloc web és que sigui actualitzat en un futur amb les diferents accions o amb la informació nova relacionada amb la problemàtica.

CONCLUSIONS DEL PROJECTE

Fent aquest projecte ens hem adonat que el nostre entorn més proper no és conscient de les conseqüències que pot generar la introducció d'espècies invasores en la biodiversitat de l'illa i com és de difícil, després, la seva eliminació. Però sí que hem detectat que hi ha predisposició i ganes de conèixer les espècies exòtiques invasores, per poder buscar alternatives i utilitzar-ne d'altres que no tinguin aquest comportament. Per això creiem que caldrien més accions de divulgació a Menorca encarades a prevenir l'ús d'aquestes espècies i potenciar-ne d'altres que augmentin la biodiversitat dels jardins i espais verds urbans.

S'ha vist que el maneig de les espècies exòtiques invasores és difícil, ja que moltes no es poden eliminar, només controlar-ne l'expansió. Al nostre centre, de les deu espècies detectades, vam poder eliminar-ne cinc enguany, una ha quedat pendent per al curs que ve i les altres quatre serà impossible eliminar-les completament. No obstant això, l'alumnat ha pogut veure com fer front a aquestes espècies, algunes de les opcions que hi ha per substituir-les per altres, com les que hem utilitzat a la tanca promotora de la biodiversitat, i han interioritzat pràctiques sostenibles de jardineria per quan es dediquin a aquesta professió.

La col·laboració amb l'IBANAT i el Consell Insular de Menorca ha estat un dels punts que valorem més positivament d'aquest projecte. L'alumnat ha pogut treballar amb professionals que es dediquen al maneig d'aquestes espècies, han vist les tècniques utilitzades i han ajudat a fer un treball més exhaustiu. A més, van veure com treballant en equip podien aconseguir grans resultats, com l'eliminació de més de 40 kg de *Carpobrotus edulis* a l'entorn del far de Favàritx i l'actualització del mapa de distribució de l'espècie en aquesta zona, que no s'havia pogut actualitzar des de l'any 2002 per manca d'efectius.

També, molts d'ells per primera vegada han vist com s'analitza estadísticament la informació obtinguda en un projecte científic, ja que han utilitzat un programa estadístic (Rstudio) per determinar les diferències obtingudes entre els diferents grups poblacionals de les enquestes.

En definitiva, fent aquest projecte l'alumnat s'ha adonat que la jardineria no ha de ser un problema per al medi ambient sinó que pot ser part de la solució, creant espais plens de vida.

AVALUACIÓ DELS APRENTATGES ACONSEGUITS

La realització d'aquest projecte ha estat gràcies a la implicació de l'alumnat. A poc a poc s'han anat informant, tractant el tema amb familiars, buscant solucions i pensant activitats i accions per realitzar al nostre entorn més proper i per fer visible aquesta problemàtica, moltes vegades oblidada, a causa del poc coneixement que hi ha de la flora invasora i de les pràctiques tradicionals en el disseny de jardins.

Part dels continguts inclosos al currículum del cicle s'han pogut treballar d'una forma molt més vivencial i significativa. Els estudiants han participat en la creació dels seus coneixements i fins i tot han estat els encarregats de transmetre'ls a la resta de l'institut.

A més, l'alumnat ha treballat un ampli ventall de competències gràcies a la diversitat d'accions que s'han fet, desenvolupant habilitats que els permetran integrar-se al món laboral i promovent el seu desenvolupament personal i social.

D'altra banda, la preparació d'un vídeo del projecte per a la seva presentació als premis Ecoinnovació ha servit perquè reflexionin sobre tot el que han fet durant el curs i els ha ajudat a prendre consciència de com ha evolucionat el seu pensament sobre la problemàtica tractada.

Una de les conclusions a què van arribar quan es va elaborar el guió del vídeo, i que val la pena mencionar, és que s'han adonat que les seves accions poden realitzar canvis positius en l'entorn i, per exemple, ajudar a conservar espais naturals tan emblemàtics de l'illa com és el Parc Natural de s'Albufera des Grau. Per tant, l'objectiu de contribuir a l'empoderament de l'alumnat ha estat assolit i esperem que els condueixi a un canvi real en la seva percepció de quin és el seu paper en la societat que els acull.

Finalment, cal destacar el gran treball en equip que han realitzat, que no ha estat fàcil, perquè s'han hagut de coordinar alumnes de dos nivells educatius, amb diferents interessos, situacions personals i coneixements, però finalment s'han aconseguit uns resultats molt satisfactoris.

REFERÈNCIES

Balibrea, Jorge; Sanchez, Juan-Antonio; Barberá, Gonzalo; Castillo, Víctor; Díaz, Sarah; Perera-Fernández, Luis; Pérez-Marcos, María; Pedro, Luis i Reguilón, Marta. (2020). *Manejo de setos y otras estructuras vegetales lineales para una agricultura sostenible*.

De Pablo, F. (2018). *Conservación de la biodiversidad en la Reserva de la Biosfera de Menorca, situación actual y retos de futuro*. Jornades sobre els 25 anys de la Reserva de Biosfera de Menorca. Institut Menorquí d'Estudis i Agència Reserva de Biosfera de Menorca. https://www.obsam.cat/wp-content/uploads/2019/05/B3.2-F%C3%A9lix-de-Pablo-Pons_Conservaci%C3%B3n-de-la-biodiversidad-en-la-reserva-de-biosfera-de-Menorca-situaci%C3%B3n-actual-y-retos-de-futuro.pdf

Fraga P.; Olives J.; Juaneda J.; Estaún I. (2003). *Eliminación de una planta exótica invasora en un territorio insular. Contribuciones al conocimiento de las Especies Exóticas Invasoras en España*. Libro de resúmenes del I Congreso Nacional sobre Especies Exóticas Invasoras. Grupo Especies Invasoras (GEI). León. España

Fraga Arguimbau, Pere. (2022). *Catalogació i caracterització de la flora vascular invasora a Menorca. Cataloging and characterization of invasive vascular flora in Menorca*.

Real decret 630/2013, de 2 d'agost, pel qual es regula el Catàleg Espanyol d'Espècies Exòtiques Invasores

AULA 360. UNA PROPOSTA D'AULA HÍBRIDA AL COL·LEGI MONTI-SION DE POLLENÇA

Bartomeu Adrover Quetglas

Maria Magdalena Cànaves Llompart

Catalina Vila Bauzà

RESUM

El present article exposa el procés d'avaluació i codisseny de l'Aula 360 del Col·legi Montision de Pollença. La descripció d'aquest procés permet inferir evidències significatives per entendre millor la interacció entre espais físics, tecnologia i metodologies didàctiques en el procés d'ensenyament-aprenentatge. A partir d'aquesta anàlisi exhaustiva, l'escola proposa un model d'aula híbrida que combina quatre dimensions bàsiques, quatre espais d'aprenentatge i sis models d'activitats. La combinació de presencialitat, virtualitat, sincronia i asincronia servirà per establir una concordança entre l'escola com a sistema educatiu formal i la societat de la informació i el coneixement.

RESUMEN

El presente artículo expone el proceso de evaluación y codiseño del Aula 360 del Colegio Montision de Pollença. La descripción de este proceso permite inferir evidencias significativas para entender mejor la interacción entre espacios físicos, tecnología y metodologías didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de este análisis exhaustivo, la escuela propone un modelo de aula híbrida que combina cuatro dimensiones básicas, cuatro espacios de aprendizaje y seis modelos de actividades. La combinación de presencialidad, virtualidad, sincronía y asincronía servirá para establecer una concordancia entre la escuela como sistema educativo formal y la sociedad de la información y el conocimiento.

INTRODUCCIÓ

L'Aula 360 és el resultat de l'avaluació de dues línies de treball al Col·legi Montision de Pollença: el projecte de digitalització de centre, @Montision, i el projecte Smart Classroom de codisseny d'espais per a l'ensenyament-aprenentatge. Ambdós projectes se centren en l'etapa d'ESO i el darrer cicle de primària i s'inicien a l'escola el curs 2019-20. La seva avaluació fa que per al curs 2023-24 l'escola aposti per un model d'aula híbrida en el qual convergeixen diferents espais d'ensenyament-aprenentatge. Aquest espai serà anomenat Aula 360 per significar la confluència dels espais, les metodologies i les TIC.

El present article s'organitza a partir de tres grans blocs: avaluació i aprenentatges del projecte @Montision; desplegament i aprenentatges del projecte Smart Classroom; descripció de l'Aula 360, una proposta híbrida.

El procés de disseny de l'espai, l'avaluació dels projectes i la proposta metodològica han fet evident la importància de connectar els models actuals d'aprenentatge formal amb les formes de coneixement i comunicació que caracteritzen la societat de la informació i el coneixement. D'aquesta manera, en la part final de

l'article s'exposen pautes de treball a tenir en compte en la convergència entre metodologies, tecnologia i espais, a l'escola.

EL PROJECTE @MONTISION

El projecte @Montision s'inicia el curs 2020-21 amb la introducció de dispositius digitals als cursos de 6è, 1r i 2n d'ESO. L'entorn Google i els dispositius Chromebook seran l'opció triada. A més, s'opta per un dispositiu individual, propietat de l'alumne, i per la utilització de llicències digitals en substitució dels llibres de text.

El projecte s'emmarca en un procés de transformació pedagògica que té la finalitat d'aconseguir millores en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Amb el projecte @Montision s'implanten els entorns innovadors d'aprenentatge (Istance, 2012) a l'ESO i al darrer curs de l'educació primària per tal de facilitar el canvi d'etapa educativa. Els entorns innovadors d'aprenentatge de l'OCDE pivoten sobre les característiques següents:

- Tenen l'aprenent com a protagonista.
- Fomenten l'aprenentatge cooperatiu.
- Connecten amb les emocions.
- Atenen clarament les diferències individuals.
- Apliquen estratègies d'avaluació coherents per contribuir a la millora de l'aprenentatge.

Aquesta transformació cap a la generació d'entorns innovadors d'aprenentatge té tres objectius bàsics: facilitar un aprenentatge profund (comprensió autèntica de la matèria i capacitat per fer-ne ús i aplicar-la), assolir les competències del segle XXI (principalment la capacitat de treballar junts de manera creativa) i assentar fonaments sòlids per a la formació permanent (capacitat crítica i autoavaluadora). Es produeix, per tant, una transformació que incorpora a les aules diferents propostes de canvi metodològic com el treball cooperatiu, l'aprenentatge basat en projectes i l'avaluació formativa.

El projecte @Montision s'ha avaluat amb els instruments següents:

- Qüestionaris d'anàlisi quantitativa sobre eines digitals i metodologies d'aula (alumnat)
- Qüestionaris NPS (Net Promote Score) de satisfacció i recomanació de l'experiència (alumnat, professorat i famílies)
- Entrevistes individuals amb les famílies dels grups de 6è
- *Focus group* amb el professorat d'educació secundària.

RESULTATS SIGNIFICATIUS DE L'AVALUACIÓ DEL PROJECTE @MONTISION

— Creixement exponencial del temps d'ús del Chromebook.

Des de la implantació del projecte, el temps d'ús dels Chromebooks ha augmentat de manera significativa. La dada més clara és que el nombre d'alumnes que utilitzen el Chromebook més de quatre hores al dia augmenten d'un 28 per cent el 2020-21 a un 70,3 per cent el curs 2022-23.

És evident que la utilització del Chromebook és excessiva i no es fa des de criteris vinculats a facilitar i optimitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'abús de «pantalla» també és una afirmació recurrent en les preguntes obertes a l'alumnat i una preocupació manifestada per les famílies. En tots els grups de treball establerts (famílies, alumnes i professors), es constata l'ús excessiu del dispositiu i la importància de combinar estratègies manipulatives, de lectura, d'escriptura i d'oralitat que redueixin l'ús de la pantalla.

— Augment de l'ús no escolar

Observam una tendència a emprar el dispositiu per a tasques no escolars. Durant el curs 2022-23 un 44,6 per cent de l'alumnat expliciten l'ús per a tasques escolars i d'entreteniment, mentre que el curs 2020-21 eren un 35,1 per cent els que combinaven aquests dos usos diferents. Aquesta dada es fa més evident quan es demana de manera oberta «quan ets a ca teva, quin ús en fas?». En aquest cas, més d'un terç de l'alumnat fa explícitament referència a un ús d'oci vinculat a escoltar música, consum d'audiovisuals, YouTube, etc.

— Identificació del dispositiu com a element distractor

A partir del curs 2021-22 s'incorpora a la nostra avaluació la valoració del dispositiu digital com a element distractor. Resulta significatiu veure com el curs 2021-22 un 13,8 per cent de l'alumnat reconeix aquest efecte, mentre que el curs 2022-23 aquesta percepció creix fins al 22 per cent. Aquesta variable és també reconeguda en tots els grups de treball i entrevistes dutes a terme amb el professorat, equip directiu i famílies.

— Utilitat del treball cooperatiu i accés a la informació

A l'hora d'identificar algunes de les fortalezes del programa tant l'alumnat com les famílies reconeixen de manera significativa el fet d'haver millorat l'accés a la informació i la capacitat de compartir i col·laborar. La major part de l'alumnat identifica el treball cooperatiu com una de les estratègies que més han contribuït a una millora de l'aprenentatge. Per aquesta raó, la capacitat de treballar de manera simultània, interactuant des de documents i presentacions compartides ha proporcionat una millora exponencial a totes les metodologies vinculades a la col·laboració.

És evident que l'aprenentatge col·laboratiu es pot produir sense excessives dificultats en un escenari d'absència de tecnologia, però l'accessibilitat de l'entorn *Google for Education* resulta clau. La possibilitat que el professorat pugui ser conscient a l'instant de la interacció que s'està produint, la unificació de programari entre l'alumnat, així com de les actualitzacions i versions, són reconeguts com a indicadors de valor dins el programa.

— Motivació per a l'aprenentatge i percepció de millora

Quan demanam a l'alumnat: «Creus que ha millorat el teu treball a l'escola amb relació a quan no tenies el Chromebook?» observam un reconeixement clar de millora. El 74 per cent de l'alumnat identifica aquest fet i la tendència és de creixement. S'accedeix el mateix quan es demana el grau de satisfacció amb el projecte, ja que més d'un 75 per cent dels alumnes i famílies es mostren altament satisfets amb el programa.

REFLEXIONS I CONCLUSIONS SOBRE EL PROJECTE @MONTISION

La introducció en el sistema educatiu d'elements propis i quotidians de l'entorn dels nadius digitals ha establert una concordança entre les estratègies formals d'aprenentatge i les no formals i, a la vegada, ha establert una connexió entre la realitat que es vol aprendre i les estratègies per fer-ho. El projecte @Montision sintonitza amb les variables que la societat del coneixement i la informació ens demanen, però també fa evident que estam immersos en un procés de transició i concreció molt fràgil en el qual es pot confondre amb facilitat la motivació de l'alumnat amb un bon procés d'ensenyament-aprenentatge.

La nostra anàlisi ens transmet clarament un procés de transició en que falta per definir i concretar pautes de gestió i organització dels dispositius i els espais educatius. En aquest sentit, tota tecnologia acaba concretant-se en una mecànica, en una quotidianitat d'espais, horaris, instruccions i normativa. Aquest és ara mateix un escenari que no succeeix al projecte @Montision.

Es fa evident una dificultat: l'aprenent, immers en l'ecosistema digital, ha mostrat en el nostre estudi proves clares d'una saturació en la gestió de la informació i de la multitasca. Les rutines, pautes i microtècniques de gestió dels entorns innovadors resten encara pendents d'estructurar i interioritzar. Compartim la tesi de Bernabeu i Plaza quan afirmen: «ens adonem que estar davant d'una pantalla, o moure-s'hi ràpidament no implica directament fer-ne uns usos profunds o complexos. Per tant, trobem essencial entendre que cal distingir entre ús i utilitat o, per exemple, entre consum i creació/producció» (*Diari de l'Educació*, 04/06/2015).

El nostre estudi ens mostra com la tecnologia catalitza un procés pedagògic clau per a la innovació educativa: l'autonomia de l'alumnat i el foment de l'aprenentatge basat en la investigació. Des del nostre punt de vista, l'aprenent actiu troba a l'entorn eines, mitjans i mecanismes (Groff, 2013) que faciliten, però no condicionen, el procés d'ensenyament-aprenentatge. Tot i això, l'autonomia de l'alumnat —bé sigui en grup o individualment— no s'ha de confondre amb el fet de passar temps sense suport adult davant d'una pantalla fent una tasca complexa que requereixi una atenció sostinguda.

L'anàlisi ens mostra aquesta confusió com un dels grans reptes. Per tant, cal redefinir el projecte cap a un model d'aula híbrida. Com assenyalen Prats i Sintés, «el principal repte d'aquest model educatiu és que requereix una planificació acurada que integri la part presencial i la virtual com un continuu, el mateix ocorre amb els moments de sincronia i asincronia: cal establir els vincles que permetin enllaçar les activitats que es facin en un entorn i un temps amb els altres» (2021, p. 43). L'aposta per l'aula híbrida és el resultat de dues evidències:

- a) Existeix una millora substancial en referència a la motivació i al procés d'ensenyament-aprenentatge vinculat a la incorporació de les TIC.
- b) S'han de fer correccions per tal que les TIC compleixin la funció de «reduir elements estranys per al procés cognitiu, facilitar la gestió de processos complexos i fomentar processos i connexions generadores d'aprenentatge» (Mayer, 2010, p. 190).

EL PROJECTE SMART CLASSROOM¹

El projecte Smart Classroom s'inicia el febrer de 2020 en col·laboració amb la Universitat de Barcelona i la UOC i parteix de la convicció que el canvi d'espais d'aprenentatge ha d'anar acompanyat d'una reconceptualització del model pedagògic dels centres. En aquest sentit, i amb l'objectiu de voler generar espais innovadors d'aprenentatge, el Col·legi Montisyon projecta un canvi en els espais de secundària que serveixi de catalitzador del canvi educatiu en el conjunt de l'etapa. És cert que els canvis en els espais poden ser generadors d'un nou estil educatiu, però són freqüents els casos en els quals aquests canvis no representen res més que focs d'artifici sense fonament acadèmic. Per aquesta raó, la proposta Smart Classroom combina la dimensió científica de la psicologia i la pedagogia amb les noves maneres de fer feina en l'àmbit educatiu. Aquestes noves mane-

1. El grup de recerca interuniversitari Smart Classroom (UOC-UB) sorgeix de la necessitat de repensar els espais d'aprenentatge necessaris per dur a terme les noves metodologies educatives i, sobretot, per oferir benestar físic i emocional a tothom que en faci ús. Des de la investigació científica, Smart Classroom vol donar resposta sobre com han de ser aquests canvis. L'equip el conformen Guillermo Bautista, Anna Escofet, Maria Casasnovas i Marta López. Web: smartclassroomproject.com. E-mail: smartclassroom@uoc.edu. Twitter: @SmartClassPro. Instagram: www.instagram.com/smartclass_pro. Facebook: www.facebook.com/smartclassroomproject.

res venen descrites per una implicació més gran de la comunitat educativa, una horitzontalització de les decisions i, sobretot, una revisió dels espais i els temps que dibuixen el dia a dia d'una escola.

A partir de la reflexió anterior, el Col·legi Montision entra en contacte amb l'equip de recerca Smart Classroom Project de la Universitat de Barcelona i la Universitat Oberta per tal de dur a terme un procés d'assessorament i reconceptualització dels espais d'aprenentatge. El projecte consta de quatre fases. En un principi, el calendari de feina tenia previst que es dugués a terme els cursos 2020-21 i 2021-22. La pandèmia de la COVID-19 i les diferents situacions a les quals es va haver d'adaptar l'activitat escolar varen fer que el projecte acabàs el març de 2023.

Les fases del projecte són les següents:

—Fase 1. Descripció i anàlisi dels espais del centre (gener de 2020)

L'objectiu d'aquesta fase és descriure i analitzar l'arquitectura, el disseny i la situació actual dels espais d'aprenentatge de l'escola tenint en compte elements ambientals, pedagògics i digitals.

—Fase 2. Codisseny i assessorament per a la creació d'un espai pilot al centre educatiu (febrer de 2020-abril de 2021)

En aquesta fase es fa una anàlisi de necessitats exhaustiva per determinar l'estructura, l'organització i el funcionament dels nous espais d'aprenentatge del centre.

—Fase 3. Lliurament de l'informe descriptiu i presentació a l'equip directiu i el claustre de l'espai d'aprenentatge codissenyat (març de 2022)

—Fase 4. Implementació del disseny (curs 2023-24).

PRINCIPALS PROPOSTES DERIVADES DEL PROCÉS DE REFLEXIÓ I CODISSENY

El procés de reflexió i codisseny es va dur a terme en sis sessions, dues de presencials i quatre de virtuals. La primera i la segona sessió de treball es varen fer amb l'equip directiu del centre i amb el conjunt del professorat. Una vegada que s'inicia la pandèmia de la COVID-19, la resta de sessions fetes amb l'alumnat i el professorat es varen dur a terme de manera virtual.

En tots els casos es parteix de l'anàlisi dels límits i de les possibilitats de les aules del centre. Per analitzar i estructurar aquesta anàlisi, es fan servir les tres dimensions abans esmentades.

En aquest sentit, destaquen les possibilitats següents:

QUADRE 1. Fortaleses i possibilitats. Sessió Smart amb el professorat

DIMENSIÓ PEDAGÒGICA	DIMENSIÓ TECNOLÒGICA	DIMENSIÓ AMBIENTAL
Escola familiar i propera. Projecte de centre compartit. Claustre innovador. Inici de millora i canvi.	Disponibilitat de Chromebooks.	Edifici històric. Espais amplis i amb possibilitats.

En relació amb els límits, es destaca:

QUADRE 2. Febleses i límits. Sessió Smart amb el professorat

DIMENSIÓ PEDAGÒGICA	DIMENSIÓ TECNOLÒGICA	DIMENSIÓ AMBIENTAL
Manca d'espais que afavoreixin l'atenció a la diversitat. Manca de recursos humans. No hi ha flexibilitat horària per fer projectes. Alumnes desmotivats. Claustre cansat. Falta d'implantació de la innovació.	Projectors fixos. Millores necessàries a la xarxa wifi.	Barreres arquitectòniques. Edifici històric. Espais desaprofitats. Poca llum. Forma de les aules. Mala sonorització de les aules. Mobiliari antic.

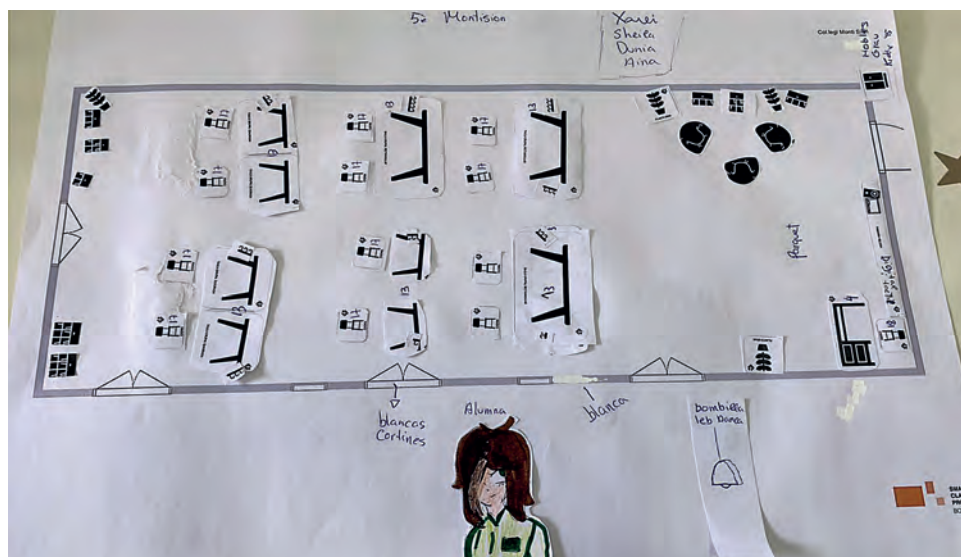


Foto 1. Exemple de proposta de l'alumnat de 5è

Després de l'anàlisi dels límits i de les possibilitats, la proposta feta pel professorat es caracteritza per tenir mobiliari còmode, flexible i plegable, amb diferents espais per fer diferents activitats, amb colors neutres i bona sonoritat i, finalment, amb dispositius informàtics i xarxa wifi de qualitat.

La proposta feta per l'alumnat coincideix en el fet que no hi hauria d'haver una taula diferent per al docent, que les tasques a classe poden ser grupals, que hi pot haver zones de descans per fer activitats diferents, que hi hauria d'haver ordinadors de manera generalitzada (*one to one*) i que les taules i les cadires podrien ser més còmodes. Les propostes codissenyades coincideixen a dividir l'espai en dues zones, una de lectura i una altra de treball. A la zona de treball, s'hi posen taules col·laboratives. La zona de lectura conté mobiliari per facilitar la comoditat i també llibreries de mides diferents.

EL PROTOTIPATGE

L'equip de Smart Classroom, en línia amb la proposta elaborada pels membres de la comunitat educativa, fa una proposta de prototip d'aula, incloent-hi les actuacions en relació amb cada una de les dimensions.

L'aula respon a l'anàlisi del model pedagògic del centre i els aspectes pedagògics en relació amb el projecte educatiu que ha sortit en les sessions de codisseny, amb la voluntat que sigui un espai funcional, estètic, harmònic, que evoqui benestar i tranquil·litat i que promogui el benestar psicològic i físic a les persones que l'usen. D'altra banda, es proposa que tingui com a eix fonamental de la integració de les tecnologies digitals una utilització heterogènia i no uniforme dels recursos digitals en relació amb els diferents moments de desenvolupament de l'activitat.

L'espai està pensat per treballar en grup amb recursos digitals i sense, de manera que puguin ser utilitzats per alguns alumnes quan sigui necessari. Els recursos digitals en aquest espai han de ser relativament invisibles.

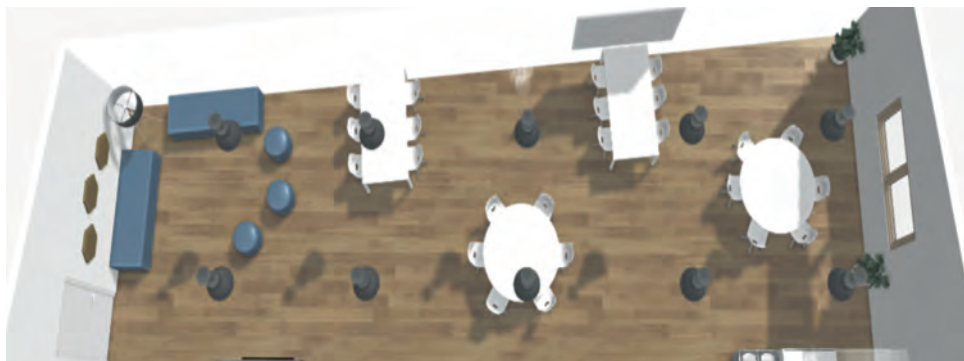


Foto 2 i 3. Proposta feta per l'equip Smart Classroom



Foto 4. Proposta de distribució de l'aula 360 feta per l'equip Smart Classroom

L'AULA 360. CONFLUÈNCIA DE DIMENSIONS, ESPAIS I SITUACIONS PER AL APRENENTATGE

Com a resultat del procés d'avaluació del projecte @Monti-sion i del projecte Smart Classroom, volem plantejar una redefinició de l'etapa d'ESO caminant cap a un model d'aula híbrida anomenat Aula 360. Els objectius bàsics de l'aula són:

- Generar una millora significativa en la competència lingüística i comunicativa de l'alumnat.
- Assolir una competència digital i ciutadana real fent servir les eines TIC des de la capacitat de crítica i així fer-ne un ús coherent amb el bé comú.
- Dominar les estratègies bàsiques per al treball en equip i traslladar-les a la millora de l'aprenentatge individual.

- Assolir eines d'observació, de crítica i de proposta sobre la realitat, reforçant el pensament crític, els organitzadors de pensament i la metodologia de recerca basada en el coneixement i l'evidència.
- Assolir eines d'autoavaluació cognitiva i emocional per tal de trobar solucions als reptes que en aquest sentit vagin sortint a l'alumnat.

DIMENSIONS PER A L'APRENTATGE

L'aula híbrida 360 està estructurada a partir de quatre dimensions clau que determinen el desenvolupament de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge: sincronia, individualitat, grupalitat, asincronia. Combinant aquestes dimensions, es van generant diferents situacions d'aprenentatge que disposen dels espais adients per dur-lo a terme.

Sincronia: representa la interacció i la col·laboració en temps real entre els estudiants i el professor, tant en persona com a través de la tecnologia. Vendria a ser una «interacció sincrònica» o «col·laboració en temps real».

Individualitat: fa referència a l'atenció personalitzada i l'autonomia de cada estudiant per a l'aprenentatge.

Grupalitat: implica la formació de grups de treball i la interacció entre els estudiants per a l'aprenentatge col·laboratiu.

Asincronia: s'ocupa dels espais i els temps no simultanis per a l'aprenentatge, com ara l'estudi independent, els treballs a casa o la revisió de continguts en diferents moments.

ELS ESPAIS

L'Aula 360 s'organitzarà d'acord amb els espais de treball següents:

ESPAI ÀGORA

Espai de comunicació en gran grup. Les comunicacions se centralitzen des del docent i la interacció és tradicional. Són moments de treball d'escolta, atenció i rutines de pensament. Totes les sessions s'inicien des d'aquest espai d'escolta i gestió, ja que totes les sessions comencen amb un *mapa de sessió* en el qual es delimita el temps i les tasques a dur a terme.

ESPAI VIRTUAL

No és un espai físic. La base d'aquest espai virtual és Google Classroom i els materials complementaris que s'hi puguin adjuntar. Tot i que pot ser un espai físic a l'aula, els alumnes poden ubicar-se en diferents indrets, sempre que no dificultin

les tasques que s'hi duguin a terme. És un espai pensat per al treball individualitzat, així com per a tasques de reforç i enriquiment.

ESPAI DIÀLEG (grups de 4-6)

Aquest espai està destinat al treball en grup. En aquest espai només hi pot haver un dispositiu TIC per a quan sigui necessari emplenar el diari de treball de grup i les tasques de gran grup.

ESPAI TUTOR

En aquest espai l'alumne no hi fa feina virtual i es reserva per a tasques individuals de comprensió lectora, pensament crític, resolució individual de problemes i autoavaluació. També és molt important que es pugui fer un treball paral·lel de tutoria i acompanyament tant per a la matèria com per a la vida quotidiana de l'alumnat.

SITUACIONS PER A L'APRENTATGE. PROPOSTA 4/6/4

Les activitats que es duen a terme a l'Aula 360 s'engloben en l'àmbit de la taxonomia de Bloom (1956), parteixen de les dimensions bàsiques abans esmentades i s'executen en els espais de l'aula. Per això parlem de la fórmula 4/6/4: quatre dimensions, sis tipus d'activitats, quatre espais. Per tant, totes les activitats pivoten d'una manera o una altra al voltant d'aquesta taxonomia:

- Recordar: reconèixer, fer llistes, descriure, identificar, recuperar, anomenar, localitzar i trobar.
- Entendre: interpretar, resumir, inferir, parafrasejar, classificar, comparar, explicar i exemplificar.
- Aplicar: implementar, desenvolupar, utilitzar i executar.
- Analitzar: organitzar, desconstruir, atribuir, trobar, estructurar i integrar.
- Avaluar: revisar, formular hipòtesis, criticar, experimentar, jutjar, detectar i provar.
- Crear: dissenyar, construir, planificar, produir, idear i elaborar.

Les sessions sempre comencen amb una brúixola de sessió (*mapa*) que inclou la distribució de tasques i espais. A més, l'Aula 360 té un protocol digital @aula que regula per a quines tasques s'han de fer servir les TIC. A grans trets aquestes serien:

- Gestió de recursos per a l'aprenentatge (EVA Classroom)
- Portafolis virtual
- Simulacions
- Organitzadors gràfics
- Presentacions
- Creació d'audiovisuals
- Avaluació (en totes les seves dimensions).

Aquest protocol també incorpora unes normes d'ús bàsiques:

— Els dispositius Chromebook són de cada alumne i tant ells com la seva família se'n fan responsables.

— L'entorn virtual d'aprenentatge és Google Classroom. Des d'aquí, l'alumnat i les famílies podran veure el full de ruta de la matèria (sessions, tasques, informacions i llibre digital, si n'hi ha), el material virtual i tot el que és necessari per a l'aprenentatge asincrònic.

— A més de Google Classroom, les eines validades en el Pla digital de centre són les de l'entorn Google, a més de les que es puguin anar proposant des de l'escola, sempre enfocades a optimitzar les tasques abans esmentades.

— El dispositiu Chromebook només s'ha de fer servir en els casos en què el professorat comani una tasca a l'entorn virtual d'aprenentatge. No es pot tenir obert per sistema, ja que cap alumne no pot situar-se en dos espais d'aprenentatge al mateix temps.

CONCLUSIONS

L'avaluació dels programes @Montision i Smart Classroom ens permet veure diferents evidències.

En primer lloc, podem afirmar que la dimensió ambiental, l'ús de les TIC i les metodologies d'ensenyament-aprenentatge no han de ser elements inconnexos dins una escola. El procés d'innovació educativa necessita tenir en compte els tres àmbits des d'una perspectiva integral. El procés de codisseny d'espais i la reflexió conjunta sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge és clau per a la realització de projectes d'innovació educativa. L'avaluació intensiva dels límits i les possibilitats de les escoles en les dimensions pedagògica, ambiental i tecnològica permet prendre decisions basades en la pràctica diària i l'evidència.

Una d'aquestes evidències és el fet de preveure la diversitat d'espais de treball en un mateix espai/aula, sempre des d'una mecànica guiada i pautaada que permeti generar situacions per a l'aprenentatge heterogènies i diverses. Evidentment, aquesta organització d'aula genera una descentralització del procés d'ensenyament-aprenentatge de la figura del professorat cap a la de l'alumnat.

El mateix succeeix amb un escenari d'ús descontextualitzat de les TIC. No hem d'oblidar que aprenem amb la tecnologia i que qualsevol escenari que faci de les TIC un element no optimitzador de processos, ni catalitzador d'aprenentatges, va en la línia equivocada. La tecnologia ha de ser invisible i sempre s'ha de fer present

com un element de millora i eficiència en el desenvolupament de processos de complexitat pedagògica. En cap moment no ha de ser exclusivament un element substitutiu ni distractor.

La proposta d'una aula híbrida que combina espais, metodologies i TIC és una proposta que fa una lectura innovadora de l'escola i de l'ensenyament-aprenentatge. La reestructuració d'espais, temps i agrupaments permet a l'alumnat establir connexions entre els models d'aprenentatge formal —l'escola, l'aula, la matèria— i la societat que l'envolta (Dumont; Istance, 2010). D'aquesta manera, es resol la dicotomia entre presencialitat-virtualitat, o entre tradicional-innovador. Com assenyalen Prats i Sintès:

«Un dels avantatges d'aquest model educatiu és que permet combinar el millor d'ambdós sistemes. Així, la presencialitat ajuda a la cohesió i a la identitat com a grup, promou la col·laboració i afavoreix la implicació de l'alumnat; mentre que la virtualitat i l'asincronia permeten una participació més reflexiva de l'estudiant, ofereixen més flexibilitat en la ubicació i el temps i mostren millors resultats d'aprenentatge (especialment en cursos més avançats). La combinació d'ambdós sistemes permet incloure materials d'instrucció més autèntics i variats, i també activitats d'aprenentatge innovadores.» (2021, p. 44)

En paraules de Quintanilla (1998), el sistema educatiu és una tecnologia, un sistema que resol una demanda social i que genera unes formes culturals i organitzatives concretes. En aquest sentit, tota tecnologia acaba concretant-se en una mecànica, en una quotidianitat d'espais, horaris, instruccions i normativa. És important que aquesta concreció es dugui a terme des de l'avaluació exhaustiva de les pràctiques i un codisseny real. Només així es poden fer propostes d'innovació que vagin més enllà de simples canvis a la perifèria del sistema.

És evident que el model híbrid és una proposta que comporta canvis substancials a l'hora de gestionar els espais i els temps. La seva concreció en l'àmbit de l'ensenyament secundari comporta nombrosos efectes que s'han d'anar definint, avaluant i revisant. Interioritzar des de les organitzacions aquests processos resulta clau per anar modelant el sistema educatiu cap a l'objectiu principal: un aprenentatge autèntic.

REFERÈNCIES

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomía de los objetivos educacionales, Manual I: El dominio cognitivo*. Nueva York: David McKay Co Inc.

Bernabeu, J. i Plaza, I. (4 de juny de 2015). «Decàleg d'intervenció socioeducativa amb adolescents i pantalles: propostes per a Secundària». *Diari de l'Educació* [consulta: 15/04/2023]. Recuperat (05/04/2023): <https://diarieducacio.cat/decaleg-dintervencio-socioeducativa-amb-adolescents-i-pantalles-propostes-per-a-secundaria/>

Dumont, H.; Istance, D. i Benavides, F. (eds.) (2010). *Educational research and innovation the nature of learning using research to inspire practice: Using research to inspire practice*. OECD Publishing.

Groff, J. (2013). *Technology-rich innovative learning environments*. OCED CERi.

Istance, D. (2012). *Crear entorns innovadors per millorar l'aprenentatge*. Fundació Jaume Bofill.

Mayer, R. E. (2010). Learning with technology. The nature of learning: using research to inspire practice. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) Publishing, 179-198.

Prats, M. À. i Sintès, E. (2021). Com impulsar la transformació digital de l'escola.

Quintanilla, M. Á. (1998). Técnica y cultura. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 49-69.

**POTSER NO CANVIARÀS EL MÓN EN AJUDAR
UNA PERSONA QUE PATEIX ASSETJAMENT,
PERÒ SÍ QUE CANVIARÀS EL MÓN D'AQUESTA
PERSONA**

Fèlix Aguiló Caldentey

RESUM

El projecte Mutare Mundum sorgeix de la necessitat de reaccionar, com a centre inclusiu que som, a les contínues informacions de mitjans de comunicació, de xarxes i de persones del nostre entorn sobre la delicada situació en la qual per diversos motius es troben molts d'adolescents. Sabedors del poder catàrtic de la música, ens vam posar en marxa, i el projecte ens ha donat encara més certeses sobre aquesta capacitat de la música d'ajudar les persones.

RESUMEN

El proyecto Mutare Mundum surge de la necesidad de reaccionar, como centro inclusivo que somos, a las continuas informaciones de medios de comunicación, de redes y de personas de nuestro entorno sobre la delicada situación en la que por diversos motivos se encuentran muchos adolescentes. Sabedores del poder catártico de la música, nos pusimos en marcha, y el proyecto nos ha proporcionado aún más certezas sobre esta capacidad de la música de ayudar a las personas.

L'Escola Municipal de Música de Palma (EMMP), que depèn de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de Palma, treballa des de l'any 2008 amb infants amb diversitat funcional i amb infants amb problemàtiques diverses, com exclusió social, immigració o assetjament.

La música ha esdevingut, en la majoria dels casos, un recurs terapèutic per a les diverses casuístiques: millora de l'autoestima, socialització, desenvolupament d'habilitats motores, sensorials, de parla.

Segons la Fundación Alternativas, les Illes Balears estan per sobre de la mitjana estatal de casos i prevalença d'assetjament escolar.

La nova llei educativa va molt en la línia del disseny universal de l'aprenentatge, en què l'EMMP treballa fa temps. Per això, ens centrarem a dissenyar les activitats en aquesta direcció, per afavorir que cada infant assoleixi el seu màxim potencial, respectant el seu ritme d'aprenentatge, els seus punts forts i les seves habilitats de relació com a punt de partida.

Sabem que la nostra acció és petita, quant a possibilitats en el nombre de joves que podem atendre, però pot ser un al·licient per a moltes altres persones per engrescar-se en activitats grupals que els aportin normalitat.

En aquest primer any han passat per l'EMMP fins a 20 persones i al final hem quedat un grup de 13.

Els instituts que han participat en aquesta edició són: IES Josep Maria Llopart, IES Ses Estacions i IES Joan Alcover.

El contacte amb ells es va fer a través de l'equip directiu, que, un cop explicat el projecte, ens posà en contacte amb la persona dedicada a l'orientació educativa. Aquestes persones han tengut una implicació extraordinària i han estat vitals per la seva persistència i l'acompanyament dels joves perquè assistissin al projecte Mutare Mundum i hi seguissin. Aquests professionals són Inés Cañellas, Clemente Ramírez i Catalina Matas, dels tres instituts mencionats anteriorment.

El seu punt de vista sobre el que han viscut del projecte Mutare Mundum és important per també treure conclusions per a qui pertoqui.

Segons Inés Cañellas,

Quan varen oferir-nos poder participar en el projecte Mutare Mundum, vàrem tenir clar que no hi podíem faltar. L'entusiasme i la sensibilitat que ens traslladà el director de l'Escola Municipal de Música quan ens explicava la trajectòria del projecte i la motivació que hi havia darrere per seguir endavant varen ser la clau. El que ens oferia per al nostre alumnat era una joia difícil d'ignorar.

Com tot projecte desconegut (per a nosaltres) i que se'ns oferia tan fàcilment i a canvi de tant, podia tenir també els seus riscs.



Imatge 1.

En aquest cas, el risc va ser llançar alguns dels nostres alumnes a un espai on han trobat seguretat, reconeixement, compromís, refugi, respecte, motivació i cura pel que són i pel que cada un d'ells pot oferir, dia a dia, amb l'escolta i la mirada de qui respecta la individualitat i la diversitat del que som en essència i del que cada dia podem ser per circumstàncies, en molts de casos, per a ells molt difícils.

Quan els deman què els ha agradat de participar en les sessions al teatre, tots coincideixen que el que més els ha agradat ha estat el tracte rebut.

La música i l'expressió artística han estat una excusa i una porta a molta llum.

Clemente Ramírez ens conta que

D'ençà que vaig començar el curs a l'IES Ses Estacions, he tingut l'oportunitat de conèixer diverses realitats socials que han convertit el projecte Mutare Mundum en una iniciativa valuosa per millorar i promoure la qualitat de vida del nostre alumnat des de diferents perspectives.



Imatge 2.

Des d'una perspectiva social, el projecte ens ha brindat una resposta per a aquells alumnes que es troben en situació de conflicte, ja sigui per problemes personals, assetjament o altres qüestions.

Els participants en aquest projecte han estat joves amb una sensibilitat i/o interès especial per la música, el teatre o les arts en general. Això ha permès que des de l'EMMP se'n pugui fomentar el gust per la música i afavorir la implicació activa.

Des d'un punt de vista relacional, el projecte Mutare Mundum ha tingut un paper fonamental en la creació de vincles i connexions entre els alumnes que hi participen i d'altres que han pogut conèixer aquest espai a través de la participació de l'alumnat derivat des del Departament d'Orientació.



Imatge 3.



Imatge 4.

La figura del director i la seva implicació, així com dels professionals que hi participen, afavoreix que aquest projecte es converteixi en un espai de diàleg i comunicació oberta tant per al mateix alumnat com per als professionals implicats, cosa que transforma el projecte en un espai que afavoreix l'expressió d'emocions, inquietuds i/o reflexions de les necessitats i les preocupacions dels participants.

En resum, el projecte Mutare Mundum ha estat una iniciativa enriquidora que ha millorat significativament la qualitat de vida del nostre alumnat des de diverses perspectives: socials, emocionals i relacionals. Ha proporcionat un espai segur en

què els alumnes poden expressar-se, connectar-se amb els altres i desenvolupar-se personalment a través de la música.



Imatge 5.

Catalina Matas:

Durant aquest curs 2022-23, un grapat d'alumnes de l'IES Joan Alcover han participat en un projecte educatiu de l'Escola Municipal de Música de Palma.

Han estat alumnes amb diferents perfils, tots ells amb un interès per la música i sense una gran xarxa sociofamiliar.

Que l'EMMP els hagi permès integrar-se en un grup d'infants de diferents indrets de Palma ha contribuït a millorar les seves habilitats socials, els ha enriquit els horabaixes dels divendres i el seu bagatge musical, i han après a participar en un grup i gaudir de formar part d'un *ensemble* musical, sense tenir nocions de música.

Això ha resultat molt interessant i ha despertat en ells un interès que desconeixien i han participat en el projecte amb gran entusiasme i interès.

Estam molt agraïts a l'EMMP per haver-nos convidat a participar en un projecte engrescador per a alumnes que no tenen gaires oportunitats. Esperem que el projecte tenguí una continuïtat en els propers anys.

No tenim cap fórmula màgica, però sí que l'experiència ens diu que havíem d'intentar-ho per copsar si la idea era, o no, encertada. No fer res no era una opció. I així ha quedat demostrat.

L'activitat és en primer lloc musical i adreçada a persones principalment d'ESO i batxillerat que es trobin en situació de vulnerabilitat.

La finalitat ha estat aconseguir que incorporin un nou espai vital a la seva vida diària (la música i l'escola de música, potser nous companys) per tal de construir espais saludables físicament i emocionalment. Sortir de l'escola, de casa (en cas de ciberassetjament) i viure experiències positives i sobretot que són possibles ha estat una altra de les fites aconseguïdes.

La proposta musical ha estat fonamentada en la música pop-rock i els temes que s'han interpretat han estat escollits entre tots.

Les sessions han estat guiades per Chema Moreno (professor de l'EMMP), Lúdia Sintes (motivadora) i Fèlix Aguiló (director de l'EMMP), però donant espai i recursos als joves perquè s'autoreguleassin i així aconseguir una relació musical i personal entre iguals.

Segons Chema Moreno,

La música és un procés de comunicació capaç de servir per a l'enviament i la recepció de missatges. Actua com un potenciador infinit d'experiències i com a activador de la part més emocional de l'ésser humà. No som conscients del poder de la música fins que l'experimentem en primera persona.

Meravellós aprenentatge que m'emporto amb aquest fantàstic projecte, ja que m'ha acostat a situacions abans desconegudes per a mi, les quals m'han fet aprofundir en el meu interior per poder aprofundir en l'interior dels joves amb els quals ens trobàvem cada divendres.

Tot això ha afavorit l'explosió de sentiments, donar importància a escoltar-se a un mateix i escoltar els altres, aprendre del que tenim davant i identificar-nos com a part d'un tot i no com a algú aïllat. La música, amb el seu potencial tan enriquidor, no ens deixa de sorprendre, perquè no ha importat si en tenies nocions o no, sinó que ens ha ofert l'oportunitat de nodrir-nos els uns dels altres i valorar la saba que tenim al nostre interior per, una vegada més, deixar-nos clar que cadascun de nosaltres som únics i irrepetibles i que això té un valor incalculable.

Afegeix Lúdia Sintes que,

Mutare és un lloc segur on poden ser ells mateixos, ningú no jutja ningú. Descobren un potencial que no sabien que tenien i tots comparteixen alguna cosa en comú en aquesta etapa aclaparadora que és l'adolescència. Tots tenen ferides de guerra, que sovint queden marcades a la pell i amaguen sota la roba, ferides de dolor, d'incomprensió, de tristesa. Nosaltres, com a espectadors admirats, intentem donar el millor de nosaltres per acompanyar aquest camí amb amor, rialles i música, i el que no saben és que, en realitat, ells ens aporten molt més que nosaltres a ells, perquè és un luxe estar amb adolescents tan autèntics i especials.



Imatge 6.

Una altra de les pretensions era aconseguir que aquestes experiències, musicals i de relació, fossin memorables i que les volguessin repetir i, sobretot, no aturar-les en el futur.

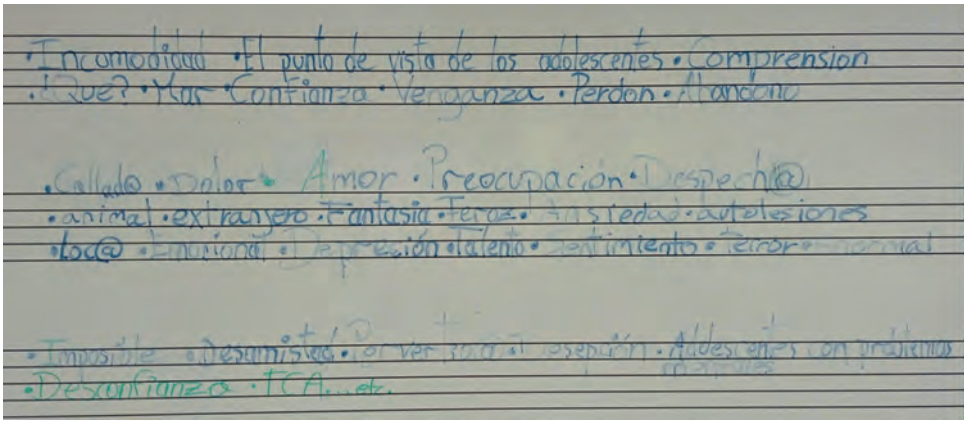
Les sessions de Mutare han estat una doble sorpresa cada setmana. La primera era per als joves que han vingut i que no sabien amb què es trobarien, ja que intentàvem sorprendre'ls contínuament per tal de captar-ne la curiositat i l'interès envers l'activitat. La segona sorpresa ens l'hem duita pràcticament cada

divendres les tres persones de l'EMMP que hem participat en el projecte, ja que els joves ens han mostrat els seus potencials artístics i, sobretot, emocionals contant al grup com se sentien, quines eren les seves experiències vitals, quins eren els seus pensaments, què pensaven dels qui els envoltaven, tant companys com professorat, família.



Imatge 7.

Els joves que han participat en el Mutare s'han topat amb un entorn hostil, ja sigui per desestructuració familiar, condició de gènere, país d'origen, idioma, situació econòmica.



Imatge 8.

En una ocasió els vàrem proposar compondre una cançó i que ells en fessin la lletra. Per començar els vàrem demanar idees i/o paraules que ens poguessin inspirar. Els vàrem deixar una estona sols per tal que poguessin interactuar entre ells i les paraules que varen sortir són: *incomoditat, comprensió, més confiança en ells, venjança, perdó, abandonament, callat, dolor, amor, preocupació, estranger, animal, feroç, fantasia, ansietat, autolesions, boig, emocionat,*

depressió, talent, sentiment, terror, anormal, impossible, enemistat, pervertit/ida, decepció, adolescents amb problemes mentals, desconfiança, trastorn de comportament.

De seguida ens vàrem reunir amb els orientadors dels instituts per comentar aquestes paraules i no en varen quedar gens sorpresos, sinó que ho varen emmarcar dins la “normalitat” del que viuen aquests joves.

A partir d'aquí, i amb la informació que ens varen poder lliurar de la situació dels diferents alumnes, vàrem individualitzar encara més les sessions focalitzant-les en els interessos i il·lusions que poguérem descobrir/intuir per tal d'obrir una porta que els fes fora, encara que fos momentàniament, de les seves dures vivències.

En aquest projecte potser els més enriquits no han estat sols els joves participants en el Mutare, sinó també els qui hi hem estat al darrere i les persones que sense esperar-ho hi han participat. És el cas d'un alumne de baix elèctric de l'EMMP que es va oferir per ser “parella musical” d'una allota que va mostrar interès per aquest instrument. Així, aquest jove la va ajudar a aprendre a tocar el baix fent-li una sessió cada dimecres. Amb això vàrem aconseguir que aquesta allota vengués un dia a tocar el baix a l'escola (ella no en té), un altre dia a la sessió amb la “parella musical” i un altre a la sessió ordinària del Mutare. D'aquesta manera, aquesta jove venia tres horabaixes a l'escola, feia una activitat que la il·lusionava i estava allunyada dels perills potencials que l'envolten.

Una altra experiència enriquidora han estat les converses espontànies que hem tengut amb ells i en les quals ha sortit literalment de tot, però amb un denominador comú: ha quedat palesa la seva intel·ligència emocional, la seva humanitat, la seva maduresa i la falta que fa que les institucions dediquin més recursos per ajudar aquests joves.

En una de les xerrades ens varen manifestar que al Mutare s'han trobat en un espai segur on els deixam ser qui són, amb la seva diversitat de pensament i d'interessos. I sobretot, que no els jutjam.

Els professionals de l'escola de música tenim una bona formació musical, però no formació específica en diversitat, ja sigui funcional o social. Què ha estat, doncs, segons la nostra manera de veure i viure, el que ha fet que el Mutare hagi estat un èxit grupal i individual?

Potser la resposta no és políticament correcta: la mirada cap als joves. No hem fet res especial, sols aprofitar les seves capacitats emocionals i creatives per treure el millor d'ells tant des del punt de vista artístic com de relació amb els altres. Els hem ofert empatia, un espai per expressar-se, persones que volen escoltar-los i que s'impliquen en la seva problemàtica, comprensió, rialles, ordre, els hem mostrat les nostres ganes de tenir-los no sols cada divendres sinó els dies que vulguin venir a l'escola.

En les reunions amb els diferents orientadors hem comentat la fidelitat de la majoria dels joves i fins i tot la seva extrema puntualitat (alguns d'ells han arribat a venir amb més de mitja hora d'antelació al començament de la sessió) i el temps que es queden després de les sessions (fins i tot una hora). En aquestes reunions semblava que parlàvem de joves diferents: els que assisteixen a l'institut i els que assisteixen a l'escola de música.

Potser hi ha preguntes que totes les parts implicades (equips d'orientació, professorat, equips directius i Administració educativa) s'han de plantejar i respondre.

És evident que els recursos que tenen els centres educatius per fer front a aquestes necessitats són insuficients. Els recursos no són tan sols equips d'orientació més dotats, sinó també formació i acompanyament al professorat.

Des de l'EMMP seguirem treballant, en la mesura de les nostres capacitats, amb instituts per tal de poder donar al major nombre de persones l'oportunitat de desenvolupar-se emocionalment i artística en un espai segur on són sempre benvingudes.

**NOTES PER A L'ESTUDI LONGITUDINAL
DE L'IMPACTE DE LES EXPERIÈNCIES
D'APRENTATGE SERVEI A L'ESCOLA D'ART I
SUPERIOR DE DISSENY DE LES ILLES BALEARS
(PROMOCIONS 2013-2014 A 2020-2021)**

Maria del Pilar Rovira Serrano

RESUM

Si bé les primeres experiències d'aprenentatge servei començaren l'any 2008, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears l'incorporà a la dinàmica del centre durant el curs escolar 2010-2011, i començà un estudi longitudinal per mesurar-hi de manera objectiva l'impacte dels projectes d'aprenentatge servei. En presentem els primers resultats.

RESUMEN

Aunque las primeras experiencias de aprendizaje servicio comienzan el año 2008, la Escuela d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears lo incorporó a la dinámica del centro en el curso escolar 2010-2011, e inició un estudio longitudinal para la medición objetiva del impacto de los proyectos de aprendizaje servicio en la Escuela. Presentamos los primeros resultados.

Paraules clau

Innovació educativa, aprenentatge basat en projectes, aprenentatge servei.

“Lo que los profesores enseñamos no es lo que los alumnos aprenden”
(frase atribuïda a Sir Ken Robinson, educador i escriptor britànic).

1. INTRODUCCIÓ

La solidaritat és dins l'ADN de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears. Des de la seva creació, l'1 de desembre de 1778 (*Caceta de Madrid* núm. 13, 12-02-1079), el Centre sempre ha mantingut un contacte estret amb la comunitat a la qual pertany. Durant tots aquests segles, amb més o menys fortuna, la tasca d'aquesta institució d'educació superior ha girat al voltant de la comunitat local i de les seves necessitats. Les col·laboracions han passat per diferents etapes com l'assistencialisme o les iniciatives solidàries asistemàtiques, fins a la implantació de l'aprenentatge servei l'any 2008.

Però què és l'aprenentatge servei? L'aprenentatge servei és una manera innovadora d'entendre l'educació.

- L'aprenentatge servei (*service-learning*) és “the integration of the accomplishment of a needed task with educational growth”, això és, “la integració de la realització d'una tasca necessària amb el creixement educatiu” (Southern Regional Education Board, 1970). Sembla que aquesta és la primera definició coneguda d'aprenentatge servei.

- “L’aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d’aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l’entorn amb l’objectiu de millorar-lo” (Associació Centre Promotor d’Aprenentatge Servei de Catalunya; Puig et al, 2007). Aquesta és la definició oficial més repetida a Espanya per les institucions d’educació superior i la bibliografia especialitzada des de l’any 2006.
- Els projectes d’aprenentatge servei “són pràctiques educatives que permeten als estudiants aprendre, a l’hora que actuen sobre necessitats reals de l’entorn, amb la finalitat de millorar-lo” (Resolució del conseller d’Educació, Cultura i Universitat, de dia 4 d’octubre de 2012, per la qual s’aproven les instruccions d’organització i funcionament de l’Escola Superior de Disseny i de Conservació i Restauració de Béns Culturals per al curs 2012-2013). Aquesta és la primera definició que apareix a una disposició normativa autonòmica, malgrat que tan sols és per al nostre centre educatiu.
- L’aprenentatge servei és “una acció educativa orientada a desenvolupar la competència social i ciutadana, en què l’alumnat, amb la finalitat de millorar el seu entorn, realitza un servei a la comunitat, aplicant els seus coneixements, capacitats i habilitats, alhora que aprèn l’exercici actiu de la ciutadania” (article 148.1), amb l’objectiu de “garantir que els alumnes, al llarg de la seva trajectòria escolar, experimentin i protagonitzin accions de compromís cívic” (article 148.1 *in fine*). Quasi 10 anys després, aquesta és la definició que ofereix la Llei 1/2022, de 8 de març, d’educació de les Illes Balears (BOIB núm. 38, 17-03-2022).

L’aprenentatge servei és una manera de conèixer diferents realitats, en tota la seva extensió i amb tota la seva complexitat; permet als futurs dissenyadors mantenir un contacte directe amb els seus usuaris potencials; a més, els proporciona nous estímuls que permeten ampliar el seu angle de visió, incorporar altres punts de vista i desenvolupar la sensibilitat necessària per fer la seva feina: projectar.

Així doncs, a la Resolució del conseller d’Educació, Cultura i Universitat, de dia 4 d’octubre de 2012, per la qual s’aproven les instruccions d’organització i funcionament de l’Escola Superior de Disseny i de Conservació i Restauració de Béns Culturals per al curs 2012-2013, l’any acadèmic 2012-2013 es publicà un marc legal per poder desenvolupar projectes d’aprenentatge servei al nostre centre educatiu.

A més, a la Resolució del conseller d’Educació i Universitat de 31 de maig de 2017, per la qual es dicten instruccions per als ensenyaments artístics superiors per a l’any acadèmic 2017-2018 (BOIB núm. 70, 08-06-2017), l’any acadèmic 2017-2018 s’amplià l’aprenentatge servei a totes les institucions d’educació superior que imparteixen ensenyaments artístics superiors en el territori insular (Disseny, Art Dramàtic i Música), si bé no tenim coneixement que l’Escola Superior d’Art Dramàtic de les Illes Balears i el Conservatori Superior de Música de les Illes Balears hagin desenvolupat projectes d’aprenentatge servei.

Paral·lelament, a l'ensenyament superior universitari, l'any 2015 la CRUE publicà el Document Tècnic aprovat pel Comitè Executiu i el Plenari de la Comissió de Sostenibilitat de 29 de maig de 2015 i institucionalitzà l'aprenentatge servei com a estratègia docent en el marc de la responsabilitat social universitària per promocionar la sostenibilitat a la universitat. Per la seva banda, la Universitat de les Illes Balears ho va fer l'any 2017 amb l'Acord executiu del dia 7 de febrer de 2017, pel qual s'aprova el programa ApSUIB (FOU núm. 444, 24-02-2017).

Finalment, l'any 2022, la Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears (BOIB núm. 38, 17-03-2022) es promulgà amb la intenció, entre altres coses, de promoure “els projectes d'aprenentatge servei orientats a desenvolupar la competència social i ciutadana i l'exercici actiu de la ciutadania en consonància amb els objectius de desenvolupament sostenible” (exposició de motius), per la qual cosa consolidà l'aprenentatge servei per a totes les etapes del sistema educatiu no universitari balear.

Bé, doncs, com es tradueix aquest marc jurídic en la pràctica? L'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears ha identificat tres grans espais on incorporar l'aprenentatge servei a la dinàmica d'aquest centre educatiu:

- a) L'aula, a través de les assignatures del pla d'estudis, que inclou també el Treball Final d'Estudis (una via poc desenvolupada per manca d'interès dels estudiants i de compromís del professorat).
- b) L'entitat social col·laboradora, a través de les pràctiques externes (una via poc desenvolupada per manca d'interès de l'alumnat) o de la cooperació internacional (una via impensable fins avui, que possibilita el programa ERASMUS+ 2021-2027 de la Comissió Europea, però que encara no s'ha desenvolupat).
- c) El Centre, a través de projectes transversals i transdisciplinaris, des d'una perspectiva única comuna (una via que permet la participació de tota la comunitat educativa i que és objecte d'aquest estudi longitudinal).

Això és el que succeeix a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears després de la implantació del nou pla d'estudis dels ensenyaments artístics superiors de Disseny amb el Decret 43/2013, de 6 de setembre, pel qual s'estableix a les Illes Balears el pla d'estudis dels ensenyaments artístics superiors conduents al títol superior de Disseny de les especialitats de Disseny Gràfic, Disseny d'Interiors, Disseny de Moda i Disseny de Producte i se'n regula l'avaluació (BOIB núm. 125, 10-09-2013).

Però, per què desenvolupar projectes d'aprenentatge servei de centre? En primer lloc, perquè la normativa que regula els estudis superiors de Disseny ofereix un marc jurídic per incorporar aquesta experiència educativa enriquidora. En segon lloc, perquè permet treballar competències transversals i àmbits del

perfil professional poc treballats a l'aula. En tercer lloc, perquè possibilita el reconeixement acadèmic de la participació de l'alumnat en el seu expedient acadèmic.

De fet, l'article 10.3 del Reial decret 633/2010, de 14 de maig, pel qual es regula el contingut bàsic dels ensenyaments artístics superiors de grau de Disseny establerts a la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE núm. 137, 05-06-2010), declara que els estudiants podran obtenir un reconeixement de fins un màxim de 6 crèdits (150 hores) per la participació en activitats culturals, artístiques, esportives, de representació estudiantil, solidàries i de cooperació.

Per la seva banda, l'article 9.2.c) del Decret 43/2013, de 6 de setembre, pel qual s'estableix a les Illes Balears el pla d'estudis dels ensenyaments artístics superiors conduents al títol superior de Disseny de les especialitats de Disseny Gràfic, Disseny d'Interiors, Disseny de Moda i Disseny de Producte i se'n regula l'avaluació (BOIB núm. 125, 10-09-2013), en descriure l'organització del pla d'estudis autonòmic, confirma aquest reconeixement acadèmic amb l'Itinerari Acadèmic Extracurricular (4 ECTS) que s'ha de justificar, obligatòriament, amb la participació en activitats culturals, artístiques, esportives, de representació estudiantil, solidàries i de cooperació.

Així doncs, des de l'any acadèmic 2011-2012, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears presenta anualment una oferta d'activitats internes, amb un mínim d'hores anuals, de participació en projectes d'aprenentatge servei per completar les 100 hores de l'Itinerari Acadèmic Extracurricular (4 ECTS), convida tota la comunitat educativa i anima els estudiants a participar en aquestes experiències educatives (taula 1).

Es tracta de diferents projectes d'aprenentatge servei de centre organitzats per l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears, en col·laboració amb set entitats socials del tercer sector balear: delegació territorial de l'ONCE Illes Balears, Associació de Persones amb Discapacitat de Calvià (ASDICA), Associació de Dones Afectades de Càncer de Mama (AUBA Mallorca), Associació de Persones amb Autisme (APNAB Gaspar Hauser), Hospital Psiquiàtric de Palma, Banc d'Aliments de Mallorca (BAM) i associació Un Lazo en Movimiento frente al Cáncer de Mama (ULEM).

Però en el món de l'aprenentatge servei no és or tot el que lluu. Algunes vegades, un projecte d'aprenentatge servei falla (malgrat que hi ha un resultat final) i es converteix en una acció d'assistencialisme (només hi ha servei) o en una iniciativa solidària asistemàtica (hi ha aprenentatge i hi ha servei, però no estan vinculats).

Amb tot, per anar més enllà de l'assistencialisme, per vincular realment el servei amb l'aprenentatge, això és, per desenvolupar projectes d'aprenentatge servei de qualitat i sostenibles en el temps, es necessita el compromís de tota la comunitat educativa, especialment de l'alumnat, i això és quelcom que no sempre és possible per diferents motius:

TAULA I. Catàleg d'experiències d'aprenentatge servei de 2010-2011 a 2020-2021

ONCE	ASDICA	AUBA Mallorca	APNAB Gaspar Hauser	Hospital Psiquiàtric de Palma	BAM	ULEM	TOTAL (mínim i màxim d'hores ofertes)
2010-11	---	---	---	---	---	---	---
2011-12	---	---	---	---	---	---	4 hores
2012-13 (a elecció de l'alumnat)	---	---	---	---	---	---	3-8 hores
2013-14	10-20-25 hores (a elecció de l'alumnat)	---	---	---	---	---	5-55 hores
2014-15 (a elecció de l'alumnat)	10-20-25 hores (a elecció de l'alumnat)	25 h.	---	---	---	---	5-55 hores
2015-16 (a elecció de l'alumnat)	10-20-25 hores (a elecció de l'alumnat)	---	25-30 hores (a elecció de l'alumnat)	---	---	---	6-63 hores
2016-17	10-20-25 hores (a elecció de l'alumnat)	---	---	---	---	---	10-35 hores
2017-18	---	---	---	---	---	---	10 hores
2018-19	---	---	---	---	---	---	10 hores
2019-20	---	---	---	15 hores	15 hores	15 hores	15-60 hores
2020-21	---	---	---	---	30 hores	---	15-45 hores

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears.

- Manca de compromís.
- Manca de temps.
- El projecte no es pot avaluar per què no està documentat.
- Índex de resposta baix en els qüestionaris d'autoavaluació.
- Per causes alienes a la comunitat educativa, el servei no arriba als destinataris.

Per tot això, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears ha anat adeguant l'oferta anual de projectes d'aprenentatge servei de centre en aquestes circumstàncies. Per exemple, durant l'any acadèmic 2019-2020 (el curs de la pandèmia mundial provocada per la COVID-19) es va treballar l'aprenentatge servei en un format condensat i telemàtic que es va anomenar «Càpsules», adaptat a les circumstàncies de l'alumnat, especialment, a la falta de temps (Rovira, 2021).

2. METODOLOGIA

Des de l'any acadèmic 2010-2011, en què començaren els Estudis Superiors de Disseny, adaptats al marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears incorporà l'aprenentatge servei en la dinàmica de centre, i començà un estudi longitudinal que es concretà en la recollida estructurada i sistemàtica de dades per mesurar de manera objectiva l'impacte dels projectes d'aprenentatge servei a l'Escola.

L'estudi longitudinal no involucra una mostra de l'alumnat sinó que analitza tota la població objecte d'estudi: 307 estudiants, això és, un total de vuit promocions d'estudiants, a comptar des de la primera promoció (2013-2014 a 2020-2021). Les dades analitzades inclouen les promocions prepandèmia (2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 i 2018-2019), pandèmia (2019-2020) i postpandèmia (2020-2021).

La font d'informació principal són les mateixes dades acadèmiques de l'estudiant, que s'han recollit en un full de càlcul: data d'inici i fi dels estudis, especialitat cursada, any de naixement, gènere, nota del projecte final d'estudis, nota mitjana de l'expedient, tipus d'itinerari (intern, extern i/o premis), nombre de projectes d'aprenentatge servei en els quals ha participat i hores de dedicació, principalment.

Som plenament conscients que es tracta d'un univers d'estudi molt reduït, però és important destacar que l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears és l'únic centre educatiu que imparteix ensenyaments artístics superiors de Disseny a la comunitat autònoma de les Illes Balears.

3. RESULTATS

A partir d'una primera anàlisi estadística descriptiva bàsica, descobrim que 4 de cada 10 estudiants han participat en projectes d'aprenentatge servei (taula 1). La primera promoció, de 2013-2014, va ser la més participativa, amb 6 de cada 10 estudiants involucrats en aquestes experiències educatives, i la darrera promoció, 2021-2022, ha estat la menys participativa, amb 3 de cada 10 estudiants involucrats en projectes d'aprenentatge servei. La raó principal la trobem en el nombre de titulats de cada promoció.

TAULA 2. Participants en projectes d'aprenentatge servei per any acadèmic i especialitat

Any acadèmic	Titulats (valor absolut)	Participants en ApS (valor absolut)	Participants ApS (en percentatges)	Taxa de creixement	Núm. projectes ApS (moda)	Taxa de creixement	Hores de dedicació (mitjana)	Taxa de creixement
2013-2014	16	10	62,5%	---	1	---	13	---
- Gràfic	7	4	57,1%	---	1	---	---	---
- Interiors	2	2	100,0%	---	1	---	---	---
- Moda	5	2	40,0%	---	3	---	---	---
- Producte	2	2	100,0%	---	2	---	---	---
2014-2015	31	16	51,6%	60,0	1	0,0	34	161,5
- Gràfic	16	7	43,8%	75,0	1	0,0	---	---
- Interiors	6	4	66,7%	100,0	4	300,0	---	---
- Moda	5	3	60,0%	50,0	3	0,0	---	---
- Producte	4	2	50,0%	0,0	3	50,0	---	---
2015-2016	30	15	50,0%	-6,3	1	0,0	16	-52,9
- Gràfic	9	3	33,3%	-57,1	3	200,0	---	---
- Interiors	12	8	66,7%	100,0	1	-75,0	---	---
- Moda	7	2	28,6%	-33,3	1	-66,7	---	---
- Producte	2	2	100,0%	0,0	2	-33,3	---	---
2016-2017	29	16	55,2%	6,7	1	0,0	34	112,5
- Gràfic	9	5	55,6%	66,7	2	-33,3	---	---
- Interiors	8	5	62,5%	-37,5	1	0,0	---	---
- Moda	7	3	42,9%	50,0	1	0,0	---	---
- Producte	5	3	60,0%	50,0	1	-50,0	---	---

continua

Any acadèmic	Títulats (valor absolut)	Participants en ApS (valor absolut)	Participants ApS (en percentatges)	Taxa de creixement	Núm. projectes ApS (moda)	Taxa de creixement	Hores de dedicació (mitjana)	Taxa de creixement
2017-2018	48	24	50,0%	50,0	1	0.0	36	5,9
- Gràfic	12	8	66,7%	60,0	1	-50,0	---	---
- Interiors	18	8	44,4%	60,0	1	0.0	---	---
- Moda	14	5	35,7%	66,7	2	100.0	---	---
- Producte	4	3	75,0%	0,0	3	200,0	---	---
2018-2019	37	18	58,7%	-25,0	2	100,0	30	-16,7
- Gràfic	10	5	50,0%	-37,5	1	0,0	---	---
- Interiors	16	6	37,5%	-25,0	2	100,0	---	---
- Moda	8	5	62,5%	0,0	2	0,0	---	---
- Producte	3	2	66,7%	-33,3	3	0,0	---	---
2019-2020	65	24	36,9%	33,3	1	-50,0	23	-23,3
- Gràfic	34	8	23,5%	60,0	1	0,0	---	---
- Interiors	13	8	61,5%	33,3	3	50,0	---	---
- Moda	13	6	46,2%	20,0	1	-50,0	---	---
- Producte	5	2	40,0%	0,0	3	0,0	---	---
2020-2021	51	15	29,4%	-37,5	1	0,0	17	-26,1
- Gràfic	18	5	27,8%	-37,5	1	0,0	---	---
- Interiors	23	9	39,1%	12,5	1	-66,7	---	---
- Moda	7	1	14,3%	-83,3	1	0.0	---	---
- Producte	3	0	0,0%	-100,0	0	-100.0	---	---

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears.

No obstant això, podem apreciar un increment del nombre de participants en projectes d'aprenentatge servei, però aquest increment no s'observa ni en el nombre de projectes desenvolupats per estudiant ni en les hores de dedicació a aquestes experiències educatives.

A més, no s'identifica cap pauta estadística que permeti determinar les especialitats més actives. Les quatre primeres promocions de Disseny d'Interiors i de Disseny de Producte han estat les més actives. També s'observa un descens de la participació de totes les especialitats durant les dues promocions següents, però res més.

Finalment, respecte a la incidència en els resultats acadèmics de la participació de l'alumnat en projectes d'aprenentatge servei (taula 3), el nombre reduït de

participants fa pensar que les dades no són concloents. En tot cas, excepte la primera promoció, 2013-2014, la nota del Projecte Final d'Estudis dels participants en projectes d'aprenentatge servei és lleugerament més reduïda que la mitjana total i que la mitjana dels estudiants que no han participat en aquestes experiències educatives.

TAULA 3. Nota del Projecte Final d'Estudis (participants i no participants en projectes d'aprenentatge servei, per any acadèmic i especialitat

Any acadèmic	Titulats (valor absolut)	Nota PFE titulats (mitjana)	Nota PFE titulats (desviació estàndard)	Participants en ApS (valor absolut)	Titulats participants ApS (en percentatges)	Nota PFE participants ApS (mitjana)	Nota PFE participants ApS (desviació estàndard)	No participants en ApS (valor absolut)	Titulats no participants ApS (en percentatges)	Nota PFE no participants ApS (mitjana)	Nota PFE no participants ApS (desviació estàndard)
2013-2014	16	7,0	1,5	10	62,5%	7,2	1,5	6	37,5%	6,8	1,8
- Gràfic	7	6,5	1,4	4	---	7,1	1,6	3	---	5,7	0,8
- Interiors	2	8,1	1,1	2	---	8,1	1,1	0	---	---	---
- Moda	5	7,3	1,6	2	---	6,4	0,3	3	---	7,8	2,0
- Producte	2	7,1	2,7	2	---	7,1	2,7	0	---	---	---
2014-2015	31	7,2	1,4	16	51,6%	7,2	1,6	15	48,4%	7,3	1,4
- Gràfic	16	6,9	1,2	7	---	6,2	1,0	9	---	7,4	1,0
- Interiors	6	7,2	1,4	4	---	7,8	1,3	2	---	6,0	0,7
- Moda	5	7,6	1,8	3	---	7,6	2,0	2	---	7,7	2,3
- Producte	4	8,4	1,9	2	---	9,2	0,0	2	---	7,6	0,4
2015-2016	30	7,1	1,5	15	50,0%	6,9	1,3	15	50,0%	7,3	1,7
- Gràfic	9	6,9	2,2	3	---	5,5	0,4	6	---	7,6	2,4
- Interiors	12	6,7	1,0	8	---	6,7	0,9	4	---	6,8	1,4
- Moda	7	7,7	1,0	2	---	8,3	0,4	5	---	7,4	1,1
- Producte	2	8,4	2,3	2	---	8,4	2,3	0	---	---	---
2016-2017	29	7,7	1,5	16	55,2%	7,2	1,4	13	44,8%	8,4	1,4
- Gràfic	9	7,5	1,6	5	---	7,0	1,7	4	---	8,1	1,6
- Interiors	8	7,0	1,2	5	---	6,6	1,1	3	---	7,7	1,4
- Moda	7	8,2	1,4	3	---	7,6	1,6	4	---	8,6	1,4
- Producte	5	8,6	1,7	3	---	7,8	1,9	2	---	9,8	0,4
2017-2018	48	7,2	1,4	24	50,0%	6,9	1,4	24	50,0%	7,5	1,3
- Gràfic	12	6,4	1,3	8	---	6,5	1,2	4	---	6,3	1,7
- Interiors	18	6,9	1,1	8	---	6,6	1,2	10	---	7,2	1,0
- Moda	14	8,3	1,3	5	---	8,2	1,8	9	---	8,4	1,0
- Producte	4	6,7	1,1	3	---	6,6	1,4	1	---	6,7	0,0

continua

Any acadèmic	Titulats (valor absolut)	Nota PFE titulats (mitjana)	Nota PFE titulats (desviació estàndard)	Participants en ApS (valor absolut)	Titulats participants ApS (en percentatges)	Nota PFE participants ApS (mitjana)	Nota PFE participants ApS (desviació estàndard)	No participants en ApS (valor absolut)	Titulats no participants ApS (en percentatges)	Nota PFE no participants ApS (mitjana)	Nota PFE no participants ApS (desviació estàndard)
2018-2019	37	7,0	1,4	18	58,7%	7,3	1,6	19	51,4%	6,8	1,2
- Gràfic	10	5,9	0,8	5	---	6,1	0,7	5	---	5,7	0,7
- Interiors	16	7,2	1,2	6	---	8,1	1,1	10	---	6,7	1,0
- Moda	8	7,6	1,6	5	---	7,1	1,9	3	---	8,5	0,5
- Producte	3	8,0	2,0	2	---	8,1	2,8	1	---	8,0	0,0
2019-2020	65	7,1	1,4	24	36,9%	7,0	1,4	41	63,1%	7,1	1,5
- Gràfic	34	6,8	1,3	8	---	5,9	0,6	26	---	7,0	1,3
- Interiors	13	7,1	1,5	8	---	7,4	1,1	5	---	6,7	2,0
- Moda	13	8,2	1,3	6	---	8,3	1,1	7	---	8,2	1,5
- Producte	5	6,2	1,3	2	---	6,7	2,3	3	---	5,8	0,8
2020-2021	51	7,5	1,5	15	29,4%	7,2	1,8	36	70,6%	7,6	1,3
- Gràfic	18	7,5	1,6	5	---	7,6	2,1	13	---	7,5	1,5
- Interiors	23	7,3	1,5	9	---	7,0	1,8	14	---	7,5	1,4
- Moda	7	7,7	1,1	1	---	6,5	0,0	6	---	8,0	1,0
- Producte	3	8,0	1,4	0	---	---	---	3	---	8,0	1,4

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears.

Encara queda molta feina fer per, com, per exemple, analitzar la incidència de la participació de l'alumnat en experiències d'aprenentatge servei amb la seva inserció professional, per la qual cosa és necessari continuar amb la recollida de dades.

4. CONCLUSIONS I PROPOSTES DE FUTUR

El daltabaix econòmic, social i educatiu que va causar (i que encara causa) la pandèmia mundial provocada per la COVID-19 ha reforçat la necessitat de participar en projectes d'aprenentatge servei, però el Centre s'ha vist obligat a replegar forces. Des de l'any acadèmic 2021-2022, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears ha paralitzat, temporalment, el projecte d'aprenentatge servei amb el tercer sector. La causa principal ha estat la jubilació anticipada dels promotors, sense que hi hagi hagut un relleu generacional.

No obstant això, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears continua col·laborant amb el tercer sector. De moment, ho fa des d'un punt de vista assis-

tencialista (només hi ha servei), perquè l'Escola continuarà amb les experiències d'aprenentatge servei amb un replantejament de la situació.

Les propostes de futur depenen de continuar amb la recollida de dades per a l'estudi longitudinal; formar la comunitat educativa en aprenentatge servei; treballar l'aprenentatge servei tant als ensenyaments artístics professionals (Cicle Formatiu de Grau Superior d'Arts Plàstiques i Disseny) com als ensenyaments artístics superiors (Estudis Superiors de Disseny); ampliar els espais per incloure l'aprenentatge servei, i, finalment, vincular-lo amb l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible de les Nacions Unides.

REFERÈNCIES

Aramburuzabala, P. et al. (2017). *Europe Engage. Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher education in Europe*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid. <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2018/09/libro-1.pdf>.

Batlle, R. (2007). *Guies pràctiques: Com millorar els projectes d'aprenentatge servei*. Barcelona, Associació Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya. https://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2009/03/guia_com_millorar.pdf.

Batlle, R. (coordinadora); Anna Carmona, A.; Fabró, J.; Farrés, P.; Ibáñez, J.; Marcé, J. A.; Ruiz, L.; Sabater, D. (2015). *Avaluació dels aprenentatges en els projectes d'aprenentatge servei*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/aps_avaluacio_aprenentatge-amb-annex.pdf.

Ballvé, M. (2018). *La reflexió: eix clau de l'aprenentatge servei*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/aps_reflexio.pdf.

Campo, L. (2015). *APS y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de los proyectos* (tesis doctoral dirigida por Miguel Martínez). Barcelona, Universitat de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/277560>.

Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid, Narcea S. A. de ediciones.

González, A. S.; Elicegui, P. (2001). *Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, Programa Nacional Escuela y Comunidad (Secretaría de Educación Básica, Ministerio de Educación). <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/09/0403ARGui.pdf>.

González, S.; Torres, C. (2013). Aprender visualment (Aprender visualmente). A L. Rubio; E. Prats; L. Gómez (coordinadors), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (p. 193-198). Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació (Universitat de Barcelona). <http://hdl.handle.net/2445/46344>.

Haro, A. (2013). ¿Así te cuadra? (Així et quadra?). A L. Rubio; E. Prats; L. Gómez (coordinadors), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (p. 180-196). Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació (Universitat de Barcelona). <http://hdl.handle.net/2445/46344>.

Martín, X.; Puig, J. M.; Bär, B.; Calvet, J.; Gijón, M.; Graell, M.; Palos, J.; Rubio, L. (2021). *Mapa dels valors de l'aprenentatge servei*. Barcelona, Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei. https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/quaderns_aps/Guia-Mapa-Valors.pdf.

Naciones Unidas (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General de 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (A/RES/70/1)*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf.

OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. París, OECD Center for Educational Research and Innovation. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro.

Puig, J. M.; Martín, X.; Batlle, R. (2008). *Com començar una experiència d'aprenentatge servei*. Barcelona, Centre Promotor d'ApS a Catalunya. <https://aprenentatgeserveihospitalet.files.wordpress.com/2013/08/com-comenc3a7ar-una-experic3a8ncia-dc2b4aprenentatge-servei.pdf>.

Puig, J. M.; Martín, X.; Rubio, L.; Palos, J.; Gijón, M.; de la Cerda, M.; Graell, M. (2014). *Rúbrica per l'autoavaluació i la millora dels projectes d'ApS*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. https://aprenentatgeservei.cat/wpcontent/uploads/guies/aps_autoevaluacio_cat_IMP_A5.pdf.

Puig, J.; Martín, X.; Rubio, L. (2017). *¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio?*. *Voces de la Educación* (vol. 2, núm. 4, p. 122-132). <https://www.revista.voces-delaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/72>.

Red de Aprendizaje Servicio de las Universidades Catalanas (2019). *Guía 0. Hacer aprendizaje-servicio en la universidad*. Barcelona, Red de Aprendizaje Servicio de las Universidades Catalanas. <https://www.acup.cat/sites/default/files/201906/GUI%CC%81A%200%20%20Hacer%20aprendizaje%20servicio%20en%20la%20universidad.pdf>.

Roitman, J.; Abando, M. (2013). El "Plan A". A L. Rubio; E. Prats; L. Gómez (coordinadors), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (p. 164-168). Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació (Universitat de Barcelona). <http://hdl.handle.net/2445/46344>.

Rovira, M. P. (28-08-2014). *¿Qué puedes hacer tú por el diseño?* FOROALFA. <http://foroalfa.org/articulos/quepuedes-hacer-tu-por-el-diseno>.

Rovira, M. P.; Mestre, I.; Abando, M. (2015). Disseny i projectes d'aprenentatge-servi. A C. Orte; L. Ballester (directors), *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2015* (p. 175-194). Palma, Fundació Guillem Cifre de Colònia.

https://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/anuariEducacio/index/assoc/Anuari_e/ducacio_/2015p175.dir/Anuari_educacio_2015p175.pdf.

Rovira, M. P.; Abando, M. (2015). Innovation in education through Service-Learning projects: The 'Día de la ONCE'. *Diálogos com a Arte. Revista de arte, cultura e educação* (núm. 5, p. 87-100).

http://media.wix.com/ugd/6d6107_7185c51f068143bc893065488846ecef.pdf.

Rovira, M. P.; Abando, M.; Mestre I. (2016). Los proyectos de centro como metodología de trabajo ApS en la EASD Illes Balears. *Actas VII Congreso nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario. Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad* (p. 979-983). Santiago de Compostela (Galicia, España): Servizo de Publicacións e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela. <http://dx.doi.org/10.15304/9788416533978>.

Rovira, M. P.; Mestre, I. (2016). Els ensenyaments superiors de disseny a les Illes Balears en xifres: títol de disseny (2000-2015). A C. Orte; L. Ballester (directors), *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2016* (p. 175-197). Palma, Fundació Guillem Cifre de Colònia. http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/anuariEducacio/index/assoc/Anuari_e/ducacio_/2016p175.dir/Anuari_educacio_2016p175.pdf.

Rovira, M. P., Abando, M. i Mestre I. (2016). Diseña camisetas para ASDICA. *Aprendizaje-Servicio, desarrollo y comunidades profesionales de aprendizaje en Educación Superior* (vol. II, p. 223-228). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. <http://dx.doi.org/10.6018/editum.2486>.

Rovira, M. P. (03-05-2016). La institucionalización del Aprendizaje-Servicio. *Última Hora* (p. 28). Palma, Hora Nova, SA.

https://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/ultimaHora-CampusObert/index/assoc/Campus_O/bert_201/60503_03.dir/Campus_Obert_20160503_03.pdf.

Rovira, M. P. (2016). New Opportunities, new Competences, new Challenges. Learning through Civic Engagement at the Balearics School of Art and Design. *Diálogos com a Arte. Revista de arte, cultura e educação* (núm. 6, p. 95-129).

http://media.wix.com/ugd/6d6107_422ab60394f44b96bcd9d4664d6b129e.pdf.

Rovira, M. P. (1 de gener de 2017). Innovación social, diseño y aprendizaje-servicio. *Interlínea 01*. <http://interlinea.info/articulos/rovira/innovacion.pdf>.

Rovira, M. P.; Mestre, I.; Torrens, F.; Abando, M.; Canet, M.; Vilalta, M. (2020). *De l'Escola de Dibuix de Palma a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (1778-2020)*. Palma, Leonard Muntaner Editor.

Rovira, M. P. (2021). Diseño con sentido «Cápsulas» de Aprendizaje-Servicio en la EASD Illes Balears (2019-2020). *Libro de actas del XI CIDU Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria: La transformación digital de la universidad* (p. 1428-1431). Tenerife: Facultad de Ciencias de Educación, Universidad de La Laguna. <http://doi.org/10.25145/c.docenciauniversitaria.2021.11>.

Rubio, L.; Puig, J. M.; Martín, M. J.; Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* (vol. 19, núm. 1, 111-126). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART6.pdf>.

Southern Regional Education Board (1970). *Atlanta Service-Learning Conference Report (held on June 30 and July 1, 1969)*. Atlanta, Southern Regional Education Board. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED072718.pdf>.

Tapia, M. N. (2022). Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario (edición 20º aniversario CLAYSS). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediciones CLAYSS. https://clayss.org/sites/default/files/material/Manual_20CLAYSS.pdf.

Enllaços d'interès

Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears
<https://escoladisseny.com/ca/recerca/innovacio/>

Associació Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei de Catalunya
<https://aprenentatgeservei.cat/>

Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi Zerbikas
<https://www.zerbikas.es/>

Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes
<https://www.acup.cat/ca/projecte/xarxa-daprenentatge-servei-de-les-universitats-catalanes>

Red Aprendizaje-Servicio y Universidad
<https://redapsuniversitaria.wix.com/apsuniversidad>

Red Española de Aprendizaje-Servicio (REDAPS)
<https://www.aprendizajeservicio.net/>
<https://redaps.wordpress.com/>

Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior, European Association of Service Learning in Higher Education (EOSLHE)
<https://www.eoslhe.eu/>

Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio Solidario (CLAYSS)
<https://clayss.org/>

Talloires Network of Engaged Universities
<https://talloiresnetwork.tufts.edu/what-we-do/regional-partnerships/>

Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (Naciones Unidas)
<https://sdgs.un.org/es/2030agenda>

LA VIDA QUOTIDIANA EN ELS COL·LEGIS RELIGIOSOS DE LA POSTGUERRA (1939-1945)

Sergi Moll Bagur

RESUM

Aquest treball historicoeducatiu té com a objectiu aportar noves evidències envers el dia a dia dels col·legis religiosos, concretament, en relació amb una època especialment significativa: la postguerra (1939-1945). Mitjançant el testimoni dels exalumnes d'aquests centres i la informació aportada pels mestres en pràctiques de l'època, es tractaran elements de la vida quotidiana de l'escola privada religiosa com els espais educatius, el material escolar, la metodologia o la disciplina. El treball pretén fer aflorar noves dades sobre la cultura escolar del passat, alhora que reflexiona sobre les característiques i el valor de les fonts històriques utilitzades. En definitiva, amb aquesta recerca s'espera contribuir a la comprensió holística del passat educatiu, així com a la identificació dels components que, més enllà de la normativa i la legislació, condicionen la quotidianitat dels centres educatius.

RESUMEN

Este trabajo histórico-educativo tiene como objetivo aportar nuevas evidencias sobre el día a día de los colegios religiosos, concretamente, en relación con una época especialmente significativa: la posguerra (1939-1945). Mediante el testimonio de los exalumnos de estos centros y la información aportada por los maestros en prácticas de la época, se tratarán elementos de la vida cotidiana de la escuela privada religiosa como los espacios educativos, el material escolar, la metodología o la disciplina. El trabajo pretende que afloren nuevos datos sobre la cultura escolar del pasado, al tiempo que reflexiona sobre las características y el valor de las fuentes históricas utilizadas. En definitiva, con esta investigación se espera contribuir a la comprensión holística del pasado educativo, así como a la identificación de los componentes que, más allá de la normativa y la legislación, condicionan la cotidianidad de los centros educativos.

INTRODUCCIÓ

La investigació que s'exposa a continuació es basa en una triangulació de fonts històriques que té com a objectiu tractar la cultura escolar i la vida quotidiana d'una «illustre desconeguda»: l'escola privada religiosa (Tiana, 1994). Són molts els autors que han assenyalat les nombroses dificultats que, tradicionalment, ha presentat la recerca envers aquesta institució educativa i que l'han fet mereixedora d'aquest sobrenom. La tendència de la majoria de les congregacions religioses a facilitar només a membres de la seva comunitat l'estudi del seu propi passat, ha dificultat la tasca dels historiadors en aquest camp. Això ha fet que durant molt de temps la bibliografia envers els col·legis religiosos no hagi estat gaire abundant i s'hagi basat majoritàriament en llibres commemoratius, els quals eren encarregats pel mateix col·legi a persones estretament relacionades amb l'escola (Dávila i Naya, 2008).

Tot i això, els darrers anys han proliferat alguns treballs elaborats per unitats de recerca provinents de l'àmbit universitari. A l'Estat espanyol, cal destacar les aportacions del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE) de la Universitat de les Illes Balears, juntament amb els treballs pioners duts a terme a la Universitat del País Basc i a la Universitat Complutense de Madrid. Entre les diferents investigacions impulsades pel GEDHE, destaca el denominador comú de voler conèixer com era el dia a dia d'aquests centres mitjançant el testimoni dels seus protagonistes (Moll i Comas, 2022). És el cas del present treball, el qual confronta el record dels antics alumnes dels col·legis religiosos amb memòries de pràctiques elaborades per estudiants de magisteri. Concretament, s'han localitzat i entrevistat 15 exalumnes d'escoles confessionals masculines que compartiren amb alguns alumnes de l'Escola Normal de Magisteri de Palma tant el temps (postguerra, 1939-1945) com l'espai (centre educatiu i, en alguns casos, aula).

METODOLOGIA I FONTS

Per dur a terme la investigació, com a la resta de les ciències, s'ha aplicat el mètode científic, que, en el cas de la ciència històrica, s'adapta a les ciències socials i humanes. L'anomenat mètode històric es basa en un conjunt de tècniques i estratègies que l'historiador fa servir amb l'objectiu de treballar les fonts històriques i construir nous models interpretatius. Així, com exposa Ruiz (1976), les tres fases que el conformen són: l'heurística (localització i recopilació de fonts), la crítica (comprovació de l'autenticitat i el valor de les fonts) i la síntesi (construcció històrica).

TAULA 1. Classificació dels entrevistats d'acord amb la localitat i el centre escolar

Municipi	Centre	Congregació	Testimonis
Artà	Sant Bonaventura	Franciscans	3
Ciutadella	Sant Francesc de Sales	Salesians	2
Llucmajor	Sant Bonaventura	Franciscans	1
Palma	Sant Agustí	Agustins	2
	Monti-sion	Jesuïtes	1
Pollença	Monti-sion	Teatins	3
Sóller	Sagrat Cor de Jesús	Missioners SSCC	3

Font: Elaboració pròpia

Pel que fa a les fonts utilitzades, cal esmentar els motius pels quals s'han elegit els col·legis religiosos que apareixen a la taula presentada anteriorment. Amb l'objectiu de contrastar la informació exposada a les memòries de pràctiques custodiades a l'Arxiu Històric de la UIB (Fons de l'Escola Normal i Annexe, lligall 189), s'ha prioritzat la localització d'exalumnes que haguessin estat matriculats

a algun dels centres d'ensenyament que apareixen en els documents lliurats pels «normalistes» (nom que rebien els alumnes de l'Escola Normal de Magisteri) entre el 1939 i el 1945. Aquests centres són: Col·legi de Sant Bonaventura d'Artà, Col·legi de Monti-sion de Pollença, Col·legi del Sagrat Cor de Sóller, Col·legi de Sant Bonaventura de Lluçmajor i Col·legi de Monti-sion de Palma. Per altra banda, amb l'objectiu de continuar analitzant les dissimilituds entre les distintes congregacions religioses detectades a l'estudi de Barceló, Moll i Sureda (2017), s'ha augmentat l'espectre, incorporant al treball el testimoni d'exalumnes d'un col·legi salesià de Ciutadella (Col·legi de Sant Francesc de Sales) i d'un centre de Palma regentat pels agustins (Col·legi de Sant Agustí).

Abans d'analitzar els testimonis oferts pels exalumnes, cal tenir en compte no tan sols els factors biològics que condicionen els seus records sinó també els elements relacionats amb el que alguns sociòlegs han denominat la «construcció social de la memòria». Malgrat que els relats dels testimonis són individuals, d'acord amb Halbwachs (1968), no podem parlar de records purament personals, ja que aquests sols es mantenen en la mesura que són compartits i fixats per diferents mecanismes presents a la societat. Així doncs, cal tenir en compte que els fets i les experiències que exposen els testimonis —el que podríem considerar memòria individual— emanen també de la memòria col·lectiva del grup social al qual pertanyen, així com de la interferència d'aquesta amb la d'altres col·lectius amb els quals es troben relacionats. En aquest mateix sentit, Plantiga (1992) afegeix que en la construcció de la memòria col·lectiva també hi tenen un paper fonamental els mitjans de comunicació de massa i la indústria cultural, que homogeneïtzen i operativitzen el passat amb l'objectiu de donar coherència al món que ens envolta. La memòria resultant d'aquest procés serà clau en el desenvolupament del sentiment de pertinença al col·lectiu en qüestió, així com en el grau d'integració en aquest. En conseqüència, a l'hora d'elaborar un estudi d'aquestes característiques, s'ha de tenir en compte que no existeix una memòria pura i racional sinó una imatge del passat maquillada per la nostàlgia i condicionada per la societat i les seves institucions.

RESULTATS

Per poder contrastar amb facilitat la informació exposada pels testimonis personals amb la realitat descrita pels normalistes, s'ha optat per presentar els resultats mitjançant la mateixa agrupació temàtica que s'utilitzà en l'estudi de Barceló, Moll i Sureda (2017), el qual analitzà amb profunditat el contingut de les memòries de pràctiques a què fa referència el present article.

Edificis i espais

La totalitat dels entrevistats destaquen la qualitat i la idoneïtat de les instal·lacions dels col·legis on van cursar els seus estudis. Coincidint amb les informacions contingudes en les memòries de pràctiques, els exalumnes entrevistats

recorden l'escola com un espai lluminós, ventilat i net. En aquest sentit, Rafael Perera, exalumne del Col·legi de Monti-sión de Palma, destaca que «era un lloc net i agradable», així com Guillem Massanet, del Col·legi de Sant Bonaventura d'Artà, afirma que «les classes eren alegres». D'altra banda, trencant amb el discurs idíl·lic dels practicants, la majoria dels testimonis esmenten que a la seva escola no hi havia calefacció, la qual cosa feia que durant l'hivern la temperatura d'algunes dependències fos igual o més baixa que la del carrer. Bernat Garcias, antic alumne del Col·legi de Sant Bonaventura de Lluçmajor, explica que «feia fred, si no et treies l'abric, molt millor».

Pel que fa als espais dedicats al temps d'esplai, la gran majoria dels testimonis orals coincideixen amb els mestres en pràctiques en afirmar que els col·legis disposaven d'un pati amb les dimensions suficients per atendre l'alumnat matriculat. Així i tot, un nombre reduït d'entrevistats, com és el cas dels exalumnes del Col·legi del Sagrat Cor de Sóller, neguen que l'espai del pati fos l'òptim i, en conseqüència, destaquen que es produïen nombroses col·lisions entre infants que no participaven en els mateixos jocs. Per solucionar-ho, alguns centres optaven per organitzar el temps d'esplai per torns, tal com succeïa al Col·legi de Monti-sión de Pollença, d'acord amb el testimoni de Josep Lliteras. Així mateix, cal esmentar el cas del Col·legi de Sant Bonaventura d'Artà, on els tres entrevistats, contradient el que van escriure els practicants, recalquen que l'esplai no es duia a terme dins el centre sinó als carrers pròxims a l'escola.

Pel que fa a les sales annexes, tot i ser esmentades constantment pels normalistes com un element de qualitat del col·legi, una gran part dels exalumnes no les recorda. Els qui tenen presents aquests espais, com ara biblioteques, laboratoris o museus escolars, remarquen que no eren utilitzats o que només s'utilitzaven en ocasions excepcionals. Antoni Reynés, en relació amb el museu escolar del Col·legi de Monti-sión de Pollença, afirma que «no hi anàvem mai, no sé per a què servia». No obstant això, tenen molt presents altres espais que no són esmentats en les memòries de pràctiques, com per exemple les dependències dels frares en el pis superior de l'edifici, les sales d'ús exclusiu per a associacions juvenils o d'antics alumnes del col·legi, el menjador per a l'alumnat i el personal adscrit al centre, la secretaria com a punt de venda de material escolar, la sala d'actes, el cinema, el teatre, etc.

D'altra banda, en relació amb l'ornamentació, una gran part dels entrevistats descriu que era austera i senzilla, i en fa ressaltar els quadres de temàtica religiosa i, concretament, els retrats de sants que van fundar la congregació religiosa del col·legi o hi van pertànyer. Alfredo Moll, exalumne del col·legi salesià de Ciutadella, remarca que la decoració era molt pobra i recorda únicament la presència de retrats dels líders salesians més destacats, com sant Joan Bosco i Domingo Savio. Així mateix, els testimonis referents al Col·legi de Sant Bonaventura d'Artà també recalquen que, juntament amb algun mapa, els passadissos de l'escola estaven presidits per retrats dels religiosos franciscans més distingits com ara Ramon Llull, sant Francesc d'Assís o sant Antoni de Pàdua. En referència a la bandera de l'Estat espanyol, 6 dels 15 exalumnes recorden la seva presència. Concretament, els testi-

monis orals referents al col·legi salesià de Ciutadella, el teatí de Pollença, el jesuïta de Palma i el franciscà de Lluçmajor la recorden i, en el cas del centre Lluçmajorer, d'acord amb el testimoni del seu exalumne, no onejava ni al pati ni a l'entrada — com a la resta de centres abans esmentats— sinó que era al despatx del director.

A l'interior de les aules pocs recorden la presència del retrat del general Franco (5 de 15), fet que entraria en contradicció amb el que s'exposava en la majoria de les memòries de pràctiques. En canvi, recorden amb claredat el crucifix i els quadres de temàtica religiosa, així com algun mapa d'Espanya o d'Europa. Jaume Casellas, en referència a la decoració de les classes del col·legi franciscà d'Artà, afirma amb rotunditat que no hi havia cap retrat del dictador, remarcant que «d'ornamentació política no hi havia res de res». Segons Bernat Garcias, el mateix passava a l'escola de Lluçmajor, que regentava la mateixa congregació. L'entrevistat esmenta que «a classe hi havia un crucifix, però el retrat de Franco no hi era» i afegeix «cosa rara en aquell temps».

Mobiliari i materials

La majoria dels entrevistats recorden la presència de la mateixa tipologia de mobles: taules amb bancs incorporats per a dues o tres persones, taules individuals, taula del mestre, tarima, guarda-robes, armaris per guardar-hi el material i prestatgeries per col·locar-hi els llibres de text i de lectura. De la mateixa manera que es descrivia en les memòries de pràctiques, la majoria dels exalumnes destaquen la qualitat i el bon estat del mobiliari i el material de què es disposava a les aules, tot i que els testimonis del col·legi salesià de Ciutadella i el franciscà de Lluçmajor remarquen el seu deteriorament. Joan Bagur, en referència al mobiliari de l'escola salesiana, destaca que, en els primers anys de la postguerra, l'estat de les taules i les cadires era molt precari, i que hi havia taules trencades i inestables que dificultaven l'exercici de l'escriptura. Les causes principals d'aquests desperfectes, segons el testimoni, eren la seva antiguitat i els danys ocasionats durant la Guerra Civil.

En referència al material d'escriptura, els antics alumnes esmenten els mateixos instruments que apareixien en els documents elaborats pels practicants, com ara llapis, plomes, llibretes, tinta, etc. Els testimonis orals expliquen que es podien adquirir a les papereries o impremtes del poble, tot i que a la secretaria d'alguns col·legis també es posaven a la venda. Salvador Reynés recorda que al Col·legi del Sagrat Cor de Sóller, hi havia «un petit establiment sota l'escala» on es podia comprar tot el material requerit pel professor. Els diferents entrevistats que esmenten la presència d'aquests punts de venda dins la seva escola (7 de 15) expliquen que el pagament d'aquest material escolar s'efectuava a final de mes juntament amb el de la matrícula i el d'altres serveis que oferien aquests centres.

D'altra banda, la majoria dels entrevistats afirmen amb rotunditat que els recursos didàctics es reduïen a l'enciclopèdia —de vegades heretada del germà gran a causa del seu alt cost— i a la pissarra. Els pocs entrevistats (6 de 15) que esmenten

l'existència de làmines, col·leccions de figures geomètriques, aparells de mesura, minerals o altres materials típics de l'ensenyament actiu i intuïtiu recalquen que no s'utilitzaven o que només s'aprofitaven en comptades ocasions, fet que entraria en contradicció amb el que exposaven els normalistes en les seves memòries de pràctiques. Pel que fa als llibres de lectura, pocs entrevistats els tenen presents (4 de 15). Al Col·legi de Sant Francesc de Sales de Ciutadella, d'acord amb el relat dels dos exalumnes entrevistats, la biografia de sant Joan Bosco, fundador de la congregació salesiana, era una de les lectures complementàries més habituals, juntament amb altres llibres de temàtica religiosa.

Horaris

La majoria dels entrevistats explica, tal com s'assenyalava a les memòries, que de dilluns a dissabte hi havia classe al matí i al capvespre, menys els dijous, que sols anaven a l'escola al matí. En alguns centres —com el Col·legi de Montis-ion de Palma— els dijous sols era lectiu al matí i, a la resta de casos, seguint les instruccions del nou règim, s'aprofitava per fer excursions o passejades escolars «junto a la belleza de la Creación» (BOE, 1938, p. 6155). Encara que podem observar algunes variacions pel que fa a l'hora d'entrada i sortida, una gran part dels testimonis exposen que la jornada escolar consistia en 6 hores de classe, tres al matí i tres al capvespre. Així mateix, tot i no recordar la distribució temporal de les diferents matèries, tenen molt present que una gran part del temps es dedicava a l'estudi autònom, que, als col·legis franciscans d'Artà i Llucmajor i al Col·legi del Sagrat Cor de Sóller, es duia a terme en una sala comuna de grans dimensions on assistien des dels infants dels cursos inicials fins als alumnes de batxillerat. Alguns exalumnes, com Joan Bagur i Salvador Reynés, remarquen que aquest temps dedicat a l'estudi individual se situava al principi i al final de la jornada, que era a vegades voluntari i que suposava un cost afegit a la quota mensual.

Pel que fa a les litúrgies de caràcter patriòtic, una gran part dels exalumnes (10 de 15) no recorda haver cantat l'himne nacional al col·legi, a diferència de l'escola pública, on, com expliquen Josep Lliteras i Gabriel Serra, tenen la impressió que es duïen a terme més actes i celebracions en aquest sentit. Miquel Colom, tot i no tenir present el cant del «Cara al sol», sí que recorda haver entonat en diverses ocasions l'himne del seu col·legi, la lletra del qual encara perviu en la seva memòria (ho demostra cantant-lo durant l'entrevista). En canvi, la totalitat dels entrevistats, coincidint amb les memòries de pràctiques, té present el res d'oracions a l'aula i l'assistència a missa gairebé cada dia abans de començar la jornada escolar, que, a vegades, es recompensava amb una pujada en la nota de l'assignatura de religió o amb descomptes per assistir al cinema del col·legi. Els testimonis també recorden nítidament la celebració anual de festivitats relacionades amb els sants de la congregació que regentava l'escola. Normalment, el santuari annex al col·legi i les associacions juvenils d'aquest organitzaven les celebracions, en què participaven activament els infants i la comunitat educativa del centre.

Les associacions juvenils i d'antics alumnes dels col·legis són també molt presents en la descripció que fan els exalumnes del dia a dia del seu centre educatiu. Aquestes entitats van ajudar a conformar un entramat d'activitats extraescolars —tant esportives com culturals i religioses— per a l'alumnat del col·legi. Alfredo Moll destaca la rellevància i el protagonisme que tenien l'Associació Domingo Savio (alumnes en actiu) i l'Associació d'Antics Alumnes al Col·legi de Sant Francesc de Sales de Ciutadella. Ambdues entitats disposaven de diferents sales dins el mateix col·legi, les quals tenien jocs recreatius com billar, ping-pong o dards i un espai amb sofàs i cadires per reunir-se. Cal destacar que no només es duïen a terme activitats en aquestes dependències sinó que també s'organitzaven i es gestionaven equips de futbol i de bàsquet, grups de cant, funcions teatrals, excursions, processons, etc.

Currículum

D'acord amb les memòries de pràctiques, a la majoria dels centres es treballaven les matèries següents: geografia, història sagrada, història d'Espanya, llengua castellana, gramàtica, calligrafia, geometria, aritmètica, civismes i urbanitat, dibuix i ciències fisiconaturals. Cal fer ressaltar que trobam variacions entre les escoles, tant pel que fa a la nomenclatura de les assignatures com a la quantitat d'aquestes. La majoria d'entrevistats exposen que recorden unes assignatures més que altres, i en remarquen continguts específics com, per exemple, els temps verbals, els rius i les operacions aritmètiques.

D'altra banda, al contrari del que es presentava a les memòries de pràctiques, en què els normalistes relaten com les proeses dels revoltats contra la República eren presents en el dia a dia de les aules, la gran majoria dels testimonis (12 de 15) afirmen amb seguretat que els temes relacionades amb la Guerra Civil i els líders del bàndol nacional no es tractaven a l'escola. Jaume Casellas, en relació amb aquesta qüestió, assegura que al col·legi franciscà d'Artà «no es xerrava de política», així com Bernat Garcias també expressa que al Col·legi de Sant Bonaventura de Lluçmajor «mai vaig sentir propaganda cap a una banda ni cap a l'altra», i afirma que imperava un discurs neutral i que sols «hi havia una orientació religiosa, però només orientació». Més minoritàries són les mencions en relació amb el fervor patriòtic. Rafael Perera manifesta que al col·legi jesuïta de Palma «els mestres ens parlaven de l'*alzamiento nacional*, que havien defensat els valors d'Espanya i del cristianisme i que havien impedit l'entrada del marxisme». Joan Bagur també recorda que durant alguna passejada escolar se simulaven episodis bèl·lics de la Guerra Civil com, per exemple, el de l'alcàsser de Toledo, on ell, en una ocasió, assumí el paper del general Moscardó.

En contrast amb els escassos records en relació amb l'orientació patriòtica, molts exalumnes destaquen que els professors els parlaven reiteradament de temes religiosos, més concretament de les figures més importants de la congregació que regentava el col·legi. Alfredo Moll afirma que al col·legi salesià de Ciutadella, tot i no «haver sentit parlar de política», sí que recorda nombroses mencions a la

figura de sant Joan Bosco, i recalca que per als mestres «era el líder, un exemple». L'altre exalumne del mateix col·legi, per exemplificar el fervor que hi havia pels líders salesians, fa ressaltar que en l'assignatura de dibuix van fer diferents retrats tant de sant Joan Bosco com de Domingo Savio.

En referència a la qüestió lingüística, una gran part dels entrevistats destaca la flexibilitat envers aquest tema (14 de 15). Habitualment, el català s'utilitzava per parlar entre companys i, fins i tot, a vegades, amb els mestres sense que els infants fossin reprovats. En aquest sentit, Antoni Cifre esmenta que «sempre xerràvem en mallorquí, ara bé, tot ho escrivíem i ens ho ensenyaven en castellà». Només el testimoni oral del Col·legi de Monti-sion de Palma exposa un escenari totalment contrari al descrit per la resta d'entrevistats, en què es remarca que «ningú s'atrevia a parlar en mallorquí». A més, afegeix que, a causa d'això, actualment, quan es troba amb un excompany de classe, tot i tenir els dos com a llengua el català, «sempre xerrem en castellà».

Metodologia

Tal com descrivien una gran part dels practicants a les seves memòries, els entrevistats, unànimement, expressen que la metodologia de l'època es basava en la memorització i la repetició dels diferents continguts. Antoni Reynés, en referència a la metodologia del col·legi teatí de Pollença, manifesta que «les lliçons no s'havien d'explicar sinó aprendre-les de memòria, t'havies de gravar la informació aquí dins (s'assenyala el cap)». Així doncs, un gran nombre de testimonis orals, durant l'entrevista, van demostrar que encara eren capaços de recordar alguns continguts recitant textualment les definicions de conceptes que apareixien en les enciclopèdies escolars.

En aquest sentit, la totalitat dels entrevistats nega la presència d'elements propis de l'ensenyament actiu i intuïtiu, la qual cosa contrasta amb la informació que s'exposa en algunes de les memòries de pràctiques de l'època, en què s'arribava a afirmar que la pedagogia aplicada s'inspirava en pedagogs com Fröebel, Pestalozzi, Herbart o Maria Montessori. Rafael Perera, sobre l'ús del laboratori i la realització d'experiments o d'activitats de caràcter actiu, esmenta que «no formava part de la metodologia habitual, era una cosa secundària». En contrast, els concursos i les competicions són estratègies metodològiques molt presents en el record dels entrevistats (9 de 15), que servien com a mètode per comprovar si havien après la lliçó del dia anterior. Als col·legis del Sagrat Cor de Sóller i de Monti-sion de Palma, s'organitzaven certàmens en què s'enfrontaven dos equips permanents: Roma i Cartago. Miquel Colom remarca que aquest recurs metodològic «ajudava a aprendre molt, ja que despertava l'entusiasme de la major part de l'alumnat». Rafael Perera puntualitza que aquests certàmens es duïen a terme només «en els cursos inferiors» i que cadascun dels equips tenia la seva pròpia jerarquia. Altres testimonis orals esmenten que els professors aplicaven altres tècniques de memorització, com per exemple cantar alguns continguts presents a l'enciclopèdia escolar.

Les passejades escolars i les excursions també són recordades per la majoria dels entrevistats, tot i que la periodicitat d'aquestes activitats era diferent en funció del col·legi. D'una banda, alguns entrevistats (6 de 15), com ara Josep Lliteras, expressen que es feien sortides «quan als frares els anava bé, no cada setmana», mentre que d'altres (7 de 15), com l'exalumne Joan Bagur, comenten que cada dijous horabaixa «fèiem passeig» pel camp o per alguna platja del municipi. Alfredo Moll exposa que cal diferenciar entre excursions i passejades escolars, ja que diferien en la durada (més llargues les excursions) i en la periodicitat en què es feien (les passejades cada dijous i les excursions cada dos o tres mesos). Contradient la realitat descrita en les memòries de pràctiques, la majoria dels antics alumnes recorden que aquestes sortides només servien per caminar i fer joc lliure, i neguen que els docents les aprofitessin per explicar continguts relacionats amb les classes anteriors.

Disciplina

Pel que fa al comportament general de l'alumnat, tots els exalumnes, coincidint amb la visió dels practicants, destaquen que era molt bo, tot i que un gran nombre remarquen que sempre hi havia algun company que tenia un mal comportament reiterat i que, per tant, com explica Guillem Massanet, «destacava per damunt dels altres». Cal recalcar que just després d'afirmar que l'actitud de l'alumnat era correcta, sempre esmentaven els càstigs que s'aplicaven en cas de no obeir les directrius dels mestres. Així doncs, entrevistats com Antoni Reynés manifesten que la bona conducta «era per mor dels càstigs» i perquè, segons Bernat Garcias, «la por ens dominava».

Malgrat que els normalistes repeteixen en diferents ocasions que «los castigos corporales están desterrados» (Pedreño, 1940, p. 5) del seu col·legi i que «se procurará que cumplan su deber por amor y no por fuerza» (Amengual, 1940, p. 1), la majoria dels testimonis personals rememoren diferents anècdotes en què ells o altres companys van patir l'aplicació d'aquests correctius. La majoria expliquen que els càstigs més violents eren més presents en els primers cursos, en què eren habituals les pessigades i les clatellades. D'acord amb el relat dels testimonis orals, les famílies defensaven la utilització d'aquests càstigs. En aquest sentit, Guillem Massanet i Miquel Colom afirmen que, si els seus pares s'assabentaven que els havien colpejat, lluny de sentir llàstima per ells, els castigaven novament. Finalment, la resta de càstigs són recordats en segon lloc i amb més dificultats, i es remarquen les tasques suplementàries, l'escarni públic i estar dempeus o agenollat.

Pel que fa als reforços positius, un nombre significatiu de testimonis (8 de 15) afirmen que no en recorden. La majoria dels qui afirmen que els tenen presents esmenten l'elaboració mensual del quadre d'honor, l'ordre en què s'asseien a les aules, la publicació de treballs a la revista del col·legi i el lliurament de diplomes a l'acte de final de curs. S'ha de fer una menció especial al paper fonamental que tenia l'emulació i les distincions honorífiques al Col·legi de Montisíon de Palma.

Rafael Perera explica que els infants tenien un autèntic fervor per les insígnies que periòdicament lliuraven els mestres, així com per ascendir en la jerarquia que es construïa a partir d'aquestes. La revista del col·legi —tal com passava en altres escoles com la del Sagrat Cor de Sóller— es feia ressò constantment dels rànquings de cada un dels grups classe del centre, en què s'exposava la posició que ocupava cada infant i s'hi adjuntaven diverses fotografies en les quals els filllets exhibien les seves condecoracions: corones, medalles, bandes, etc. Així mateix, el testimoni de l'escola jesuïta destaca la cerimònia de final de curs, que se celebrava al Teatre Principal de Palma. En aquest acte, es comunicaven les classificacions definitives i es proclamava el «Príncep del Colegio», és a dir, l'alumne amb la millor trajectòria acadèmica. Cal destacar que, entre els assistents a aquest acte, s'hi trobaven diverses personalitats tant del món eclesiàstic com de l'àmbit polític, i això també succeïa a la cerimònia de final de curs que es duia a terme en el col·legi salesià de Ciutadella.

CONCLUSIONS

Les dissimilituds detectades entre el relat dels antics alumnes i la informació exposada pels practicants, lluny de suposar un problema, esdevé una font d'informació molt valuosa. Una de les possibles raons que justificarien aquestes desavinences és que els aspirants a mestres, per tal de superar satisfactòriament les pràctiques, descrivien la realitat dels centres de la manera més coherent possible amb les teories pedagògiques que s'ensenyaven a l'Escola Normal on cursaven els estudis, les quals, per exemple, condemnaven l'aplicació dels correctius físics, malgrat que la societat del moment els veïés amb bons ulls i els utilitzés. Així mateix, les constants al·lusions a la innovació i a la utilització de mètodes de pedagogs com Pestalozzi o Herbart no reflecteixen com era la pràctica docent d'aquests centres sinó que consisteixen —tal com passava amb l'ocultació dels càstigs físics— en una estratègia dels normalistes per complir amb les exigències teòriques que un treball acadèmic com les memòries de pràctiques requeria. No obstant això, aquests documents continuen sent excel·lents testimonis per aproximar-nos a les pràctiques i a les idees pedagògiques que durant una època determinada eren acceptades i considerades «models», així com per conèixer els elements que conformaven la tradició pedagògica de les congregacions religioses que regentaven aquests centres.

D'altra banda, pel que fa al fervor patriòtic i l'exaltació del franquisme, tot i el que es podria pensar prèviament pel context històric i el relat dels practicants, els exalumnes ens descriuen un escenari complex i ric en matisos. D'acord amb els testimonis orals, les referències envers la qüestió eren minoritàries i de caràcter ornamental, si fem la comparació amb l'enaltiment d'altres elements identitaris vinculats a les congregacions religioses que regentaven aquests centres educatius. Així doncs, pareix com si durant els primers anys de la postguerra, a l'escola privada religiosa, el grau de penetració dels valors i les idees del flamant règim franquista no hagués estat ni tan immediat ni tan significatiu com sí que

succeí en els centres públics. L'espai reservat a l'adulació de cabdills carismàtics, la pràctica de litúrgies solemnes o l'exaltació de simbologia inspiradora ja estava ocupat des de molts d'anys abans en els col·legis religiosos, els quals ja adoctrinaven l'alumnat d'acord amb els seus fundadors, els seus sants, els seus rituals, el seu escut i el seu himne. Aquest exalçament perseverant dels valors, simbologia i líders de cada congregació es traduïa en la configuració d'una identitat col·lectiva i un sentiment de pertinença que amarava l'entorn formatiu i la comunitat educativa dels col·legis religiosos. Els beneficis derivats de l'aplicació d'aquesta estratègia se sintetitzaven en la creació del subjecte «nosaltres» (alumnes, exalumnes, professors i famílies), clau per a la generació del capital social que esdevenia un dels principals actius i reclams publicitaris del col·legi: xarxes de col·laboració, contactes i relacions profitoses per al futur. Així mateix, l'adhesió de l'alumnat i les seves famílies als principis vertebradors del col·legi fomentava la cohesió i l'homogeneïtzació de la comunitat educativa (cosmovisió compartida), la consolidació i l'augment de la clientela (noves matrícules provinents de germans petits, familiars propers, amistats, etc.), així com l'apuntament del futur immediat de la congregació mitjançant la captació de nous membres (novicis).

En definitiva, podem concloure que, malgrat les diferències detectades entre els diferents centres, no es pot negar el substrat comú que la totalitat dels col·legis religiosos compartien. La majoria d'aquests centres, d'acord amb el testimoni dels exalumnes, eren «més que una escola», ja que no sols es dedicaven a l'activitat escolar, sinó que també assumien una important activitat socioreligiosa i comercial. Així doncs, som davant un model interpretatiu que concep la vida quotidiana de l'escola privada religiosa com una confluència entres distintes estructures i dinàmiques educatives (formals, no formals i informals), les quals interaccionen i donen com a resultat un ecosistema formatiu que desborda el temps, l'espai i els actors d'un centre escolar entès des d'un vessant convencional.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Barceló, G.; Moll, S. i Sureda, B. (2017). «La escuela privada religiosa en Mallorca durante la postguerra. Cultura y práctica escolar». *History of Education & Children's Literature*, 12(2), 191-212.

Dávila, P. i Naya, L. M. (2008). «Las escuelas de los Hermanos de La Salle en Gipuzkoa. Evolución y tendencias en el alumnado y profesorado (1904-2006)». *Ikastaria*, 16, 271-315.

Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. París: Presses Universitaires de France.

Moll, S. i Comas, F. (2022). Corporate History or the Education Business. A Case-Study: Sant Francesc de Sales School, Menorca (1939-1945). *Paedagogica Historica*.

Plantiga, T. (1992). *How Memory Shapes Narratives: a Philosophical Essay on Redeeming the Past*. Michigan: The Edwin Mellen Press.

Ruiz, J. (1976). «El método histórico en la investigación histórica de la Educación». *Revista Española de Pedagogía*, 6, 449-475.

Tiana, A. (1994). «La escuela privada». A J. L. Guereña, J. Ruiz i A. Tiana (eds.), *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación* (p. 117-139). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Fonts documentals

Pedreño, S. (1940). Col·legi de La Salle de Palma. AHUIB.

Amengual, S. (1940). Col·legi de Sant Bonaventura de Lluçmajor. AHUIB.

Boletín Oficial del Estado del dia 8 de març de 1938, en el qual s'aprova el Decret de l'1 de març de 1938.

Fonts orals

A. Cifre, comunicació personal, 22 de març de 2017.

A. Moll, comunicació personal, 10 d'abril de 2017.

A. Reynés, comunicació personal, 22 de març de 2017.

A. Sansó, comunicació personal, 21 de febrer de 2017.

- B. Garcias, comunicació personal, 3 d'abril de 2017.
- B. Sansó, comunicació personal, 14 de febrer de 2017.
- F. Arbona, comunicació personal, 14 de març de 2017.
- G. Massanet, comunicació personal, 22 de març de 2017.
- G. Serra, comunicació personal, 6 de febrer de 2017.
- J. Bagur, comunicació personal, 22 de desembre de 2016.
- J. Casellas, comunicació personal, 6 de febrer de 2017.
- J. Lliteras, comunicació personal, 22 de març de 2017.
- M. Colom, comunicació personal, 14 de març de 2017.
- R. Perera, comunicació personal, 29 de març de 2017.
- S. Reynés, comunicació personal, 14 de març de 2017.

EL DRET FONAMENTAL DEL TITULAR D'UN CENTRE PRIVAT CONCERTAT A EXERCIR-NE LA DIRECCIÓ EN LA NORMATIVA BÀSICA ESTATAL

Marc González Sabater

RESUM

El titular d'un centre educatiu privat concertat posseeix el dret fonamental, emparat per l'article 27 de la Constitució, a dirigir-lo. Les facultats d'aquest dret sovint es confonen amb les pròpies de l'autonomia organitzativa, pedagògica i de gestió de què gaudeixen tots els centres. Aquest dret fonamental és una manifestació més de la llibertat educativa de crear centres docents.

RESUMEN

El titular de un centro educativo privado concertado ostenta el derecho fundamental, amparado por el artículo 27 de la Constitución, a su dirección. Las facultades de este derecho se confunden a menudo con las propias de la autonomía organizativa, pedagógica y de gestión de la que gozan todos los centros. Este derecho fundamental es una manifestación más de la libertad educativa de crear centros docentes.

OBJECTE

En el dia a dia de les relacions mútues, no és infreqüent que les administracions educatives assimilïn el concepte d'autonomia organitzativa i de gestió de l'article 120 de la LOE, que la llei atribueix als centres —sigui el titular públic o privat i estiguin o no sostinguts amb fons públics—, amb el dret fonamental del titular d'un centre privat concertat a exercir-ne la direcció, que afecta també els altres àmbits de govern del centre esmentat i que gaudeix d'empara constitucional.

El nostre propòsit és avaluar l'abast, el sentit i la profunditat d'aquest últim dret en la normativa bàsica estatal.

EL TITULAR COM A SUBJECTE DEL DRET A DIRIGIR EL SEU CENTRE

A. Els tractats i acords internacionals

Estableix la nostra Constitució (CE), a l'article 10.2, que les normes relatives als drets fonamentals —entre els quals, el dret a crear i dirigir centres docents— han d'interpretar-se *"de conformitat amb la Declaració Universal de Drets Humans i els tractats i acords internacionals sobre les mateixes matèries ratificats per Espanya"*.

Els instruments principals del dret internacional se centren a proclamar el dret de tota persona a l'educació i assisteixen els pares en el dret de triar per als seus fills una educació d'acord amb les seves conviccions morals o religioses. També preveuen la llibertat per crear centres docents diferents dels públics i

el dret a dirigir-los, com és el cas del Pacte Internacional de Drets Econòmics, Socials i Culturals de l'Assemblea General de l'ONU, de 16 de desembre de 1966, o la Convenció relativa a la lluita contra les discriminacions en l'àmbit de l'ensenyament (UNESCO), del 14 de desembre de 1960.

B. El dret a dirigir centres docents en la constitució de 1978

La nostra Constitució proclama els drets i les llibertats relatius a l'educació a l'article 27, un precepte particularment ambigu que intentava donar satisfacció d'igual manera a les visions polítiques antagòniques representades en aquelles Corts constituents. Aquesta ambigüitat va fer necessària la interpretació del seu abast, que es va materialitzar, entre d'altres, en dues sentències importants del Tribunal Constitucional (TC), concretament les STC 5/1981 i 77/1985, dictades en els recursos d'inconstitucionalitat relatius a la LOECE i a la LODI.

La primera analitza, principalment, qüestions relatives al contingut essencial del dret del titular d'un centre d'iniciativa social a establir un caràcter propi o ideari, així com altres aspectes d'aquella llei orgànica.

La segona se centra més en els límits del poder de direcció per part del titular i, en conseqüència, el seu estudi és d'especial importància per al fi que ens ocupa.

Cal assenyalar respecte al poder de direcció que aquesta facultat és una manifestació de la llibertat d'ensenyament reconeguda en el primer apartat de l'article 27 de la CE. Així ho assenyalen expressament les dues sentències del TC.

La proclamació material de la llibertat de crear —i, en conseqüència, de dirigir— centres està continguda en l'apartat 6 de l'article 27 de la CE.

Havent-se inclòs en la secció 1a del capítol primer del títol primer de la Constitució, gaudeix de dues garanties especials: la reserva de llei orgànica per regular-lo, "que en tot cas haurà de *respectar el seu contingut essencial*" (articles 53.1 i 81.1 de la CE), i la tutela mitjançant el recurs d'empara, que posa a l'abast de qualsevol ciutadà (article 53.2 de la CE) l'accés al Tribunal Constitucional.

El caràcter fonamental del dret a crear i dirigir centres docents privats suposa també que no es pugui fer una lectura restrictiva del seu abast. Així, les facultats que integren aquest dret del titular no conformen un *numerus clausus*, de manera que no cal la seva descripció detallada per atribuir-les; ben al contrari, són les seves limitacions les que han d'estar establertes en una norma amb el rang legal degut i ser, a més, via raonable per a l'exercici de les potestats atribuïdes a l'Administració o dels drets d'altres sectors de la comunitat educativa.

Martínez López-Muñiz assenyala a *La Educación Escolar, servicio esencial: Implicaciones jurídico-públicas* que "No cal fonamentar legalment, una a una, les facultats implícites en el dret a la direcció: n'hi ha prou que siguin decisions

sobre el centre i que no hagin estat sostretes per la llei expressament al titular o qui aquest disposi en l'exercici del poder organitzatiu sobre el centre”.

La doctrina dels tribunals ha estat oscil·lant sobre això, especialment amb relació a determinades matèries, com l'admissió d'alumnes.

Mentre que algunes sentències del Tribunal Suprem i d'alguns tribunals superiors de justícia reconeixen que l'admissió és una facultat pròpia i inherent del titular, encara que estigui subjecta a un procediment reglat, les STS del 28 de maig de 2007 i del 16 d'abril de 2008 posen en dubte que aquesta facultat formi part del contingut essencial del dret.

Per a Martínez López-Muñiz, *“Sembla desconèixer la Sala 3a en aquesta Sentència que les llibertats públiques, sigui quin sigui el seu contingut essencial, no poden tenir més límits o retallades que els que expressament estableixin les lleis, encara que aquests sempre hagin de respectar a més aquest contingut essencial”.*

Els límits al dret constitucional a la direcció de centres estan profundament relacionats amb dos conceptes de discussió doctrinal àmplia: el del servei públic educatiu i el de relació de supraordenació o supremacia especial de l'Administració educativa respecte als centres docents.

El TC, en la sentència 77/1985 (FD vuitè), estableix: *“el derecho del titular del Centro no tiene carácter absoluto y está sujeto a límites y a posibles limitaciones, quedando siempre a salvo, de acuerdo con el art. 53.1 CE, su contenido esencial. En algunos aspectos puede que el respeto a los derechos de padres, profesores y alumnos, garantizados en el título preliminar del proyecto que se impugna, suponga una restricción del derecho del titular a fijar el carácter propio.”*

I continua, al fonament de dret vint:

“Con respecto al titular del Centro, es forzoso reconocer la existencia de un derecho de los titulares de Centros docentes privados a la dirección de los mismos, derecho incardinado en el derecho a la libertad de enseñanza de los titulares de dichos Centros.

[...]

De ello se desprende que el titular no puede verse afectado por limitación alguna que, aun respetando aparentemente un suficiente contenido discrecional a sus facultades decisorias con respecto a las materias organizativas esenciales, conduzca en definitiva a una situación de imposibilidad o grave dificultad objetiva para actuar en sentido positivo ese contenido discrecional.”

Fins aquí, podem afirmar que el dret del titular a la direcció del centre educatiu té els caràcters de fonamental, ple, originari i inherent, encara que, com assenyala el TC, no hi ha drets absoluts.

C. Els altres drets constitucionals

Hem vist fins ara com l'article 27 de la CE —interpretat d'acord amb el que s'estableix a l'article 10.2 i amb l'exegesi que deriva de les diferents sentències del TC— constitueix el nucli essencial sobre el qual s'assenten els drets del titular.

Podem també acudir als articles 33 i 38 de la Constitució per ponderar amb més precisió aquests drets. El primer d'aquests articles reconeix el dret a la propietat privada i prohibeix la confiscació de béns o drets. El segon precepte esmentat reconeix la llibertat d'empresa en el marc de l'economia de mercat.

No podem obviar que un centre docent d'iniciativa social —concertat o no— és una propietat privada, una empresa que opera en una economia lliure de mercat des del punt de vista social, econòmic i laboral.

No obstant això, els drets establerts als articles 33 i 38 de la CE no tenen la protecció superprivilegiada dels fonamentals.

D. Els límits al poder de direcció del titular

El caràcter no absolut d'aquest dret el determina l'existència d'uns límits a la llibertat que, com a empresari i com a creador i gestor d'un establiment d'ensenyament, li correspon.

Podem classificar aquests límits en diverses categories. Vegem-les amb detall.

1. Les barreres d'entrada

L'exercici de l'educació reglada no és assimilable al d'altres activitats que requereixen únicament el compliment de les formalitats administratives comunes.

Per començar, la normativa bàsica fixa qui pot ser titular d'un centre privat a l'article 21 de la LODE. Així, no podran ser-ho els qui prestin serveis a les administracions educatives, els qui tinguin antecedents penals per delictes dolosos, els qui estiguin expressament inhabilitats per sentència, i les persones jurídiques en què els anteriors tinguin càrrecs executius o siguin titulars de, almenys, un 20 per cent del capital social.

Una segona barrera d'entrada és la preceptiva autorització prèvia del centre educatiu. Els articles 13, 14, 23 i 24 de la LODE regulen aquesta qüestió mitjançant els anomenats "requisits mínims", fixats per l'Estat o per les comunitats autònomes.

Una darrera barrera d'entrada és la que fa referència a l'accés al règim de concerts. Aquest sol fet implica que el titular s'ha de sotmetre a quatre grans obligacions:

- La impartició dels ensenyaments objecte de concert en condicions de gratuïtat.
- El sotmetiment de l'admissió d'alumnes a un procediment reglat quan la demanda de places excedeixi l'oferta.
- El control de la destinació dels fons públics.
- La intervenció de la comunitat educativa en el control i la gestió del centre.

2. Les restriccions que afecten la totalitat de centres que formen part del sistema educatiu

Els límits que afecten el conjunt de centres educatius on s'imparteix ensenyament reglat, amb exclusió dels que ofereixen altres tipus d'ensenyaments i que es regeixen pel dret comú (acadèmies, centres d'estudis, etc.), són:

- **El respecte als principis constitucionals**, d'acord amb l'incís final de l'apartat 6 de l'article 27 de la CE.

Aquest límit s'ha de conciliar amb el dret a l'ideari i la llibertat d'expressió.

Podria inferir-se que aquests principis són els anomenats "*valors superiors*" de l'ordenament jurídic, és a dir, la llibertat, la justícia, la igualtat i el pluralisme polític, sense excloure'n el conjunt de llibertats i drets fonamentals que es proclamen al títol primer, amb diferent rellevància.

- **La programació general de l'ensenyament**, com a garantia prestada pels poders públics del dret de tots a l'educació.

Hi ha un debat doctrinal sobre l'abast d'aquesta potestat i de si comprèn o no els centres concertats.

Per Agoués Mendizábal, "*l'Administració educativa podrà planificar els llocs escolars amb criteris de racionalitat, i haurà de crear centres públics i donar-los prioritat en aquells punts del mapa on la iniciativa privada estigui absent, especialment pel possible caràcter deficitari de la creació de centres docents privats en aquests àmbits territorials, així com als sectors de població que demanen efectivament una educació pública malgrat l'existència de centres privats*".

D'altra banda, per al TS, hi ha un vincle evident entre l'ajuda als centres privats que estableix l'apartat 9 de l'article 27 de la CE i la programació general de l'ensenyament.

- **Els criteris d'homologació del sistema** (art. 27.8 de la CE). Entenem que actua com a límit tota la normativa bàsica i de desenvolupament que articula els diferents nivells de l'educació reglada, els seus currículums, etc.

Cal no confondre homologació amb homogeneïtzació, ja que això contradiria obertament la normativa bàsica, que proclama com a factor de qualitat del sistema l'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió dels centres.

3. Les restriccions específiques que afecten els anomenats “centres sostinguts amb fons públics”

Els apartats 7 i 9 de l'article 27 de la CE estableixen els condicionants següents a l'exercici del poder de direcció per part del titular d'un centre concertat:

- **La intervenció i el control de tots els centres sostinguts amb fons públics** per part de professors, pares i alumnes, en els termes que la llei estableixi.

La STC 5/1981 va introduir en els seus fonaments jurídics 18 i 19 una mescla conceptual, que s'ha perpetuat, dels termes “intervenció” i “participació”, que apareixen en diferents apartats de l'article 27 de la CE. D'una banda, es parla de la participació efectiva “*de tots els sectors afectats*” al punt 5 d'aquest article, referint-se a la programació general de l'ensenyament, cosa que es va materialitzar als consells escolars de l'Estat i d'àmbits inferiors.

Pel que fa a la intervenció en el control i la gestió dels centres sostinguts amb fons públics, no semblava guardar cap relació amb el dret de participació. Tot i això, el TC va introduir la tesi que la intervenció era una subespècie de la participació referida als centres educatius, confusió a la qual va contribuir el fet que la LODE utilitzàs per a ambdós òrgans el terme “Consell Escolar”.

Aquesta intervenció sembla referir-se en el text constitucional a aspectes purament econòmics, per això va lligada al finançament públic. Tot i això, el legislador ha ampliat l'àmbit d'aquest control a matèries diverses que no tenen res a veure amb el finançament públic i la garantia de gratuïtat, com són la contractació de professors, el nomenament del director o les alteracions de la convivència. La LOE, sense base constitucional de cap gènere, amplia l'àmbit de la participació de la comunitat escolar a “*l'organització, el govern, el funcionament i l'avaluació dels centres*” i no només al “*control i gestió*” d'aquests.

El TC, en la seva sentència 77/1985, va referendar el model de la LODE, validant una a una les competències del consell escolar del centre amb relació a diferents matèries de caràcter purament organitzatiu.

- **Els requisits establerts legalment per rebre ajuda dels poders públics**, de conformitat amb l'article 27.9 de la CE.

El legislador de 1985 va universalitzar un règim de concerts que ja estava previst en la legislació precedent. Per accedir a aquest règim, la LOE estableix, a l'article 116, una sèrie de requisits previs, com ara la impartició d'ensenyaments declarats gratuïts per la Llei i la satisfacció de necessitats d'escolarització. Aquest segon requisit ha donat lloc a una copiosa jurisprudència, ja que una interpretació garrepa del concepte jurídic indeterminat "necessitats d'escolarització", lligat a altres com el constitucional "programació general de l'ensenyament", i altres introduïts per la LOE, com "programació de la xarxa de centres" o "programació específica dels llocs escolars", dificulta, a la pràctica, l'accés als concerts o la seva renovació. La garantia del dret fonamental dels pares a triar el centre educatiu únicament se satisfà quan la programació no impedeix la concertació de centres amb demanda, hi hagi o no places escolars vacants en centres públics.

Així mateix, l'article 116 assenyalava que el Govern i les comunitats autònomes establiran els aspectes bàsics dels concerts i les seves normes de desenvolupament, respectivament. Aquestes normes limiten també les facultats del titular.

4. Els drets i facultats dels òrgans de govern i participació i dels restants membres de la comunitat educativa

Aquests límits al poder de direcció estan constituïts per les atribucions que la mateixa Constitució o les lleis orgàniques que la desenvolupen atorguen a diferents òrgans i sectors de la comunitat escolar. Els més rellevants són:

- **Els òrgans de govern**

Malauradament, ni la LOE ni la LODE no han rebutjat els dubtes sobre l'estructura de la funció directiva i de govern dels centres concertats. Concretament, persisteix certa ambigüitat si les atribucions del consell escolar permeten qualificar aquest òrgan com de govern o si, per contra, el seu àmbit és merament el de la participació o, més pròpiament, la intervenció.

L'efímera LOCE establia una clara diferenciació sobre això, en què qualificava el consell escolar, tant als centres públics com als concertats, d'"òrgan de participació en el control i gestió del centre" i el regulava en una secció diferent que els òrgans de govern. En la seva anàlisi crítica de la LOCE titulada *Qualitat per a tothom*, Francesc Riu examina aquesta qüestió en detall.

Tot i aquesta ambigüitat, hem d'entendre que als centres concertats el consell escolar continua sent un òrgan per canalitzar el dret de participació i no pot ser qualificat de govern.

Cenyim-nos, doncs, als òrgans de govern que es preveuen a la LODE.

Així, aquesta llei assenyala a l'article 54 que els centres concertats disposaran, almenys, de tres òrgans, sense assenyalar si són de govern o de participació (o de coordinació docent, categoria introduïda per la LOE). La lectura completa del precepte, en connexió amb el capítol III del títol V de la LOE, Òrgans col·legiats de govern i de coordinació docent dels centres públics, ens permet concloure que els òrgans de govern en un centre concertat són el director (que a la concertada es designa com a director acadèmic o pedagògic, en contraposició al director titular o representant de la titularitat) i aquells altres que la LODE defineix com "*els altres òrgans de Govern*", unipersonals o, si escau, col·legiats, establerts al Reglament de règim intern (RRI). La llei preveu que el centre pugui fixar, a iniciativa del titular i amb un informe del consell escolar, una singular estructura de govern.

Naturalment, el fet que determinats òrgans siguin qualificats o no de govern no depèn del nom amb el qual se'ls designi, sinó de les funcions que se'ls atribueixin. La casuística és il·limitada.

Ens centrarem, per tant, en l'únic òrgan de govern legalment preceptiu, el director.

La LODE atribueix al director clares facultats de govern, però sempre cenyides als àmbits pedagògic i acadèmic. Aquest desdoblament de facultats entre el titular —a través del seu representant legal— i el director acadèmic previst a la LODE va ser una de les qüestions objecte d'un ampli examen a la STC 77/1985, ja que els recurrents entenien que aquestes atribucions suposaven minvar el contingut essencial de la llibertat del titular a la direcció del centre.

El TC va concloure que el director previst a la LODE era un instrument personal al servei del titular i constituïa una extensió de les seves facultats, perquè era el mateix titular el que l'havia nomenat, a la seva iniciativa, amb la intervenció prèvia en la seva designació per part del consell escolar.

Per tant, i més enllà que l'existència d'una relació laboral atribuiria per se la capacitat última de decidir el titular empresarial, el cert és que el TC va referendar aquesta subjecció jeràrquica.

- **Els òrgans de participació**

- **El consell escolar del centre**

Per aclarir el debat doctrinal sobre el caràcter del dit òrgan hem d'acudir a la diferent naturalesa dels centres públics i privats concertats, i fer una lectura concordada dels preceptes que s'hi involucren, per aconseguir-ne una definició legalment admissible.

Així, juntament amb els articles 55 a 57 de la LODE, cal examinar els articles 118 i 119 de la LOE. La LODE ens assenyala que els professors, pares i alumnes

“intervindran en el control i gestió dels centres concertats a través del Consell Escolar del centre, sense perjudici que en els seus respectius reglaments de règim interior es prevegin altres òrgans per a la participació de la comunitat escolar”. Aquesta regulació respecta escrupolosament el mandat constitucional de l'article 27.7 de la CE.

No concorda amb aquest article la composició establerta per l'actual article 56 de la LODE, particularment pel que fa a la presència d'un regidor o representant de l'ajuntament del terme en què es trobi radicat el centre. Ni està prevista constitucionalment, ni casa amb la suposada voluntat del legislador de crear un veritable marc d'autonomia, ni de bon tros amb la naturalesa jurídica d'un centre privat concertat.

Més confusos són els articles 118 i 119 de la LOE, que pretenen establir un marc comú de participació per a tots els centres, públics, privats i privats concertats, i s'obliden que, en relació amb els segons, cap norma permet limitar-ne l'autonomia i, respecte als altres dos, les diferències en la naturalesa jurídica no en permeten una regulació comuna.

La LOE taca la claredat que imperava a la LODE amb relació a la participació, que ja tenia prou suport constitucional. Així mateix, la desafortunada redacció de l'article 119 —cenyit als centres sostinguts amb fons públics— incorre en errors i imprecisions semblants als que, al seu dia, van determinar la inconstitucionalitat d'alguns preceptes de la LOECE, establerta per la STC 5/1981 i, a més, provoca la foscor conceptual del terme *participació* i dels òrgans prevists per canalitzar-la.

És difícil conciliar la regulació de l'article 55 de la LODE amb la redacció de l'article 119, apartats 1 i 2, de la LOE. En aquesta darrera, el legislador s'oblida completament de la font originària d'aquest dret, l'apartat 7 de l'article 27 de la CE, per assenyalar:

“Les administracions educatives garantiran la participació activa de la comunitat educativa en les qüestions rellevants de l'organització, el govern, el funcionament i l'avaluació dels centres (...)”. I, tot seguit: *“La comunitat educativa participarà en el govern dels centres a través del seu Consell Escolar”.*

Resulta inexplicable com el legislador passa de *“La intervenció en el control i la gestió dels centres”* (art. 55 de la LODE), a *“la participació activa (...) en les qüestions rellevants de l'organització, el govern, el funcionament i l'avaluació dels centres”* (art. 119.1 de la LOE).

Més heterodoxa és la regulació dels apartats 3 i 4 de l'article 119, que sembla que contradiu el fet que el consell escolar sigui l'òrgan idoni de participació i apunta a mecanismes insuficientment regulats i redundants respecte a les seves funcions.

Finalment, el darrer incís de l'article 119, el 5, ens obsequia amb un mandat que fa enfonsar-se el difícil equilibri entre la resta de parts de l'article, quan assenyala: *"Els centres tindran almenys els òrgans col·legiats de govern següents: Consell Escolar i Claustre del professorat"*.

El galimaties no resisteix el més petit judici crític o la sistemàtica legal és lamentable, ja que aquest precepte bé podria haver recalcat —sense patir cap minva— al capítol III del títol V de la LOE, és a dir, el que es dedica als òrgans dels centres públics. La seva ubicació actual és un despropòsit i obliga a fer malabarismes conceptuals.

Per part nostra, definirem el consell escolar del centre concertat com aquell òrgan col·legiat i complex d'intervenció en el control i gestió dels centres concertats que s'encarrila mitjançant la participació en el seu govern, d'acord amb les facultats que li han estat legalment atribuïdes.

Per al TC, *"el límite máximo del derecho a la intervención en el control y gestión de los Centros sostenidos con fondos públicos estaría, en lo que aquí nos concierne, en el respeto al contenido esencial de los derechos de los restantes miembros de la comunidad escolar y, en este caso, del derecho del titular a la creación y dirección del Centro docente."*

En qualsevol cas, el mateix Tribunal Constitucional es va encarregar d'afegir-hi que *"la alegada inconstitucionalidad del sistema sólo existiría si, no habiendo acuerdo, la voluntad del titular fuera sustituida, privándosele así de la facultad de decidir"*, i va apuntalar: *"como en los demás apartados de este artículo, el Consejo desempeña un papel dependiente y subordinado a la iniciativa de otro órgano, en este caso del "equipo directivo", en que no sólo figurará, como resulta evidente, el director del Centro —propuesto, como se vio, por el titular— sino, en su caso, y según el reglamento del régimen interior, aquel o aquellos representantes del titular que se prevea en cada Centro. El Consejo Escolar no podrá sustituir el programa elaborado por el equipo directivo.(..) las competencias al respecto del Consejo dejan a salvo un amplio margen de discrecionalidad e iniciativa del titular, ya que sólo sobre las propuestas de éste podrá pronunciarse aquél."*

El titular s'erigeix, doncs, com l'únic amb capacitat de decidir, sense que pugui ser suplantat pel consell escolar, que actuarà sempre a iniciativa d'aquell, però sense que es prevegi que s'erigeixi en òrgan de govern amb autonomia de decisió i potestat per fer les seves pròpies propostes.

- **El claustre de professors**

Res no diu la LODE sobre les funcions del claustre de professors en un centre concertat. La LOE ho fa, amb relació als centres públics, a l'article 129. A la inexplicable parquedat de l'article 54.1 de la LODE, que es limita a assenyalar la seva existència

obligada, hi hem d'afegir el que assenyala la disposició addicional dissetena de la LOE, que, en un exemple més d'aquesta exasperant i erràtica tècnica legislativa, assenyala que *"el claustre de professors dels centres privats concertats tindrà funcions anàlogues a les previstes a l'article 129 d'aquesta Llei"*. És a dir, que cada centre ha de definir al seu RRI les funcions d'un òrgan de participació del professorat que la LODE assenyala com d'existència obligada, però del qual ni tan sols coneixem quina ha de ser la composició, ja que no se'n parla.

- **El professorat**

Amb independència de la participació dels docents a través del consell escolar i claustre, o d'aquelles altres vies assenyalades al RRI, podem trobar-nos diferents limitacions a l'exercici del poder de direcció del titular relacionades amb els drets i atribucions del professorat. Vegem-ne les més rellevants.

- **La llibertat de càtedra derivada de l'article 3 de la LODE**

A propòsit d'aquest dret, la STC 5/1981 i la 77/1985 es van pronunciar sobre el possible conflicte amb l'ideari del centre. Aquesta darrera va assenyalar que *"el ejercicio por el titular de su derecho a establecer el carácter propio del Centro actúa necesariamente como límite de los derechos que ostentan los demás miembros de la comunidad escolar —profesores, padres y alumnos—, pues de otro modo, no sólo quedaría privado de todo contenido real el derecho a establecer el carácter propio del Centro, sino que se vería también defraudado el derecho de los padres a escoger para sus hijos la formación religiosa y moral acorde con sus propias convicciones"*.

L'exercici de les atribucions del professorat definides a l'article 91 de la LOE.

- **Els pares**

Amb independència del vincle contractual existent entre famílies i centre, els pares tenen facultats i drets, a més de la intervenció a través del consell escolar. Les derivades dels textos legals són:

- Dret a rebre informació, participar en el procés d'aprenentatge i ser escoltats amb relació a l'educació dels seus fills (article 4, apartats 1.d, e i g, i 2.e) de la LODE).
- Les funcions pròpies de les associacions de pares (article 5, apartats 2 i 4, de la LODE).

- **L'alumnat**

També operen com a límits al dret del titular a dirigir el seu centre els drets i les facultats que la llei atribueix als alumnes.

Els que assenyalen les nostres lleis orgàniques són:

- El respecte a la seva identitat, integritat i dignitat personals (article 6.3.b) LODE). El fonament últim d'aquest dret el trobem als articles 15 i 18 de la CE, així com a l'apartat 2 de l'article 27 de la CE. Al·ludeixen a l'erradicació dels tractes o correccions degradants —avui, afortunadament, abolits—, i al dret a la pròpia imatge en el marc d'autoregulació establert al RRI.
- El respecte a la seva llibertat de consciència i conviccions morals i religioses (articles 6.3.f i 52 LODE, i articles 84.3, 84.9 i 115 LOE). Aquests drets troben el seu fonament a l'article 16 de la CE. El caràcter propi del centre, que impregna tota la seva acció educativa, troba els límits en la llibertat de consciència, moral i religiosa dels alumnes, en l'esfera íntima de la seva personalitat. Per això, la llei exclou l'obligació de participar en actes de culte, que serà sempre voluntària. Tot i això, sembla clar que els pares opten per un determinat caràcter propi en inscriure el seu fill al centre. El titular veuria minvat el dret si els pares poguessin modelar al seu gust l'oferta educativa confessional que se'ls ofereix.
- Així mateix, l'obligació de l'Estat de garantir la impartició de la religió d'altres confessions troba el límit en el fet que aquesta oferta sigui contradictòria amb l'ideari del titular.
- Les funcions que la llei atribueix a les associacions d'alumnes (article 7.2 de la LOD).
- El dret de no assistir a classe derivat de l'exercici del dret de reunió (article 8 de la LODE). La LOE ens va obsequiar amb aquest precepte, que permet als alumnes, col·lectivament, decidir la seva no assistència a classe per reunir-se *“per tal d'estimular l'exercici efectiu de la participació dels alumnes als centres educatius”*. El dret de reunió i la llibertat d'expressió ja tenien prou suport dels articles 20 i 21 de la CE. És absurd pensar que es pugui sancionar un grup d'alumnes per reunir-se en assemblea per tractar qüestions pròpies de la vida escolar.

- **El personal laboral no docent al servei dels centres educatius**

El titular haurà d'acomodar la seva actuació als drets individuals i col·lectius que tinguin els treballadors del centre.

5. Algunes “zones de conflicte” entre els drets del titular i les potestats de l'Administració

Algunes situacions poden suposar conflictes entre el titular i el poder públic. Responen a extralimitacions en l'exercici de les potestats de programació de l'ensenyament, i la inspecció i l'homologació del sistema educatiu. Aquests excessos

neixen de la tendència irrefrenable a l'homogeneïtzació i a l'aplicació als centres concertats d'esquemes de funcionament dels públics.

Resolucions, circulars i instruccions utilitzats per l'Administració per adoptar decisions i regular fins al més mínim detall organitzatiu dels centres manquen de força normativa per als titulars de centres concertats, ja que no es tracta de disposicions de caràcter general emanades de la potestat reglamentària, sinó de manifestacions de la potestat jeràrquica que té l'Administració respecte als centres públics. Per als titulars dels centres concertats, tenen només una utilitat orientadora i admonitòria.

CONSIDERACIÓ FINAL

La dimensió limitada d'aquesta anàlisi ens obliga a posar el punt final i deixar merament apuntades moltes qüestions sobre els aspectes tractats.

DOCTORAT EN EDUCACIÓ A LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS. TESIS LLEGIDES DURANT EL CURS 2022-2023

Albert Cabellos Vidal

RESUM

Entre octubre de 2022 i juliol de 2023 es varen finalitzar vuit tesis doctorals del programa de Doctorat en Educació de la Universitat de les Illes Balears. Totes es varen llegir entre l'octubre de 2022 i juliol de 2023 i, per tant, els i les autores obtingueren el títol de doctor o doctora. Set de les vuit tesis llegides comparteixen l'àmbit formatiu com a context d'anàlisi; no obstant això, els plantejaments són ben diversos entre si. D'altra banda, una tesi posa el focus en l'atenció primerenca i la importància de la família com a agent educatiu.

RESUMEN

Entre octubre de 2022 y julio de 2023 se finalizaron ocho tesis doctorales del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de las Illes Balears. Todas se leyeron entre octubre de 2022 y julio de 2023 y, por tanto, los autores y las autoras obtuvieron el título de doctor o doctora. Siete de las ocho tesis leídas comparten el ámbito formativo como contexto de análisis; sin embargo, los planteamientos son bien diversos entre sí. Por otro lado, una tesis pone el foco en la Atención Temprana y la importancia de la familia como agente educativo.

1. INTRODUCCIÓ

Durant el curs 2022-2023 s'han llegit un total de vuit tesis doctorals del programa de Doctorat en Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Tres d'aquestes es varen defensar durant el primer quadrimestre i les altres cinc durant el segon: al 2022, dues es varen llegir a l'octubre i una al desembre; al 2023, entre gener i febrer, dues, i al juliol es llegiren les tres restants.

Pel que fa a les vuit persones que han aconseguit el títol de doctora o doctor durant aquest curs, quatre han estat dones i quatre homes: Sara Bagur Pons, Nathalie Lietchi García, Silvia María San Miguel Navarro i Sara López Roca; i Bartolomé Pizà Mir, Mario Valera Pozo, César Llorente López i Martí Xavier Bennàsser Torrandell.

Quant a les direccions de les vuit tesis doctorals, són un total de quinze doctors i doctores que les han codirigit. En aquest cas, predominen els homes (11) per damunt de les dones (4). Totes les direccions, a excepció d'una, provenen de la UIB. La direcció externa prové de la Universitat Politècnica de València (UPV). Quant a les categories dels directors i directores, destaquen els i les titulars d'universitat amb set, un d'ells el professor de la UPV. En segon lloc hi ha quatre catedràtics i una catedràtica d'universitat. Finalment, una de les directores és professora associada. El departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació és el que més representació de personal docent i investigador aporta a les direccions, amb set; seguit del de Pedagogia i Didàctiques Específiques, amb

quatre. Els departaments de Psicologia, d'Infermeria i Fisioteràpia, d'Economia de l'Empresa i el d'Estadística i Investigació Operativa (UPV) aporten una persona a les direccions.

Els doctors Jaume Sureda Negre, Josep Vidal Conti, Miquel Oliver Trobat, Pere Palou Sampol i la doctora Maria Rosa Rosselló Ramon han codirigit cadascú dues de les vuit tesis doctorals que s'han finalitzat el curs 2022-2023. Jaume Sureda i Miquel Oliver han compartit codirecció a les dues. En una d'aquestes va participar en la direcció Alberto Sesé i, en l'altra, Francisco Batle. Pere Palou i Josep Vidal també han codirigit junts dues tesis finalitzades amb èxit, ambdues llegides al juliol de 2023. En una d'aquestes s'ha compartit la codirecció amb el professor de la UPV, Manuel Zarzo. Pel que fa a les dues tesis dirigides per Maria Rosa Rosselló, en una ha compartit codirecció amb Sebastià Verger i Berta Paz; a l'altra amb Juan Jorge Muntaner.

A la taula 1 es pot veure, per ordre de data de lectura, la relació entre l'autoria de les tesis i les direccions.

TAULA 1. Relació entre els autors i les autores i les direccions de les tesis doctorals del programa de Doctorat en Educació de la Universitat de les Illes Balears llegides el curs 2022-2023

Autor/a de la tesi doctoral		
Autor/a de la tesi doctoral	Direcció de la tesi doctoral	Data de lectura
Dra. Sara Bagur Pons	Dr. Sebastià Verger Gelabert Dra. Maria Rosa Rosselló Ramon Dra. Berta Paz Lourido	3-10-2022
Dra. Nathalie Lietchi García	Dr. Jaume Sureda Negre Dr. Miquel F. Oliver Trobat Dr. Alberto J. Sesé Abad	14-10-2022
Dr. Bartolomé Pizà Mir	Dr. Pere Antoni Borràs Rotger Dra. Olalla García Talbo	12-12-2022
Dr. Mario Valera Pozo	Dra. Eva María Aguilar Mediavilla Dr. Daniel Adrover Roig	26-1-2023
Dr. César Llorente López	Dr. Miquel F. Oliver Trobat Dr. Jaume Sureda Negre Dr. Francisco J. Batle Lorente	8-2-2023
Dra. Sílvia María San Miguel Navarro	Dr. Josep Vidal Conti Dr. Pere Palou Sampol Dr. Manuel Zarzo Castelló (UPV)	6-7-2023
Dr. Martí Xavier Bennàsser Torrandell	Dr. Pere Palou Sampol Dr. Josep Vidal Conti	17-7-2023
Dra. Nuria López Roca	Dra. Maria Rosa Rosselló Ramon Dr. Juan Jorge Muntaner Guasp	20-7-2023

2. BREU RECALL DE LES TESIS DOCTORALS LLEGIDES DURANT EL CURS 2022-2023

Set de les vuit tesis finalitzades durant aquest curs al programa de Doctorat en Educació tenen l'àmbit formatiu com a element comú. No obstant això, tant els nivells acadèmics de la formació, com els contextos o els subjectes d'estudi implicats varien. D'altra banda, una de les tesis se centra en l'atenció primerenca en infants de 0 a 6 anys com a àmbit d'actuació i la família i els i les professionals com a agents educatius.

A continuació es presenten els resums de les tesis doctorals llegides el curs 2022-2023 per ordre de lectura.

Modelos de intervención en Atención Temprana: Perspectivas de profesionales y familias

Dra. Sara Bagur Pons

La tesi doctoral de la doctora Bagur (2022) posa l'atenció en la intervenció duta a terme en els Serveis de Desenvolupament Infantil i Atenció Primerenca (SDIAP) i la influència de diferents factors familiars durant la fase d'acollida al servei, moment en el qual s'estableixen les metes a assolir durant la intervenció.

L'objectiu de la investigació de Bagur és, precisament, conèixer si aspectes com les habilitats familiars, l'apoderament de la família, la salut general o l'estat emocional dels membres durant la fase d'acollida als SDIAP té impacte en el desenvolupament de l'infant.

A partir d'una metodologia mixta integrativa i amb un disseny no experimental, l'estudi presenta una mostra de 135 familiars per a l'anàlisi quantitativa i 30 familiars i 5 professionals per a la qualitativa. Els instruments i les tècniques de recollida de dades són, per una banda, qüestionaris validats i, per l'altra, entrevistes semiestructurades i grups de discussió.

Els resultats de la investigació mostren com les habilitats parentals influeixen en la capacitat d'apoderament de la família i, al mateix temps, s'observa que quan millora aquest poderament, també ho fan altres habilitats i competències familiars. No obstant això, també s'observa que la discapacitat en els fills i les filles afecta en la salut mental dels progenitors i que tant aquesta com la salut física tenen un impacte en el mateix desenvolupament infantil.

Bagur conclou indicant la importància de parar atenció en les variables familiars abans d'iniciar el procés d'intervenció en l'atenció primerenca, atès el seu impacte en tot el transcurs de l'actuació; a més de donar un major pes tant social com polític al servei, que permeti accedir-hi a tothom que ho requereixi.

Gestión del Talento Docente en España: una herramienta de medición

Dra. Nathalie Lietchi García

El personal docent és, dins la societat, una peça clau per al desenvolupament tant acadèmic com social de l'alumnat. Que els centres educatius sàpiguen gestionar el talent dels i les mestres és fonamental per millorar el seu benestar i, per tant, perquè la seva feina sigui més eficaç.

El treball realitzat per la doctora Lietchi (2022) té l'objectiu de «desenvolupar i validar una nova eina psicomètrica sobre la GTD [Gestió del Talent Docent]: el Test per a l'Avaluació de la GTD (TEGTD)».

A partir d'un mostreig intencional, Lietchi compta amb una mostra de 502 centres educatius, els quals divideix, de manera aleatòria, en dues submostres independents per fer diferents proves. Els resultats obtinguts per a la validació de l'instrument mostren que es tracta d'una eina fiable i vàlida.

Lietchi conclou que disposar d'un instrument com el TEGTD permet als centres educatius millorar la GTD, detectant aquells aspectes que no funcionen, millorar el rendiment i, per tant, millorar la satisfacció dels i les professionals i l'acció educativa amb l'alumnat.

Destrezas científico-matemáticas de los docentes en formación: Estado y oportunidades

Dr. Bartolomé Pizà Mir

Tenint en compte que, d'aquí uns anys, les persones que s'estan formant per ser mestres tendran una tasca fonamental dins els centres educatius, el doctor Pizà (2022) es planteja quin nivell científicomatemàtic presenten.

La tesi parteix de tres nivells d'anàlisi: 1) estudi dels textos curriculars de la LOGSE i la LOMCE; 2) estudi de les habilitats acadèmiques i l'oferta acadèmica d'aprenentatge continu, posttitulació; i 3) estudi de la incorporació del descans actiu com a mètode per millorar l'atenció i la concentració. Així mateix, al primer eix s'analitza la possibilitat de dissenyar eines d'avaluació a partir de la taxonomia revisada de Bloom.

Els resultats que presenta Pizà mostren que els i les docents en formació tenen nivells baixos en destreses científicomatemàtiques, que hi ha una reducció en la formació contínua i que l'activitat física, com a descans actiu, durant l'horari lectiu millora la concentració i l'atenció de l'alumnat.

Pizà conclou exposant l'eficàcia de la taxonomia revisada de Bloom com a instrument per dissenyar el currículum educatiu així com a eina d'avaluació. Així mateix, el replantejament dels plans d'estudis, incorporant el descans actiu, podria beneficiar les habilitats i competències de l'alumnat, millorant així l'exercici docent futur.

Acoso escolar asociado al lenguaje: Indicadores y predictores

Dr. Mario Valera Pozo

L'assetjament escolar és un tipus de violència que pateixen molts infants i adolescents durant la seva etapa educativa. Quan el jovent, a més, presenta algun característica que el diferencia de la resta, el risc és més elevat.

La tesi del doctor Valera (2023) se centra, precisament, en la relació existent entre les dificultats de llenguatge de l'alumnat i les possibilitats de ser víctima d'assetjament escolar. Així mateix, també es planteja quines altres variables poden estar associades a aquesta relació.

A la seva investigació, Valera analitza tres mostres (dues de longitudinals d'alumnat d'entre 10 i 12 anys i una mostra de persones adultes) en què es comprova que la mostra amb dificultats de llenguatge presenta majors problemes tant d'ajustament escolar com d'habilitats socials o emocionals, així com un major risc de patir assetjament escolar, que la mostra de control. Es comprova també que la implicació de la família en el procés educatiu dels i les joves atenua el risc de presentar dificultats socioemocionals.

Valera conclou amb la necessitat de fomentar les habilitats socials i de regulació emocional, el suport social o la implicació de les famílies, tenint una especial atenció entre el jovent amb dificultats de llenguatge.

Claves para entender cómo emprender

Dr. César Llorente López

Quins són els factors clau a l'hora d'emprendre? Als programes d'emprenedoria s'explica allò que fa que un projecte empresarial funcioni? Què pensem, les persones emprenedores, que permet desenvolupar projectes empresarials d'èxit? Aquestes preguntes se les planteja el doctor Llorente (2023) a la seva tesi doctoral.

A partir de la revisió de la literatura, de l'anàlisi dels continguts dels programes d'emprenedoria i d'entrevistes amb persones emprenedores de diferents nivells (des de les més novelles a les més consolidades), Valera mostra que tant les persones emprenedores amb llarg recorregut com el que s'exposa a la literatura coincideixen a remarcar els factors personals i emocionals (autoconeixement, motivacions, autoeficàcia, etc.) com a elements clau a l'hora d'iniciar un projecte d'emprenedoria. No obstant això, s'observa com els programes destinats a l'aprenentatge d'aquest procés posen major valor en continguts de caràcter més tècnic.

Així, Valera conclou la seva tesi fent èmfasi en la necessitat de posar el focus en els factors personals i emocionals, presentant un conjunt de recomanacions dirigides a millorar l'eficàcia dels programes d'emprenedoria.

Intervenció per a la prevenció del mal d'esquena en estudiants del cicle formatiu de Tècnic Superior en Animació d'Activitats Físiques i Esportives

Silvia María San Miguel Navarro

La tesi de la doctora San Miguel (2023) es proposa determinar el grau d'influència que té la participació en un Programa d'Activitat Física Saludable Individualitzat i Cooperatiu (PAFSIC) en la millora de la presa de decisions sobre la sistemàtica emprada durant la pràctica d'activitats físiques esportives, així com en l'adquisició de la metodologia pedagògica requerida als entorns docents d'aquesta àrea de coneixement.

San Miguel compta amb una mostra de 40 subjectes, 18 en grup experimental i 22 en grup control. El grup experimental es compon per alumnat d'entre 17 i 21 anys del cicle formatiu de grau superior en Animació d'Activitats Fisicoesportives. A partir de la resposta d'un qüestionari validat de 31 ítems s'extreu informació sobre coneixements, creences i decisions sobre la salut i la sistemàtica emprada per la mostra.

Els resultats indiquen que la implementació d'una sistemàtica de l'exercici físic esportiu adequat té una influència positiva en la preservació de la salut general i concretament de la salut de l'esquena.

Aplicació del model socioecològic per identificar variables associades a l'activitat física i predictores de l'expedient acadèmic en adolescents

Martí Xavier Bennàsser Torrandell

El doctor Bennàsser (2023) planteja com a tema central de la seva tesi doctoral la relació entre l'activitat física i el rendiment acadèmic. L'objectiu de la investigació és aplicar un model multifactorial que permeti distingir aquelles variables que poden associar-se a l'activitat física de l'alumnat adolescent amb els resultats dels seus expedients acadèmics.

La mostra de la recerca de Bennàsser consta de 2.399 persones, amb un equilibri per sexes. La recollida de dades es va fer a través d'un qüestionari d'hàbits de pràctica esportiva, la prova física Course Navette per estimar el Volum Màxim d'Oxigen (VO_2 màx.) i els expedients acadèmics facilitats pels centres educatius.

Els resultats indiquen que els i les joves que fan activitat física tenen millors expedients acadèmics. Els factors que afavoreixen aquesta pràctica són ser al·lota, tenir un major VO_2 màx., les famílies que fomenten l'activitat física, un menor temps dedicat a les pantalles o la formació acadèmica dels progenitors, entre d'altres.

De menor infractor a alumno con éxito: El proceso de éxito educativo. Un estudio de casos

Nuria López Roca

Un menor infractor pot fer un bon procés escolar i arribar a l'èxit acadèmic? A la seva investigació, la doctora López (2023) es planteja aquest dilema i el resol endinsant-se en l'estudi de tres casos concrets.

Així, López, a partir de l'estudi de casos, el disseny i l'execució d'una intervenció amb tres alumnes, mostra com l'èxit en el seu procés escolar i formatiu pot actuar com a factor de protecció en la reinserció social d'aquests joves.

A partir d'una metodologia qualitativa, se cerca descriure el procés de canvi de l'alumnat amb mesures judicials en règim tancat cap a l'èxit acadèmic.

3. CLOENDA

Durant el curs 2022-2023 s'han pogut concloure un total de vuit tesis doctorals en el programa en Educació de la UIB. Totes han finalitzat completament el procés amb la seva lectura i amb l'obtenció del títol de doctor o doctora.

En la breu anàlisi que aquí es presenta s'ha pogut observar, una vegada més, que la investigació en l'àmbit educatiu és tan àmplia com es pugui imaginar. Les perspectives, els plantejaments teòrics, les metodologies o els agents educatius implicats en les tesis presentades són tan variades que permeten entendre la investigació educativa des de la multidisciplinarietat que li és pròpia.

REFERÈNCIES

Bagur, S. (2022). «Modelos de Atención Temprana: Perspectivas de profesionales y familias». [Tesi doctoral no publicada.] Universitat de les Illes Balears.

Bennàsser, M. X. (2023). «Aplicació del model socioecològic per identificar variables associades a l'activitat física i predictores de l'expedient acadèmic en adolescents». [Tesi doctoral no publicada.] Universitat de les Illes Balears

Lietchi, N. (2022). «Gestión del Talento Docente en España: una herramienta de medición» [Tesi doctoral no publicada.] Universitat de les Illes Balears.

Llorente, C. (2023). «Claves para entender cómo emprender». [Tesi doctoral no publicada.] Universitat de les Illes Balears.

López, N. (2023). «De menor infractor a alumno con éxito: El proceso de éxito educativo. Un estudio de casos». [Tesi doctoral no publicada.] Universitat de les Illes Balears.

Pizà, B. (2022). «Destrezas científico-matemáticas de los docentes en formación: Estado y oportunidades». [Tesi doctoral no publicada.] Universitat de les Illes Balears.

San Miguel, S. M. (2023). «Intervenció per a la prevenció del mal d'esquena en estudiants del cicle formatiu de Tècnic Superior en Animació d'Activitats Físiques i Esportives». [Tesi doctoral no publicada.] Universitat de les Illes Balears.

Valera, M. (2023). «Acoso escolar asociado al lenguaje: Indicadores y predictores». [Tesi doctoral no publicada.] Universitat de les Illes Balears.

IV

L'EDUCACIÓ SOCIAL A LES ILLES BALEARS: REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS

20
23

L'ATENCIÓ SOCIOEDUCATIVA A INFANTS I FAMÍLIES A ÈSPIRAL: QUINZE ANYS DEL PROGRAMA OBERT

Xavier Torrens Prats

RESUM

El programa Obert és un programa inclusiu dirigit a infants i famílies de perfil variat amb necessitat de suport, ja sigui per motius de vulnerabilitat, risc d'exclusió social, conciliació de vida laboral i familiar, manca de família extensa o necessitats de suport escolar, amb una finalitat clara: donar una resposta integral a les necessitats de suport, educatives i d'oci dels infants i les seves famílies per tal de prevenir situacions de risc social.

A Espiral els nostres programes i serveis parteixen de la igualtat d'oportunitats a l'hora d'accedir-hi i en l'equitat en l'assignació de suports i recursos a les famílies. I el programa Obert no n'és una excepció: qualsevol infant i família amb una connexió amb el territori poden participar en els Espais Oberts, en el servei de suport, en Obert al Barri i en Obert a l'Estiu, i rebre l'acompanyament familiar a partir de les seves necessitats, dissenyant horaris i suports a mida.

Actualment, Obert és present a les barriades del Coll d'en Rabassa, es Molinar i s'Arenal de Palma i Lluçmajor, amb una mitjana de 570 infants i joves atesos cada any i un equip tècnic de 18 persones durant el període lectiu, que arriben a 30 durant l'estiu.

RESUMEN

El programa Obert es un programa inclusivo dirigido a niños y familias de perfil variado con necesidad de apoyo, ya sea por motivos de vulnerabilidad, riesgo de exclusión social, conciliación de vida laboral y familiar, falta de familia extensa o necesidades de apoyo escolar, con una finalidad clara: dar una respuesta integral a las necesidades de apoyo, educativas y de ocio de los niños y sus familias para prevenir situaciones de riesgo social.

En Espiral nuestros programas y servicios parten de la igualdad de oportunidades en su acceso y en la equidad en la asignación de recursos a las familias. Y el programa Obert no es una excepción: cualquier niño y familia con una conexión con el territorio pueden participar en los Espais Oberts, en el servicio de apoyo, en Obert al Barri y en Obert a l'Estiu, y recibir el acompañamiento familiar a partir de sus necesidades, diseñando horarios y apoyos a medida.

Actualmente, Obert está presente en los barrios del Coll d'en Rabassa, es Molinar y S'Arenal de Palma y Lluçmajor, con una media de 570 niños y jóvenes atendidos cada año y un equipo técnico de 18 personas durante el período lectivo, que llegan a los 30 durante el verano.

1. ORÍGENS I CONDICIONANTS DEL PROGRAMA OBERT

Quan el setembre de 2003 es posà en marxa Espiral, la seva ubicació a la barriada del Coll d'en Rabassa era ben intencionada: la meitat de les persones que fundàrem Espiral hi havíem nascut o crescut i érem ben conscients que els infants i els joves de la barriada no tenien a l'abast un ventall de recursos i serveis. L'oferta es limitava a activitats en clubs esportius federats, activitats extraescolars en alguns centres i activitats d'oci preventiu dels serveis socials de l'Ajuntament de Palma. A més, l'esplai que hi havia al Coll d'en Rabassa feia poc que havia tancat.

A partir dels nostres contactes i acostaments als serveis socials municipals (abans Centre Municipal de Serveis Socials i ara Centre Municipal de Serveis Socials Comunitaris Bàsics, CMSSCB) i l'equip directiu del CEIP Coll d'en Rabassa, identificàrem la necessitat de donar una resposta socioeducativa als infants de la barriada amb un clar enfocament preventiu de situacions de risc.

Començà, l'any 2006, una etapa de diagnòstic i, sobretot, de recerca i coneixement de projectes i iniciatives similars per poder dissenyar la millor resposta possible a aquesta necessitat.

Amb el CMSSCB de Litoral (Ajuntament de Palma), feim una repassada a projectes i serveis que ha tengut Palma amb una finalitat similar: activitats d'oci preventiu, projecte mainaderes, etc. La direcció del CEIP Coll d'en Rabassa ens aportà una visió molt més oberta als perfils d'infants i famílies amb una mancança important d'alternatives de lleure, però que no són susceptibles de ser atesos pels serveis socials municipals.

A principis de l'any 2007, anam a visitar dues entitats amb projectes que donen resposta a necessitats molt similars a les nostres: el projecte Clau, de la Fundació Comtal, a Barcelona, i el Casal Diari de l'Associació Educativa Itaca, a l'Hospitalet de Llobregat.

A la visita a la Fundació Comtal (www.comtal.org), feim nostra la seva visió com el suport educatiu ha de ser present i compatible amb altres programes de la fundació, però també la seva adaptabilitat a cada infant, en especial pel que fa a l'horari.

A l'Associació Itaca (<https://itacaelsvents.org/ca/>) hi veim una gran tasca de coordinació amb els centres educatius de la zona, i arriben fins i tot a organitzar un servei d'acompanyament des de cada escola fins al Casal Diari, on arriben els infants.

Amb l'arrancada del curs 2007-2008, a partir de tot el que hem escoltat, observat i après, definim els elements identitaris del programa Obert, que encara continuen vigents quinze anys després: inclusió, flexibilitat i (intens) treball en xarxa.

Inclusiu

Volem defugir activitats dirigides a un únic perfil d'infants sense renunciar a la prevenció de situacions de risc i la intervenció socioeducativa a través del joc. En el mateix sentit, la necessitat de millorar el rendiment acadèmic no entén de perfils (malgrat que sigui més accentuada en uns que en d'altres).



Imatge 1. Alumnat en pràctiques participant a un taller amb infants de l'Espai Obert

Flexible

Obert no vol ser un centre de dia, no hem de fer venir tothom cada dia i durant tot l'horari si no ho necessita. Serà un centre de dia per a aquells infants amb una situació de risc que així ho determini, però serà un recurs més per compatibilitzar-lo amb altres activitats en què participin els infants. Els serveis d'Obert han de permetre cobrir necessitats i hem d'oferir alternatives en funció de la intensitat o els nivells d'aquesta necessitat.

Treball en xarxa

I aquí tenim gravats dos proverbis africans que ens han inspirat des de l'any 2003:

- “Si vols anar ràpid, ves sol; si vols arribar lluny, ves acompanyat”.
- “Per educar un infant, cal tota la tribu”.

Sense una coordinació i un treball conjunt amb el CMSSCB Litoral i el centre escolar, serem una activitat “bolet”: aïllada, sense valor afegit ni impacte en l'educació dels infants que atenguem.

Però ens queda un dels neguits més importants per a qualsevol iniciativa similar: on farem l'atenció directa? En aquells moments, Espiral disposava d'un local llogat al carrer del Cardenal Rossell, de 40 m², totalment insuficient per poder-hi desenvolupar una iniciativa similar. Ens calia un espai per poder atendre una vintena d'infants cada horabaixa, suficient per poder-hi fer activitats lúdiques (i amb una potent intencionalitat socioeducativa) i un espai diferenciat per a les sessions de suport educatiu. Així, ens plantejam que necessitam trobar un espai adaptat per atendre infants, amb espais separats per fer-hi activitats simultànies, que disposi d'un espai exterior per poder-hi fer alguna activitat o sortir-hi a berenar, que no quedi desconnectat de la vida de la barriada ni suposi un llarg camí des de l'escola, que no sigui massa costós ni que impliqui que hàgim de fer una inversió en equipament, i que serà emprat, bàsicament, els horabaixes.

Les primeres recerques de local són frustrants: els recursos econòmics que calen per a aquest espai són superiors als necessaris per contractar el primer equip d'atenció directa, sense comptar amb la inversió en equipament mínim necessari. No ho podíem creure... una barriada de prop de 10.000 habitants i moltes construccions no disposa de cap local amb aquestes característiques?

En aquest cas, feim el que hem repetit tantes vegades en aquest procés: compartir els neguits amb la resta de les companyes de camí. I va ser de camí cap a veure'ns amb la direcció del CEIP Coll d'en Rabassa que ho vàrem veure clar: l'escola! Adaptada, amb espais equipats, identificada i coneguda tant pels infants com per les famílies i amb disponibilitat en horari d'horabaixa. I recordam el concepte "trenzar recursos ociosos del territori", que vàrem aprendre de la Fundació Tomillo, que descriu de manera genial el que intuïem: identifiquem en quins horaris estan disponibles els espais de la barriada per poder aprofitar-los al màxim amb altres programes i serveis i, al mateix temps, agafen una mirada comunitària. I l'acollida de la direcció del CEIP Coll d'en Rabassa no podia ser millor: ja ho tenim!



Imatge 2. L'equip tècnic d'Obert fent una reunió transversa

Amb tot plegat, a principis de l'any 2008, enllestim el primer projecte anual del programa Obert - infància, joventut i família, i rebem una subvenció de la convocatòria de subvencions per desenvolupar programes en matèria d'acció social de la Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració del Govern de les Illes Balears, i una de l'Ajuntament de Palma en el marc de les subvencions a activitats d'interès social.

L'octubre de 2008 s'inicia el servei de ludoteca al CEIP Coll d'en Rabassa i el servei de suport. Sols en aquest trimestre, ja arribam a 50 famílies.

2. PILARS DEL PROGRAMA OBERT

Quan definim el programa Obert com un "programa inclusiu" volem situar els seus serveis una passa més enllà de la integració. Hem de respondre a les necessitats de cadascun dels infants i les famílies de la barriada.

- Famílies amb llargues jornades de feina i manca de família extensa, cosa que fa impossible la conciliació.
- Famílies que cerquen una oferta de lleure educatiu de qualitat per als seus infants de manera complementària a altres.

- Infants que viuen en situacions molt complexes i que necessiten viure espais de lleure positiu i preventiu i amb referents adults positius.
- Infants i adolescents que necessiten espais on fer els deures i resoldre dubtes, perquè les seves famílies no poden, o no saben, resoldre'ls.
- Famílies nouvingudes, amb germans ja nascuts aquí i amb necessitat de generar vincles amb el barri que els acull.

I ho volem fer a partir d'espais compartits entre ells, entre iguals i sense etiquetes: atendre necessitats socials, de conciliació, de suport educatiu, d'acompanyament a famílies, d'activitats lúdiques enriquidores i engrescadores, i donar-hi resposta.

Però... tot junt? El dibuixant Jach Koch ho defineix de manera excepcional a una vinyeta on es veu un adult que demana a un infant: “Hi ha estrangers a la teva escola?”, “No —li contesta—, a la meva escola sols hi ha infants”. I aquesta és la mirada que volem traslladar: no som un centre de dia, malgrat que atenem infants que necessiten un pla individual de feina; no som un servei exclusiu per a infants “pobres” o “exclusos”, o de serveis socials, encara que hi hagi infants que hi participen sense cost: som un servei obert i flexible a les necessitats dels infants i les seves famílies, amb el perfil que sigui.

Fernando Fantova, consultor social i expert en processos d'intervenció social, afirma que les situacions d'exclusió social “no són problemes d'uns suposats col·lectius vulnerables, sinó que són un procés reversible, determinat estructuralment, en el qual qualsevol persona pot entrar”. A més, les polítiques per a “la inclusió social (o contra l'exclusió social) haurien d'intentar garantir que totes les persones disposin en certa mesura d'accés a béns com papers en regla, connectivitat digital, suport a l'autonomia, cures, relacions personals, referències comunitàries, vies de participació, temps lliure [...]”.

Però també hi ha una altra raó per entendre aquesta inclusivitat dels serveis d'Obert: una qüestió de drets, de drets dels infants. Qualsevol infant té dret a l'educació (Convenció sobre els drets dels infants, articles 28 i 29), al joc, al lleure i a l'accés a la cultura (article 31), i a rebre atencions específiques i una capacitació adequades a fi d'aconseguir la seva integració social (article 23). I aquest enfocament de drets, sense distincions ni discriminacions, és la nostra principal raó de ser.

Així, parlem d'inclusivitat i igualtat d'oportunitats en l'accés al programa Obert (principis que també faria seus el programa FORO – Formació i Ocupació d'Espirall l'any 2010) i d'equitat en l'assignació de suports.

El programa Obert aplica aquesta equitat possibilitant els següents suports, sempre en la mesura i la intensitat que necessita cada família:

- Flexibilitat en la participació, els dies i els horaris que la família necessiti. Si hi ha una necessitat social i d'atenció, l'infant vendrà tots els dies i totes les

hores a Obert. Si no ho necessita, o bé participa en altres activitats i recursos de la barriada, sols vendrà mig horabaixa, dies alterns, etc.

- Segons les necessitats del seu rendiment acadèmic, hi ha dues alternatives: 2 o 4 hores setmanals.
- Per afavorir la conciliació de la vida laboral i familiar. Si la família acaba la feina a les 17 hores, no cal que hi sigui fins a les 18.30 hores. Si hi ha torns o custòdies compartides, per exemple, pot tenir la plaça en setmanes alternes i no haver de venir cada dia.
- Si la situació familiar ho requereix, es dissenya un pla de feina que pot arribar a concloure la necessitat que l'infant hi participi cada dia durant tot l'horari i, també, rebí quatre hores setmanals de suport educatiu.
- Sistema de beques per reduir les quotes dels serveis, segons la realitat econòmica i social de cada família.

Però tot plegat no tindrà sentit si perdem de vista aquesta vessant comunitària, sense la mirada comunitària que faci “obrir una dimensió comunitària com a element global i no aïllat del treball individual, facilitar un entorn de relació, perquè la població més feble tingui un benestar emocional incrementant les oportunitats d'accés a recursos i d'incorporació a la comunitat” (Marta Ballester, educadora social i consultora social, al seu document “Acompanyament a l'impuls de la intervenció comunitària als serveis socials”).

Per a una inclusió social efectiva, és imprescindible compartir, coordinar, complementar aquests serveis amb la resta de la comunitat, tant l'educativa (som dins les escoles) com amb la resta del teixit social, no superposar serveis per evitar duplicitats, detectar de manera conjunta necessitats i dissenyar la resposta de manera coordinada. Hem d'establir vincles positius amb infants i famílies que permetin l'assoliment dels objectius del programa, en general, però també dels plans de feina individual. Però aquests vincles no han de suposar noves dependències cap a nosaltres. Si vivim com un èxit que les famílies canviïn la dependència dels serveis socials d'atenció primària per una dependència cap a nosaltres, hem fracassat. La nostra presència ha de promoure el que Héctor Colunga, director de la Fundación Mar de Niebla, de Gijón, anomena “tercer cinturón de protección”: aquella protecció que ens ofereix la comunitat fruit de la convivència i el coneixement mutu. I sols si som capaços de generar espais que la promoguin, que facilitin vincles entre iguals, podrem parlar d'èxit.

I aquesta no és, ni pot ser, una lluita individual. Volem que els nostres esforços se sumin a altres per multiplicar-ne els resultats. No ho sabem fer d'una altra manera, sols ho sabem fer treballant en xarxa.

Entre els milers de definicions i referències acadèmiques sobre el concepte de treball en xarxa, des d'Espiral hem fet nostres els aspectes clau següents:

- Una forma de fer que implica teixir complicitats en les relacions amb altres entitats i serveis del territori.

- Posar l'accent en els processos de construcció d'espais compartits de treball, d'aprenentatge i de generació de respostes de manera conjunta, respectant la identitat de cada agent i la diversitat que això suposa.
- La definició compartida de visions i resultats a llarg termini i de les estratègies necessàries per fer-los realitat.

En el marc del 10è aniversari del programa CaixaProinfància, la Fundació “la Caixa” ens va atorgar el reconeixement al treball en xarxa per la nostra capacitat de feina al territori i com a “mostra de col·laboració entre l'Administració local, el sistema educatiu i les organitzacions locals [...], a més d'obtenir evidències de millora en les famílies [...]”. (extracte de la carta de suport del doctor Jordi Longás Mayayo, director executiu de l'equip de direcció científica del Programa CaixaProinfància, Universitat Ramon Llull).

3. EVOLUCIÓ DEL PROGRAMA OBERT: DE LA LUDOTECA AL CEIP COLL D'EN RABASSA EN SET PUNTS D'ATENCIÓ

Adeu, ludoteca; hola, Espai Obert

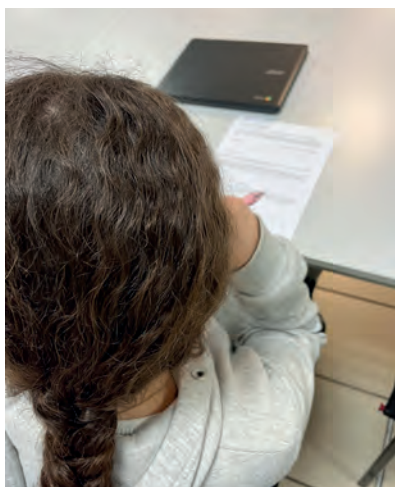
L'any 2008 el programa Obert iniciava el servei d'oci i ludoteca al CEIP Coll d'en Rabassa amb una ludoteca cada hora baixa dels dies lectius i una oferta d'activitats en horari de matí als períodes no lectius. Els infants hi trobaven un espai on jugar, berenar i fer els deures de manera autònoma, mentre desenvolupaven habilitats socials i de convivència, de dilluns a divendres entre les 15.30 hores (just en acabar el menjador) fins a les 20 hores, un horari ampli que permetia conciliar i, a la vegada, configurar un espai lúdic on treballar uns plans educatius individuals amb aquells infants que ho necessitessin.

L'aspecte innovador, a banda de l'evident caire inclusiu que ja hem comentat, era la flexibilitat en l'horari. Així, la família amb custòdia compartida o torns que necessita venir en setmanes alternes no ve cada dia i la seva plaça la pot aprofitar un altre infant. El mateix passa amb els dies alterns per a altres activitats extraescolars, horaris fins a les 17 hores, etc. En un espai de l'escola amb capacitat per a 25 infants al mateix temps, donam resposta a prop de 60 infants de 50 famílies, cadascun amb els suports a mida que requereixen.

Amb el pas dels anys, de les avaluacions internes i externes i d'analitzar oportunitats de millora, l'equip del programa Obert arriba a una conclusió que no ens esperàvem: la ludoteca ja no respon a les necessitats i ens cal donar una passa més. L'any 2020, just després de la covid (que mereix una referència específica més endavant), sorgeixen els Espais Oberts. En plural, sí: Espai Obert al Coll d'en Rabassa (2008), Espai Obert a Tamarells (s'Arenal de Palma, 2014) i Espai Obert a Molinar (2018). I sí, dins les escoles públiques de les barriades.

Coneixedors del model dels “centres oberts” de la cartera de serveis socials de la Generalitat de Catalunya (centres de dia amb equips multidisciplinaris que donen resposta a necessitats de suport familiar, reforç educatiu..., i dels quals tot municipi de més de 20.000 habitants ha de disposar), i inspirats per les investigacions de la Fundació Pere Tarrés sobre les competències adquirides a les activitats de lleure, dissenyam els Espais Oberts, que suposen:

- Oferir uns entorns segurs als infants els horabaixes del període lectiu.
- Un treball en la identificació i la gestió de les emocions, amb jocs i dinàmiques.
- La planificació d'activitats lúdiques per treballar les competències necessàries marcades per l'Agenda 2030 i que volen preparar les persones per a la indústria 4.0. Aquestes competències són: transdisciplinarietat, aprenentatge al llarg de la vida, autogestió, ús interactius d'eines i recursos diversos, interacció amb els altres, interacció amb el món, multialfabetització (basat en Mmantsetsa Marope, Patrick Griffin, Carmel Gallagher (2018). *Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf).
- Un equip de coordinació del programa que fa un seguiment i acompanyament als equips d'atenció directa en la planificació d'activitats amb aquesta intenció.
- Coherent no sols amb els valors d'Espiral (solidaritat i cooperació, cohesió i justícia social, igualtat d'oportunitats i equitat), sinó també amb els valors de la comunitat educativa que ens acull.



Imatge 3. Repensant el servei de suport

Repensant el servei de suport

Amb la vocació de superar les “classes de repàs”, enteses com un espai on fer els deures amb supervisió d'una persona adulta, cercam més coherència entre el concepte “suport a l'estudi” i el fet que esdevingui un espai afavoridor d'un ambient que faciliti i estimuli la realització de tasques escolars, però també d'aprenentatges i d'estudi. Un espai que permeti desenvolupar estratègies cognitives, a moments amb les tasques marcades pel centre, a moments amb activitats proposades pel nostre equip.

Però tot plegat va acompanyat d'una passa més en l'abordatge conjunt de la necessitat

de millora del rendiment acadèmic entre el centre educatiu i Espiral. Establim protocols de traspàs d'informació per conèixer de primera mà les àrees en què cal que millori cada infant i, trimestralment, feim un retorn a l'escola sobre la seva evolució i procés. I no és casual, sinó que sorgeix a partir de la demanda d'una de les escoles que demanava disposar de retorn sobre aquests casos compartits. Un altre èxit del treball en xarxa! A aquesta informació també arriba a les famílies, perquè prenguin consciència del moment en què es troben els seus infants, via informe trimestral i de manera presencial i individual, si és necessari.

Primers espais amb famílies

El Nadal que acomiadava l'any 2015, fent balanç amb el CMSSCB Litoral de Llevant, cercam una estratègia que permeti donar resposta a necessitats d'habilitats de criança amb infants entre 3 i 8 anys. El fet que Espiral siguem entitat coordinadora del programa CaixaProinfància, de la Fundació "la Caixa", ens permet oferir el servei de psicomotricitat, en la seva vessant reeducativa, però hi mancava l'abordatge amb les famílies. En aquest espai de reflexió conjunta, de construcció col·lectiva, sorgeix la possibilitat d'atendre infants i famílies de manera paral·lela en petites sessions per a famílies, aprofitant que els infants fan les sessions de psicomotricitat. I compartim recursos: Espiral aporta la psicomotricista i el CMS-SCB Litoral, la professional que millor encaixi en cada sessió: psicologia, treball social, educació social..., segons el cas. I la sessió acaba amb una petita activitat de joc conjunt entre infants i famílies. Les nostres famílies no poden començar cicles de programes més intensos en durada i exigents quant a sessions, no els acaben. El febrer de 2016, ampliam el servei de suport a famílies d'Obert.

Com tota la resta dels serveis, s'ha anat ajustant als perfils que van accedint a Obert i actualment ja no té aquesta configuració.

Obert al Barri

Aquella tardor, el programa Obert és a dues escoles, CEIP Coll d'en Rabassa i CEIP Els Tamarells (s'Arenal de Palma), amb una mitjana de 300 infants atesos cada any a tots els serveis (Espai Obert, suport, Obert a l'Estiu), i feim una petita aturada per reflexionar sobre la intensitat de la nostra mirada comunitària. De quina manera podem arribar a més infants, a més famílies, però invertint el procés: acostant-nos-hi nosaltres. Espiral Surt al Carrer és una iniciativa posada en funcionament per tal d'ampliar el nostre arrelament al territori, a la nostra comunitat, alhora que ampliam la nostra base social. Al mateix temps, volem reivindicar les activitats al carrer, als nostres parcs i places, perquè els espais públics tornin a ser espais educatius i transformadors.



Imatge 4. Obert al barri al Club Nàutic Es Molinar

El primer semestre de 2016, iniciam Obert al Barri per acostar-nos a aquells infants i joves que, per un motiu o un altre, no venen a cap servei dels quals disposa la barriada, però que necessiten treballar aspectes com la participació, la convivència, el joc com a element socialitzador, etc.

I els adolescents? Patis Oberts i programa Tens Talent

L'any 2017, la taula d'infància de s'Arenal, formada per Espiral, els serveis socials dels ajuntaments de Palma i Lluçmajor, centres educatius de s'Arenal de Palma i Lluçmajor (sis centres), el centre de salut, serveis de joventut dels ajuntament de Palma i Lluçmajor, Càritas Mallorca, el programa CaixaProinfància de la Fundació "la Caixa", i la UIB (en qualitat d'assessora científica del programa), constata que manca una oferta d'activitats específica per a adolescents, en especial aquells amb qui ja hi havia un vincle de participació prèvia, i en un espai que sentin propi.

Espirale proposa dues noves línies de feina, que de seguida reben el suport de la taula: adaptar el programa Tens Talent, de la Fundació "la Caixa", a adolescents i promoure un pilot al CEIP Els Tamarells per obrir el seu pati durant els horabaixes a infants i adolescents per fer-hi activitats no dirigides, però supervisades per una figura de dinamitzador responsable.

El programa Tens Talent és una iniciativa educativa innovadora per identificar i potenciar el talent i les capacitats d'infants d'entre 6 i 12 anys. Parteix de la premissa que les persones tenim capacitats que ens diferencien i que podem desenvolupar al llarg de la vida; només cal descobrir-les i estimular-les per augmentar la nostra autoestima i el benestar, i afavorir, així, les oportunitats personals i professionals. A Espiral coneixem molt bé el programa, ja que l'aplicam a les ciberaules de Verge de Lluc i Son Gotleu, a Palma, amb un impacte molt positiu. El repte era doble: comprovar si la proposta engrescaria adolescents d'entre 12 i 14 anys, especialment si ja havien estat atesos per Obert, i fer les adaptacions pertinents a les activitats. La resposta per part de la Fundació "la Caixa" va ser excepcional: vistiplau i possibilitat de disposar de l'acompanyament pedagògic del programa. Actualment, la Ciberaula de s'Arenal continua sent l'única a tot l'Estat que aplica el programa Tens Talent amb adolescents de 12 a 14 anys. Us convidam a veure aquest reportatge emès a IB3 Notícies el desembre de 2020: <https://ib3.org/la-ciberaula-de-sarenal-pionera-a-tot-lestat>.

El pilotatge dels Patis Oberts al CEIP Els Tamarells, de s'Arenal de Palma, inspirat en iniciatives molt consolidades, entre d'altres, a Barcelona (amb, fins i tot, una avaluació d'impacte per part de l'Institut de la Infància i l'Adolescència de Barcelona), és una proposta pensada perquè aquells infants i adolescents que ho vulguin trobin als patis de l'escola un espai segur per fer-hi activitats i el més autogestionat possible. A partir d'unes pautes de convivència, s'hi pot entrar i sortir en voler, organitzar activitats segons les preferències, participar en les que hi proposa el dinamitzador i fer-ne de noves. Amb una mitjana de 30 infants cada horabaixa, Patis Oberts disposa d'un protocol de traspàs d'incidències i de

detecció d'infants en situació de vulnerabilitat amb la direcció del centre i amb el CMSSCB Litoral, Palma, per compartir tota la informació.

La covid, i fins ara gairebé no l'havíem esmentada, va fer tancar el servei, i quan es va reprendre, no va ser prou engrescador per als adolescents: se sentien més a gust als parcs i a les places que havien recuperat com a espai de trobada a mesura que les restriccions permetien trobar-se amb altres en espais a l'aire lliure. A final de 2021, de manera paral·lela a la posada en marxa del Projecte d'Intervenció Comunitària a Litoral, fruit del conveni singular signat entre l'Ajuntament de Palma i Espiral, i amb un lideratge compartit entre el CMSSCB Litoral i l'equip del programa Obert, traslladam els esforços i els recursos de Patis Oberts a activitats comunitàries als espais de trobada dels adolescents: els parcs i les places.

Des del curs 2021-2022, el programa Obert ja disposa de set punts d'atenció: as Molinar, el CEIP El Molinar i l'Espai Comunitari Litoral de Llevant; al Coll d'en Rabassa, el CEIP Coll d'en Rabassa; a s'Arenal de Palma, el CEIP Els Tamarells i el punt d'atenció Blai Bonet (punt d'atenció del CMSSCB Litoral); a s'Arenal de Lluçmajor, el CEIP S'Algar i el CEIP Son Verí.

4. LA RESPOSTA DURANT LA COVID

No reproduïrem tot el que va suposar la covid ni el seu impacte en l'atenció directa, el confinament, la bretxa digital... És prou sabut per tothom.

Però sí que explicarem la resposta del programa Obert durant el període de confinament:

- Entre el 16 de març i l'1 de maig, es varen fer 1.198 seguiments a famílies, telefònics i telemàtics, detecció de situacions d'extrema necessitat i de bretxa digital, en estreta coordinació amb els serveis socials i els centres educatius.
- Setmanalment, es lliuraven propostes d'activitats lúdiques directament a les famílies i mitjançant xarxes socials.
- Obert al Barri passa a ser Obert a Casa, amb un conjunt d'activitats gravades des de les cases dels nostres equips, però també en directe via xarxes socials. Més de 30 activitats fetes (algunes encara disponibles al nostre canal de YouTube).



Imatge 5. Els participants d'Obert Estiu Els Tamarells d'excursió a un parc aquàtic

- Lliurament de material escolar i per a activitats.
- Sessions de suport educatiu en directe, però també per videotrucada.

I a l'estiu? Impulsàrem el “Manifest per un estiu educatiu”, amb més de 60 adhesions d'entitats de lleure educatiu i acció social per tal que es permetessin les activitats de lleure durant l'estiu de 2020.

5. QUADRE AMB EVOLUCIÓ DE PERSONES ATESES

TAULA 1. Evolució d'infants atesos pel programa Obert

2008	2011	2014	2017	2020	2022
50	153	238	403	495	556

Font: Elaboració pròpia.

2008: s'inicia el programa Obert al CEIP Coll d'en Rabassa, Palma.

2014: iniciam el programa pilot del programa CaixaProinfància a s'Arenal, Palma. Hem estat seleccionats gràcies a la nostra experiència al territori i per ser una barriada amb unes dades de vulnerabilitat molt alta i sense una oferta d'activitats preventives per a infància i família. Tres punts d'atenció: CEIP Coll d'en Rabassa, Casal de Barri de Son Parera i CEIP Els Tamarells (s'Arenal de Palma).

2017: cinc punts d'atenció: al Coll d'en Rabassa, a la seu d'Espirall a la barriada i al CEIP Coll d'en Rabassa, i a s'Arenal, al CEIP Els Tamarells i a l'EI Trencadors. Des del novembre de 2017, també as Molinar, a l'Espai Comunitari Litoral.

2020: l'any de la covid. Estantament respecte de les persones ateses l'any 2019, tot i les restriccions derivades de la pandèmia.

2022: set punts d'atenció: as Molinar (2), Coll d'en Rabassa (1), s'Arenal de Palma (2) i s'Arenal de Lluçmajor (2). Espais cedits pels ajuntaments de Palma i de Lluçmajor

6. OBJECTIUS GENERALS I ESPECÍFICS DE CADA SERVEI

L'objectiu general del programa Obert és donar una resposta integral a les necessitats de suport, educatives i d'oci dels infants i les seves famílies per tal de prevenir situacions de risc social.

Actualment, aquests són els serveis que ofereix el programa Obert i els seus objectius específics:

TAULA 2. Serveis programa Obert i objectius

Servei	Objectius específics
Suport educatiu	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar hàbits i tècniques d'estudi - Prevenir l'abandonament escolar - Treballar competències digitals bàsiques - Afavorir la identificació i la gestió d'emocions
Espais Oberts Obert a l'Estiu, Nadal i Pasqua	<ul style="list-style-type: none"> - Ocupar de manera positiva el temps lliure - Fomentar l'educació en valors - Fomentar el treball en equip i la participació - Afavorir la socialització dels infants i els joves - Afavorir la identificació i la gestió d'emocions - Treballar competències digitals bàsiques
Suport i atenció a les famílies	<ul style="list-style-type: none"> - Incloure les famílies als diferents serveis del programa - Augmentar les competències familiars - Crear un espai de treball en grup que afavoreixi el coneixement mutu
Obert al Barri	<ul style="list-style-type: none"> - Afavorir espais de socialització i relació entre iguals - Proporcionar un espai segur als infants els horabaixes
Psicomotricitat	<ul style="list-style-type: none"> - Promoure el desenvolupament funcional del cos - Promoure la capacitat de ser i expressar-se en el context psicosocial - Desenvolupar les capacitats psicomotrius i les habilitats motrius



Imatge 6. Els infants de l'Espai Obert Molinar fan un taller de berenar saludable

7. INNOVACIONS I REPTES DE FUTUR

Arribats a aquest punt, esperam haver estat capaços de transmetre que Obert és un programa viu, en constant revisió i adaptació a les necessitats canviants dels infants i les famílies que atenem.

La mirada comunitària, els espais conjunts de treball en xarxa de seguiment, la creació i l'avaluació compartida afavoreixen el sorgiment constant d'innovacions, no sempre disruptives, però que sí que fan mantenir viu el programa.

Al nostre parer, les principals innovacions del programa Obert són aquestes:

1. No coneixem cap altre programa similar a Mallorca en què comparteixin espai infants en situació de risc de vulnerabilitat social i infants únicament amb necessitats de conciliació de la vida laboral i familiar. A s'Arenal encara ens falta per incidir en aquest aspecte inclús dels serveis, però des de 2018 el percentatge d'infants no becats ("normalitzats") que participaren en Obert a l'Estiu ha augmentat de manera molt important.
2. Hem estat pioners en l'organització d'activitats continuades i amb aquesta intensitat (prop de 20 setmanals durant el període lectiu, i en horari de dematí als períodes no lectius) dins les escoles. Es fan altres activitats, però no amb el caire socioeducatiu i comunitari del programa Obert.
3. Patis Oberts. L'any 2017 vàrem obrir el CEIP Els Tamarells cada horabaixa a qualsevol infant que volgués venir-hi a jugar, sota la supervisió d'un adult referent. En altres ciutats hi ha iniciatives similars (Ciutadella, municipis de Catalunya, etc.), però a Palma, fins al darrer trimestre de 2022, no es va fer una iniciativa similar (i ara es troba aturada).
4. Activitats d'Obert al Barri. Desconeixem cap altra iniciativa similar de lleure educatiu en parcs i places de manera contínua durant l'any: activitats obertes cada setmana a les barriades des Molinar, Coll d'en Rabassa, Can Pastilla, s'Arenal de Palma i Lluçmajor, Son Ferriol i Sant Jordi.

Iniciem el curs 2022-2023 amb un seguit de reptes clarament identificats que, afegits a la nostra ferma voluntat de continuar acompanyant infants i famílies, marquen el nostre rumb:

- a. Aconseguir un major finançament per oferir més beques parcials per a famílies que, sense entrar als límits per disposar de prestacions econòmiques municipals ni d'altres finançadors privats, necessiten suports per no recaure en situacions de vulnerabilitat.
- b. Estam definint un nou model d'atenció a famílies, com a part de l'elaboració de la teoria de canvi d'Espiral. Aprofundim en els serveis de suport a famílies per millorar el nostre acompanyament.
- c. Les noves metodologies que empren els centres educatius (aprenentatge basat en projectes, ambients, situacions d'aprenentatge), impulsats per la LOMLOE, ens obliguen a fer una aturada i reflexionar sobre el model del servei de suport: nova metodologia, nous recursos i formació als nostres

equips per continuar millorant el rendiment acadèmic i l'aprenentatge dels infants i els adolescents que atenem.

- d. Ens cal poder millorar la quantitat de serveis i la seva ampliació horària al punt d'atenció del CEIP S'Algar, a s'Arenal de Lluçmajor.

Encara deixam moltes coses per explicar, molts detalls que millorarien aquest escrit i permetrien entendre l'abast d'Obert. A cada llegida, un detall més que trobam a faltar. El millor remei és una convidada a conèixer Obert i que us expliquem tot el que no trobareu en aquestes línies. Us hi esperam!

CEPA SANT ANTONI: MULTICULTURALITAT I INTEGRACIÓ

Neus Ribas Torres

Antoni Bennàsar Gayà

Mariví Mengual Llull

RESUM

El CEPA Sant Antoni és un centre que es caracteritza principalment per la seva multiculturalitat, reflex d'una població que, des de fa dècades, té com a única indústria el turisme d'estiu. Aconseguir la integració de l'alumnat és una tasca que, més enllà de la feina a l'aula, pot tenir els seus pilars bàsics en la promoció de la salut, en el coneixement del patrimoni històric, natural i cultural i en la coeducació.

RESUMEN

El CEPA Sant Antoni es un centro que se caracteriza principalmente por su multiculturalidad, reflejo de una población que, desde hace décadas, tiene como única industria el turismo de verano. Conseguir la integración del alumnado es una tarea que, más allá del trabajo en el aula, puede tener sus pilares básicos en la promoción de la salud, en el conocimiento del patrimonio histórico, natural y cultural y en la coeducación.

INTRODUCCIÓ

Creat el curs 2009-2010, el Centre d'Educació de Persones Adultes Sant Antoni ha experimentat un creixement continu, reflex indubtable del dinamisme poblacional d'aquesta localitat, un dels enclavaments turístics més importants de les Illes Balears i, per tant, també destacat a l'àmbit de l'acolliment migratori.

Després d'haver estat aula dependent del CEPA Pitiüses durant més de dues dècades, disposa, actualment, a més de les aules de la seva seu principal —ubicada al nucli urbà de Sant Antoni—, de dues aules més a les localitats de Sant Josep i Sant Jordi, així com una altra al nucli de Cala de Bou, que, sens dubte, ja és el nucli de més densitat poblacional de la costa oest d'Eivissa. Aquest curs 2022-2023, el nombre d'alumnes matriculats en estudis formals i no formals ha superat els 700.

El repte educacional d'un centre d'adults ubicat en una població d'estacionalitat turística amb una àmplia majoria d'habitants que prové de països i regions d'Espanya molt diferents —només el 19% ha nascut a Sant Antoni— i treballen, gairebé de manera exclusiva, a l'hostaleria, és ben segur un repte que posseeix moltes vessants, no només acadèmiques sinó també socials, econòmiques i culturals en general.

L'alumnat que es matricula al CEPA Sant Antoni ho fa amb objectius molt diversos: aconseguir el títol de graduat en Educació Secundària; aprendre espanyol i

català per tal d'integrar-se a la comunitat i aconseguir més possibilitats laborals; millorar els coneixements d'informàtica, anglès i alemany (en aquests casos, no sempre amb una perspectiva laboral: de fet, són moltes les persones que es matriculen en aquests mòduls per mera curiositat personal o per un desig llargament ajornat que ara poden complir); preparar-se per a l'examen d'accés a cicles de grau superior o per a les proves de competències clau; fer algun curs de formació ocupacional, etc.

Per a molts, aquesta escola d'adults és un lloc de pas per poder accedir després a altres estudis o nivells laborals. En canvi, per a molts també és un lloc on acudeixen amb l'única finalitat d'adquirir uns coneixements en matèries determinades sense cap mena d'urgència. Però gairebé tots ells comparteixen la circumstància de treballar al sector turístic, cosa que equival a dir, també, que durant alguns mesos han de compaginar, quan això és possible, aquests estudis amb la seva feina.

Una mostra d'actualitat ens diu que en el curs 2022-2023 l'edat mitjana del nostre alumnat és de 41 anys. Un 67% són dones i un 33% homes. La multiculturalitat és un fet. Un 47% són de nacionalitat espanyola, encara que no arriben ni a la meitat els nascuts a l'illa d'Eivissa. L'altre 53% prové de 42 països diferents: del Marroc (un 23%), Colòmbia, Veneçuela, França, el Regne Unit, el Brasil, Alemanya, el Senegal, el Pakistan, Itàlia, Ucraïna i els Països Baixos, entre d'altres.

Per a qualsevol centre com el nostre, reflex de la població on està ubicat, resulta molt important i desitjable establir una comunitat de lligams integradors més enllà de la feina lingüística a l'aula, per més que les dificultats siguin molt altes a causa, fonamentalment, de la diversitat en gairebé tots els àmbits (social, lingüístic, cultural, ètnic, econòmic...), així com aconseguir xarxes de proximitat i confiança. Vincles, en definitiva, que poden arribar a ser llargs en el temps, ja que molts dels nostres alumnes comencen, abandonen i tornen, sempre depenent de les diverses i molt canviants obligacions laborals i familiars.

Una d'aquestes estratègies vinculants que ha seguit l'escola amb notable èxit ha estat la promoció de la salut.

1. PROMOCIÓ DE LA SALUT

Des de la creació del centre, ens ha preocupat el benestar del nostre alumnat i donar sortida a les seves necessitats; és per això que quan el curs 2014-2015 va sorgir el projecte Centres Promotors de Salut no vam dubtar a participar-hi. Els eixos que considerarem prioritaris eren "Alimentació i vida activa", "Benestar i salut emocional" i "Prevenició de conductes addictives".

Per conèixer la realitat de l'alumnat del centre, vam confeccionar una enquesta per saber des d'on partir. Des de llavors, aquesta enquesta anual, feta a principi

de curs, ens dona una mostra de les seves necessitats i interessos principals, amb la qual podem començar a treballar. Aquell primer curs tractàrem, sobretot, el tema de les drogues i les addiccions.

El curs següent, 2015-2016, partírem d'una enquesta a l'alumnat referent als hàbits alimentaris, l'exercici físic i els medicaments que consumien. En aquest sentit, vam treballar i classificar medicaments d'ús quotidià de l'alumnat, vam estudiar la importància de l'aigua i vam començar a organitzar conferències de salut amb la participació del personal del centre de salut i amb la coordinació del Servei de Mediació del Centre de Salut de Sant Antoni. Durant aquell curs les xerrades van girar al voltant de la salut dental, la salut a l'embaràs i la psicologia de la salut.

El curs 2016-2017 continuàrem amb els temes de la salut emocional, alimentació saludable i vida activa, amb una oferta àmplia de xerrades promogudes pel Servei de Mediació del Centre de Salut de Sant Antoni.

A partir del curs 2017-2018 vam començar a demanar l'ajut per a la promoció de la salut que la Conselleria de Salut i Consum ofería. Això ens va permetre introduir altres activitats de promoció de la salut: berenars i rutes saludables, així com altres accions gratuïtes que serveixen també per compartir, faciliten la integració de l'alumnat al centre on estudien —la interculturalitat es fa efectiva quan comparteixen una nova mateixa experiència cultural— i al poble on viuen i treballen.

El curs 2018-2019 es creà la Mesa Intersectorial d'Actius Saludables (Estratègies de Promoció de la Salut i Prevenció en el Sistema Nacional de Salut del Ministeri de Sanitat), de la qual formem part des de la seva posada en marxa. Aquell curs, el nostre projecte CEPS es va dedicar a les malalties mentals i a donar suport a totes les iniciatives que es van proposar a l'esmentada Mesa Intersectorial. Vam continuar amb les rutes saludables —petites excursions matinals generalment urbanes— i també tornàrem a repetir l'experiència de poder oferir tallers gratuïts per millorar el benestar del nostre alumnat i professorat: tallers de risoteràpia, festes i àpats saludables, tallers de cuina i una excursió trimestral a algun punt de l'illa.

El curs 2019-2020 vam preparar un projecte per a dos anys a partir dels resultats de l'enquesta que, com cada any, elaboràrem. Sempre tenint en compte els resultats d'aquesta enquesta inicial, durant el primer quadrimestre vam continuar amb les rutes saludables i l'excursió trimestral. A més a més, vam comprar bidons d'aigua de vidre per promoure més consum d'aigua —observàrem en l'enquesta que era clarament insuficient en una bona part de l'alumnat—, i també es va posar a disposició de l'alumnat i el professorat un dispensador permanent d'aigua per poder reomplir-les. Finalment, vam difondre l'oferta esportiva que ofereix el municipi.

• Pandèmia i salut mental

El segon quadrimestre d'aquell curs va estar marcat per l'inici de la pandèmia, i la Comissió de Salut, a més de continuar amb la tasca de promoure el benestar de la comunitat educativa, va dedicar-se a coordinar i difondre la informació sobre la crisi sanitària. Així mateix, el Departament d'Orientació va treballar amb reunions amb l'alumnat per conèixer les seves necessitats i el seu estat d'ànim durant el confinament.

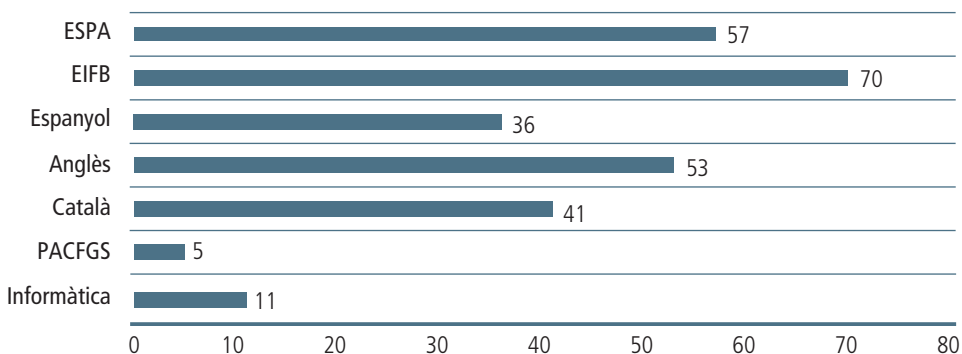
El curs següent, 2020-2021, va iniciar-se marcat per les instruccions sanitàries de la Conselleria i, a més, vam continuar assistint a les reunions mensuals de la Mesa Intersectorial de Salut. D'altra banda, quan van passar les restriccions, repreneu les rutes saludables i les excursions. Aquell mateix curs no vam comptar amb l'ajut de la Conselleria de Salut.

Ens preocupava molt com havia quedat l'estat anímic del nostre alumnat, així que vam elaborar una enquesta amb els resultats següents:

GRÀFIC 1: Enquesta sobre l'estat anímic de l'alumnat

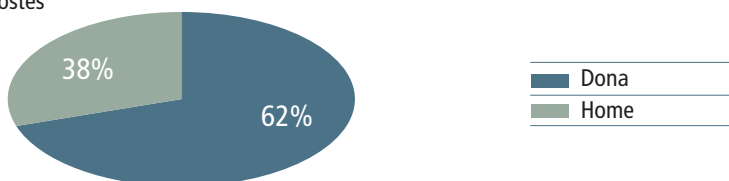
Quins estudis fas al CEPA Sant Antoni?

250 respostes



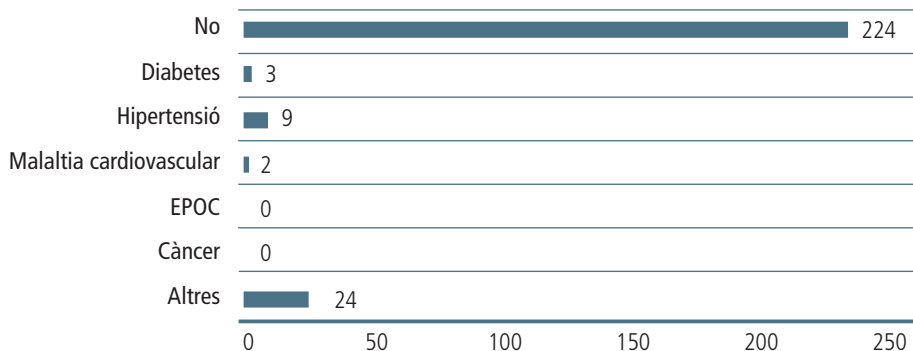
Sexe

250 respostes



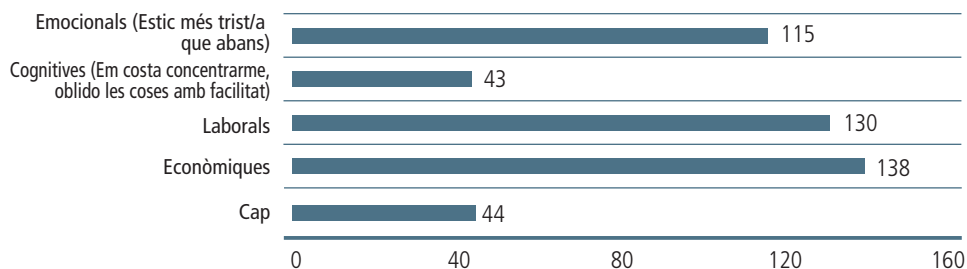
Pateixes alguna malaltia crònica?

260 respostes

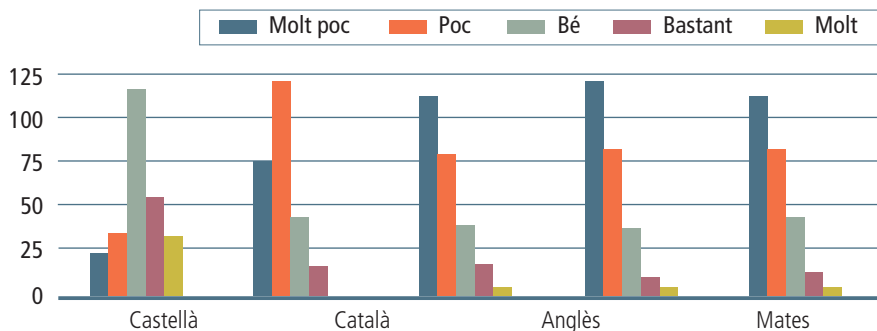


Quines repercussions ha tingut a la teva vida la COVID-19?

260 respostes

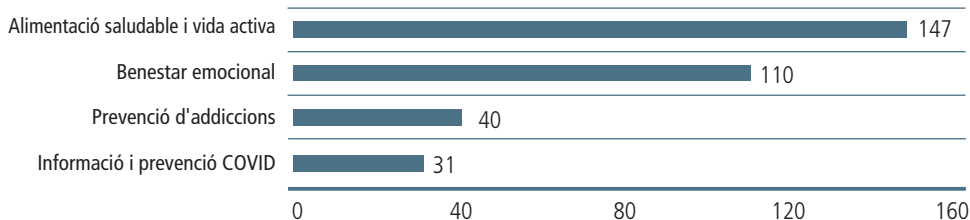


Com valoraries el teu estat anímic actual? Valora'l de l'1 al 5 (1, molt poc; 5, molt)



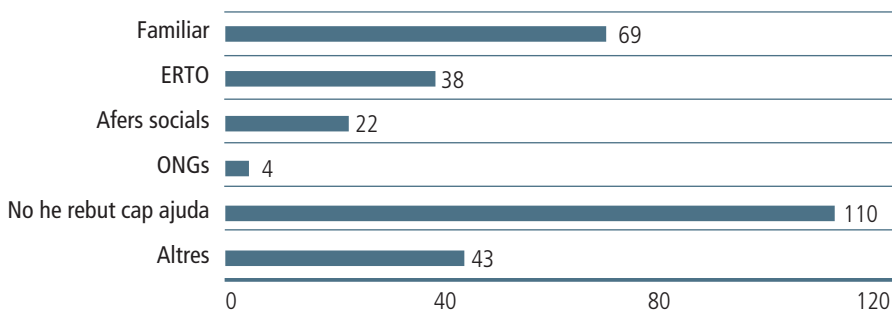
Quins temes de salut t'agradaria que tractéssim enguany?

215 respostes



Quins tipus de suport has rebut?

260 respostes



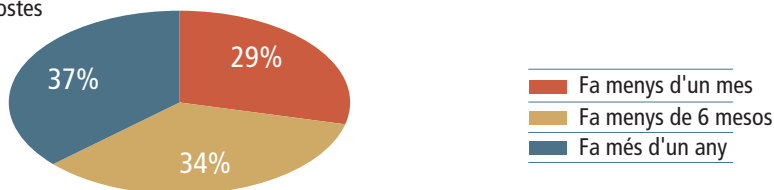
A la pregunta *Com pot ajudar-te l'escola a trobar-te millor en l'àmbit personal*, hem de destacar que el 50% de les respostes feien referència al benestar que els produïa venir a l'escola. Aquesta conclusió reafirma la importància del CEPA com a comunitat integradora al nostre poble.

El curs 2021-2022, encara que no va sortir la convocatòria de Centres Promotors de Salut, el nostre centre va continuar amb aquesta promoció, que consideram indispensable. Del centre de salut ens va arribar la informació que, a causa de la pandèmia i les restriccions, la gent havia deixat d'anar al metge. Durant aquell curs vam demanar a l'enquesta d'inici de curs quant de temps feia que no anaven al metge, i si s'automedicaven:

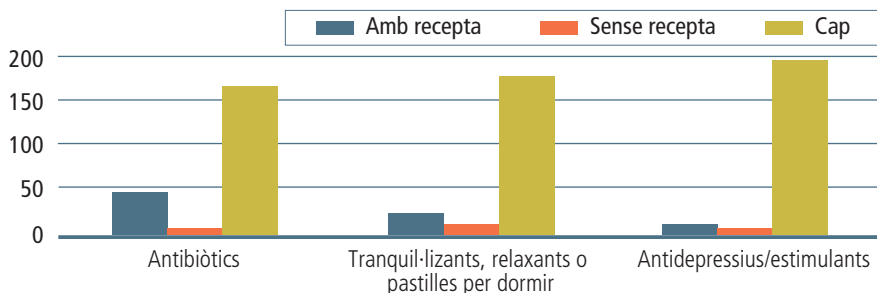
GRÀFIC 2: Pandèmia i automedicació

Quan va ser la darrera volta que vares anar al metge

215 respostes



Durant l'últim any, has consumit les medecines següents sense prescripció mèdica o te les va receptar en algun moment el metge?



A la pregunta *Què pot fer l'escola per millorar i ajudar-te*, l'alumnat segueix apreciant que l'escola els ajuda a socialitzar i que els encanta aprendre.

En conclusió, per la nostra experiència durant aquests anys, considerem que la promoció de la salut ha estat per a la nostra escola una eina important per conèixer millor el nostre alumnat, a la vegada que els hem ofert un servei que no només és útil sinó també integrador.

2. LLENGUA I PATRIMONI

Una altra estratègia integradora que segueix aquesta escola és el lligam entre llengua i patrimoni cultural i natural. Són moltes les activitats que es duen a terme que permeten acostar l'alumnat a la cultura, a les tradicions i al parlar de la nostra illa. En aquest sentit, un dels objectius consisteix a abordar cada una de les festes tradicionals eivissenques; un calendari de les festes d'Eivissa que serveix per conèixer la història, les tradicions, els costums, la gastronomia, el vocabulari, els personatges i altres curiositats dels nostres pobles.

El treball és ambiciós i engrescador alhora. Els resultats, a petita escala, són molt positius i il·lusionadors, perquè no només s'aconsegueix l'objectiu d'exaltar la cultura i la llengua pròpia, sinó també d'obrir-se als costums i a les cultures amb les quals convivim. En un món cada cop més globalitzat, sense anar més enfora, la festivitat de Nadal no només serveix per donar a conèixer als nouvinguts, i a alguns nadius, tradicions tan eivissenques com les caramelles, el bescuit i la salsa de Nadal, sinó que ofereix la possibilitat d'obrir la ment i els sentits a tradicions culturals i gastronòmiques foranes: de l'Equador, del Paraguai, del Marroc, de la península, etc. Un cop més, la interculturalitat com a nexa d'unió social.

D'aquí ve que l'aposta per l'àmbit sociocultural ens faci pensar en positiu vers la integració. Una integració que ens permet conèixer i donar a conèixer. Amb aquesta tasca, tal vegada no salvarem unes tradicions, una cultura o una llengua

en hores baixes, però haurem intentat fer-la perdurar en el temps i difondre-la a la nostra comunitat més propera. Generar un impacte, un interès i un coneixement en les persones que es troben al nostre radi d'acció. Tota pedra fa paret.

A més, el CEPA pretén reforçar l'ús de la llengua catalana a través dels diferents programes de dinamització lingüística que, des de fa cursos, s'han desenvolupat. Com és obvi, l'objectiu no és senzill. La realitat que ens envolta es troba a anys llum de la normalització lingüística.

L'escola n'és conscient. Per això, la immersió ha de ser natural, amena i incitadora. Aquí entren en joc la figura de la dinamitzadora lingüística, el projecte d'intercanvi *Parlem català* i les sessions de conversa en català. Tot plegat, permet que la nostra llengua passi a formar part de l'interès de l'alumnat i, d'aquesta manera, que el vincle amb el territori en què viuen passi a ser molt més fort. Al cap i a la fi, es tracta d'això; de generositat: de donar i rebre, de sembrar la llavor per recollir el fruit. I aquesta és l'ànsia: empoderar l'alumnat en l'aprenentatge d'una llengua que, lligada a una cultura, necessiten i que, alhora, els necessita.

Un altre dels elements integradors, per tant, a més de la llengua, és el patrimoni. I des de fa dos cursos, se n'ha fet formació al CEPA. Amb el curs de dinamització de llengua catalana durant el curs 2021-2022, i amb la formació sobre el patrimoni històric, natural i cultural d'Eivissa al llarg del curs 2022-2023, s'han potenciat ambdós elements. Un actiu intangible que ja s'ha fet valdre al llarg del present curs i que pot assentar els fonaments de la cohesió social de l'escola i del poble. No hi ha millor manera de respectar la cultura d'un poble que conèixer-lo. I això és el que es pot aconseguir si s'aprofiten els sabers i els quefers adquirits pel professorat de l'escola al llarg d'aquesta formació.

3. CAP A LA COEDUCACIÓ

El CEPA Sant Antoni es va incorporar el curs 2019-2020 al projecte *Cap a la coeducació als centres educatius*. Al mes de maig se'n va acordar per claustre i consell escolar la participació, davant les contínues exigències que planteja la societat multicultural en què vivim i les problemàtiques cada vegada més nombroses que afloren en relació amb la igualtat de gènere.

Pensàrem que al nostre centre era necessària la implementació d'una sèrie de mesures per dotar-nos d'eines i preparar-nos per donar respostes adequades a les necessitats dels nostres alumnes i la societat. Per a nosaltres, la igualtat entre homes i dones és fonamental a l'hora de dissenyar aquesta resposta.

El nostre alumnat és susceptible de patir discriminacions, i sovint n'han viscudes, sigui personalment o al seu entorn immediat. Les raons d'haver-ne patit són de caràcter socioeconòmic, per educació o per procedir de societats on les dones es troben en una situació de clara inferioritat i desigualtat respecte als homes.

Els eixos d'aquest projecte de coeducació al nostre centre han estat, sobretot, conscienciar, informar i proporcionar al nostre alumnat models, eines, recursos i estratègies amb les quals puguin modificar les relacions de poder, d'abús i les relacions estereotipades per a cada gènere; i dotar de formació el professorat, per poder ser agents de canvi i transformació.

Els nostres objectius han estat, des de llavors:

- Facilitar i acostar a la comunitat educativa recursos innovadors per coeducar i avançar cap a la igualtat i la no-violència.
- Formar el nostre professorat en coeducació.
- Sistematitzar les activitats i actituds per promoure la igualtat i la inclusió.
- Fomentar una visió intercultural de la problemàtica relativa a la igualtat de gènere.
- Facilitar eines, models, imatges, protagonistes i històries allunyades dels estereotips de gènere.
- Prevenir i actuar davant la violència de gènere.

Per complir aquests objectius hem organitzat diferents activitats basades, sobretot, en pel·lícules i xerrades, debats i manifestos; i hem participat molt activament en els dies assenyalats per l'ONU: 25N, Dia Internacional per a l'Eliminació de la Violència contra les Dones; 11F, Dia Internacional de les Dones i les Nenes a la Ciència, i 8M, Dia Internacional de les Dones.

Més enllà d'aquestes activitats, que han dut a l'escola molts experts en la matèria des de diferents perspectives i àmbits, hem volgut aportar també la creació de tres espais actius que s'han anat desenvolupant i que, per tant, són part de la dinàmica habitual del nostre centre. Aquests espais tenen com a objectiu general que l'alumnat disposi fàcilment d'informació i de la possibilitat d'interactuar més enllà de l'aula.

• Racó de la dona

S'ha creat un espai, a la biblioteca, destinat al tema de la dona des de moltes perspectives diferents, amb un recull de llibres (novelles, assajos, biografies...). Això ha suposat una ampliació important de la nostra biblioteca, principalment amb obres escrites per dones. Aquest racó serveix a l'equip docent com a material per a treballar a classe. També serveix, és clar, per a l'ús individual dels lectors d'aquesta biblioteca. Al mateix temps, s'ha adquirit una col·lecció de pel·lícules en format DVD també en relació amb la mateixa temàtica de gènere.

• Blog "D'igual a igual": <https://coeducacio.art.blog/>

Pensem que la pàgina web del centre s'ha de considerar també una eina de coneixement i feina, no només un espai virtual informatiu, sobretot si es tenen en compte les característiques de l'alumnat d'un centre d'adults. És per això que hem creat un bloc de coeducació. Aquest blog consta de:

- Un recull de les activitats que es duen a terme al nostre centre.
- Activitats que duu a terme un tutor o tutora amb el seu alumnat, a fi de mostrar aquesta feina.
- Un recull de materials que els professors podran utilitzar en qualsevol moment.
- El nostre projecte d'igualtat.
- Articles de premsa, vídeos...
- Sugeriments de llibres i pel·lícules de la nostra biblioteca.

• **Blog “Ses nostres dones”:** <https://sesnostresdones.com/>

Aquest altre blog, també al web del centre, es va crear un any després de l'anterior. Es tracta d'una mostra viva de dones rellevants en diferents àmbits i vinculades a la nostra illa. Hem parlat amb elles de la seva feina, i ens han deixat un testimoni gravat i ara difós pel nostre web.

Els objectius d'aquest blog són els següents:

- Mostrar referents femenins propers al nostre alumnat.
- Tenir models femenins que treballen en molts àmbits diferents i en llocs de responsabilitat.
- Mostrar les dones que es dediquen a ajudar altres dones en situació de violència, i que es presentin i expliquin la seva tasca.
- Donar visibilitat a les infraestructures que treballen la informació, prevenció, orientació i atenció a dones en situació de risc, i mostrar els serveis on poden demanar ajuda.
- Triar dones que puguin ajudar-nos a conèixer, treballar i estudiar diferents àmbits curriculars del nostre alumnat, i normalitzar les dones als nostres currículums educatius i que no siguin una anècdota tractada només un parell de dies assenyalats del calendari.

En definitiva, aquestes i altres activitats tenen com a objectiu fer visibles les desigualtats que encara avui hi ha entre dones i homes a totes les cultures; són accions que pretenen que totes les persones puguem qüestionar-nos i reconèixer de quina manera tenim interioritzades pautes i pensaments que menyspreen el que és femení. Pretenem fer una mirada interna i també una mirada al nostre voltant per adquirir una visió crítica de les desigualtats i mirar d'esmenar aquesta circumstància.

A més de la tasca de visibilització, també prioritzem la importància d'incorporar al currículum de manera transversal i en totes les àrees qüestions relatives a la millora de la convivència i a la consolidació de formes de relació respectuoses, en què es reconegui la dignitat de totes les persones que formen la comunitat educativa.

4. CONCLUSIONS

La multiculturalitat del CEPA Sant Antoni és una via de coneixements que pot servir com a eina per a la interculturalitat tant com per a la integració. La promoció de la salut serveix com a eix integrador que aporta una comunicació permanent amb l'alumnat i entre l'alumnat, amb nombroses activitats que intenten donar resposta a les necessitats que, mitjançant les enquestes, arribem a conèixer. De la mateixa manera, obrir-nos al patrimoni natural i cultural de l'illa, tenir-lo present a l'aula i fora de l'aula, és també una estratègia útil i atractiva per a la integració. Els darrers anys hem vist que la coeducació ha assolit també la categoria d'eix vertebrador amb la possibilitat d'interactuar a l'aula i a la pàgina web del centre; a més, és clar, de la participació en els actes commemoratius assenyalats al calendari i que representen una necessària defensa de la igualtat plena entre dones i homes. Tot junt conforma un projecte educatiu que ofereix a centenars d'alumnes de fins a quaranta-dues nacionalitats acollida lingüística, possibilitat de conèixer en profunditat el poble on han vingut a treballar i, en definitiva, diferents formes d'integració.

L'ESCOLA AL MERCAT. UNA EXPERIÈNCIA EDUCATIVA I PARTICIPATIVA D'ALIMENTACIÓ SALUDABLE

Margalida Pujadas Clar

Bernat Calafat Vich

Giuliana Bello Vélez

RESUM

“L'escola al mercat” és un projecte per a promoure en l'alumnat d'educació primària l'alimentació saludable donant a conèixer els mercats municipals de Palma, per a fomentar el coneixement dels aliments frescs, locals i de temporada com a font de salut, i impulsar una pràctica de consum més sostenible. L'experiència es complementa amb la sensibilització d'hàbits per a una vida activa i la realització d'activitat física per a gaudir de bona salut.

RESUMEN

“L'escola al mercat” es un proyecto para promover en el alumnado de educación primaria la alimentación saludable dando a conocer los mercados municipales de Palma, para fomentar el conocimiento de los alimentos frescos, locales y de temporada como fuente de salud e impulsar una práctica de consumo más sostenible. La experiencia se complementa con la sensibilización de hábitos para una vida activa y la realización de actividad física para gozar de buena salud.

FONAMENTACIÓ

Els hàbits de consum alimentari entre joves, i especialment en els infants, s'han convertit en els darrers anys en una font de preocupació per a la societat. Això és degut a l'increment del nombre d'infants amb sobrepès i obesitat. L'obesitat infantil té repercussions sobre la qualitat de vida de l'infant, n'afavoreix la baixa autoestima i li suposa més risc de discriminació. Els estudis de seguiment a llarg termini en la infància i l'adolescència ens mostren que la probabilitat que els nins obesos siguin adults obesos és el doble que en el cas dels infants no obesos.

Alguns estudis científics que se citen posteriorment afirmen que en el 95% dels casos d'obesitat intervé un component ambiental, relacionat amb un estil de vida sedentari i amb els hàbits alimentaris.

“L'escola al mercat” es va fonamentar sobre la base de l'evidència científica mostrada pels estudis *Obesitat infantil i juvenil a Espanya* (enKid, 2000) i *Prevalença de l'obesitat infantil i juvenil a les Illes Balears* (EPOIB, 2007), a més del *Diagnòstic de salut de les Illes Balears* (2010). Tots indicaven un augment de sobrepès i obesitat i conclouien que, si no s'inverteix aquesta tendència, a llarg termini hi podria haver un augment de malalties cardiovasculars. Per això, les institucions participants en el projecte de “L'escola al mercat”, veient que tenien objectius comuns, varen decidir unir esforços per a intentar invertir aquesta tendència i assolir aquests objectius.

Hi ha estudis, tant d'àmbit estatal com local, que objectiven aquest aspecte:

- Estudi *enKid* (estatal), realitzat a infants i joves d'entre 2 i 24 anys, triats de manera aleatòria, i que estima la taxa d'obesitat en un 13,9% i la de sobrepès en un 12,4%.
- Estudi *EPOIB* (a la nostra comunitat autònoma), segons el qual un de cada cinc alumnes de les Illes Balears presenta sobrepès (19%) i un 9%, obesitat.

“L'escola al mercat” es va fonamentar metodològicament i està emmarcat en les recomanacions de dues estratègies impulsades des del Ministeri de Sanitat: l'Estratègia NAOS i l'Estratègia de promoció de la salut i prevenció de la cronicitat.

D'una banda, l'Estratègia NAOS (2005) promou una alimentació saludable i la pràctica de l'activitat física, per a invertir la tendència de la prevalença de l'obesitat, mitjançant el desenvolupament d'accions o intervencions, a partir de l'evidència científica en tots els àmbits i sectors (públics i privats) de la societat. D'altra banda, l'Estratègia de promoció de la salut i prevenció de la cronicitat (2013) proposa com a objectius específics promoure estils de vida saludable, així com entorns i conductes segures a la població infantil mitjançant la coordinació d'intervencions integrals als àmbits sanitari, familiar, comunitari i educatiu. En aquesta estratègia també es proposa el consell integral sobre estils de vida en atenció primària vinculat a recursos comunitaris a la població infantil, a més de suggerir dur a terme actuacions dirigides a formar i implicar la comunitat educativa per a millorar i consolidar estils de vida saludables. Igualment, la dita Estratègia també aconsella estendre els programes ja en marxa de consum diari de fruita i verdura a les escoles, potenciant-ne la vinculació amb recursos comunitaris com mercats, horts i restaurants locals. I, a més, planteja secundar totes les intervencions de l'Estratègia que prevegin l'activitat física com a instrument d'actuació per a guanyar salut, facilitant sinergies dels entorns sanitari, educatiu i comunitari amb el sector esportiu.

Per tot això, i de cada cop més, la població està més sensibilitzada sobre la necessitat i el desig de mantenir la salut, i l'alimentació i l'exercici físic són pilars bàsics per a aconseguir-ho. La dieta mediterrània ha estat considerada com un dels models més saludables que existeixen, en què predominen fruites, hortalisses, llegums i peix. Per això, aquest projecte intenta impulsar el consum dels aliments esmentats.

Els mercats municipals han estat un factor clau en el projecte, ja que és important que puguin augmentar la seva qualitat en tots els àmbits i que les administracions públiques puguin potenciar-los, atès que el mercat no és només un comerç on es poden trobar productes frescs, locals, de temporada i de gran qualitat, sinó que té un paper social i cultural extraordinari.

També cal esmentar que, a partir de 2013, seguint el que aconsella l'Estratègia de promoció de la salut, es varen afegir les activitats ludicoesportives patrocinades

per l'IME (Institut Municipal de l'Esport) en les activitats de promoció de la salut del projecte.

ANTECEDENTS I ACTUACIONS INICIALS

El projecte es va iniciar el 2009, a partir dels objectius clau següents: millorar els hàbits alimentaris dels més joves i, en particular, promoure el consum de fruites i hortalisses, a més de dinamitzar els mercats per a augmentar la competitivitat de la cadena comercial.

El projecte es va crear per iniciativa de Mercapalma, S.A., mitjançant la signatura d'un conveni de col·laboració l'any 2009 entre diferents organismes i entitats que tenien interessos comuns per a fer-ho: l'Ajuntament de Palma, l'Associació Patronal de Majoristes de Mercapalma, de Fruites i Productes Hortícoles, la Cambra de Comerç de Mallorca, el Govern de les Illes Balears mitjançant diferents conselleries (Conselleria d'Agricultura i Pesca, Conselleria de Comerç, Indústria i Energia, Conselleria d'Educació i Cultura, i Conselleria de Salut i Consum), l'Escola d'Hoteleria de les Illes Balears (UIB) i la Federació de Mercats Permanents de Mallorca.

Actualment, algunes entitats ja no formen part del projecte per haver finalitzat la seva tasca quant als objectius, i d'altres s'hi han incorporat, com l'Institut Municipal d'Esports (IME) de l'Ajuntament de Palma, per a visibilitzar la importància de la pràctica d'exercici físic per a mantenir la salut.

Així mateix, durant alguns anys hi ha hagut entitats que hi han col·laborat de manera altruista finançant alguna activitat concreta, com la Fundació Agrupació, que hi patrocinava la Gimcana de la Dieta Mediterrània, que es feia a final de curs, com a premi al centre més ben valorat dels que varen participar en les activitats educatives.

Durant els tres primers anys del projecte, en les activitats educatives als mercats, alguns membres de l'Escola d'Hoteleria (UIB) duien a terme tallades de fruites i hortalisses i degustació de suc natural, activitat que agradava molt als escolars i usuaris dels mercats. Aquesta acció tenia l'objectiu de visibilitzar la feina que fa aquest gremi professional i donar idees als infants i als usuaris del mercat de les moltes coses que es poden fer per a aprofitar les fruites i les hortalisses de temporada. També, durant els primers anys de l'activitat, s'oferia a l'alumnat visitant un berenar saludable i adaptat culturalment, compost d'una peça de fruita i un panet amb oli, tomàtiga i formatge.

A l'inici del projecte, els dos primers anys, amb la finalitat d'augmentar la competitivitat de la cadena comercial, millorar les vendes i l'atenció al client dels mercats municipals, es va fer un estudi mitjançant enquestes a clients potencials, clients usuaris habituals dels mercats municipals i de Mercapalma, majoristes,

detallistes i al professorat dels col·legis visitants. A partir de les enquestes es varen poder objectivar els punts forts i les coses que calia millorar perquè augmentessin les vendes en aquest tipus d'establiment. També, se'n va fer una anàlisi DAFO. Aquest estudi el va dur a terme una empresa consultora externa, mitjançant enquestes i entrevistes a les persones esmentades. Va ser subvencionat per la Cambra de Comerç i l'IDI. Algunes de les conclusions extretes i que consten a les memòries escrites són les següents:

- Es va objectivar que hi havia un nivell important de desconeixement per part de la població general no usuària sobre els mercats municipals. El mercat més conegut és el de l'Olivar; hi influeix la ubicació i que és un referent turístic. Els clients habituals dels mercats valoren el producte local i la qualitat dels productes que s'hi poden trobar, en comparació amb els dels supermercats i grans superfícies, a més del consell dels comerciants sobre els productes que venen. Les persones no usuàries dels mercats municipals fan la compra setmanal cada 2-3 dies als supermercats del barri, ja que tenen un horari més ampli que els mercats (els quals només obren al matí). El factor aparcament/comunicacions va ser el punt més mal valorat pels usuaris dels mercats.
- Sobre les entrevistes als detallistes per a identificar possibles solucions als problemes anteriorment esmentats, es va arribar a algunes de les conclusions següents: aquests tenen una opinió molt positiva respecte del valor de la seva funció i de la seva feina, però no hi ha unió entre ells, per la qual cosa moltes d'iniciatives de millora no prosperen. També tenen la sensació que el funcionament dels mercats està una mica obsolet i que s'hauria de revisar, igual que l'estat general d'algunes de les estructures dels mercats, com ara edificis o les mateixes parades. D'altra banda, creuen que les administracions no els donen prou suport, encara que són conscients que la principal responsabilitat per a millorar la seva situació és la manca d'unió entre ells.

D'altra banda, a les memòries dels primers anys de "L'escola al mercat" es va elaborar un estudi descriptiu transversal amb l'objectiu de conèixer els hàbits de consum dels participants en l'activitat i el grau de coneixement que tenien sobre els mercats municipals. D'aquesta manera, es va conèixer el punt de partida per a planificar accions amb la finalitat de millorar els hàbits de consum i el coneixement sobre els mercats municipals (a partir d'aquests resultats, es va confeccionar material didàctic). Aquest estudi va ser elaborat per la Conselleria de Salut i Consum i l'Ajuntament de Palma (*Memòria de "L'escola al mercat" 2011-2012; Memòria de "L'escola al mercat" 2012-2013; Memòria de "L'escola al mercat" 2013-2014*).

També es va administrar un qüestionari ad hoc, que va ser valorat per un grup d'experts i, posteriorment, sotmès a un pilotatge per a valorar si mesurava adequadament les variables. Aquest qüestionari va ser administrat a l'alumnat al final de l'activitat. Es varen passar les dades al programa de full de càlcul Excel i després s'abocaren al programa estadístic SPSS per a analitzar-les.

El darrer curs en el qual es va realitzar l'activitat educativa va ser el 2011-2012, amb una mostra de 886 escolars participants de diferents centres educatius públics i concertats. Es varen obtenir els resultats següents: (1) la procedència dels participants va ser en un 71% europea; un 23%, americana; un 4%, africana, i un 2%, asiàtica. Un 88% dels participants ha nascut a les Illes Balears. (2) Respecte de les famílies, els participants manifesten que el 58% compren les fruites i les verdures en un supermercat; un 27%, en el mercat del seu barri, i l'11,4% no ho sap. (3) Sobre el consum de fruita, el 47% manifesta que en menja cada dia; el 23%, 3 vegades per setmana i, el 28%, 1-2 vegades a la setmana. Entre els que manifesten que consumeixen fruita, l'hàbit més freqüent és menjar-ne al migdia (60%), i les fruites més consumides són les pomes, els plàtans i les taronges. (4) Respecte del consum d'hortalisses i verdures, un 33% en consumeix 1-2 dies a la setmana, un 29% en menja 3 vegades per setmana, i un 10% manifesta que no en consumeix mai. La majoria, un 84% dels que diuen que en consumeixen, en mengen en el dinar. Les verdures més consumides són les pastanagues, l'enciam i les tomàtiques.

Els resultats es varen presentar en diverses comunicacions en diferents congressos i jornades: el 2010, al XIII Encuentro Nacional del Programa de Actividades Comunitarias en Atención Primaria (PACAP), organitzat conjuntament amb la III Trobada de Participació Comunitària per a la Promoció de la Salut a les Illes Balears, a Palma, i el 2013, al Congrés de la RECS: Les ciutats saludables del segle XXI, a Santander.

DESCRIPCIÓ I SITUACIÓ ACTUAL DEL PROJECTE

Actualment, els organismes i les entitats que col·laboren activament en les activitats de "L'escola al mercat" són: Mercapalma, S.A., el Centre Municipal de Promoció de la Salut (CMPS) de l'Ajuntament de Palma, la Federació de Mercats Permanents de Mallorca, l'Associació Patronal de Majoristes de Mercapalma, de Fruites i Productes Hortícoles, la Conselleria d'Educació i Universitat, i l'Institut Municipal de l'Esport de l'Ajuntament de Palma (IME).

Les activitats educatives de "L'escola al mercat" se centren en els objectius següents:

- Millorar hàbits de salut i consum per a aconseguir un estil de vida saludable i més sostenible.
- Donar a conèixer i afavorir el consum d'aliments frescs, locals i de temporada, com a pràctica de consum sostenible.
- Donar a conèixer els mercats municipals de Palma, els productes que hi trobem i els avantatges de comprar-hi.

Activitat educativa i participativa realitzada als mercats de Palma

L'activitat educativa està pensada perquè els centres educatius la puguin incorporar quan treballin l'alimentació i els hàbits saludables a l'escola, com a àrea curricular, i que sigui un complement a la feina feta al centre educatiu. Es duu a terme als mercats municipals de cada barri de Palma amb la finalitat que els infants descobreixin per si mateixos què són, què hi podem trobar i quins beneficis ens aporta comprar aliments frescs, de temporada i locals, tant per al nostre organisme com per al medi ambient i la comunitat.

Respecte de la metodologia de l'activitat, és activa i participativa, basada en l'aprenentatge significatiu, en què es treballen coneixements, actituds i habilitats. Per tant, els participants interactuen tot el temps mitjançant dinàmiques de grup proposades per la persona conductora de l'activitat, alhora que adquireixen coneixements nous o reforcen els que ja tenien. La persona que condueix l'activitat té una titulació universitària en salut i/o educació i coneixements i experiència en projectes de promoció i educació per a la salut.

Durant l'activitat, la persona que la condueix explica com arriben els aliments als comerços, a través de la cadena comercial, des dels productors, passant pel mercat majorista (Mercapalma), cap als mercats detallistes i als comerços, fins a arribar als consumidors. Es mostra la piràmide de l'alimentació i es comenten els grups d'aliments que la formen, repassant els nutrients que aporten, remarcant els beneficis del consum d'aliments frescs i de temporada, així com la importància de menjar 5 fruites/hortalisses al dia. Es parla de la diferència entre els cultius a l'aire lliure i en hivernacle. Durant el recorregut pel mercat es recorden els grups d'aliments que hi ha i els nutrients que aporten, i s'aprèn vocabulari nou (noms de fruites, hortalisses, peixos, llegums, espècies, herbes aromàtiques, cereals, tipus de comerç, etc.).

Avui dia, a més de les explicacions esmentades, es fa una activitat d'exploració pel mercat, en què se cerquen diferents productes de temporada i s'aprenen a llegir els rètols dels productes, a més de comparar-ne qualitats i preus. A l'activitat, també s'esmenta la importància de la higiene relacionada amb l'alimentació (rentada de mans, rentada de fruites i hortalisses abans del consum, rentada de dents després dels àpats, etc.).

La taula 1 mostra una fitxa resum de l'activitat "L'escola al mercat".

TAULA 1. Fitxa resum de "L'escola al mercat"

Breu descripció

Aquesta activitat educativa forma part d'un projecte amb aquest nom, el qual es va crear mitjançant un conveni de col·laboració entre l'Ajuntament de Palma i diverses institucions de les Illes Balears: el Govern de les Illes Balears, Mercapalma, SA, l'Associació Patronal de Majoristes de Mercapalma de Fruites i Productes Hortícoles, la Federació de Mercats Permanents de Mallorca i l'Institut Municipal

continua

de l'Esport (IME). Aquesta intervenció va ser reconeguda com a model d'intervenció, en l'àmbit comunitari, dins l'Estratègia de la promoció de la salut i prevenció en el Sistema Nacional de Salut (Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat, 2013).

L'activitat consta d'un extens recorregut per les diferents seccions del mercat. En cada parada, s'incideix sobre els grups d'aliments que hi ha i els nutrients que aporten, a més dels productes de temporada en les diferents èpoques de l'any i els que són ingredients d'alguna tradició gastronòmica.

L'Institut Municipal de l'Esport (IME) hi participa mitjançant un programa d'activitats lúdiques esportives, el qual té com a objectiu donar a conèixer diferents esports als infants i fomentar els hàbits saludables. Les activitats lúdiques esportives es duen a terme a l'espai exterior dels mercats (sempre que es disposi d'espai adequat i dels permisos municipals pertinents).

Destinataris/àries

Aquesta activitat va adreçada a 3r, 4t, 5è i 6è d'educació primària.

Objectius de l'activitat

- Millorar els hàbits alimentaris dels més joves i, sobretot, promoure el consum de fruites i hortalisses locals i de temporada, a més de conscienciar de la importància per a la salut de la pràctica de l'activitat física.
- Dinamitzar el mercat i augmentar la competitivitat de tota la cadena comercial.
- Promoure hàbits de consum responsable: consum de productes locals i de temporada, i pràctiques de consum sostenible.

Recursos materials

El material per a les activitats educatives i els qüestionaris d'avaluació els aporten l'Ajuntament de Palma i entitats col·laboradores de "L'escola al mercat".

Professionals

Títulat/ada universitari/ària en salut i/o educació amb coneixements i experiència en projectes de promoció i educació per a la salut.

Durada

2,5 hores: 30 min per a la preparació i 2 hores per al desenvolupament.

Nre. màxim de participants

30

Font: elaboració pròpia

Abans de la pandèmia, aquesta activitat es podia complementar amb el projecte "Cuina saludable, cuina de mercat", ofert a www.palmaeduca.cat i que es duia a terme a la cuina del mercat de Santa Catalina, on els escolars aprenien a comprar al mercat i a preparar alguns plats senzills.

Activitat complementària ludicoesportiva

Des de 2013, sempre que es disposa dels permisos oportuns per a fer les activitats a l'exterior del mercat de l'Olivar, es duen a terme activitats lúdiques esportives

patrocinades per l'IME, juntament amb l'activitat d'alimentació. Aquest curs 2022-2023 hi havia pressupostades 20 jornades ludicoesportives.

Material didàctic complementari

Per a preparar l'activitat al centre educatiu i donar-hi suport es va elaborar un material didàctic i educatiu (fitxes preparatòries de l'activitat), que el centre pot descarregar des del web <www.palmaeduca.cat> de manera opcional.

Dins aquest material educatiu, hi trobem díptics de calendaris d'aliments de temporada (fruites, hortalisses i productes de la mar), que es poden posar a la nevera de cada família amb un imant, pòsters de la piràmide de la salut, fitxes per a fer l'activitat d'exploració pel mercat, calendaris de sobretaula amb la piràmide de la salut i el decàleg per a una vida saludable, punts de llibre "L'escola al mercat. Vaig venir a descobrir-ho!" i "De la terra a la taula, la nostra fruita i verdura millora la teva salut", així com la monografia sobre la història dels mercats municipals *Els mercats municipals de Palma i el seu entorn cultural* en català i castellà, per a la biblioteca dels centres educatius.

Concurs de dibuix: "L'escola al mercat"



Figura 1. Dibuix guanyador del curs 2022-2023

L'alumnat que participa en l'activitat pot presentar-se a un concurs de dibuix que visibilitza la seva visita al mercat i el que més li ha agradat; s'atorga un premi per curs i per mercat i un premi per categoria. Els primers anys, Mercapalma

editava la felicitació nadalenca amb el millor dibuix dels presentats. Els centres educatius participants també poden optar al premi al centre educatiu més ben valorat o, també, al centre més participatiu, que té com a premi una gimcana. Durant els primers anys de funcionament del projecte, el premi anava adreçat als centres que havien fet un projecte escolar sobre alimentació o hàbits saludables. Per això, els centres interessats presentaven un mural o una presentació en PowerPoint en què explicaven les activitats realitzades a l'escola i com hi havien intercalat la nostra activitat. La finalitat d'aquest premi era fomentar aquest tipus de projectes de centre. Tot i això, en els darrers anys, s'ha decidit atorgar el premi al centre educatiu que té més participació en el concurs de dibuix. Tot seguit, s'exposa a la figura 1 el dibuix guanyador del curs 2022-2023.

Gimcana (premi al centre educatiu més ben valorat, o al més participatiu)

Des de 2012 fins a l'inici de la pandèmia, l'any 2020, es premiava el centre educatiu més ben valorat amb una Gimcana de la Dieta Mediterrània, patrocinada per la Fundació Agrupació, que consistia en diferents proves en què els nins aprenien a preparar plats senzills saludables, com broquetes de fruita o canapès de formatge i fruita. Durant la pandèmia, no es va dur a terme la gimcana i, posteriorment, l'any 2023, s'ha premiat amb una gimcana, sense el patrocini de la Fundació Agrupació, amb algunes modificacions: ha passat a ser patrocinada i organitzada conjuntament per l'Ajuntament de Palma (Àrea de Sanitat) i l'Institut Municipal d'Esports (IME). S'ha convertit en una gimcana d'alimentació saludable i esport, en què hi ha diferents activitats de cerca pel mercat (primera part) i lúdiques i esportives cronometrades (segona part); s'atorga un premi a l'equip guanyador.

A la figura 2 es mostren algunes de les activitats lúdiques esportives de la gimcana 2022-2023.



Figura 2. Activitats lúdiques esportives de la gimcana 2022-2023

RESULTATS: DE PARTICIPACIÓ I DE SATISFACCIÓ

Des del començament del projecte, és una de les activitats més sol·licitades de la plataforma municipal <www.palmaeduca.cat>. Cada curs hi participen al voltant de 40 grups (aproximadament 1.000 escolars; cada any en varia el nombre).

La taula 2 recull les dades de participació dels diferents centres escolars que han participat en l'activitat educativa.

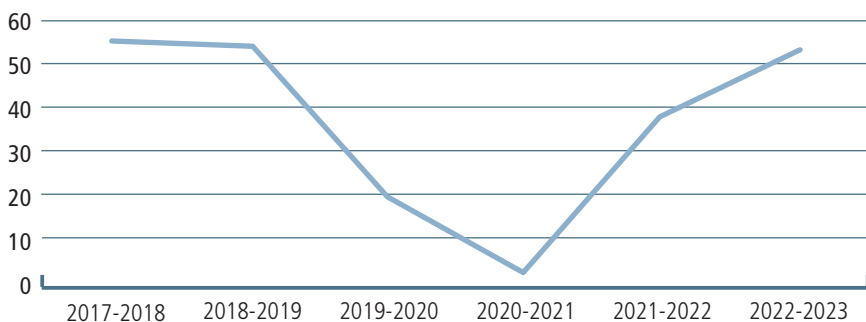
TAULA 2. Participació dels centres escolars en l'activitat educativa

Curs escolar	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23
Nre. de tallers	55	54	21	4	39	53
Participants	1.530	1.559	455	51	854	1.735
Centres educatius	17	20	11	1	18	23
Tipus de centre	11 públics 5 concertats	12 públics 7 concertats 1 privat	7 públics 4 concertats	1 públic	12 públics 5 concertats 1 CEE	15 públics 8 concertats

Font: elaboració pròpia

Al gràfic 1 i al gràfic 2 es pot apreciar clarament la disminució de tallers realitzats i de participants durant la pandèmia de la covid (que abasta dos cursos escolars) i, posteriorment, la recuperació de la participació inicial.

GRÀFIC 1: Tallers realitzats per curs escolar

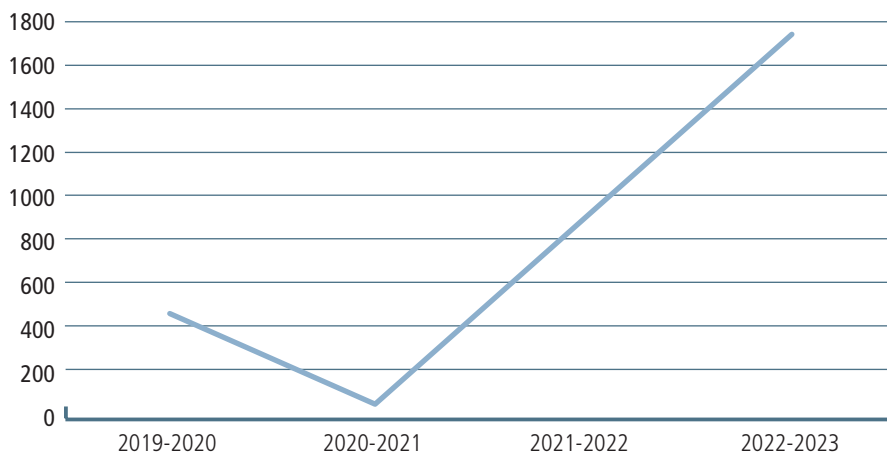


Font: elaboració pròpia

A l'inici del projecte, l'empresa consultora contractada passava un qüestionari tipus Likert de satisfacció sobre l'activitat educativa realitzada al professorat que acompanyava l'alumnat. Avui dia, aquesta darrera enquesta es continua passant en cada activitat educativa; els resultats obtinguts, des de llavors fins avui, continuen sent molt satisfactoris. Hi ha un apartat en què es poden escriure aportacions i propostes de millora de l'activitat, les quals són tingudes molt en

compte. Els punts que valora aquesta enquesta són els següents: (1) Valoració general de l'activitat; (2) Metodologia utilitzada; (3) Materials utilitzats; (4) Adequació de la visita; (5) Actuació de la monitora; (6) Observacions.

GRÀFIC 2: Participants en l'activitat educativa per curs escolar



Font: elaboració pròpia. (Les dades de l'any 2022-2023 són provisionals.)

Cada apartat es valora de l'1 (pitjor valorat) al 5 (més valorat). Un cop recopilats tots els qüestionaris de valoració, s'extreu la moda de cada ítem i es recullen totes les aportacions de les observacions. Els resultats s'utilitzen per a fer millores a l'activitat. Fins ara, curs rere curs, s'ha obtingut la valoració màxima de cadascun dels ítems. Des del principi del projecte fins avui, hem anat canviant l'estructura de l'activitat guiant-nos per les aportacions fetes pel professorat que hi participa. Tal com mostra la taula 3, els resultats de satisfacció del professorat dels centres educatius de l'activitat del curs 2021-2022 han estat molt alts. Hi han participat 854 alumnes de 37 grups classe diferents.

TAULA 3. Resultats de satisfacció en percentatges curs 2021-2022

Resum de valoracions de "L'escola al mercat" en percentatges	
Ítem	Valoració molt bona (%)
Valoració general	75
Acollida del projecte	75
Actuació dels monitors	80
Adequació de la visita	80
Satisfacció dels alumnes	75

Font: elaboració pròpia

Nota: A dia d'avui, les activitats educatives del curs 2022-2023 encara no han finalitzat. Per aquest motiu, a la graella s'indiquen les del curs passat.

ORGANITZACIÓ I DIFUSIÓ DEL PROJECTE

Les accions que es duen a terme en cada campanya o curs escolar es decideixen mitjançant una comissió multidisciplinària amb representants de cada organisme col·laborador, coordinada per Mercapalma, SA. Actualment formen part de la comissió representants del Centre Municipal de Promoció de la Salut i de l'Institut Municipal de l'Esport (IME) de l'Ajuntament de Palma, de Mercapalma, SA, de la Federació de Mercats de Mallorca, dels Mercats Municipals de Palma i de la Conselleria d'Educació i Formació Professional. La comissió programa, prepara i avalua el projecte periòdicament.

Al principi del curs escolar, el mes de novembre, es fa una presentació de l'activitat, a la qual es convoquen els mitjans. En aquesta presentació, hi solen assistir els responsables polítics i tècnics de cada institució i entitat participants en el projecte. Al final de curs, se'n fa una cloenda amb lliurament de premis en què també es convoca els mitjans. D'ambdós actes, se'n fa difusió a través del Gabinet de Comunicació de l'Ajuntament, que n'elabora una nota de premsa, hi convoca els mitjans i en dona informació a les xarxes socials.

Aquest projecte, l'any 2013, va ser reconegut pel Ministeri de Sanitat i Política Social com a exemple d'intervenció comunitària de suport i reforç a informació i educació en l'entorn escolar, i en el consell individual sanitari en l'Estratègia de promoció de la salut i prevenció de la cronicitat (Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat, 2013).

CONCLUSIONS I REFLEXIONS

La implicació i la participació dels diferents organismes i institucions que formen el projecte, així com les actuacions sinèrgiques entre ells, optimitzen els resultats i garanteixen que el projecte tingui el suport de les diferents persones amb capacitat de decisió i influència a la ciutat de Palma. Una evidència n'és que té una continuïtat des de fa més de catorze anys.

En aquest projecte s'impliquen tots els membres de la comunitat, i més concretament els que tenen relació amb la cadena comercial, des dels productors primaris, passant pels comerciants i els col·legis dels barris de la ciutat, fins als consumidors, que en aquest cas són els infants i les seves famílies. Aquests escolars han estat un vehicle transmissor a les seves famílies dels coneixements adquirits.

Tot i les dificultats econòmiques i socials que estem patint, que ens han dut a fer un esforç especial, s'ha pogut desenvolupar aquesta campanya amb un cost

mínim, la qual cosa ha afavorit que el projecte continuï funcionant, i esperem continuar millorant-lo.

Els mercats municipals han estat un factor clau en el projecte, ja que és important que puguin augmentar la qualitat en tots els àmbits i que les administracions públiques puguin potenciar-los. Cal considerar que el mercat no només és un comerç on es poden trobar productes frescs, locals i de temporada, de gran qualitat, sinó que té un paper social i cultural extraordinari.

Atès que ha transcorregut molt de temps des de la realització dels estudis esmentats, seria molt interessant que es tornessin a fer per a comparar-los amb la situació d'avui.

Finalment, cal destacar l'alta valoració i la satisfacció del professorat que fins ara ha participat en el projecte.

En conclusió, és una experiència que combina la promoció dels hàbits alimentaris saludables amb el coneixement dels mercats i els aliments de temporada, i que es complementa amb activitats ludicoesportives.

REFERÈNCIES

Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición, Ministerio de Sanidad y Consumo. (s. d.). *Estrategia para la Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad*. <https://www.aesan.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/nutricion/estrategianaos.pdf>

Ajuntament de Palma. (s. d.). Memòria de L'escola al mercat 2009-2010. *Actividades educativas de Promoción y Educación para la Salud*. http://www.palmaeduca.cat/p_activitats/index.php?modulo=actividades&accion=actividad&id=566&option=none

Ajuntament de Palma. (s. d.). Memòria de L'escola al mercat 2010-2011. *Centre Municipal de Promoció de la Salut*. http://www.palmaeduca.cat/p_activitats/index.php?modulo=actividades&accion=actividad&id=566&option=none

Alemany, M., Aranguren, R., Artigues, G., Barceló, A., Buades, M., Cabeza, E., i Yáñez, A. (2010). *Diagnòstic de salut de les Illes Balears*. Direcció General de Salut Pública i Participació. Conselleria de Salut i Consum del Govern de les Illes Balears.

Cabeza, E., Artigues, G., Pujol, A., Villalonga, B., Henríquez, P. i Méndez, M. (2007). *Prevalença de l'obesitat infantil i juvenil a les Illes Balears (EPOIB)*. Conselleria de Salut del Govern de les Illes Balears.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2013). *Estrategia de Promoción de la Salud y Prevención en el SNS*. <https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/Estrategia/docs/EstrategiaPromocionSaludyPrevencionSNS.pdf>

Serra Majem, L., Ribas Barba, L., Aranceta Bartrina, J., Pérez Rodrigo, C., Saavedra Santana, P. i Peña Quintana, L. (2003). "Obesidad infantil y juvenil en España. Resultados del Estudio enKid (1998-2000)". *Med Clin*, 121(19), 752-732.

(s. a.). (s. d.). Memòria de L'escola al mercat 2011-2012. *Actividades educativas de Promoción y Educación para la Salud*. <http://proyectoeducativoescolaalmercat.blogspot.com/>

(s. a.). (s. d.). Memòria de L'escola al mercat 2012-2013. *Actividades educativas de Promoción y Educación para la Salud*. <http://proyectoeducativoescolaalmercat.blogspot.com/>

(s. a.). (s. d.). Memòria de L'escola al mercat 2013-2014. *Actividades educativas de Promoción y Educación para la Salud*. <http://proyectoeducativoescolaalmercat.blogspot.com/>

ESCOLETES SALUDABLES I SOSTENIBLES

Núria Llabrés Prat

RESUM

La iniciativa “Escoletes saludables i sostenibles” que desenvolupa Justícia Alimentària amb el suport de la Direcció General de Cooperació del Govern de les Illes Balears pretén contribuir a la transformació cap a un model alimentari saludable, just i sostenible als centres d'educació infantil de Menorca, a través de l'acompanyament a tota la comunitat educativa (educadores, personal de suport i famílies). Els productes de temporada són el fil conductor que permet treballar l'educació alimentària en l'etapa infantil des d'una perspectiva transversal amb un enfocament ampli, crític i transformador.

RESUMEN

La iniciativa “Escuelas infantiles saludables y sostenibles” que desarrolla Justicia Alimentaria con el apoyo de la Dirección General de Cooperación del Govern de les Illes Balears pretende contribuir a la transformación hacia un modelo alimentario saludable, justo y sostenible en los centros de educación infantil de Menorca, a través del acompañamiento a toda la comunidad educativa (educadoras, personal de apoyo y familias). Los productos de temporada son el hilo conductor que permite trabajar la educación alimentaria en la etapa infantil desde una perspectiva transversal con un enfoque amplio, crítico y transformador.

Justícia Alimentària és una entitat sense ànim de lucre que duu més de 35 anys treballant en favor d'un model més just per al món rural i en favor de la sobirania alimentària, a través de la cooperació, la investigació, l'educació per a la transformació social, la incidència política i la sensibilització. L'entitat treballa per a la transició en les polítiques públiques cap a un model alimentari més just, saludable i sostenible, des de la facilitació de processos, accions formatives i desenvolupament d'iniciatives que donen forma a alternatives en el marc de la sobirania alimentària.

Pel que fa a la tasca en l'educació crítica i transformadora, Justícia Alimentària està desenvolupant dos programes. Un d'ells és el d'«Alimentació. Xarxa educativa per a la sostenibilitat alimentària», que promou un model alternatiu d'alimentació basat en els principis de la Sobirania Alimentària, en què el centre educatiu es converteix en institució compromesa amb la bona alimentació i la sostenibilitat de la vida. L'altre programa és «Escola de Famílies. Alimentar és educar», que pretén sensibilitzar i formar les persones que pertanyen a les associacions de famílies dels centres educatius perquè prenguin consciència de la necessitat d'un canvi cap a un consum i una alimentació més sostenible, tant en l'àmbit familiar com en l'àmbit escolar. En aquest sentit, també es treballa per uns menjadors escolars més saludables i sostenibles en aliança amb altres entitats com

FAPA Mallorca, CERAI i APAEMA, amb les quals aquest 2023 s'ha elaborat el Diagnòstic dels Menjadors Escolars de les Illes Balears.

La iniciativa Escoletes saludables i sostenibles agafa els continguts d'aquests dos programes per centrar-los en el cicle d'educació infantil, amb la intenció de generar recursos específics adaptats, incidir en les famílies i acompanyar en l'educació alimentària a les escoletes de Menorca. El projecte s'ha desenvolupat durant els cursos 2021/2022 i 2022/2023 amb el suport de la Direcció General de Cooperació del Govern de les Illes Balears.

CONTEXT

El 26 d'abril de 2021 es va presentar el Marc Estratègic 2022-2031 de la FAO, que pretén donar suport a l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible a través de la transformació cap a sistemes alimentaris més eficients, inclusivament, resilients i sostenibles, amb l'objectiu d'aconseguir una millor producció, una millor nutrició, un millor medi ambient i una vida millor sense deixar ningú enrere. Les «4 milllores» representen un principi d'organització pel que fa a la forma en què la FAO es proposa contribuir als Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS), en particular a l'ODS1 (Fi de la pobresa), l'ODS2 (Fam zero) i l'ODS10 (Reducció de les desigualtats).

El sistema alimentari actual se sustenta en la producció agroindustrial d'aliments a gran escala, que demanda molta energia de recursos naturals i químics, amb una distribució globalitzada i un consum deslocalitzat i basat en la seva major part en productes processats. Aquest model agreuja els grans reptes globals i genera desigualtats socials, econòmiques i ambientals, tant en l'àmbit global com en el local:

- Vulnere el dret a una alimentació adequada i, indirectament, altres drets com el de l'educació o la sanitat.
- Crea un impacte social i genera fam, cosa que afecta de manera greu les poblacions rurals a països del sud (principals productores d'aliments) i especialment les dones, ja que aquestes són les principals garants de l'alimentació al món.
- Empitjora les conseqüències del canvi climàtic a causa de l'emissió de gasos amb efecte d'hivernacle derivada del transport d'aliments, la producció de fertilitzants i agrotòxics, la desforestació, l'envasat, la refrigeració i el malbaratament d'aliments.
- Contamina les aigües, erosiona el sòl i propicia una pèrdua de biodiversitat a causa de l'expansió dels monocultius altament dependents de productes contaminants.

- Crea desequilibris territorials a causa de la despoblació del medi rural per falta de rendibilitat en el cas del nord, i per acaparament de terres i l'expulsió de la població dels territoris, tan freqüent al sud global.
- Causa impacte de gènere i limita a les dones l'accés i el control de recursos productius i dels mercats, cosa que força la seva migració i èxode rural, la valoració insuficient de la seva feina, tant de tasques reproductives com productives, i la invisibilització de la seva aportació a l'economia.
- Propicia impactes sobre la salut com l'obesitat i la malnutrició.
- Crea impactes sobre la cultura de les societats consumidores amb la pèrdua de la gastronomia local.

Pel que fa a la vessant educativa, el desenvolupament educatiu d'un currículum crític ens ofereix la possibilitat d'interrogar-nos de forma seriosa sobre la realitat «donada» i de construir col·lectivament una altra mirada d'esperança per desenvolupar vides més dignes, justes i felices.

L'escola no té per què reproduir les pràctiques, discursos, interpretacions i relacions que conformen aquest món exterior que reproduceix la injustícia i la desigualtat. Al contrari, hem de potenciar una mirada que ens ajudi a repensar els centres i el currículum des d'altres claus: valors comunitaris, desenvolupament integral de les persones, consciència crítica, ètica de la cura, projectes mobilitzadors, pràctiques emancipadores, lluita contra el sexisme, el racisme, la xenofòbia i, en general, contra qualsevol forma d'exclusió... En resum, projectes que posen al centre de la seva tasca pedagògica la sostenibilitat de la vida, de les persones i del planeta.

L'Agenda 2030 és damunt la taula de totes les administracions públiques però també sobre la taula del Tercer Sector, que agafam el mandat i traslladam a la nostra tasca avançar cap als objectius marcats. En aquest sentit, i recuperant les «4 millores» marcades per la FAO, la nostra proposta s'enfoca per introduir l'alimentació saludable i sostenible, sota els principis de la sobirania alimentària, en l'educació infantil, sobretot enfocat en el primer cicle.

A les Illes Balears no estam allunyats d'aquestes anàlisis globals: tenim una gran dependència alimentària de l'exterior, importam el 85 % dels aliments que consumim, amb poca resiliència davant adversitats climàtiques o d'altre tipus, com la pandèmia de la COVID-19, que va agreujar situacions de vulnerabilitat de la població. El dret a una alimentació adequada pateix repetidament entrebancs per fer-se efectiu, i a aquesta situació de vulnerabilitat s'ajunta el fet que cada vegada més població té una dieta que s'allunya de ser nutritiva i segura.

La mala alimentació també es tradueix en una mala salut. El 43 % de la població adulta de les Illes Balears pateix sobrepès, i un 12,3 % d'aquest percentatge pateix

obesitat. El darrer estudi publicat de la prevalença de l'obesitat infantil i juvenil de la Conselleria de Salut del Govern de les Illes Balears al 2017 conclou que 1 de cada 4 infants i joves pateix excés de pes (sobrepès i obesitat). I aquestes són algunes dades dels hàbits alimentaris que podem trobar a l'estudi:

- 2 de cada 3 infants consumeixen cereals i galetes per berenar.
- 1 de cada 3 infants consumeixen brioixeria industrial i suc envasat.

Tots aquests productes tan presents als berenars, per norma general, tenen alts continguts de sucre, que superen la quantitat d'ingesta recomanada. I molts d'aquests productes es publiciten com a adients i recomanats per a l'alimentació infantil.

És necessari fer canvis en els hàbits alimentaris que, en les darreres dècades, s'han vist abocats als productes processats, quilomètrics i molt poc saludables, tant per les persones com pel planeta.

Creim que l'educació és una eina clau per reequilibrar les desigualtats i per generar actituds i comportaments sostenibles en les persones. Entenem que una educació transformadora requereix incloure un enfocament global-local i metodologies educatives innovadores que generin coneixement crític sobre qüestions com la lluita contra la pobresa, la justícia social, la consecució del dret a l'alimentació o el desenvolupament urbà sostenible. No obstant això, l'educació no només es realitza a les escoles, sinó que creim que la llar és el veritable espai de l'educació dels infants, i que s'ha de complementar amb la feina realitzada als centres educatius, de manera que se n'obtingui una estreta relació entre el que s'ensenya al centre i l'exemple que es percep a casa. Unificar aquests dos processos educatius permeirà una major coherència i avançar cap a una societat més compromesa.

TR CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL

En aquesta etapa educativa, l'alimentació és un dels eixos principals de treball. És quan els infants aprenen a menjar, a descobrir els gustos i textures dels aliments i el seu entorn. Per aquest motiu, creiem que és una oportunitat el fet que coneguin de ben petits la diversitat de productes del territori, la temporalitat dels aliments... La sobirania alimentària es pot incorporar des d'una visió transversal a les tres àrees de feina en l'educació infantil, la qual cosa permet elaborar situacions d'aprenentatge globals i significatives:

- Creixement en harmonia
- Descobriments i exploració de l'entorn
- Comunicació i representació de la realitat

Segons el currículum, les activitats de la vida quotidiana formen l'eix central de l'ambient educatiu a les escoles i comparteixen el seu valor educatiu amb el

joc i l'experimentació, i promouen conjuntament el desenvolupament de les capacitats dels infants. En les activitats de vida quotidiana s'alternen els moments d'higiene personal amb els de joc, de descans i d'alimentació.

L'aprenentatge d'hàbits alimentaris saludables i sostenibles és especialment important durant els primers anys de vida perquè, a més de facilitar un bon estat nutricional i un creixement adequat, pot ajudar a consolidar una relació òptima tant amb el menjar com amb el territori a l'edat adulta. Els diferents entorns on mengen els infants, entre els quals hi ha l'escoleta i els menjadors escolars, han d'oferir un marc idoni per a l'adquisició d'hàbits de consum conscients, saludables i sostenibles.

L'illa de Menorca compta amb una xarxa de centres d'educació infantil públics molt àmplia, la majoria de gestió municipal, que compten amb una alta taxa d'escolarització de 2-3 anys. Quan des de Justícia Alimentària vam començar a treballar en la tasca d'identificació de les escoles interessades i de les accions que s'hi desenvolupaven, es va observar que ja es realitzaven activitats entorn als aliments, però normalment quedaven com a accions puntuals no enllaçades, i sovint no es veien acompanyades per les famílies. Faltava una feina més aglutinadora que acompanyés les accions del centre i també les famílies dels infants. I és en aquest sentit que es va plantejar el projecte, que incideix en les educadores i en el personal de suport a través de formació i genera recursos educatius que els ajuden en la promoció d'una alimentació saludable i sostenible. A la vegada, també planteja fer feina amb les famílies perquè es reconeixin en les accions de l'escoleta i perquè millorin l'alimentació en l'àmbit familiar. Durant aquests dos cursos, 15 escoles de Menorca han participat en aquesta iniciativa.



Imatge 1. Experimentació amb cítrics. Escola Infantil Fort de l'Eau (Maó, Menorca)

ELS PRODUCTES DE TEMPORADA

Un dels aspectes que consideràvem importants en començar la iniciativa va ser que era necessari cercar un fil conductor que permetés treballar l'alimentació durant tot el curs escolar i, a la vegada, que fos prou ampli com per deixar marge a la creativitat a l'hora de pensar i dissenyar recursos i materials pedagògics.

Cada aliment al seu temps. Treballar entorn als productes de temporada ens ha permès generar continguts i recursos de manera periòdica, amb propostes

educatives des de l'observació i l'experimentació, tant per a l'aula com per a les famílies. Cada mes s'ha centrat l'atenció en diferents productes protagonistes que han permès generar la resta de materials.

FORMACIÓ PER UNA ALIMENTACIÓ SALUDABLE I SOSTENIBLE

Amb la voluntat de generar consciència crítica entorn al sistema alimentari actual i avançar cap a la transició alimentària en l'àmbit personal, i també en l'àmbit educatiu, les primeres accions desenvolupades amb les escoletes han estat diverses sessions formatives, en què han participat més de 80 educadores de 16 escoletes diferents.



Imatge 2. Infants amb caixa. Escola Infantil Es Mussol (Ciutadella, Menorca)

El contingut de les formacions s'ha centrat en:

Què és l'alimentació saludable?

Segons enquestes elaborades pel Ministeri de Consum, el 90% de les famílies a l'Estat espanyol considera que té una alimentació saludable. Aquesta xifra xoca amb les dades de salut pública, comentades abans, en què 1 de cada 4 infants pateix excés de pes. Per tant, alguna cosa no s'està entenent bé. En aquest bloc es fa un repàs de què és alimentació saludable, quins aliments inclou i quins no, com s'organitza un menú setmanal equilibrat i com planificar la compra.

Què és l'alimentació sostenible?

És important conèixer els impactes socials, econòmics i ambientals que genera l'actual model alimentari, tant al nord com al sud global, per tal de poder apostar per alternatives alimentàries reals del territori que promouen la cura del medi terrestre i marí, la producció i el consum responsable, la justícia social i la lluita contra el canvi climàtic. La producció de proximitat, agroecològica, de temporada i de varietats locals, són els criteris a tenir en compte quan parlem de sostenibilitat alimentària.

ESPAIS DE COCREACIÓ I AVALUACIÓ

Tornant al desenvolupament de la iniciativa, una vegada realitzades les sessions formatives, es va facilitar un espai dinamitzat, per a la cocreació amb les educadores, amb la intenció de dibuixar eines i recursos que facilitessin treballar l'ali-

mentació saludable i sostenible en el dia a dia dels infants i les famílies, dins les aules i a les llars. A partir de fruites i hortalisses de cada temporada, plantes aromàtiques i llegums es va realitzar un taller creatiu amb les educadores, centrat en les quatre estacions, i la tasca de pensar materials i accions amb els infants, amb les famílies i pel centre. Els recursos elaborats i les accions realitzades durant l'execució del projecte són fruit d'aquesta trobada, cosa que en facilita la implementació i utilitat per a les escoles.

Finalitzat el primer curs, es van tornar a reunir les educadores de totes les escoles participants per fer una avaluació, millorar els materials elaborats i fer noves propostes d'accions pel segon curs d'execució.



Imatge 3. Sembrant tomatiguera. Escola Infantil Es Passerells (Maó, Menorca)

Des de Justícia Alimentària es considera clau la importància d'aquests espais de trobada en l'èxit de la iniciativa, per la implicació que han tingut les educadores en tot moment i que han ajudat a fer-se seu el projecte.

RECURSOS PER A LES ESCOLETES I LES FAMÍLIES

Per tal de visualitzar la tasca de les educadores amb els infants i facilitar la transferència a les famílies, totes les escoles participants han dedicat un racó al projecte, on s'ha instal·lat un arbre de cartró d'1,8m d'alçada juntament amb una caixa de fusta i una senalla, materials facilitats per Justícia Alimentària. Aquests tres elements s'han decorat cada mes segons la proposta que fa el tríptic mensual amb fruites, fulles, hortalisses, plantes aromàtiques o llegums. Per facilitar la decoració, s'ha compartit amb les educadores dibuixos de les fruites i verdures que s'han de penjar a l'arbre o col·locar a la caixa perquè els infants puguin pintar-los.

El tríptic mensual ha estat el recurs que ha permès aglutinar bona part de les accions proposades, i dona resposta a les demandes d'eines pràctiques. Cada mes les educadores de les escoles han rebut el tríptic dedicat a dos o tres productes de temporada i que inclou:

- Proposta de decoració de l'arbre i el centre
- Propostes educatives entorn als productes protagonistes
- La senalla de temporada (hortalisses i fruites del temps) i una recepta del mes.

- Un apartat amb recomanacions per gestionar l'hort amb la col·laboració de l'Associació de Producció d'Agricultura Ecològica de Menorca (APAEM).
- Un projecte, campanya o iniciativa que es destaca.
- 5 propostes de berenars saludables per dur a l'escoleta.

El tríptic ha esdevingut el recurs que ha permès mantenir el lligam entre el que es realitza a l'escoleta i les famílies. Cada escoleta decideix com fer-ne ús, sovint el tenen imprès devora de l'arbre, algunes l'imprimeixen i el faciliten, d'altres el comparteixen per whatsapp o el pengen al plafó amb informació dirigida a les famílies del centre. En qualsevol cas, els recursos estan a disposició de les escoletes per quan els volen utilitzar. En el disseny dels recursos i en la primera fase d'acompanyament del projecte ha participat la nutricionista Noemí Garcia, experta en processos de transició alimentària en la restauració col·lectiva.

Un altre recurs que s'ha posat a disposició de les escoletes és la cançó «M'agraden ses verdures», elaborada expressament en el marc del projecte per Annabel i Joan Carles Villalonga, que repassa les verdures i les fruites de temporada, segon les estacions. La música aporta molts elements en el procés educatiu i es va considerar que podia ser un bon recurs.

L'hort és un altre espai educatiu més dels centres que hem considerat que s'havia de potenciar. Algunes escoletes tenen un espai dedicat a l'hort, però sovint no tenen prou capacitat per desenvolupar-lo, i una de les demandes realitzades per part de les educadores era la possibilitat de tenir un acompanyament i assessorament a l'hora de planificar les sembres. En aquest sentit, el curs 2022/2023 s'ha comptat amb en Guillem Alfocea, de l'Associació de Producció d'Agricultura Ecològica de Menorca (APAEM), que ha dinamitzat i acompanyat 6 escoletes a l'hora de preparar l'hort per l'estivada, triar els cultius de varietats locals i millorar el maneig per collir uns bons fruits.

LA IMPLICACIÓ DE LES FAMÍLIES

Fer còmplices i implicar les famílies en la tasca que s'està desenvolupant a les escoletes era clau per aconseguir que el procés d'aprenentatge en l'educació alimentària no quedés al centre, sinó que també s'acompanyés des de casa. En aquest sentit, s'han organitzat diferents accions que han permès arribar a les famílies:

- **Xerrada sobre alimentació saludable i sostenible**, realitzada per Noemí Garcia, en què es posa el context en el qual s'ha emmarcat el projecte, per què és necessari treballar en l'educació alimentària des de ben petits i transmetre eines i recursos per dur una alimentació més saludable i sostenible.

- **Tallers d'hort en família**, realitzats per Joan Serret d'APAEM. Aquests tallers han permès infants i famílies passar a l'acció a l'espai de l'hort, conèixer les varietats locals i ajudar el centre a posar en marxa l'estivada.
- **Contacontes «La millor sopa del món»**, realitzat per la Sra. Garcia, una adaptació del conte que incorpora els productes de temporada i la cançó «M'agraden ses verdures». Aquesta activitat s'ha fet en horari lectiu però també en horari de capvespre amb les famílies, opció que han triat moltes escoles.
- **Taller de cuina de berenars saludables i sostenibles**, realitzat per la nutricionista Marga Bonet, per tal d'oferir a les famílies exemples senzills de berenars i berenetes saludables i amb productes de proximitat i ecològics. El taller ha estat pràctic i convidava a participar les famílies amb els infants, que han estat els primers en tastar les diferents propostes elaborades.
- **Festes saludables i sostenibles**. S'ha ofert acompanyament a les associacions de famílies de les escoles perquè a les festes que s'organitzen els plats elaborats puguin tenir criteris saludables i sostenibles. Alguns dels criteris que s'hi han aplicat han estat que hagin de ser plats sense sucre afegit, que s'incorporin fruites i verdures de temporada i de proximitat, que s'incorporin llegums, entre d'altres. Justícia Alimentària ha aportat fruita de temporada a les festes que s'han compromès amb aquests criteris.



Imatge 4. Decorant l'arbre. Escola Infantil Es Busquerets (Maó, Menorca)

L'educació alimentària ha de ser fruit de la intervenció de tots els agents implicats. La valoració conjunta, de Justícia Alimentària i de les escoles que han participat, és molt positiva i s'ha trobat bona acollida per part dels diferents equips docents i de les famílies. Així mateix, es preveu seguir cercant canals de col·laboració per tal que l'alimentació saludable i sostenible sigui una realitat en la vida dels infants.

V

MONOGRÀFIC: EXPERIÈNCIES
D'APLICACIÓ DE
CURRÍCULUMS ORIENTATS A
LES COMPETÈNCIES

20
23

FORMACIÓ DE TÈCNICA D'ESMICOLAMENT DE CRITERIS D'AVUACIÓ I APLICACIÓ EN SITUACIONS D'APRENTATGE

Joan Forcada Moll

Maria Triay Pons

Josep Piris Juaneda

Miquel Mariano Pons

RESUM

En aquest article fem una exposició exhaustiva d'una experiència formativa per aplicar una tècnica per facilitar l'avaluació a l'hora de portar a terme les situacions d'aprenentatge previstes en el desplegament de la LOMLOE. La transferència dels aprenentatges de la formació i la seva avaluació ens permet valorar positivament la funcionalitat i l'eficàcia d'aquesta tècnica.

RESUMEN

En este artículo realizamos una exposición exhaustiva de una experiencia formativa para aplicar una técnica para facilitar la evaluación a la hora de llevar a cabo las situaciones de aprendizaje previstas en el despliegue de la LOMLOE. La transferencia de los aprendizajes de la formación y su evaluación nos permite valorar positivamente la funcionalidad y eficacia de esta técnica.

INTRODUCCIÓ

Aquest curs, a conseqüència de la implantació de la LOMLOE, des del CEP de Menorca hem dut a terme diverses formacions de la modalitat Formació en Centre (a partir d'ara FeC) que s'han centrat en experiències d'aprenentatge de situacions d'aprenentatge. La metodologia d'aquesta modalitat de formació preveu preparar i portar a terme una experiència d'aula nova, avaluable, contrastable i controlada. Aquesta modalitat de formació permanent del professorat està orientada al desenvolupament de la competència professional docent i treballa amb més profunditat el substrat de coneixements previs per poder incorporar procediments nous, més que treballar els coneixements nous. A priori, treballar les situacions d'aprenentatge amb aquesta modalitat formativa pot semblar ideal, però quan les vam fer ens vam trobar amb dificultats ja que, a principi d'aquest curs, no disposàvem ni de models, ni d'experiències prèvies ni d'experts amb la perícia suficient per delimitar una experiència d'aprenentatge d'aquest tipus circumscrita en l'entorn normatiu nou.

Fins i tot per a un docent que no ha exercit mai, el seu substrat d'experiència com a alumne li suposa un entrebanc greu a l'hora d'implementar l'annex 3 del nou currículum. El món de significats que hem construït en l'escola tradicional condiona el paper del docent a l'aula que si fins ara era el d'ensenyar, en el nou currículum és el de crear entorns d'aprenentatge (a partir d'ara els anomenarem situacions d'aprenentatge). Aquest canvi no és banal. El professor ensenya, però l'aprenentatge només el pot fer l'alumne. Per tant, aplicar amb eficàcia el currículum nou implica traslladar el protagonisme a l'alumne. I per tant l'èxit de l'escola implica assegurar-nos que aquest aprenentatge s'ha produït. El sentit últim de l'acció de valorar els criteris d'avaluació previstos en el currículum nou és

garantir que els aprenentatges que descriuen s'han produït. Les valoracions dels criteris d'avaluació certifiquen davant la societat la competència dels alumnes en allò que explica cada criteri.

Durant aquestes formacions s'ha trobat a faltar una metodologia de treball compartida, tant per part dels agents encarregats d'implementar i promoure el currículum nou com per part dels docents. Al llarg de les 24 formacions que han treballat algun aspecte de la LOMLOE, hem observat que, malgrat tots els docents treballen la valoració dels criteris d'avaluació a partir del quadern de recollida d'evidències, ho fan de maneres diferents (Arxius dels expedients del CEP de Menorca curs 2022-2023). No hem de confondre l'interès a plantejar una base metodològica comuna amb establir codis canònics i molt manco nova normativa al respecte. Un dels punts positius del currículum nou és que representa una oportunitat per potenciar el vessant professional de la tasca docent. No és oportú dictar als professionals aspectes concrets, procediments de treball del seu ofici ni que es prenguin decisions per ells (Perrenoud, 2004) i, per tant, el que no hem de pretendre és matar aquest procés amb receptes de dubtosa aplicació. En el mateix sentit, el nostre paper constructor d'entorns d'aprenentatge preveu la nostra capacitat a l'hora d'aïllar problemes, plantejar-los adequadament, trobar-hi solucions i tenir la capacitat d'aplicar-les (Perrenoud, 2004).

Cal reflexionar, però, sobre un aspecte important. En els informes dels qüestionaris d'avaluació de les activitats formatives hi trobem un argument que s'expressa amb molta freqüència de forma directa i indirecta: la manca de capacitat de conferir «objectivitat» és el taló d'Aquil·les de la valoració dels criteris (Arxius dels expedients del CEP de Menorca curs 2022-2023). Seríem agosarats i fins i tot arrogants si penséssim que el fet d'unificar el procediment i homogeneïtzar el llenguatge conferirà objectivitat al nou sistema d'avaluació. Però el que passa és que la disparitat de procediments i, sobretot, de nomenclatures resta capacitat de conferir objectivitat al procés de valoració dels criteris d'avaluació. Entenem l'objectivitat com els significats convinguts entre les parts. La valoració d'un criteri d'avaluació serà més objectiva tant si l'avalua jo com si l'avalua un altre docent, les conseqüències per a l'alumne són les mateixes.

Per tant, un cop reconeguda la importància de consolidar una base metodològica i una nomenclatura comuna, vam considerar essencial complementar la reflexió com a eina de millora de la competència professional docent amb una formació més tècnica i amb continguts específics orientada a resoldre aquest problema.

PROJECTE DE FORMACIÓ D'ESMICOLAMENT DE CRITERIS

Al llarg del curs passat, des del Servei de Normalització Lingüística i Formació (Direcció General de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa de la Conselleria d'Educació i FP), es van organitzar diverses formacions que van abordar el disseny de les situacions d'aprenentatge de manera general, però

sense aprofundir en l'aspecte de l'avaluació. Aquest aspecte poc abordat és crucial i adquireix importància amb la LOMLOE, tot i que ja estava previst en diferents lleis educatives des del 2006. L'oportunitat de resoldre aquesta situació va sorgir en un taller promocionat per la direcció de l'IES Maria Àngels Cardona en el qual Toni Salvà, un dels membres l'equip del Servei d'Ordenació Educativa (Direcció General d'Ordenació, Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i FP), va exposar un mètode per facilitar la interpretació dels criteris d'avaluació de les competències específiques i el va practicar amb els docents.

Aquest taller tenia l'origen en la tasca que ha portat a terme l'equip del Servei d'Ordenació Educativa (Direcció General d'Ordenació, Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i FP) al llarg d'aquest curs 2022-2023, treballant en el desglossament dels criteris d'avaluació mitjançant l'adaptació del model de desenvolupament de programacions d'Olga Esteve (s/d). Aquest recurs tècnic s'ha anomenat per part dels seus promotors Tècnica d'esmicolament de criteris d'avaluació de competències específiques, que a partir d'ara anomenarem TECA. Cal atribuir la seva autoria als membres de l'equip del Servei d'Ordenació Educativa al llarg del curs 2022-2023. (Arxius de materials de formacions del CEP de Menorca curs 2022-2023)

Des del CEP de Menorca vam considerar que el coneixement i l'ús d'aquest recurs tècnic pot ser clau per unificar les línies de treball, un aspecte fonamental per a la implantació del nou currículum i, per tant, calia fer difusió entre la comunitat educativa a través d'actuacions formatives adequades i eficaces. L'Equip Pedagògic va dissenyar un model de proposta formativa que va ser compartit amb els membres del Servei d'Ordenació educativa. Després d'una sessió intensa de feina i diverses trobades i contactes puntuals es va fer una proposta formativa amb els següents objectius:

- Facilitar la tasca d'interpretació de la normativa per part de tots els agents implicats en la implantació del nou currículum per poder dotar d'instruments, mètodes i referències el professorat.
- Facilitar la tasca de programació de les Situacions d'Aprenentatge de manera que es puguin valorar correctament els criteris d'avaluació i que les valoracions puguin ser justificades adequadament davant de tercers.

Una primera actuació preveia una Activitat Puntual de Formació (APF a partir d'ara) format taller amb la intervenció dels membres de l'Equip del Servei d'Ordenació de la Conselleria d'Educació els dies 24 i 25 d'abril. S'hi formarien docents de diferents etapes i especialitats (dos per especialitat) per fer de formadors en els tallers en els quals es mostraria la TECA. Les jornades es farien al Centre d'Aprenentatge de Cavalleria amb una durada de nou hores distribuïdes en dues sessions de quatre hores i mitja. L'organització aniria a càrrec del CEP.

Una segona actuació preveia la posada en pràctica dels docents participants als seus centres respectius, comptant amb tot moment amb el suport dels membres del Servei d'Ordenació Educativa.

Finalment una tercera actuació que preveia una altra APF en format jornades participatives dutes a terme per l'Equip del Servei d'Ordenació juntament amb els docents formats als tallers de Cavalleria, prevista a principis de juliol i en format taller, on els docents aprendrien la TECA en grups de deu docents de la mateixa etapa i especialitat, assistits per un ponent de la seva especialitat. Les jornades havien de tenir una durada de nou hores els dies 6 i 7 de juliol, en un espai habilitat per poder dur a terme una sessió expositiva per a tots els participants i també acomplir les tasques en grups. Ens hem referit en tot moment a aquesta acció formativa com «Dinamització de tallers d'interpretació de criteris d'avaluació de competències específiques».

Amb aquest esborrany vam establir un calendari de contactes amb els agents responsables de la correcta implementació del currículum nou: el Departament d'Inspecció Educativa (DIE), l'Associació de Directors d'Ensenyament Secundari de Menorca (ADESMe), l'Associació de Directors d'Infantil i Primària de Menorca (ADIPMe), el Servei d'Ordenació de la Conselleria d'Educació i FP, el Servei d'Innovació Educativa i Primera Infància i l'equip responsable del Programa de Millora i Transformació (PMT). L'objectiu de les trobades era consensuar el màxim nombre d'aspectes de la proposta per poder fer una convocatòria conjunta de les jornades del mes de juliol per així donar compliment al primer objectiu d'unificar línies de treball i establir una base metodològica i un llenguatge comú. Al final del calendari de converses vam obtenir el suport explícit del DIE, d'ADESMe i d'ADIPMe, amb els quals es van anar mantenint contactes.

Paral·lelament vam aconseguir la col·laboració de la UIB, que ens va oferir dotze espais per poder realitzar els tallers, i la col·laboració de l'Ajuntament d'Alaior, que ens va oferir els espais de l'Escola d'Adults i ens va posar a disposició el Convent de Sant Diego.

JORNADA DE FORMACIÓ DE CAVALLERIA

Amb una bona part dels aspectes tècnics resolts, es va convocar l'acció formativa corresponent a les Jornades de Cavalleria. En el transcurs d'algunes FeC sobre situacions d'aprenentatge ja havíem utilitzat la TECA en les experiències d'aprenentatge, la qual cosa ens va fer conscients d'algunes de les dificultats que es presentaven en diferents nivells educatius i de la complexitat de valorar un criteri d'avaluació amb evidències objectives. Això ens va permetre definir un perfil de docent adequat per dirigir els tallers i augmentar el nombre d'especialitats mantenint el nombre de participants per taller. La selecció va incloure docents de tots els nivells educatius (educació infantil, primària i secundària) i de diferents tipologies de centres (públics i concertats). En total, hi van parti-

cipar 28 persones: dos mestres d'educació infantil, una de l'escola pública i una de l'escola concertada; deu mestres de primària, nou de l'escola pública i un de l'escola concertada; i setze professors de secundària, quinze de l'escola pública i un de l'escola concertada.

Els assessors tècnics del Servei d'Ordenació Educativa de la Conselleria d'Educació i FP Antoni Salvà, Maria Antònia Nadal i Caterina Bibiloni van preparar, juntament amb l'assessor del CEP de Menorca Joan Forcada, un taller molt específic de TECA establint unes dinàmiques participatives que combinaven instrucció directa, exposicions magistrals, debats grupals i tasques cooperatives. Els objectius que es van proposar assolir van ser la comprensió de la competència específica que s'ha de desenvolupar, reconèixer els sabers bàsics que s'han de mobilitzar i com integrar-los en activitats, utilitzar els descriptors operatius que hi intervenen i la seva interpretació, redactar els elements clau del criteri d'avaluació, treure les característiques de qualitat i concreció de la tasca i, finalment, fer una rúbrica de valoració dels criteris d'avaluació mobilitzats en la tasca.

Les competències professionals treballades van ser l'adquisició de les destreses suficients per esmicolar criteris d'avaluació de les diferents etapes per poder programar situacions d'aprenentatge (i que aquestes esdevinguin instruments facilitadors de l'aprenentatge competencial), l'adquisició del coneixement suficient de les situacions d'aprenentatge per poder respondre les preguntes més freqüents que puguin sorgir en els tallers i, finalment, l'adquisició de tècniques de dinamització adients per dur a terme els tallers de forma adequada, i de tècniques de presentació de resultats, adients per facilitar la posada en comú dels tallers.

ESMICOLAMENT DE CRITERIS (ARXIU DE MATERIALS DE FORMACIÓ DEL CEP CURS 2022-2023)

En una primera intervenció, els membres de l'Equip d'Ordenació Educativa van explicar els nivells curriculars des del decret de currículum fins a la programació d'aula. Un cop contextualitzada la seva intervenció van exposar la seva metodologia i la proposta d'oferir-la com una eina que permeti fer entendre als alumnes el què, el com i el perquè dels aprenentatges i poder portar a terme l'avaluació formativa, tal com determina la norma. Amb aquestes preguntes, que troben la resposta en la justificació de les competències específiques —que engloben en un sol enunciat continguts actitudinals, procedimentals i factuais—, formen la bastida de la TECA. Un cop respostes aquestes preguntes s'esdevé possible mobilitzar els continguts que han de promoure les accions. En aquest model de programació els sabers no són avaluable per si mateixos, sinó que són els que proporcionaran les evidències per fer una valoració adequada de l'adquisició de l'aprenentatge. Els contextos han de permetre donar significació, és a dir, han de tenir conseqüències per als alumnes. Això facilita l'adquisició del coneixement i fa possible la seva transferència. En aquesta proposta res es pot avaluar per separat i s'ha d'anar amb cura perquè l'avaluació certificadora preceptiva no mati el procés.

L'objectiu de l'esmicolament de criteris portat a terme en el taller és acabar disposant d'un element de qualitat propi de l'assoliment del criteri d'avaluació en termes d'accions mesurables per part de l'aprenent, de manera que aquest pugui demostrar i evidenciar el seu aprenentatge. Les condicions perquè aquests elements serveixin com a referent d'excel·lència a una rúbrica per valorar el criteri són fer referència a una acció clara que realitza l'aprenent i que la pugui mesurar quantitativament o qualitativament. Aquesta acció ha de permetre donar una resposta efectiva i ha de produir una evidència. Hi ha d'haver una vinculació entre l'element de qualitat propi i els aspectes clau específics i importants del criteri d'avaluació.

S'ha d'anar amb cura perquè l'element de qualitat propi ha de tenir poques accions, ha de ser concret (amb pocs elements clau), sense un excés de detall. No ha d'incorporar elements que formaran part de la programació d'aula ni esmentar elements que no formen part del criteri d'avaluació.

En l'annex 2 del decret de l'etapa, es busca la competència específica corresponent al criteri d'avaluació. S'analitza la competència i el text justificatiu, i es responen les preguntes en cursiva: «Què es desenvolupa amb aquesta competència?», «Com es desenvolupa?» i, finalment, «Amb quina finalitat?» (per què).

A partir d'aquestes respostes es consulten els sabers bàsics de l'àrea o matèria: «Quins sabers bàsics de l'àrea o matèria es poden mobilitzar per desenvolupar aquesta competència en relació amb el criteri d'avaluació, tenint en compte els coneixements previs dels alumnes?».

A continuació se cerquen i es llegeixen, a l'annex 1 (perfil de sortida), els descriptors que connecten la competència específica amb les competències clau (en el cas de l'educació infantil, que no té perfil de sortida perquè no és obligatori, aquest pas es pot obviar): «Amb quines competències clau es connecta aquesta competència específica?» i, a continuació, «Quins d'aquests descriptors suggereixen capacitats que es podran treballar amb els sabers bàsics seleccionats per a aquesta competència?».

A continuació es revisa el criteri d'avaluació i, tenint en compte els sabers bàsics que es mobilitzaran, es destaquen els verbs d'acció: «Quins són els elements clau del criteri d'avaluació?» i, a continuació, «Quines són les característiques d'un/a bon/a *element clau del criteri d'avaluació obtingut de la pregunta anterior*?».

Cal observar que tenim tantes segones preguntes com elements clau sorgeixen de la primera. Es proporcionen adverbis o locucions adverbials a les respostes aprofitant les indicacions dels descriptors operatius de la competència específica.

Amb les respostes es redacta una, dues o tres frases com a màxim per a cada element de qualitat. Aquest (o aquests) element de qualitat es pot utilitzar com a criteri d'excel·lència al nivell d'expert en una rúbrica per establir el grau d'assoliment complet del criteri.

Finalment, cal respondre «En què es manifesta de manera tangible i objectiva que això és així?». Per fer-ho, es redacta una descripció breu de les tasques (amb una perspectiva competencial i inclusiva) que es poden plantejar per recopilar evidències, tant per a l'alumne en el context de l'avaluació formativa, com per al docent per regular-ne la pràctica i, al final de la situació d'aprenentatge, acreditar els aprenentatges que mostren el nivell d'assoliment del criteri d'avaluació.

En haver fet aquesta feina, es tenen els elements bàsics de l'estructura d'una situació d'aprenentatge (elements normatius, proposta de tasques, procediments d'avaluació i procediments de retroacció).

SEGUIMENT DE L'EXPERIÈNCIA D'AULA

La participació en la Jornada de Cavalleria comprometia dur a la pràctica una experiència d'esmicolament de criteris d'avaluació i aplicar els resultats a l'aula. Per tal de dur un seguiment de la tasca es van acordar dues reunions per videoconferència per explicar els dubtes que van sorgir durant la implantació de l'esmicolament dels criteris d'avaluació en les diferents situacions d'aprenentatge dutes a terme a l'aula. Les trobades es van fer amb tres videoconferències els dies 6, 7 i 8 de juny amb 10, 8 i 10 participants, respectivament, amb la presència d'Antoni Salvà, Maria Antònia Nadal i Caterina Bibiloni en la tasca d'assessorament i de Joan Forcada en les tasques organitzatives i de documentació. Les tres reunions van tenir una durada aproximada d'1 h i 15' i es van fer amb una roda d'intervencions per compartir les experiències d'aula dutes a terme amb intervencions intercalades dels assessors i debats entre els participants.

Com a aspectes principals que es van extreure de les trobades es va constatar que en alguns casos un element de qualitat pot servir per valorar més d'un criteri. Cal afegir que aquest aspecte va ser comentat de forma independent en les tres sessions.

Un altre dels aspectes que va sortir és la dificultat per adaptar alguns elements de qualitat a l'hora de ser compartits i tractats amb els alumnes. Es va considerar que mentre que el procés d'esmicolament és un procés amb utilitat pràctica per al docent, el seu resultat ha de tenir utilitat també per als alumnes i, per tant, hi cap la possibilitat que un procés d'esmicolament pugui tenir com a resultat diversos elements de qualitat i que poden acabar repartint-se en diferents situacions d'aprenentatge. Això ha permès, en alguns casos, que els alumnes es focalitzin més en els aprenentatges. En aquest sentit, hi ha hagut propostes que han observat que la divisió i recombinació dels elements de qualitat facilita el reciclatge d'aquests amb la substitució o incorporació d'altres sabers.

Es va obrir el debat si era prou indicat compartir els elements de qualitat amb les famílies. En aquest sentit, es va recomanar anar amb compte, ja que la utilització dels elements de qualitat necessitava els seus espais de reflexió. En qualsevol

cas es va considerar prudent esperar a final de curs per completar la valoració del criteri. Algun col·lectiu de docents de la mateixa especialitat va explicar l'experiència de compartir l'esmicolament entre docents de diferents centres com una acció molt positiva i productiva.

Es van posar sobre la taula dues qüestions relacionades: incorporar criteris transversals i tenir en compte aspectes que no són elements clau del CA i, per tant, la vinculació de l'element de qualitat no és amb un element clau de criteri d'avaluació de la competència específica. En ambdós casos la reflexió final va ser que el procediment servia per tancar criteris i que no tenia gaire sentit obrir-los per incorporar elements o funcionalitats espúries.

EXPERIÈNCIA D'ESMICOLAMENT APLICADA A L'AULA AMB UNA SITUACIÓ D'APRENTATGE

Seguidament, posem un exemple d'aplicació de la TECA en tres grups de matemàtiques de 2n d'ESO que no han treballat mai en situacions d'aprenentatge. La primera acció va ser l'esmicolament del criteri 1.3 del currículum de matemàtiques.

TAULA 1. Exemple d'esmicolament d'un criteri d'avaluació del currículum de matemàtiques de 2n d'ESO

Criteri 1.3

QUÈ?	COM?
Obtenir solucions matemàtiques d'un problema	Mobilitzant els coneixements i utilitzant les eines tecnològiques necessàries.

Deriva de la competència 1

QUÈ?	COM?	PER A QUÈ?
Formular i comprovar conjetures senzilles o plantejar problemes de manera autònoma,		
Reconeixent el valor del raonament i l'argumentació,		Per generar coneixement nou.

TEXT JUSTIFICATIU DE LA COMPETÈNCIA

El raonament i el pensament analític incrementen la percepció de patrons, estructures i regularitats tant en situacions del món real com abstractes, afavorint la formulació de conjetures sobre la seva naturalesa.

D'altra banda, el plantejament de problemes és un altre component important en l'aprenentatge i ensenyament de les matemàtiques i es considera una part essencial del quefer matemàtic. Implica la generació de nous problemes i pre-

gundes destinades a explorar una situació determinada, així com la reformulació d'un problema durant el procés de resolució d'aquest.

La formulació de conjectures, el plantejament de problemes nous i la seva comprovació o resolució es pot realitzar per mitjà de materials manipulatius, calculadores, programari, representacions i símbols, treballant de manera individual o col·lectiva i aplicant els raonaments inductiu i deductiu.

El desenvolupament d'aquesta competència comporta formular i comprovar conjectures, examinar-ne la validesa i reformular-les per obtenir-ne altres de noves susceptibles de ser posades a prova promovent l'ús del raonament i la demostració com a aspectes fonamentals de les matemàtiques. Quan els alumnes plantegen problemes nous, millora el raonament i la reflexió al mateix temps que construeix el seu propi coneixement, la qual cosa es tradueix en un alt nivell de compromís i curiositat, així com d'entusiasme cap al procés d'aprenentatge de les matemàtiques.

Aquesta competència específica es connecta amb els següents descriptors del perfil de sortida: CCL1, STEM1, STEM2, CD1, CD2, CD5, CE3.

DESCRIPTORIS OPERATIUS DE LA COMPETÈNCIA ESPECÍFICA

CCL1. S'expressa de manera oral, escrita, signada o multimodal amb coherència, correcció i adequació als diferents contextos socials, i participa en interaccions comunicatives amb actitud cooperativa i respectuosa tant per intercanviar informació, crear coneixement i transmetre opinions, com per construir vincles personals.

STEM1. Utilitza mètodes inductius i deductius propis del raonament matemàtic en situacions conegudes, selecciona i empra diferents estratègies per a la resolució de problemes, n'analitza críticament les solucions i reformula el procediment, si és necessari.

STEM2. Utilitza el pensament científic per entendre i explicar els fenòmens que ocorren al seu voltant, confia en el coneixement com a motor de desenvolupament, es planteja preguntes i comprova hipòtesis mitjançant l'experimentació i la indagació, utilitza eines i instruments adequats, aprecia la importància de la precisió i la veracitat i mostra una actitud crítica sobre l'abast i les limitacions de la ciència.

CD1. Fa cerques a internet atenent a criteris de validesa, qualitat, actualitat i fiabilitat, selecciona els resultats de manera crítica i els archiva per recuperar-los, referenciar-los i reutilitzar-los amb respecte a la propietat intel·lectual.

CD2. Gestiona i utilitza el seu propi entorn personal digital d'aprenentatge permanent per construir coneixement nou i crear continguts digitals, mitjançant estratègies de tractament de la informació i l'ús de diferents eines digitals,

seleccionant i configurant la més adequada en funció de la tasca i de les seves necessitats d'aprenentatge permanent.

CD5. Desenvolupa aplicacions informàtiques senzilles i solucions tecnològiques creatives i sostenibles per resoldre problemes concrets o respondre a reptes proposats, i mostra interès i curiositat per l'evolució de les tecnologies digitals i pel seu desenvolupament sostenible i ús ètic.

CE3. Desenvolupa el procés de creació d'idees i solucions valuoses i pren decisions, de manera raonada, utilitzant estratègies àgils de planificació i gestió, i reflexiona sobre el procés realitzat i el resultat obtingut, per dur a terme el procés de creació de prototips innovadors i de valor, considerant l'experiència com una oportunitat per aprendre.

ESMICOLAMENT CRITERI

QUÈ?

Que pugui obtenir solucions d'un problema matemàtic de forma autònoma, i formular i comprovar conjectures.

COM?

Posant en pràctica una situació nova.

PER QUÈ?

Per generar coneixement nou.

SABERS BÀSICS QUE S'HAN DE MOBILITZAR

A5 (Sentit numèric, raonament proporcional)

Raons i proporcions: comprensió i representació de relacions quantitatives.

Situacions de proporcionalitat en diferents contextos: anàlisi i desenvolupament de mètodes per a la resolució de problemes (augments i disminucions percentuals, rebaixes i pujades de preus, impostos, escales, canvis de divises, velocitat i temps, etc.).

B3 (Sentit de la mesura, estimació i relacions)

Formulació de conjectures sobre mesures o relacions entre les aquestes basades en estimacions.

Estratègies de presa de decisió justificada del grau de precisió requerida en situacions de mesura.

C1 (Sentit espacial, figures geomètriques de dues i tres dimensions)

Relacions geomètriques com la congruència, la semblança i la relació pitagòrica en figures planes i tridimensionals: identificació i aplicació.

D2 (Sentit algebraic, model matemàtic)

Modelització de situacions de la vida quotidiana usant representacions matemàtiques i el llenguatge algebraic.

PREGUNTES QUE ENS DURAN A L'ELEMENT DE QUALITAT

Quines són les característiques per obtenir una bona solució matemàtica d'un problema?

Comprovar/Formular hipòtesis adequades.

Utilitzar les eines adequades.

Ser capaç de reconèixer una estratègia.

La solució és conseqüència de les dades inicials.

Quines característiques de qualitat pot tenir una bona solució d'un problema matemàtic?

Ser capaç d'explicar d'on ha sortit la solució.

Ser capaç de descriure tot el procés per arribar a la solució.

ELEMENT DE QUALITAT

L'alumne és capaç d'explicar i descriure tot el procés d'obtenció d'una solució considerant els punts següents:

Recollir i detectar les dades inicials.

Treballar amb una hipòtesi de treball i saber-la justificar.

Trobar eines (instruments de càlcul matemàtic) adequades per aconseguir obtenir més dades que ens portaran a la solució.

Amb tot això l'alumne ha de ser capaç de concretar solucions a partir de les dades donades i dades noves que hagi pogut generar ell per arribar-hi.

TAULA 2. Rúbrica per avaluar el criteri 1.3, amb els diferents graus d'assoliment

COMPLETAMENT

L'alumne és capaç d'explicar amb tot detall com ha obtingut una bona solució matemàtica considerant la detecció de les dades inicials; la justificació de la hipòtesi treballada; i com ha aconseguit generar més dades per arribar a la solució.

MAJORITÀRIAMENT

L'alumne és capaç d'arribar a la solució correcta, però no sap justificar amb tot detall el procés que ha fet per arribar-hi.

SUFICIENTMENT

L'alumne encara no és capaç d'arribar a la solució correcta però sap explicar el procés que ha fet per arribar a la seva solució.

POC

L'alumne encara no és capaç d'arribar a cap solució però sap trobar les dades inicials.

GENS

L'alumne encara no és capaç de trobar cap solució.

TAULA 3. Rúbrica de punt únic, per l'autoavaluació de l'alumnat del criteri 1.3

Quins aspectes requereixen treball addicional i poden millorar?	Elements de qualitat propis per a l'assoliment del criteri:	Quines evidències puc aportar per demostrar que he assolit el criteri?
	Som capaç d'explicar i descriure amb tot detall el procés que he dut a terme per aconseguir la solució d'un problema. Explicar quines són les dades inicials, les hipòtesis que he seguit, les eines matemàtiques utilitzades per arribar a la solució...	

La situació d'aprenentatge corresponent es va desenvolupar en quatre fases:

- Activitats per entendre la nova manera de relacionar-se amb l'entorn i els companys per fer possible l'avaluació formativa i la incorporació dels reptes a l'aula (tres sessions).
- Activitats per fer significatius els coneixements amb l'objectiu de facilitar l'adquisició de coneixements i capacitar-los per fer transferibles aquests coneixements. Aquestes activitats s'avaluen amb les rúbriques de punt únic perquè els alumnes entenguin què s'espera d'ells (cinc sessions).
- Activitats per assolir coneixement suficient. Resolen exercicis cooperativament amb intervencions puntuals del docent per dirigir l'activitat. Durant les sessions de treball cooperatiu el professor fa *feedback* a tots els alumnes amb la rúbrica degradada. A l'última sessió es fa una correcció conjunta amb tot el grup (tres sessions).
- Proposta de repte productiu, contextualitzat, amb indicis i dirigit a tercers. Al final es traslladen els resultats a un informe que servirà per portar a terme un procés final d'autoavaluació i coavaluació amb la rúbrica de punt únic i de *feedback* amb la rúbrica degradada (quatre sessions).

L'experiència ha resultat gratificant tant per a l'alumnat com per al professorat. Quant al procés de valoració del criteri d'avaluació de la competència específica, s'han de matisar alguns aspectes. La rúbrica degradada ha funcionat i ha estat útil tant als alumnes com al professor. Ha permès valorar el criteri i fer un *feedback* adequat i a tots els alumnes. Els alumnes n'han fet ús demanant posposar l'anotació o anant a cercar la professora per demostrar-li que ja ho saben fer. En canvi, la rúbrica de punt únic no ha donat el resultat esperat. El recull d'autoavaluació i coavaluació dels alumnes indiquen que no s'hi ha aprofundit de forma suficient. La solució seria redactar l'element de qualitat en forma de preguntes guiades de manera que faciliti el procés d'abstracció dels alumnes.

També s'han comprovat efectes de millora dels aprenentatges prenent com a punt de partida el rendiment acadèmic dels alumnes. Els grups que disposen d'alumnes que exerceixen lideratges milloren molt els aprenentatges amb relació al rendiment acadèmic previ.

ANUL·LACIÓ DE LES JORNADES D'ALAIOR I POSPOSICIÓ DE LA DARRERA PART

En el moment de convocar les jornades es tenia la previsió que a l'hora de la seva celebració les ordres d'avaluació estarien aprovades, però no ha estat així. En conseqüència des del CEP de Menorca es va decidir ajornar l'última activitat formativa fins a disposar d'un entorn d'estabilitat normativa suficient, atès el caràcter tècnic i aplicador d'aquestes jornades.

CONCLUSIONS

L'experiència formativa, encara que inconclusa, ens permet confirmar la viabilitat de la TECA com a base metodològica comuna, ja que compleix amb els requisits d'unificar processos i llenguatge, però té marge suficient per adaptar-se tant a diferents etapes com especialitats permetent el desenvolupament professional dels docents necessari per crear entorns d'aprenentatge de forma adequada.

REFERÈNCIES

BOIB núm. 101, 2 d'agost de 2022. Fascicle 159 - Sec. I. - Pàg. 31.612 Secció I. Disposicions generals CONSELL DE GOVERN 6593. Decret 32/2022, d'1 d'agost, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears

Esteve, Olga. (s/d). «Com planificar per orientar un aprenentatge autònom. Material de formació». Formació interna de centre. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. <https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/fic/epa/epa2/fase_3/bloc_3/material_formacio_fase_3_bloc_3_activitat_4.pdf> [Consulta: 06/07/2023].

Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.

L'APLICACIÓ DE LA LOMLOE A L'IES PORTO CRISTO

Francisca Bonet Riera

Susana de la Calle Cànaves

RESUM

Aquest article pretén relatar la manera com l'equip directiu d'un centre de secundària ha intentat liderar la implantació de la LOMLOE des de la serenitat. Les claus per aconseguir-ho han estat l'anticipació, el debat pedagògic al centre, la connexió de les noves instruccions amb el que ja s'hi feia, la formació de centre, la implicació del claustre i la informació a les famílies.

RESUMEN

Este artículo pretende relatar cómo el equipo directivo de un centro de secundaria ha intentado liderar la implantación de la LOMLOE desde la serenidad. Las claves para conseguirlo han sido la anticipación, el debate pedagógico en el centro, la conexión de las nuevas instrucciones con lo que ya se hacía en él, la formación de centro, la implicación del claustro y la información a las familias.

Avui en dia és una constant sentir a parlar de canvis a tots els nivells i de la manera com es produeixen cada vegada amb més rapidesa. El món educatiu i el professorat no són diferents de tot aquest món i un canvi legislatiu d'entrada ens provoca recel i rebuig, ja que implica canvis.

Els canvis sempre suposen nous reptes i, amb ells, inseguretats. Però tot canvi també és una oportunitat. Una oportunitat per revisar i millorar el que fem. Una oportunitat de deixar de fer coses que sabem que no ens acaben de convèncer i de començar a fer-ne d'altres que sí que sabem que poden ser millors.

La LOMLOE ha suposat un canvi a tots els centres educatius i nosaltres, com a equip directiu d'un centre de secundària, ho hem decidit viure com una oportunitat. Una oportunitat per repensar les pràctiques educatives que fem al centre i, en definitiva, una oportunitat per millorar l'aprenentatge de l'alumnat del nostre centre educatiu.

Decidir com vivim aquest canvi depèn de nosaltres, i la nostra decisió pot influir en la manera com ho viu el nostre entorn. Com a equip directiu, tenim la responsabilitat de liderar aquest canvi i en el nostre cas hem decidit fer-ho des de la serenitat.

Aquesta decisió es fonamenta a voler fer un canvi pausat, tot donant temps al professorat, alumnat i famílies per poder adaptar-s'hi. Per això, ens ha ajudat la reflexió pedagògica al claustre, la formació de centre i les reunions amb les famílies.

Quant a l'anticipació, durant el curs 2021-22 vàrem promoure que el debat pedagògic dins el centre es focalitzàs en les bases de la nova llei. Ho vàrem fer tant dins la CCP com dins el claustre. Al claustre, ens vàrem centrar a treballar els set principis de l'aprenentatge i les connexions entre les diferents matèries. A la CCP vàrem treballar els pilars de l'aprenentatge (aprendre a ser, aprendre a conèixer, aprendre a fer i aprendre a conviure); vàrem revisar els esborranys de la LOMLOE i també vàrem analitzar com es poden reorganitzar els projectes interdisciplinaris i les coordinacions entre els docents.


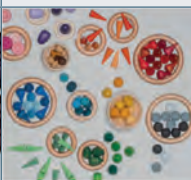

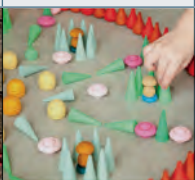

Cal dir que al nostre centre ja fa temps que hi ha una cultura de debat pedagògic, de coordinació entre el professorat, d'implantació de metodologies actives, d'anar dissenyant activitats cada vegada més competencials i inclusives i de formació de centre. Això ens n'ha facilitat la tasca, ja que la majoria dels principis en què es basa la LOMLOE ja els tenim assumits i integrats en la nostra pràctica. Per això, hem anat fent explícita la connexió de les situacions d'aprenentatge amb les pràctiques educatives que ja fem al centre, per tal que se senti la nova llei com una oportunitat de millora de la nostra tasca.

En el debat pedagògic del curs passat, una de les reflexions que vàrem abordar va ser la manera com ens podem organitzar per anar cap a una docència compartida. Al nostre centre ja en teníem algunes experiències. Per exemple, l'equip de suport sempre ha estat dins l'aula amb la persona de referència de la matèria i, a poc a poc, aquest suport s'ha anat convertint en una codocència. Els darrers cursos també hem fet projectes interdisciplinaris en què persones expertes en diferents matèries es coordinaven per preparar un projecte. Aquestes experiències han facilitat que al nostre centre el professorat hagi après a fer feina de manera coordinada i cooperativa. Encara que avui dia ja queden pocs docents que trobin que el treball individual és millor que el col·lectiu, no és fàcil aconseguir-ho. És necessari confiar en els companys, ser generós a l'hora de posar a disposició de tothom la feina feta, i humil per aprendre dels altres.

La següent passa natural seria treballar per àmbits i així ho vàrem exposar al claustre. En aquell moment les pors i les inseguretats naturals varen sorgir i vàrem trobar que el més assenyat era anar cap aquí, però a poc a poc, respectant el ritme del claustre i posant el debat i la formació com a bastides que ens ajuden a afrontar aquests temors.

Vàrem presentar diferents modalitats d'organitzar les matèries i les vàrem exposar com un camí en què es podia anar avançant en la manera de compartir les matèries, però molt conscients que aquest camí s'havia de fer amb calma. Vàrem dibuixar un camí amb cinc escalons i, a mesura que es van pujant escalons, va augmentant la col·laboració.

El primer nivell correspon a una organització sense àmbits, equivalent a una organització més tradicional, en la qual cada docent imparteix la seva matèria sense que hi hagi cap moment en què es comparteixin activitats amb les altres àrees.

Organització sense àmbit	Organització amb àmbits			
Per matèries	Projecte compartit	Docència compartida	Matèries compartides	Àmbit
				

Imatge 1.

A partir del segon nivell ja es comença a compartir part de les matèries i, per tant, les vàrem incloure dins un gran bloc que anomenem «Organització amb àmbits».

El **projecte compartit** consisteix a fer que dues o més matèries dissenyin alguna situació d'aprenentatge o projecte conjunt. Aquest es pot dur a terme en una de les matèries o en ambdues, però sempre ha de tenir en compte les diferents matèries que l'integren.

A la **docència compartida** les matèries implicades dissenyen situacions d'aprenentatge comunes; no obstant això, cada docent fa les activitats que estan més relacionades amb la seva matèria.

A **matèries compartides** les àrees implicades dissenyen situacions d'aprenentatge comunes, i els docents acompanyen els alumnes en la realització de les diferents tasques sense tenir en compte si aquella activitat correspon a la seva especialitat o no.

A **àmbit** totes les matèries que el conformen estan integrades en situacions d'aprenentatge comunes, que imparteix una única persona.

Una vegada presentat aquest camí, vàrem exposar a la CCP la intenció d'anar cap a una docència de cada vegada més compartida.

És per això que el primer repte va ser trobar les matèries que podien començar a compartir docència, bé amb un projecte compartit o amb docència compartida, i que poguessin anar evolucionant amb els anys fins a una matèria compartida o un àmbit. I a la vegada trobar les que poden treballar algun projecte o situació d'aprenentatge conjuntament durant el curs, encara que no podran anar més enllà amb el pas del temps. Tot això intentant potenciar la coordinació per tal de poder anar dissenyant situacions d'aprenentatge on es vagin integrant els diferents aprenentatges.

Després de molt de debat, finalment es va acordar començar a 1r i 2n d'ESO. Es va decidir a 1r fer una feina conjunta entre geografia i història, català i castellà; i també anglès amb música. I a 2n, tecnologia, física i química i matemàtiques.

En el curs 2022-23 hem començat aplicant aquestes «col·laboracions entre matèries» en el primer escaló, projecte compartit, de la manera següent:

- A 1r d'ESO, per iniciar el camí cap a un àmbit sociolingüístic, les matèries de geografia i història, català i castellà es coordinen i dissenyen situacions d'aprenentatge conjuntes. Aquestes situacions es duen a terme a la matèria de geografia i història. A més a més, tant a les hores de català com a les de castellà s'utilitza el context que estan treballant a geografia i història per situar les activitats pròpies. De les dues hores de lliure disposició de 1r d'ESO, una l'hem destinada a geografia i història, i així fan quatre hores setmanals d'aquesta àrea. D'aquestes quatre hores, dues tenen codocència, una hora amb la persona que imparteix geografia i història i la persona que imparteix català, i una altra amb els docents de geografia i història i de castellà.
- A 1r d'ESO també s'han coordinat les matèries de música i anglès. En aquest cas no hi ha codocència, però sí que tenen hores de coordinació per tal d'anar dissenyant activitats i situacions d'aprenentatge de manera conjunta.
- A 2n d'ESO, encara que aquest curs escolar 2022-23, no hem tingut estructura LOMLOE, hem volgut anticipar-nos-hi i començar a coordinar les matèries de matemàtiques, física i química i tecnologia per anar cap a un àmbit STEM.

Els darrers cursos al nostre centre fèiem projectes interdisciplinaris a 1r, 2n i 3r d'ESO, i a 2n els hem redefinit passant-los a projectes STEM. Per això, hem dedicat les dues hores de lliure disposició a fer aquests projectes. Per impartir-los, cada dos grups han tingut tres persones, una de cada una de les matèries implicades, que estan dins l'aula amb els alumnes.

Les hores de coordinació són imprescindibles perquè els docents tinguin temps i espai de qualitat per poder coordinar-se i dissenyar les situacions d'aprenentatge. Per afavorir aquestes coordinacions, hem intentat reduir el nombre de persones implicades i, per això, cada dos grups tenien el mateix equip educatiu.

L'estructura de coordinació tant de l'àmbit sociolingüístic com de l'STEM és la següent: cada equip educatiu comparteix dos grups de 1r (2n) d'ESO i tenen una hora setmanal de coordinació; també hi ha una persona de cada matèria que té el rol de coordinador de l'àmbit i es reuneixen una hora a la setmana per anar dissenyant les situacions d'aprenentatge; i, a més, una hora en què es coordinen totes les persones implicades per avaluar les situacions i proposar idees noves.

Després de fer l'avaluació d'aquestes coordinacions, s'ha fet un claustre pedagògic per visibilitzar i reconèixer la tasca feta. En aquest claustre s'han compartit les pràctiques que s'han dut a terme en els diferents àmbits, les dificultats trobades i els resultats obtinguts. La valoració ha estat positiva i el claustre ha decidit seguir cap a aquest camí, però a poc a poc.

A 1r d'ESO es continuarà endavant amb l'àmbit sociolingüístic amb la mateixa estructura; s'aniran millorant les situacions d'aprenentatge i afegint-hi activitats en què cada vegada es connectin més les tres matèries. Quant a la coordinació entre anglès i música, per al pròxim curs, es canviarà i es començarà la coordinació entre música i educació física, ja que els docents veuen que hi ha més connexions entre aquestes dues matèries.

A 2n d'ESO s'haurà de canviar l'estructura dels projectes, atès que es modifica la càrrega horària de les matèries amb la introducció de la LOMLOE en aquest curs escolar. Es continuarà mantenint la coordinació entre les tres matèries STEM, i els projectes conjunts es faran durant un parell de setmanes cada trimestre, a totes les hores de les matèries implicades. També s'aprofitaran les hores de coordinació per dissenyar les situacions d'aprenentatge de cada una de les àrees de manera coordinada, integrant-hi els tres currículums.

El nostre claustre sempre s'ha caracteritzat per ser molt actiu, participatiu i col·laboratiu, fet que ha facilitat l'aplicació dels canvis que comporta una nova llei.

Amb la finalitat d'acompanyar el claustre i poder avançar en la implantació de la LOMLOE, hem trobat convenient fer la formació de centre d'aquest curs enfocada a la metodologia i l'avaluació en el marc del currículum LOMLOE.

En el curs s'han treballat diferents aspectes. En primer lloc, hi va haver un ponent que ens va ajudar a reflexionar sobre les bases teòriques de la LOMLOE, i persones del departament d'orientació varen preparar una sessió informativa sobre el DUA. També vàrem acordar una estructura i model de situació d'aprenentatge per al centre. A continuació, vàrem fer grups de treball de dues o tres persones per preparar una situació d'aprenentatge, que exposàrem a la resta de participants, i aquests feren un retorn per tal de millorar-la.

La posada en comú de l'aplicació de les situacions d'aprenentatge ha permès saber amb quines dificultats s'ha topat cada grup i quins són els aspectes que han funcionat i, a més a més, ha permès intercanviar opinions que afavoreixen la millora de la pràctica educativa.

Per altra banda, les famílies són un factor clau a tenir en compte per poder implantar aquests canvis de manera serena. El que hem fet han estat reunions informatives per explicar-los tots els canvis que suposa la nova llei educativa i perquè puguin compartir les seves inquietuds. En aquestes reunions hem exposat el calendari d'implantació, l'estructura dels diferents cursos i de les

diferents modalitats de batxillerat, la promoció i titulació, les característiques a destacar de la LOMLOE i l'avaluació.

Sobre les característiques de la LOMLOE, vàrem explicar què és el perfil de sortida, que el currículum és competencial, que les matèries s'imparteixen en situacions d'aprenentatge i que l'avaluació és formativa. Ho férem presentant la part teòrica de manera senzilla i il·lustrant-la amb un exemple.

Pel que fa a l'avaluació, els vàrem explicar la informació que rebrien al GestIB; en aquest cas, seria sobre els criteris d'avaluació a l'informe per criteris, sobre les tasques que van fent els seus fills al quadern del professor i els informes qualitatius de seguiment de la matèria. També els vàrem explicar com seria l'avaluació qualificadora de final de curs, i férem incidència en la nova nomenclatura, en què desapareix la valoració numèrica per convertir-se en grau d'assoliment.

Tanmateix, les famílies han agraït la informació rebuda a l'inici de curs i l'acompanyament per part del professorat al llarg del curs, molt especialment de les tutores i cotutores, que han resolt els dubtes i inquietuds que anaven sorgint.

Per a nosaltres la clau ha estat transmetre tranquil·litat i ser flexibles en la preparació, aplicació i avaluació de les situacions d'aprenentatge, de manera que el professorat se sentís acompanyat i anàs fent els canvis al seu ritme. Som conscients del llarg camí que tenim per recórrer, però tenim clar que la fita és l'aprenentatge integral del nostre alumnat i ens hem de fer costat per aconseguir-ho. En definitiva, els canvis són reptes que obrin la porta a noves oportunitats.

LA LOMLOE A L'ESCOLA INSTITUT PINTOR JOAN MIRÓ: LA CONSOLIDACIÓ DE VINT ANYS DE REFLEXIÓ COMPARTIDA

Vicent Sánchez Grande
Marina Vallcaneras Bonet
Carlota Tomàs Pou
Marta Vila Pérez

RESUM

L'objectiu d'aquest article és explicar el procés d'implantació de la LOMLOE al CEIPIESO Pintor Joan Miró, el qual es troba completament alineat amb la trajectòria de millora educativa del centre dels darrers vint anys. La comunitat educativa del nostre centre viu aquest procés de manera orgànica i pausada, ja que la revisió del nucli pedagògic que comporta aquest canvi de paradigma fa dècades que té lloc al nostre context.

El nou marc legal avala el propòsit inclusiu de la nostra escola amb el DUA i la personalització dels aprenentatges com a principis fonamentals. A més, s'hi valida l'estructura organitzativa del nostre claustre en equips docents i horaris facilitadors. També reconeix les nostres pràctiques d'aula com a situacions d'aprenentatge i ens ha obert les portes per institucionalitzar l'avaluació qualitativa. La LOMLOE facilita la millora contínua del nostre projecte educatiu.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es explicar el proceso de implantación de la LOMLOE en el CEIPIESO Pintor Joan Miró, el cual se encuentra completamente alineado con la trayectoria de mejora educativa del centro de los últimos veinte años. La comunidad educativa de nuestro centro está viviendo este proceso de forma orgánica y pausada, ya que la revisión del núcleo pedagógico que conlleva este cambio de paradigma hace décadas que tiene lugar en nuestro contexto.

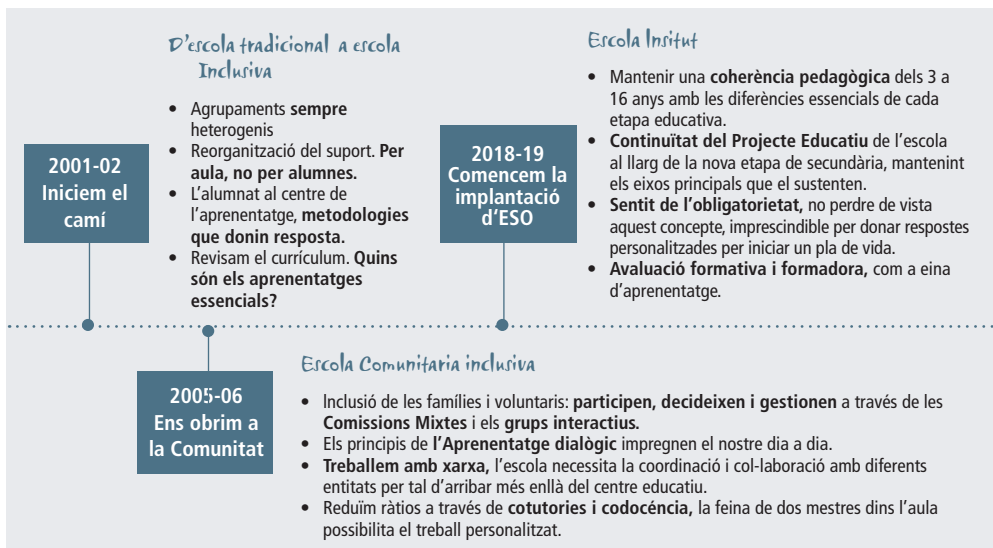
El nuevo marco legal avala el propósito inclusivo de nuestra escuela con el DUA y la personalización de los aprendizajes como principios fundamentales. Además, se valida la estructura organizativa de nuestro claustro en equipos docentes y horarios facilitadores. También reconoce nuestras prácticas de aula como situaciones de aprendizaje y nos ha abierto las puertas para institucionalizar la evaluación cualitativa. La LOMLOE facilita la mejora continua de nuestro proyecto educativo.

1. INTRODUCCIÓ

En un context de més de dues dècades de transformació educativa al nostre centre i en el moment en què comencem a tancar el primer curs d'aplicació dels currículums LOMLOE, ens disposem a relatar com ha estat i com preveiem que serà el procés de desplegament d'aquest nou marc legal al CEIPIESO Pintor Joan Miró: una llei que avança en la mirada competencial i que comença a esvaïr les barreres per donar entrada a una inclusió real de tot l'alumnat a les aules, als centres i al sistema educatiu.

I aquest procés, per a projectes educatius com el nostre en els quals el centre de l'acció educativa es basa en el reconeixement de les necessitats de l'alumnat i la resposta a aquestes necessitats, representa un reconeixement legal i un impuls institucional per consolidar un model educatiu fonamentat i fruit d'un procés de transformació educativa de més de vint anys. De fet, a l'*Anuari de l'Educació* de l'any 2014, Joan Rado, l'aleshores director del nostre centre educatiu, reflexiona a l'article "Educam en comunitat" sobre el procés de transformació que començava a millorar els resultats d'aprenentatge en el nostre context. Des de llavors, aquest procés (recollit a la figura 1) ha continuat avançant com a resultat de la reflexió i el lideratge compartit de tot el claustre amb la resta de la comunitat educativa.

GRÀFIC 1. Cronologia de la introducció de millores al projecte educatiu del Pintor Joan Miró.



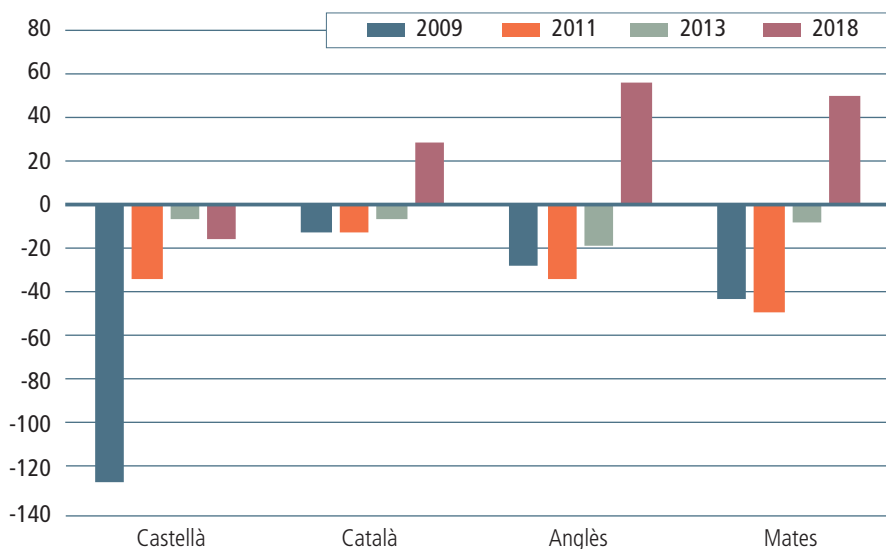
Font: elaboració pròpia

En els darrers anys, hem viscut dos grans moments de revisió del projecte educatiu. El primer d'aquests moments, a partir del curs 2016-2017, va ser quan el nostre procés comença a rebre suport institucional. Amb el títol "Educam en comunitat: Més enllà de la mirada", la nostra escola va ser seleccionada per participar en els Plans d'Innovació Pedagògica (PIP) que es van posar en marxa des de la Direcció General de Planificació. Tal com recollíem en aquest pla, en aquell moment creïem "que el model de centre educatiu que hem desenvolupat necessita una concreció a escala institucional que reconegui les seves característiques i peculiaritats amb la finalitat de poder seguir desenvolupant

la nostra *cultura de centre* amb un nivell òptim d'èxit, i ser, alhora, un referent en aquesta línia per a la comunitat educativa", i en l'actualitat ja podem afirmar que hem consolidat aquesta cultura de centre i que ha perdurat malgrat els moments més adversos.

La importància de la constitució de la xarxa de centres amb PIP rau en el fet que es va concretar un nou marc conceptual de la innovació que posava èmfasi en la millora del nucli pedagògic dels projectes educatius; com diu Xavier Martínez-Celorrio (2017), "parlem de processos de canvi introduïts en la matriu de la cultura pedagògica i escolar que afecten el què, el com i el per a què s'ensenya i s'aprèn". Aquesta xarxa va representar un veritable espai d'intercanvi d'experiències, de formació i observació entre iguals, i de reflexió sobre el currículum competencial, les metodologies actives i l'avaluació qualitativa (De la Calle et al., 2018). Un punt de trobada entre centres educatius molt diversos, però que compartíem un horitzó comú: l'èxit de tot l'alumnat com a propòsit principal de l'acció educativa, com a resultat del treball en equip del professorat i de la implicació de tota la comunitat educativa. Tot això, en un context legal encara molt diferent del que tenim ara mateix. Una normativa que no modificava el model terapèutic de suport, un currículum que no desenvolupava l'avaluació competencial i un desplegament que donava menys marge per a l'autonomia dels centres educatius.

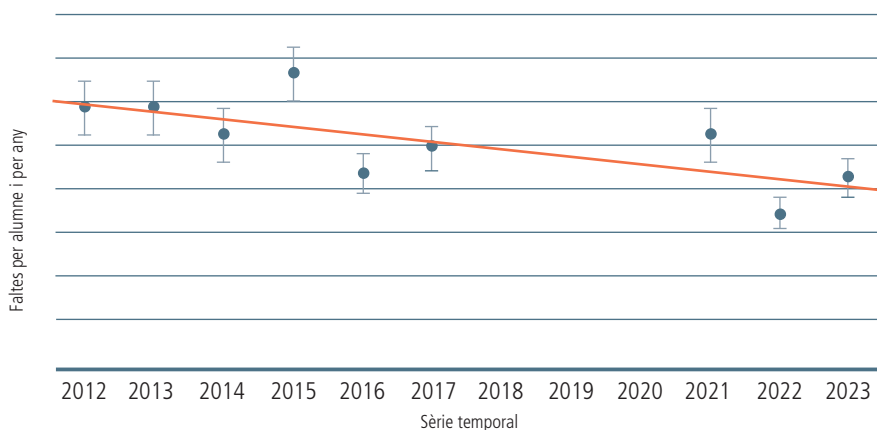
GRÀFIC 2: Evolució dels resultats a les proves externes de l'IAQSE mesurats com a diferència de puntuació global respecte dels resultats esperats



Font: elaboració pròpia a partir d'informes IAQSE

El segon moment de reflexió compartida va tenir lloc el curs 2017-2018, en el moment en què la nostra comunitat educativa va iniciar el camí per esdevenir la primera escola institut de les Illes Balears. El repte era convertir el nostre projecte educatiu en un programa comprensiu des dels 3 fins als 16 anys per estendre la nostra cultura de centre a tot l'ensenyament obligatori. I l'objectiu continuava sent el mateix: garantir l'èxit de tot l'alumnat a l'ensenyament secundari. El procés de transformació estava avalat per la millora dels resultats obtinguts al llarg de tots aquells anys: una millora significativa dels resultats de les proves externes de l'IAQSE (figura 2), una tendència a la reducció de l'absentisme escolar (figura 3) i una satisfacció creixent de les famílies i l'alumnat amb el projecte educatiu que incrementa les sol·licituds d'admissió des de fa quatre anys. Tot apuntava que els resultats es repetirien a l'etapa secundària.

GRÀFIC 3: Evolució de l'absentisme escolar al Pintor Joan Miró mesurat amb indicador de faltes per alumne i per any



Font: elaboració pròpia a partir de dades del GestIB

No s'han pogut recuperar les dades anteriors a 2012 ni les compreses de 2018 a 2020.

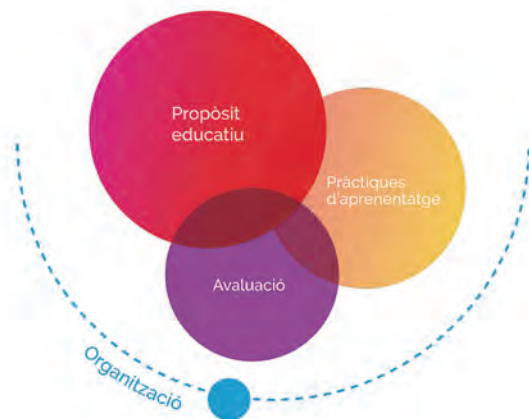
El curs 2021-2022 va finalitzar el procés d'implantació dels quatre cursos de l'ESO al nostre centre i, tot i que encara ens trobem en un moment preliminar de recollida d'evidències, podem anticipar uns primers resultats satisfactoris pel que fa a la taxa de promoció als cursos d'ESO, així com a la taxa de titulació en finalitzar l'etapa.

De nou, preveiem que el desplegament de la LOMLOE continuarà reforçant el model competencial que fonamentem a l'ESO del Joan Miró, aprofundirà en el model organitzatiu de centre i institucionalitzarà el sistema d'avaluació qualitativa generalitzat a tots els cursos i etapes. En els següents apartats detallarem aquests diferents aspectes.

2. PER QUÈ APRENDRE? LA INCLUSIÓ COM A EIX TRANSVERSAL DEL PROJECTE EDUCATIU

A l'escola, entenem que la inclusió és un principi i un conjunt de valors que ha d'impregnar la cultura de centre, i no és una mesura per donar resposta a les necessitats d'un alumnat concret. Com diuen Booth i Ainscow (2011), la inclusió "no es tracta d'un aspecte de l'educació relacionat amb un determinat grup d'estudiants. Té més a veure amb la coherència de les activitats de millora o innovació que habitualment es porten a terme en centres escolars sota una diversitat d'iniciatives per tal que convergeixin en la tasca de fomentar l'aprenentatge i la participació de tothom: l'alumnat, les famílies, l'equip docent, l'equip directiu i altres membres de la comunitat". En aquest sentit, hem fet nostre l'esquema de reflexió que l'Aliança Escola Nova 21 proposa al seu *marc d'escola avançada* i que descriu en quatre eixos (figura 4) per a la transformació educativa, amb una orientació inclusiva en cadascun.

GRÀFIC 4. Eixos que en conjunt descriuen l'horitzó comú per als centres educatius compromesos amb la transformació educativa



Font: Escola Nova 21 <https://www.escolanova21.cat/>

Una forma de concretar la mirada inclusiva al nostre projecte educatiu és alhora un dels pilars que fonamenta la LOMLOE: el disseny universal de l'aprenentatge (DUA). Aquest marc conceptual l'hem emprat des de fa anys per tal d'identificar les barreres contextuais que dificulten l'aprenentatge de l'alumnat per tal de poder prendre decisions organitzatives, curriculars i metodològiques per poder esvair-les. Això ens ha permès avançar en la personalització dels aprenentatges, entesa com "la diversificació de les oportunitats, experiències i recursos d'aprenentatge en funció dels interessos dels aprenents", la qual cosa requereix "la individualització (ajustar el ritme de l'aprenentatge), la diferenciació (ajustar la

metodologia) i la inclusió (eliminar barreres) per poder connectar l'aprenentatge amb els interessos i les experiències de l'aprenent" (Coll, 2015).

A mitjan 2020 i en el context pandèmic, vam iniciar un procés de revisió i actualització del PEC (Projecte Educatiu de Centre), entès com, "sobretot, un contracte que compromet i lliga tots els membres de la comunitat escolar amb una finalitat comuna. És el resultat d'un consens que es plasma després d'una anàlisi de dades, de necessitats i expectatives" (Antúnez *et al.*, 1991). D'aquest primer moment i amb la mirada explicada en els paràgrafs anteriors, el claustre va definir i acordar els següents propòsits de centre (figura 5). Els nostres propòsits educatius responen a la pregunta *Què necessita l'alumnat per tenir èxit en el seu camí de vida i ser ciutadans del segle XXI? (amb independència de quin sigui aquest camí)* i, per tant, són l'eix vertebrador de tot el procés educatiu, i el que afavoreix la seva consecució en finalitzar l'ensenyament obligatori. Quan es van publicar els primers esborranys de la LOMLOE vam valorar positivament la introducció del perfil de sortida, aquell element curricular que "identifica i defineix, en connexió amb els reptes del segle XXI, les competències clau que s'espera que els alumnes hagin desenvolupat en completar aquesta fase del seu itinerari formatiu", d'acord amb el decret de currículum de les Illes Balears. Aquest perfil de sortida no només s'alinea amb els propòsits educatius fixats pel claustre dos anys abans, sinó que, a més a més, els concreta i els complementa: el perfil de sortida del currículum LOMLOE ens ajuda a concretar els indicadors d'aprenentatge competencial, gràcies als seus indicadors operatius, i ens facilita el camí en la recollida d'evidències de progrés. D'altra banda, els nostres propòsits aporten uns indicadors de caràcter emocional, comunitari i metacognitiu que trobem a faltar al llarg del currículum LOMLOE i que són igual de necessaris en la formació integral del nostre alumnat.

En aquest sentit, l'autonomia de centres és l'eina que ens permet dissenyar i desenvolupar les línies d'acció per aconseguir els propòsits i el perfil de sortida, i que continuarem concretant en els apartats següents.

3. COM FEM APRENDRE? L'ORGANITZACIÓ AL SERVEI DE LA PERSONALITZACIÓ DE L'APRENTATGE

Si hem dit abans que la transformació d'un centre educatiu ha de ser transversal, no aïllada dins una aula o exclusivament centrada en canvis metodològics, té sentit pensar que les estructures organitzatives del centre han d'acompanyar processos de canvi. Les escoles inclusives, d'acord amb Torres (2011), necessiten organitzacions flexibles i funcionals i la participació i la comunicació de tota la comunitat. Al Pintor Joan Miró, l'organització pedagògica és l'eina fonamental per poder donar resposta a les necessitats de tots.

Som conscients que en aquest punt hem de parlar dels recursos de l'escola com a principal factor; sabem el que implica la quantitat, però sempre hem tingut l'ac-

titud freiriana per transformar les dificultats en possibilitats i deixar de banda la *cultura de la queixa* i l'immobilisme per partir sempre de la mirada positiva que ens fa créixer i donar més valor a la qualitat que a la quantitat. Aquest és el punt de partida de la nostra organització, que, en els vint anys de transformació, ha viscut diferents realitats pel que fa als recursos públics. Les següents estructures organitzatives són les que faciliten el projecte educatiu i les que s'han anat adaptant:

Equips docents i claustres pedagògics

Al nostre PEC, definim el treball en equip com un element per compartir la mateixa mirada, per planificar, per seleccionar, per intercanviar, per decidir conjuntament i per aprendre de i amb els altres. Aquestes característiques són les que ens permeten mantenir una mirada inclusiva de manera sostinguda en el temps independentment dels canvis que es produeixen en el professorat. Al Pintor Joan Miró s'ha de fer "feina en equip" de manera ineludible, ja sigui en acció directa dins l'aula (codocència) o des de la planificació (coordinacions) o per detectar, modificar, incorporar i millorar la pràctica (avaluació compartida: prendre decisions).

- Codocència i cotutories: aquestes dues formes d'organitzar el suport educatiu per prioritzar el treball conjunt de dos docents a l'aula (Oller *et al.*, 2018) i la corresponsabilitat de la tutoria acadèmica, emocional i familiar permeten personalitzar els aprenentatges. Alhora permeten oferir respostes coordinades a tot l'alumnat a l'aula i desenvolupar així al màxim les seves capacitats. És així que ens organitzem per cicles: optimitzant al màxim en distribuir tot el professorat segons les necessitats de les aules i no de les diferències individuals. Així el model de suport ha passat a generar dinàmiques de corresponsabilitat en la personalització dels aprenentatges per part de tot l'equip docent (i no només de mestres PT, AL, AD...), així com la corresponsabilitat en la inclusió de les famílies a l'aula i al centre.
- Coordinacions: fruit del model de codocència, és necessari dur a terme una sèrie de reunions efectives per tal que la codocència pugui provocar millores. A l'àmbit de l'aula, les coordinacions faciliten els canvis metodològics, la planificació conjunta de les sessions, la detecció i eliminació de barreres i l'aprenentatge entre iguals (docents i alumnes). A l'àmbit de l'alumnat, la coordinació millora la inclusió real d'aquest alumnat, afavoreix l'autonomia i l'aprenentatge de tothom en entorns ordinaris, augmenta la freqüència de les tutories acadèmiques i emocionals i afavoreix l'avaluació basada en la retroacció personalitzada. Aquestes coordinacions tenen lloc al llarg de l'horari de permanència i amb un calendari de reunions de l'equip docent directament amb el servei d'orientació educativa del centre (entenent que l'equip de suport és tot l'equip docent).

Paral·lelament, les millores del projecte educatiu (model de suport, pla lector, coordinació de l'avaluació formativa...) les portem a terme globalment des del

nostre Equip Pedagògic Mironià, que, a més a més de dur a terme les tasques de coordinació pedagògica, també impulsa el diàleg reflexiu del claustre i s'implica en l'acompliment del projecte educatiu.

El treball de tutela de les pràctiques de l'alumnat d'estudis d'educació, així com l'acollida de nous docents al nostre projecte educatiu, el duem a terme des de l'òptica de l'acompanyament constructiu (Esteve, 2013).

- Avaluació compartida: la corresponsabilitat d'avaluar l'alumnat des de la perspectiva formativa (aspecte del qual es tractarà més endavant) finalitza amb una reflexió sobre l'eficàcia col·lectiva del professorat i la cerca constant d'evidències d'aprenentatge. Tant en el context dels equips docents com en el dels claustres pedagògics, portem a terme processos de pràctica reflexiva per afavorir la millora.

Horaris flexibles i interdisciplinaris

Paral·lelament a la càrrega lectiva que determina la LOMLOE, els horaris dels diferents grups es caracteritzen per donar cabuda a les diferents estructures d'aula i a les diferents pràctiques educatives: l'objectiu d'organitzar els horaris per pràctiques educatives i no només per àmbits i matèries és afavorir el treball interdisciplinari i amb un major nivell de significació per a l'alumnat, i accelerar alhora els aprenentatges instrumentals de l'alumnat (com veurem més endavant).

De la mateixa manera, aquests horaris, com la distribució de codocència, poden variar al llarg del curs per necessitats sobrevingudes de l'alumnat o del grup.

Pel que fa al procés d'implantació del nou marc legal, de nou la LOMLOE avala les estructures organitzatives que afavoreixen el model de suport inclusiu i també facilita l'agrupació de matèries per àmbits interdisciplinaris, especialment a l'educació secundària obligatòria. Tot i que considerem que la càrrega lectiva de les matèries i el tipus de matèries en si són l'aspecte menys transformador de la LOMLOE, valorem el marge d'autonomia de centres que permet generar estructures paral·leles més facilitadores, com ara els àmbits i les situacions d'aprenentatge en si.

4. QUÈ I COM S'APRÈN? LES PRÀCTIQUES D'AULA O LES SITUACIONS D'APRENTATGE DE CENTRE

La LOMLOE determina que la programació d'aula s'ha de concretar mitjançant les situacions d'aprenentatge, és a dir, aquell conjunt de tasques amb què l'alumnat ha d'adquirir i desenvolupar les competències clau i les competències específiques. Diferents membres del claustre del Pintor Joan Miró han format part del grup de treball que ha publicat les exemplificacions del Servei d'Ordenació Educativa. Tot i que la majoria d'aquestes exemplificacions tenen una estructura

d'aprenentatge basat en projectes, al Pintor Joan Miró hem volgut diversificar aquestes pràctiques i generalitzar-les a les tres etapes educatives, adaptant-les a les necessitats evolutives de l'alumnat.

D'aquesta manera, l'alumnat s'implica en diferents experiències al llarg de la setmana que permeten aplicar el DUA i personalitzar-ne l'aprenentatge. Aquestes experiències són:

- Els grups interactius. Aquesta organització d'aula forma part del repertori de pràctiques superadores de les desigualtats socials de les comunitats d'aprenentatge, un model d'escola que consisteix en “un projecte de transformació social i cultural d'un centre educatiu i del seu entorn per aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant una educació participativa de la comunitat, que es concreta a tots els seus espais, inclosa l'aula” (Elboj *et al.*, 2002). Els grups interactius cohesionen totes les aules des dels 3 fins als 16 anys i ens identifiquen especialment des de fa vint anys. Segons la documentació elaborada per l'equip docent del CEIP Pintor Joan Miró i De la Iglesia (2019), es tracta d'un factor d'èxit del projecte educatiu, ja que “els grups interactius no són cap metodologia nova, ni grups cooperatius, ni agrupaments flexibles, sinó que és una manera d'organitzar l'aula creant grups reduïts heterogenis, amb la presència d'un adult per grup, el qual manté elevades expectatives per a tot l'alumnat i assegura que es produeixen actes comunicatius dialògics entre tots els participants”. Per això mateix, la considerem una situació d'aprenentatge, així com l'avaluació en evidències d'aquesta intervenció (Muntaner *et al.*, 2015).
- *Els projectes d'aprenentatge*: aquest tipus de situació d'aprenentatge permet connectar el treball de l'aula amb contextos reals i significatius per a l'alumnat. L'objectiu dels projectes és satisfer les inquietuds i els interessos que generen històries d'aula, que no sempre tenen un mateix esquema de treball ni es repeteixen d'un curs a l'altre.
- *Els espais d'aprenentatge*: els *ambients* d'infantil, els *espais de creació* a primària i els *miroàmbits* a secundària representen les situacions d'aprenentatge intracicle i de lliure elecció. L'alumnat elegeix o crea la proposta que més el motiva per participar i desenvolupar les seves competències i coopera amb alumnes d'altres cursos.
- *Els racons i les propostes multinivell*: aquestes situacions d'aprenentatge tenen un caire més individual i respecten el ritme d'aprenentatge i els coneixements o habilitats previs de l'alumnat. Permeten personalitzar els itineraris d'aprenentatge i accelerar els progressos instrumentals.
- *La lectura dialògica*: les situacions d'aprenentatge que acceleren la competència lectora (padrins lectors, cercles de lectura, “Plaer per la lectura”,

etc.) també es troben programades a l'horari dels grups i representen un context lector motivador.

En línia amb Coll (2015), entenem la personalització de l'aprenentatge com “la diversificació de les oportunitats, experiències i recursos d'aprenentatge en funció de les necessitats i els interessos dels aprenents”, tenint sempre en compte el risc que representen “els aprenents amb unes condicions de vida que limiten fortament les oportunitats, experiències i recursos d'aprenentatge al seu abast”.

Aquestes pràctiques d'aula contribueixen a la cultura de centre i al clima de convivència. Com afirma Marchesi (2004), “les actituds i expectatives de cada professor, l'organització de les seves classes, la metodologia que utilitzen i els criteris d'avaluació i valoració que empenen, influeixen de forma directa en les emocions, en l'autoconcepte, en l'autoestima, en la identitat com a aprenent i en la motivació de l'alumnat”. Per al projecte educatiu del Pintor Joan Miró és clau l'existència d'aquesta coherència metodològica que contribueix a la formació integral de l'alumnat.

No obstant això, cal no oblidar que, com afirma Philippe Perrenoud (2008), l'èxit dels aprenentatges es troba més en la correcció dels errors i en l'autoregulació contínua que no pas en la genialitat del mètode.

5. COM MILLOREM L'APRENENTATGE? LA INSTITUCIONALITZACIÓ DE L'AVALUACIÓ QUALITATIVA

La formació en el centre dels cursos 2018-2019 i 2019-2020 ens va proporcionar un espai de reflexió i millora sobre l'avaluació competencial al Pintor Joan Miró. Gràcies a l'acompanyament i a l'assessorament de la doctora Neus Sanmartí, vam poder generalitzar la cultura formativa de les aules i arribar al model actual d'avaluació.

Segons Neus Sanmartí (2019), l'avaluació és un mitjà per regular els aprenentatges i no només per comprovar allò que s'ha après. Així, per avaluació formadora s'entén aquella intervenció que promou que sigui l'alumne qui reculli les dades, les analitzi i prengui decisions per superar els obstacles i millorar, mentre que l'avaluació que funciona formativament busca ajustar l'ensenyament perquè l'aprenentatge pugui ser significatiu. En aquest segon cas, i d'acord amb les metaanàlisis de John Hattie (2012), l'avaluació basada en la retroacció (*feedback*) es troba entre els més poderosos dels mediadors de l'aprenentatge i perquè sigui efectiva “cal tenir una bona comprensió de quin és el punt de partida de l'alumnat, així com d'on es pretén que arribi, és a dir, entre els coneixements previs i els criteris d'èxit”.

És per això que la LOMLOE ens ha donat l'oportunitat d'institucionalitzar l'avaluació formativa i formadora, a part de la qualificadora. Durant el present curs, hem organitzat la temporització en dos quadrimestres, durant els quals l'avaluació reguladora i la retroacció han estat la forma d'avaluació predominant. Cada alumne de l'escola ha construït la seva carpeta d'aprenentatge que contenia les principals evidències de progrés i sobre les quals l'equip docent ha organitzat la retroacció individualitzada. En finalitzar el primer quadrimestre, l'equip docent ha confeccionat un informe qualitatiu, que ha recollit el resultat de l'avaluació reguladora, i s'han convocat les famílies per participar en una entrevista, que en els cursos superiors ha estat triangular: l'alumnat presentava les seves evidències d'aprenentatge, el professorat compartia l'informe d'avaluació i tothom es comprometia en la millora dels resultats. Aquestes entrevistes es tornaran a repetir a finals del segon quadrimestre.

Durant aquest curs hem iniciat un doble procés: d'una banda, la coordinació de les evidències d'aprenentatge de les tres etapes per dotar-les de major coherència i visibilitzar millor la progressió de l'alumnat. D'altra banda, la connexió de les diferents evidències d'aprenentatge amb els criteris d'avaluació i competències específiques del currículum LOMLOE. En un context de prioritat de l'avaluació qualitativa (amb carpetes d'aprenentatge, informes qualitius i entrevistes triangulars), no hem trobat necessari utilitzar l'eina d'avaluació del GestIB, atès que les seves característiques tècniques dificulten el registre de la retroacció i no aporten cap benefici per al treball conjunt de famílies, docents i alumnes en la millora dels aprenentatges.

6. MÉS ENLLÀ DE LA LOMLOE

Al llarg d'aquest article ha quedat palès que la implantació de la LOMLOE al Pintor Joan Miró està sent un procés alineat amb la trajectòria de millora educativa del centre dels darrers vint anys. El nou marc legal avala el propòsit inclusiu de la nostra escola, valida l'estructura organitzativa del claustre, reconeix les nostres pràctiques d'aula com a situacions d'aprenentatge i ens ha obert les portes per institucionalitzar l'avaluació qualitativa.

Podríem dir que la comunitat educativa del Pintor Joan Miró ha viscut aquest procés de manera orgànica i pausada, atès que la revisió del nucli pedagògic que implica aquest canvi de marc legal ja s'havia iniciat dècades abans. Això no vol dir que el nostre procés de millora i transformació s'hagi completat — si és que aquest tipus de processos acaben mai. De fet, continuem avançant cap al paradigma que Coll (2015) anomena “la nova ecologia de l'aprenentatge”, el model d'educació distribuïda i interconnectada necessària per afrontar els reptes del mil·lenni (taula 1). La nostra escola, igual que el sistema educatiu, es troba en transició entre els dos models, i en ambdós contextos encara conviuen plantejaments que resten eficiència a la millora contínua.

TAULA 1. Comparació del paradigma educatiu anterior amb l'actual (Coll, 2015)

Ecologia de l'aprenentatge del model d'escolarització universal		Ecologia de l'aprenentatge del model d'educació distribuïda i interconnectada
On i amb qui s'aprèn?	Institucions educatives i professionals de l'educació.	Multiplicitat d'escenaris i d'agents educatius.
Quan s'aprèn?	A l'inici de la vida.	Al llarg de tota la vida.
Què s'aprèn?	Sabers culturals estables i socialment valorats.	Competències o habilitats bàsiques del segle XXI.
Per a què s'aprèn?	Per poder desenvolupar un projecte de vida personal i professional.	Per formar aprenents capaços de seguir aprenent al llarg de la vida.
Com s'aprèn?	Mitjançant l'acció educativa intencional, sistemàtica i planificada (ensenyança). Predomini de tecnologies basades en la llengua escrita i les competències associades (llegir, escriure, llegir i escriure per aprendre).	Participació en comunitats de pràctica, interès i aprenentatge. Utilització de diferents llenguatges i formats de representació de la informació (amb predomini del llenguatge visual). Les TIC digitals com a via d'accés a la informació i al coneixement.

Per accelerar aquesta transició en el nostre context és necessari que el desplegament de la LOMLOE vagi acompanyat d'una obertura de la normativa subjacent que proporcioni eines per avançar en els factors clau següents:

- L'autonomia de centres. Partint de la idea que el lideratge pedagògic ha de ser democràtic i distribuït, és necessari ampliar el marge de decisió de les comunitats educatives. Els centres educatius han de poder prendre més mesures en relació amb la concreció del currículum, l'ordenació de les matèries i la seva càrrega lectiva, la selecció i la formació del personal docent i no docent (si més no, la seva necessària continuïtat), el sistema d'avaluació interna i els aspectes organitzatius de la institució.
- El cos docent únic. El canvi de paradigma implica un canvi en el rol docent: l'accés als estudis d'educació, la formació inicial del professorat, l'accés al funcionariat i l'acompanyament del professorat al llarg de la seva carrera professional han d'estar alineats amb una mirada inclusiva, una formació pedagògica contínua i una visió interdisciplinària. En el marc de les escoles institut, la distinció de cossos i de certes especialitats deixa de tenir sentit, així com la restricció en la interacció de docents i alumnes d'etapes diferents. El cos docent únic no només ha de ser una concepció laboral, sinó que ha d'avançar en la revisió del concepte integral del professional de l'educació.
- Sistema educatiu obert. El sistema educatiu ha d'obrir-se a la multiplicitat d'escenaris i d'agents educatius. Paral·lelament a l'aposta i el reconeixement de la formació professional bàsica, el sistema educatiu ha de permetre que els projectes educatius personalitzin els itineraris de formació profes-

nal d'alumnes amb aquesta vocació. Però també els itineraris de formació acadèmica, per poder connectar l'alumnat amb contextos reals d'àmbits laborals, científics, artístics, culturals, etc. I tots aquests itineraris han de preveure aconseguir el reconeixement institucional. La rigidesa d'accés a determinats programes o itineraris actuals dificulta el camí cap a l'èxit de tot l'alumnat.

Mentrestant, la nostra comunitat educativa continuarà mantenint el diàleg que ens fa aprendre, el diàleg que cerca les evidències de millora, el diàleg que valida la intel·ligència cultural de tots els membres de la comunitat, el diàleg que ens fa iguals en les diferències, el diàleg que ens transforma. Perquè, després de tants anys, continuem aprenent.

REFERÈNCIES

Antúnez, S.; Del Carmen, L.; Imbernon, F.; Porcerisa, A.; Zabala, A. (1991). *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Graó Editorial

Booth, T.; Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE)

Coll, C. (2015). *La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible* [a Josep M. Vilalta, dir., *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*, pàgines 43-104]

De la Calle, S.; Bonet, F.; Fuentes, M.; Salvà, A.; Domínguez, M.; Mascaró, R.; Vallcaneras, M.; Pol, A.; Isern, A.; Casas, E.; (2018) *Plans d'innovació pedagògica: 120 docents, 4 illes, 1 il·lusió: 2016-2018*. Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2018

Elboj, C.; Puidellívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Editorial Graó

Hattie, J. (2012). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Editorial Paraninfo Universidad.

Esteve O. (2013). *Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar*. Ikastaria, vol. 19, p. 13-36

Equip Docent del CEIP Pintor Joan Miró i De la Iglesia, B. (2019). *CEIPIESO Pintor Joan Miró. Els grups interactius: més que una manera d'organitzar l'aula*. Bones pràctiques en entorns pedagògics. Publicacions del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB (4)

Marchesi, A (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Alianza Editorial

Martínez-Celorrio, X. (2017). *Innovació i equitat educativa: el dret a aprendre com a prioritat transformadora*. Octaedro Editorial

Muntaner, J. J., Pinya, C., i De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159

Oller, M., Navas, C., i Carrera, J. (2018). Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades. *Aula de Innovación Educativa*, 275, 45-50

Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Editorial Morata

Ruiz, R. (2008). *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Eumo Editorial

Rado, J. (2014). *Educam en comunitat*. Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2014

Sanmartí, N. (2019). *Avaluar i aprendre: un únic procés*. Octaedro Editorial

Torres, J. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, núm. 1 2012, 45-70.

LOMLOE, UN NOU REPTE AL CEIP BADIES

Alícia Rigo Valls

Margarita Estaràs Ibáñez

RESUM

L'objectiu d'aquest article és donar a conèixer a la comunitat educativa com ha estat el procés d'implementació de la nova normativa al nostre centre: la manera com es va planificar des d'un principi, com es va dur a terme al claustre, com ha estat el procés d'avaluació i com plantejам aquesta nova mirada de l'educació com un repte de millora educativa.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es dar a conocer a la comunidad educativa cómo ha sido el proceso de implementación de la nueva normativa en nuestro centro: cómo se planificó desde un principio, cómo se llevó a cabo en el claustro, cómo ha sido el proceso de evaluación y cómo planteamos esta nueva mirada de la educación como un reto de mejora educativa.

BREU HISTÒRIA DEL NOSTRE CENTRE

El CEIP Badies se situa al terme municipal de Lluçmajor, dins la zona costanera de sa Marina i concretament a la urbanització de Badia Gran.

Actualment, hi acollim infants de totes les urbanitzacions i alumnes que resideixen a les zones de fora vila del voltant i de s'Arenal.

Hem participat durant vuit anys en la xarxa de centres PIP (Projecte d'Innovació Pedagògica) i des de fa dos cursos formam part del Programa de Millora i Transformació de Centres (PMT), el primer any a la Xarxa de Fonamentació i enguany a la Xarxa de Centres Impulsors, amb la intenció de continuar-hi, ja que un dels nostres objectius és consolidar-nos com a centre que treballa en xarxa per contribuir a l'èxit i la millora contínua del sistema educatiu de les Illes Balears.

ELS INICIS DE LA LOMLOE A LA NOSTRA ESCOLA, PLANIFICACIÓ

Partim d'una realitat no gaire allunyada del que ens proposa la nova normativa. Els canvis soferts han estat adaptatius a la nova realitat, canvis a la nomenclatura, organització dels períodes d'avaluació, informació a les famílies..., però, en l'àmbit pedagògic, el nostre centre es caracteritza ja per una marcada línia de treball competencial a través dels projectes sistèmics i tallers internivell, treball cooperatiu, avaluació formadora i formativa i una contínua reflexió de la nostra feina, fent partícips del projecte tota la comunitat educativa. En definitiva, un procés reflexiu i constructiu en què l'alumnat crea coneixement partint del que prèviament

ja coneix a través de tasques que li resulten interessants i que, estimulant-ne la motivació, li generen un aprenentatge significatiu.

A partir d'aquest moment, ens avala la feina duta a terme al llarg d'aquests anys a la nostra escola, la qual suposa un repte de millora important, que referma i empodera la nostra metodologia que tan bons resultats ens ha donat fins ara.

A finals del curs 2021-22 començam amb les primeres preses de contacte amb el nou currículum, les primeres passes per familiaritzar-nos amb els criteris, la seqüenciació, el coneixement dels sabers bàsics que s'han de vincular als criteris deixant clar què és el que prioritzarem com a centre..., així com les primeres ponderacions dels criteris, que serien molt allunyades del que han acabat sent. Tot era un poc incert, ja que ens trobàvem davant una nova proposta que tal vegada ens faria canviar el funcionament i organització del centre, la nostra metodologia, i les inseguretats en el claustre comencen a sorgir... Sembla que tot el que hem construït fins ara com a centre ha de canviar, tornar a començar... Començam a dissenyar el model de situació d'aprenentatge sense deixar de costat els nostres models de programació de seqüència didàctica, és el moment de consensuar, partint del que ens proposa l'organisme oficial, com ha de ser i què ha de tenir la nova plantilla de programació per convertir-la en una eina útil, pràctica i necessària per a tot el professorat, afegint-hi, llevant-ne i adaptant-hi tot allò que sigui necessari.

L'organització del professorat per comissions ha facilitat les ponderacions dels diferents criteris de cada àrea, les comissions de llengües, matemàtiques i ciències, art i especialistes es dediquen a elaborar les primeres propostes pedagògiques, que ens ajudaran a fer una primera aproximació a la manera com hem d'enllestir les programacions per al pròxim curs.

Així mateix, l'equip directiu, detectant les necessitats del claustre, sabem que el curs que ve serà necessari poder comptar amb experts que ens expliquin de primera mà quines són les bases de la nova llei, com les podem adaptar al centre, quins canvis implica, com ho durem a terme a les aules i la manera com es farà el procés d'avaluació.

A principi de curs, aquesta necessitat va quedar resolta gràcies a l'ajuda i la coordinació del CEP de Palma, que ens va poder adaptar la FeC a les nostres necessitats inicials. El fet de poder fer la FeC i estar-hi adscrits el 90 per cent del professorat ens dona l'oportunitat de consolidar la nostra línia de centre, consensuar i arribar a acords sobre com implementar la llei de la millor manera possible.

Així, la formació de centre del curs 2022-23 aniria enfocada al disseny de situacions d'aprenentatge i DUA i a la seva implementació a les nostres aules.

Començant de ple el nou curs 2022-23, el claustre, els equips docents i les comissions marquen una línia de planificació general que més endavant es concretarà en els diferents nivells. Els projectes que fins ara duem a terme

s'han de transformar en situacions d'aprenentatge, la qual cosa suposa canviar els objectius per competències específiques, els estàndards per criteris, els continguts per sabers... Decidir quines altres situacions d'aprenentatge s'han de programar, la manera com es duran a terme els tallers internivell, adaptant-hi al màxim la nostra línia metodològica, ja consolidada els cursos anteriors.

Una nova llei implica diverses lectures que donen peu a interpretacions diferents; per això, és necessari crear espais de discussió i reflexió a les escoles que permetin unificar criteris i arribar a conclusions similars consensuades. D'aquesta manera, el treball de les comissions formades per un representant de cada cicle de cada un dels eixos vertebradors de la nostra escola (llengües, matemàtiques, ciències i avaluació) va ser clau a l'hora de definir cada un dels criteris per arribar a una entesa comuna. Una vegada definits, se'n va fer la ponderació d'una manera lineal valorant la coherència d'aquesta distribució de percentatges de valoració de criteris dins els cicles. Conscients de la gran quantitat de criteris que s'havien de tenir en compte a l'hora de programar les situacions d'aprenentatge, es va fer imprescindible repartir-los entre els diferents moments d'aprenentatge a la nostra escola (tallers internivell, projectes de centre, projectes de cicle, projectes d'aula), per tal d'evitar la duplicitat de feines. Si es duen a terme diferents situacions d'aprenentatge alhora, s'hauria d'evitar repetir els mateixos criteris a cada una. Les comissions varen ser les encarregades de decidir quins es tindrien en compte en els tallers i projectes de centre, per deixar triar als cicles quins s'avaluarien a les situacions d'aprenentatge que es farien a les aules.

A partir d'aquest punt, els equips docents, juntament amb la planificació plantejada per les comissions, varen començar a programar les situacions d'aprenentatge. Un dels pilars forts de la nostra escola és el treball cooperatiu que fem a l'aula amb l'alumnat, però que també es fa visible al claustre. Treballar de manera cooperativa ens permet estalviar esforç i temps, evita duplicar feines i enriqueix el resultat final, fruit de contínues reflexions. Programar la base de les situacions d'aprenentatge en equip afavoreix que les diferents àrees s'hi puguin englobar, unificar metodologies, prioritzar criteris, associar els diferents sabers, entre d'altres.

Per una altra banda, la comissió d'avaluació ha estat l'encarregada d'informar el claustre dels diferents canvis soferts des de l'entrada en vigor de la llei fins ara, ja que, com ja és conegut, és un dels aspectes que més ha anat canviant al llarg del curs. Una de les primeres decisions que vàrem haver de consensuar en l'àmbit de la comissió, el claustre i l'equip directiu va ser si volíem utilitzar l'eina del GestIB d'avaluació en mode prova o en mode oficial. Una qüestió que a priori sembla senzilla, però que seria clau a l'hora de fer el traspàs d'informació a les famílies.

Un dels eixos prioritaris del projecte de millora del centre de l'any 2017 era el canvi en l'avaluació. Iniciar el camí dins les metodologies actives requeria un canvi en la manera d'avaluar; d'aquesta manera, introduïrem l'avaluació formativa i formadora a les aules. Una avaluació que passaria a formar part del procés d'aprenen-

tatge i que no quedava aïllada al final del procés, quan ja és tard per modificar el camí, que proporciona eines a l'alumnat perquè pugui autoregular-se i endreçar el camí cap a l'objectiu final, mitjançant l'autoavaluació i la coavaluació. Amb aquest sistema d'avaluar s'aconsegueixen uns alumnes plenament conscients del punt en què es troben envers el seu aprenentatge, i els permet prendre decisions, juntament amb el tutor o la tutora, sobre les accions que han de dur a terme per millorar el seu procés. Aquesta nova mirada cap a l'avaluació requereix també un canvi a l'hora d'informar les famílies de l'evolució del seu fill o filla. Aquest fet va fer replantejar-nos vertaderament per a qui havia de servir l'avaluació. Si el destinatari final havia de ser el vertader protagonista, l'informe d'avaluació també havia de ser útil per a ell i canviar el caràcter que tenia fins ara. Informar les famílies sense fer-ne partícip l'alumnat no tenia cap sentit. D'aquesta manera, les comissions varen començar a elaborar un informe que inclogués tots els aspectes que es treballaven a l'aula i que en aquell moment el GestIB no reflectia; a més, aquest informe estava redactat en primera persona, ja que era a l'alumne a qui havia de servir i havia d'explicar a la seva família quina havia estat la seva avaluació i evolució.

En aquest sentit, la manera d'avaluar a les nostres aules no ha variat gaire, ni tampoc el traspàs d'informació a les famílies. Continuem mantenint els nostres informes personalitzats, però ara, a més, afegim la valoració continuada dels criteris al GestIB i desapareixen les notes numèriques, que ja feia anys que s'havien suprimit del procés d'aprenentatge dels nostres alumnes.

A les reunions inicials amb les famílies es continua informant del procés d'avaluació i dels canvis soferts, així com de la realització de diferents tallers familiars i reunions per explicar i compartir la nostra línia metodològica. Aquesta manera de comunicar el projecte a la família i de fer-los-en partícips facilita el treball posterior a les aules. A partir d'ara, rebran una informació continuada a través de la nova eina d'avaluació i dos informes personalitzats al llarg del curs, un a final de gener i un altre a final de juny, ambdós lliurats en una tutoria personal en què l'alumne és qui explica la seva evolució i les propostes i mesures a adoptar per millorar.

Al llarg d'aquest curs hem hagut de conviure amb les dues maneres de presentar els informes (trimestralment segons la LOMQUE i dues avaluacions de seguiment segons la LOMLOE), però no amb dues maneres diferents d'avaluar, ja que, com hem assenyalat anteriorment, ja fa anys que duim a terme aquest tipus d'avaluació.

Una altra tasca de la comissió d'avaluació ha estat explicar al claustre les diferents resolucions, modificacions i dubtes generats a partir de l'aplicació de la nova eina d'avaluació. La convocatòria d'aquest tipus de claustre respon a la necessitat que tothom entengui què suposa avaluar a partir d'aquesta nova eina i de quina manera això afecta la transmissió d'informació a les famílies.

Aquest primer any d'implementació de la nova normativa s'acordà establir uns mateixos períodes d'avaluació per introduir els criteris al GestIB, per tal d'evitar

tenir cursos amb quantitat de qualificacions molt diferents, fet que a poc a poc anirà canviant a mesura que ens anem familiaritzant amb aquesta nova manera de traspasar la informació, la qual en un futur s'anirà introduint així com finalitzin les diferents situacions d'aprenentatge a les aules.

COM VALORAM L'EXPERIÈNCIA

Com hem explicat al principi d'aquest article, la llei avala la feina començada ja fa anys al nostre centre, però no per aquesta raó la tasca d'aplicar-la ha deixat de ser un moment d'angoixa i incertesa per al claustre i les famílies. Una de les dificultats que ens hem trobat ha sorgit a l'hora d'empoderar el personal docent, de fer veure a l'equip que aquest camí ja estava iniciat i que només ens ho havíem de creure, que anàvem per bon camí, que els nostres alumnes no patirien cap canvi i que les nostres famílies ens farien costat.

La relació amb els diferents òrgans de gestió quan hem tingut dubtes ha estat del tot cordial i aclaridora, però així i tot, creiem que hi ha hagut massa canvis en un temps reduït i que no tothom se sent preparat de la mateixa manera per poder afrontar-los.

El fet d'haver de ser més conscient del procés d'avaluació, programant a partir dels criteris que posteriorment s'avaluaran, ha donat més sentit al treball a les aules i hem après a prescindir d'activitats que tal vegada no aportaven res al procés d'aprenentatge de l'alumnat tal com ens marquen aquestes noves directrius.

Ara per ara, i amb el curs quasi acabat, podem afirmar que el procés ha estat en general positiu, ja que ens ha servit, com a claustre, per acabar d'unificar visions envers la metodologia, acabar de globalitzar dins una mateixa situació d'aprenentatge les diferents àrees que molt sovint quedaven descontextualitzades del treball de l'aula, com educació física, música i anglès, i ser més conscients, tant els alumnes com els mestres, del procés d'aprenentatge individual.

No serem del tot sincers si no explicitam que aquesta situació ha ocasionat més d'un moment de tensió al claustre, ja que, com és obvi, en qualsevol comunitat hi ha diversitat d'opinions, diferents maneres d'afrontar els canvis i reptes i distintes maneres de resoldre els entrebancs que es produeixen quan se surt de la denominada «zona de confort».

No podem deixar de valorar molt positivament la nova mirada que ens ha proporcionat el DUA. Partim d'un centre inclusiu, però amb aquesta nova mirada deixam d'adaptar algunes activitats a determinats alumnes per programar activitats en què tot l'alumnat té cabuda, proporcionant diferents maneres d'accedir a la informació, diferents sistemes de representar el coneixement i diferents vies de comunicar el que s'ha après.

RESULTAT I AVALUACIÓ DEL PROCÉS

Avaluam el procés amb els mateixos paràmetres que ens marca la LOMLOE per dur a terme l'avaluació dels alumnes. Ens hem anat regulant, introduint millores, modificant objectius inicials. A mesura que avançava el curs, s'ha recollit informació de les diferents comissions, cicles i claustres mitjançant qüestionaris que ens han donat prou informació per saber de quina manera s'havia de reconduir aquesta pràctica. Un procés que no s'ha acabat i que es veurà també reflectit a la memòria final del curs, en la qual s'aglutinaran i se sintetitzaran les diferents visions dels elements organitzatius del claustre.

Una avaluació que ens permet saber en quin moment ens trobam, si anam pel camí correcte en funció dels objectius plantejats a principi de curs i quines decisions cal prendre per reconduir aquest procés.

I ARA, QUÈ? QUINS SÓN ELS NOSTRES REPTES FUTURS?

El fet que tots els cursos es regeixin per la mateixa normativa ens facilita moltíssim la feina, sobretot des del punt de vista organitzatiu. Encara que, en un principi, a tots els cursos, independentment si funcionaven amb una llei o una altra, s'han programat situacions d'aprenentatge. El fet d'unificar els moments de lliurament d'informes a les famílies, fer les sessions d'avaluació de seguiment al mateix moment, estalviarà temps i dedicació personal als diferents equips docents.

Un repte avaluatiu, per arribar a conèixer, una vegada acabat el cicle amb la nova normativa, si realment s'ha produït una millora en els resultats del nostre alumnat i amb això una millora en el seu aprenentatge, que, al cap i a la fi, és el nostre objectiu final.

Continuam amb la FeC, ampliant la nostra mirada del DUA per convertir-nos en una escola encara més inclusiva, si fos possible, millorant la resposta que podem donar a les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat. Volem arribar a establir la codocència a tots els cursos amb un cotutor estable, ampliar les activitats palanca del programa PROA+, que ens ofereix assessorament i recursos materials i personals per poder-ho dur a terme.

Aspiram a convertir-nos en un centre referent de la nostra zona, on puguem continuar exercint de xarxa educativa i compartir i aprendre dels altres i amb els altres.

La nostra intenció també és millorar el canvi d'etapa establint mecanismes de coordinació amb l'institut de referència, intentar unificar i consensuar metodologies pel bé dels alumnes, arribar a impregnar els cursos superiors de la nostra manera d'avaluar i de veure que l'avaluació i l'alumnat són el motor de l'aprenentatge.

Veiem la implantació de la nova llei com una oportunitat de millora de l'educació, una educació basada en els processos i no en els resultats, que forma futurs ciutadans que puguin dur a terme les diferents competències en la seva vida, que posin en marxa mecanismes de pensament crític i habilitats socials basades en el respecte i la tolerància. En definitiva, un camí que ja ve d'anys enrere i que la normativa avala, ara sí, completament.

EXPERIÈNCIA D'IMPLANTACIÓ DE LA LOMLOE AL MODEL MIRA DE MONTI-SION (PALMA)

Rafel Barceló Tomàs

RESUM

Aquesta publicació té com a objectiu donar a conèixer l'adaptació de Monti-sion, un centre que ha fet una aposta per la renovació pedagògica i metodològica amb el model MIRA, a les noves directrius organitzatives que s'han incorporat amb la LOMLOE, tant aquelles que han estat de fàcil incorporació com les que han comportat més dificultats.

RESUMEN

Esta publicación tiene como objetivo dar a conocer la adaptación de Monti-sion, un centro que ha apostado por la renovación pedagógica y metodológica con el modelo MIRA, a las nuevas directrices organizativas que se han incorporado con la LOMLOE, tanto aquellas que han sido de fácil incorporación como las que han comportado mayor dificultad.

El camí de la renovació metodològica a Monti-sion va començar fa sis anys. Després de dos cursos de reflexió i discerniment, es decidí modificar l'estructura pedagògica tant de les etapes obligatòries com de la formació professional, optant pel model MIRA, Monti-sion Imaginant i Renovant l'Aprenentatge. Un model basat en l'alumnat com a centre de l'aprenentatge, amb una disposició de temps i espais conforme a aquesta necessitat, amb codocència, treball cooperatiu i metodologia de projectes.

El trajecte va ser complex, va implicar rompre les estructures d'una escola tradicional, amb més de 450 anys d'història, eliminar els llibres de text i crear de nou tots els materials didàctics, apostar per l'aprenentatge constant per part dels equips docents, aprendre a viure amb la incertesa, suprimir dinàmiques de tota la vida, vèncer les reticències naturals de la comunitat educativa, aconseguir finançament per fer front a les obres necessàries, aprendre a gestionar grups d'alumnes integrats en una hiperaula, assolir noves competències digitals docents...

Tot això es va produir dins l'escenari de la LOMCE, en principi una llei amb connotacions més academicistes, en què els resultats eren un pilar important i en què el marge de maniobra dels centres educatius, l'autonomia de centres, no semblava una prioritat. Afortunadament la sensibilitat de l'Administració i del Servei d'Inspecció Educativa cap a les necessitats del centre va fer que no hi hagués excessives traves ni dificultats per posar el model en funcionament.

Es varen poder prioritzar els continguts de cada curs en funció del grau de maduresa de l'alumnat, s'aprovà la distribució dels continguts de les matèries en els diferents projectes interdisciplinaris de cada curs, es pogueren qualificar

les competències clau, amb matrius i indicadors de consecució, es permeté una distribució heterogènia dels equips docents i un llarg etcètera de modificacions curriculars i organitzatives. Amb aquesta realitat, consolidada al llarg d'alguns cursos, aparegueren la pandèmia de la covid i el confinament i es varen haver de tornar enrere moltes de les dinàmiques, de manera que vàrem haver de desaprendre gran part de les pautes innovadores que s'havien implantat. Una experiència dura, però no complicada; malauradament, desaprendre sempre resulta senzill.

I en la dinàmica de tornar a recuperar aquests hàbits perduts aparegué en l'horitzó la LOMLOE, l'enèsima modificació de la normativa educativa espanyola en aquest qüestionable vaivé legislatiu que malauradament sembla haver-se convertit en tradició.

Una primera aproximació als aspectes pedagògics de la llei donà certa llum i esperança: situacions d'aprenentatge, responsabilitat compartida amb la comunitat educativa, major autonomia dels centres, més marge per a la innovació..., tot més semblant a l'enfocament que des del centre s'havia donat amb MIRA.

Per aquest motiu, en analitzar si el curs 2022-2023 es feia la implantació completa de la LOMLOE, posant en marxa les propostes quant a l'avaluació, l'eina del GestIB, les programacions..., no es podia donar cap altra resposta que no fos afirmativa, i aquest va ser el plantejament des del principi.

Es pot destacar que, una vegada feta la feina de programar per projectes interdisciplinaris, l'adaptació d'aquests projectes a situacions d'aprenentatge no ha suposat un gran esforç, més enllà dels inevitables canvis terminològics; la resta ha estat molt senzill. En el cas de Montis i de les matèries no integrades en projectes, el fet d'haver dedicat un percentatge destacat de les dinàmiques d'aula a activitats d'aprenentatge significatiu els darrers anys ha permès un trànsit relativament còmode en aquest aspecte, i no s'han necessitat sessions formatives per a l'equip docent en situacions d'aprenentatge. Es considera un avanç significatiu el fet d'aproximar l'aprenentatge de l'alumnat a situacions reals i quotidianes.

En el procés de disseny de MIRA, un dels punts que va implicar més dedicació va ser la creació d'una matriu de competències bàsiques/clau, amb les seves categories i descriptors. Cadascuna de les matèries de totes les etapes educatives treballaven algunes d'aquestes competències seguint una distribució aprovada per la Comissió Pedagògica. A més de les qualificacions numèriques de matèries o mòduls, trimestralment es publicaven les valoracions d'aquestes competències clau. Amb el plantejament actual de qualificació de competències, aquesta possibilitat s'ha perdut i s'està a l'expectativa de com sortirà l'informe final de competències, sense tenir cap control ni coneixement de l'algorisme que s'utilitzarà. El fet de no saber com es computarà aquesta nota i de no poder-ne informar periòdicament les famílies es considera un retrocés quant a comunicació.

Seguint la comunicació a les famílies, un model pedagògic que no dona tant de pes a les proves objectives sinó a la integració disciplinària, amb diferents metodologies d'aprenentatge i potenciant el treball cooperatiu, requereix uns mecanismes d'informació de resultats transparents. El fet d'haver de qualificar amb uns criteris d'avaluació hermètics i redactats de manera poc clara s'ha traduït en dificultats serioses per fer entendre els resultats de l'alumnat, a més de complicar el seguiment d'aquests resultats per part de les famílies i dels òrgans de coordinació pedagògica del centre.

Ha sorprès especialment l'adaptació de la LOMLOE que s'ha fet a la nostra comunitat en referència a les qualificacions per criteris d'avaluació. Com ja s'ha dit, es consideren difícils d'interpretar i hermètics. Si ho comparem amb la interpretació feta en altres comunitats, on el focus de l'avaluació han estat les competències específiques de cadascuna de les matèries, la diferència és significativa. Ha resultat especialment difícil adaptar uns projectes interdisciplinaris contrastats, plantejats a tots els nivells d'EP, ESO i CF, a unes propostes pedagògiques centrades en criteris d'avaluació en lloc de competències específiques.

Si a tot això hi unim l'elevat nombre de criteris que s'han de qualificar a determinades matèries en un curs, el resultat és un excessiu nombre de qualificacions, moltes amb un pes poc significatiu, cosa que pot provocar desmotivació i poc esforç per part de l'alumnat.

Les dificultats plantejades s'accentuen en el cas de batxillerat, en què la no adaptació de les proves PBAU a la realitat de la LOMLOE fa més difícil encara implementar aquests canvis en una etapa tan transcendental.

Aquesta és una valoració de l'adaptació del primer curs a la nova llei orgànica; és molt probable que el temps i l'experiència permetin minimitzar algunes de les dificultats plantejades, tot i que una primera lectura de la normativa d'avaluació publicada per al curs 2023-2024 no les millora.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

EDUCSI. (2017) *¿A dónde vamos y a qué? Innovación y renovación*. Comisión de Educación de la Compañía de Jesús, Provincia de España. Abril. 42 pàgines.

Jesuïtes Educació (Fundació). (2016). *Transformando la educación* [cuadernos]. Fundació Jesuïtes Educació.

Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Editorial Gedisa.

Prats, J; Raventós F. (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación*. Fundación "la Caixa".

RELACIÓ DE
COL·LABORADORS I
COL·LABORADORES DE
L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ
DE LES ILLES BALEARS
2023

20
23

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2023

BARTOMEU ADROVER QUETGLAS

Palma, 1974. És llicenciat en Filosofia i Lletres (UIB). Màster en Comunicació Científica, especialitat Medicina (UPF), i màster en Societat de la Informació i el Coneixement (UOC). Professor associat del Departament de Filosofia i Treball Social de la UIB. Professor de Didàctica de la Filosofia al Màster en Formació del Professorat (UIB). En l'actualitat, és director de centre de la Fundació Diocesana Ramon Llull als centres escolars CC Montision de Pollença, CC La Immaculada i CC Santa Maria.

DANIEL ADROVER-ROIG

Palma, 1980. Doctor en Psicologia per la Universitat de les Illes Balears (UIB). Professor titular d'universitat al Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB. Codirector del Grup d'Investigació en Desenvolupament, Educació i Llenguatge (I+DEL, <https://idel.uib.cat/>). Els seus interessos en la recerca s'han centrat a estudiar com el bilingüisme influeix sobre la cognició humana, amb un particular interès en infants amb dificultats del llenguatge, adults i persones grans sense deteriorament cognitiu. En els darrers deu anys ha centrat la seva investigació a explorar el fenomen de l'assetjament escolar i la seva relació amb les necessitats educatives, les dificultats del llenguatge i la comunicació.

IÑAKI AICART FITO

Va ser portaveu de l'Assemblea de Docents de les Illes Balears. És mestre al CEIP Verge de Lluc. Va fer els estudis de Mestre en l'especialitat d'Educació Primària a la Universitat Jaume I de Castelló. Posteriorment, cursà l'especialitat de Mestre en l'especialitat de Llengua Anglesa a la Universitat de les Illes Balears. Des de jove ha participat en diferents moviments socials, tant a Castelló com a Mallorca.

EVA AGUILAR-MEDIAVILLA

Barcelona, 1973. Catedràtica d'universitat al Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Doctora en Psicologia i logopeda per la Universitat de Barcelona. Codirectora del Grup d'Investigació en Desenvolupament, Educació i Llenguatge (I+DEL, <https://idel.uib.cat/>), directora de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE), presidenta de l'Associació per a l'Estudi de l'Adquisició del Llenguatge (AEAL), coordinadora del Doctorat en Educació i codirectora del Màster en Investigació i Intervenció Psicoeducativa. Els seus interessos en la recerca es focalitzen en l'adquisició del llenguatge, les dificultats del llenguatge, el bilingüisme i la fonologia. Els darrers deu anys ha centrat la seva investigació a explorar el fenomen de l'assetjament escolar i la seva relació amb les dificultats del llenguatge i la comunicació.

FÈLIX AGUILÓ CALDENTY

Petra, 1970. Professor superior de piano pel Conservatorio de El Escorial (Madrid) i director de l'EMMP des de l'any 2007.

JOAN AMER FERNÁNDEZ

És professor titular d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. És llicenciat i doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona i membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES, <http://gifes.uib.eu>). Des de 2020 és el director de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears. Les seves línies de recerca són els programes familiars basats en l'evidència, la pedagogia social i la sociologia de l'educació i la família. Fou investigador postdoctoral

MEC a Lancaster University (Regne Unit) i compta amb estades a la Universitat d'Amsterdam (Països Baixos) i Arizona State University (Estats Units). Publicacions recents seves inclouen articles a les revistes internacionals *European Journal of Social Work*, *British Journal of Guidance & Counselling*, *Families in Society* o *Journal of Children's Services*, entre d'altres.

LLUÍS BALLESTER BRAGE

Dr. en Sociologia (UAB) i en Filosofia (UIB). Investigador Col·laborador del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques; professor titular d'universitat de Mètodes d'Investigació a la Universitat de les Illes Balears fins 2020. Director de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears en el període 2015-2020. Ha treballat en programes socioeducatius per a joves, justícia juvenil i serveis socials comunitaris. Ha estat director de la Unitat de Planificació i Estudis del Consell de Mallorca; de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB i de l'Agència de Qualitat Universitària de la UIB. Membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES-UIB) fins 2020. Actualment és membre del Grup d'Estudis de la Prostitució a les Illes Balears (GEPiB) i de la Red acadèmica de Estudios sobre Prostitución y Pornografía. Les seves publicacions internacionals i els treballs de divulgació es poden trobar a www.researchgate.net.

GUILLEM BARCELÓ RAMIS

Va ser portaveu de l'Assemblea de Docents de les Illes Balears. És llicenciat en Filosofia i Lletres —secció d'Història— per la UIB i professor de Geografia i Història a l'IES Santa Margalida. Vinculat al sindicalisme universitari i a diversos moviments socials, va estar afiliat a l'STEi i col·laborà durant molts anys amb l'ONG Ensenyants Solidaris.

RAFEL BARCELÓ TOMÀS

Es Secar de la Real (Palma), 1972. És llicenciat en Ciències Biològiques per la Universitat de les Illes Balears. Professor al Col·legi Nostra Senyora de Montisyon. Hi ha estat director d'ESO al llarg de nou anys, així com responsable de la Comissió de Coordinació Pedagògica. Des de l'any 2014 ocupa la direcció general del centre. Membre del Patronat de la Fundació Jesuïtes Educació. Professor col·laborador del CESAG.

GIULIANA BELLO VÉLEZ

Palma, 1999. Graduada en Psicologia per la Universitat de les Illes Balears l'any 2021. Actualment col·labora en diferents projectes del Centre Municipal de Salut de l'Ajuntament de Palma.

ANTONI BENNÀSAR GAYÀ

Santa Margalida, 1992. Graduat en Geografia per la Universitat de les Illes Balears. Treballa com a docent interí al cos de secundària des de l'any 2018, després d'obtenir el Màster en Formació del Professorat a la Universitat de les Illes Balears. Actualment, forma part de l'equip docent del CEPA Sant Antoni, en què coordina la Comissió de Normalització Lingüística.

FRANCISCA BONET RIERA

Porto Cristo, 1976. És llicenciada en Matemàtiques per la Universitat de les Illes Balears. Cap d'estudis de l'IES Porto Cristo des del curs 2006-2007 fins al 2017-18. Actualment, ocupa el càrrec de directora (des del curs 2018-19). Membre del Consell Escolar Municipal de Manacor durant quatre cursos. Formadora de diferents cursos de funció directiva.

LUCÍA BUIL-LEGAZ

Professora contractada doctora al Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Llicenciada en Psicologia per la Universitat de Barcelona (2007) i doctora en Cognició i Evolució Humana per la UIB. Membre del Grup d'Investigació en Desenvolupament, Educació i Llenguatge (I+DEL, <https://idel.uib.cat/>).

ALBERT CABELLOS VIDAL

Graduat en Educació Social per la Universitat de les Illes Balears i Màster en Investigació en Ciències Socials per la Universitat del País Basc. Contractat predoctoral FPU del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB i membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES). La seva tesi doctoral té com a nucli d'investigació l'anàlisi dels processos d'emancipació de la població jove extutelada.

BERNAT CALAFAT VICH

Santa Maria del Camí, 1961. Llicenciat en Psicologia per la Universitat de Barcelona (1984). Ha estat professor associat de Planificació i Avaluació Social a la Universitat de les Illes Balears (2008-2021). Ha treballat de psicòleg i de cap de secció de Serveis Socials a l'Ajuntament de Palma de 1988 a 2021. Actualment és el cap de servei de Consum i Salut (Centre Municipal de Promoció de la Salut de l'Ajuntament de Palma).

MARIA MAGDALENA CÀNAVES LLOMPART

Pollença, 1970. És llicenciada en Filologia Anglesa per la Universitat de Barcelona. Directora pedagògica i professora de secundària del Col·legi Montis-ion de Pollença.

SUSANNA CANO

Mestra d'educació infantil al CEIP Cas Serres des del curs 2009. És coordinadora de la Comissió Lingüística del centre i membre de l'equip impulsor.

INÈS CARRASCO PASCUAL

Manacor, 1985. Mestra especialitzada en Educació Musical per la Universitat de les Illes Balears (UIB) i especialista en Llengua Anglesa (nivell C1 del MECR) per Cambridge English Qualifications i per l'EOI. Llicenciada en Pedagogia de l'Educació i el Llenguatge Musical pel Conservatori Superior de Música de les Illes Balears. Ha treballat com a mestra a les etapes d'educació infantil i primària i ha coordinat els plans d'innovació pedagògica impulsats per la Conselleria d'Educació i Formació Professional de les Illes Balears al CEIP Vora Mar (Mallorca), on també ha estat cap d'estudis. L'any 2018 s'incorpora com a assessora al Programa de Millora i Transformació de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres del Govern de les Illes Balears i actualment és assessora tècnica docent en aquest mateix Programa.

FINA COLOMAR VICARÍA

Eivissa, 24 d'abril de 1980. Té la doble diplomatura en Magisteri, Educació Primària, i Magisteri, Llengua Estrangera. Tutora i docent del CEIP Balansat. Cap d'estudis (2007-2013) i actualment directora del centre des de 2013. Formadora de l'IBSTEAM des de 2020. Presidenta de l'Associació de Directors d'Infantil i Primària (ADIPE) (2021). Mentora de directives novelles (2021).

ÀNGELS ESTELLER-CANO

Castelló, 1984. Professora contractada doctora interina al Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Llicenciada en Psicologia i doctora en Psicologia i Salut per la Universitat Jaume I de Castelló. Secretària del Grup d'Investigació en Desenvolupament, Educació i Llenguatge (I+DEL, <https://idel.uib.cat/>). Actualment, la seva recerca es focalitza en l'avaluació de l'assetjament i el ciberassetjament escolar en adults i/o infants amb història de necessitats específiques de suport educatiu.

LAURA MARIA DE HARO AMER

Barcelona, 1981. Diplomada en Magisteri, especialitat d'Educació Infantil (2002), i en Magisteri, especialitat de Pedagogia Terapèutica (2006). Funcionària de carrera des de 2011, ha exercit ambdues especialitats en diferents escoles de Mallorca. En el curs 2017-18 s'incorpora al CEIP Anselm Turmeda com a cap d'estudis i des del curs 2021-22 n'és la directora. Títol universitari oficial de Màster en Competències Docents Avançades per la Universitat Camilo José Cela (2021) i especialista universitària en Coeducació, títol propi de la Universitat de les Illes Balears (2022).

SUSANA DE LA CALLE CÀNAVES

Felanitx, 1978. És llicenciada en Física per la Universitat de les Illes Balears. Assessora en el Programa d'Innovació Pedagògica durant el curs 2017-18. Cap d'estudis de l'IES Porto Cristo des del curs 2018-19 fins a l'actualitat.

JOSÉ MIGUEL DÍAZ PALMER

Palma, 1977. Diplomant en Educació Social, llicenciat en Psicologia i màster en Cognició i Evolució Humana per la UIB. Des de l'any 1997 fa feina en l'àmbit de la protecció de menors, en el treball amb els infants i les seves famílies des de centres d'acolliment residencial. Actualment, és coordinador d'adolescents del CPAD Tramuntana.

ANTONIO ECHEVERRÍA CAÑABATE

Palma, 1976. Llicenciat en Pedagogia i educador social habilitat, amb experiència laboral en l'àmbit de la protecció infantil des de l'any 2002 fins a l'actualitat com a educador social en centres de protecció de menors i com a coordinador pedagògic. Exerceix també com a formador i supervisor d'equips en l'àmbit de la protecció a la infància i l'adolescència. És coautor del llibre *La mirada consciente*, a més de diversos articles. Format al Programa SAT de Claudio Naranjo, especialista en Psicologia Infantil i de l'Adolescència per la Universitat de Granada i en Pedagogia Sistèmica pel centre CUDEC, i com a terapeuta corporal integratiu (TCI), i màster en Intel·ligència Emocional a les Organitzacions per la Universitat de Barcelona.

MARGARITA ESTARÀS IBÁÑEZ

Palma, 1977. Diplomada en Magisteri, especialitat d'Educació Infantil, per la UIB i la Facultat de Educación y Trabajo Social de Valladolid (FeyTS). Mestre del CEIP Badies des de l'any 2007, deu anys a l'educació infantil i cinc anys a l'educació primària. Actualment, hi ocupa una plaça a l'equip directiu com a cap d'estudis. Ha exercit de coordinadora de cicle i coordinadora de la comissió de matemàtiques del centre. La formació rebuda en l'àmbit personal s'ha centrat sobretot a poder aplicar els projectes del centre a l'aula, ALFIN, ABP, AC-CA. Ha cursat el Postgrau en Didàctica de les Matemàtiques a l'Educació Primària i formació en una nova mirada de l'avaluació. En l'actualitat, participa en el CEP com a formadora d'aprenentatge cooperatiu i aprenentatge basat en projectes.

ALBERT FLEXAS OLIVER

Palma, 1985. Doctor en Cognició i Evolució Humana per la Universitat de les Illes Balears (UIB). Professor del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB i membre del Grup d'Investigació en Desenvolupament, Educació i Llenguatge (I+DEL, <https://idel.uib.cat/>). Les seves investigacions principals han aprofundit en les bases biològiques dels processos d'apreciació estètica (neuroestètica) i cognició moral (neuroètica). Actualment, els seus interessos de recerca se centren en el desenvolupament cognitiu, el desenvolupament moral i l'assetjament escolar.

JOAN FORCADA

Nascut l'any 1971. Enginyer de telecomunicació per la UPC i professor de secundària. Treballa en la docència des de 1997 i és assessor al CEP de Menorca des de l'any 2018.

IRENE GARCIA SUREDA

Palma, 1978. És llicenciada en Ciències Químiques per la Universitat de les Illes Balears des de l'any 2000 i funcionària docent de carrera de la CAIB des de 2001. Va desenvolupar la seva tasca docent com a professora de Física i Química a distints centres de Mallorca i formà part de l'equip directiu de l'IES Marratxí. Des de 2018 fins a l'actualitat, és la directora de l'Alta Inspecció d'Educació a les Illes Balears. De 2019 a 2023 va participar de la política municipal a Marratxí, tot formant part del govern de l'Ajuntament, com a tinenta de batlle i regidora de Joventut i Transport Públic.

RUT GARÍ RUIZ

Palma, 1976. És llicenciada en Matemàtiques per la Universitat de les Illes Balears. L'any 2004 va aconseguir la suficiència investigadora com a professora ajudant d'escola universitària i membre del grup d'investigació Tecnologies de la Informació i Programari Lliure de la Universitat de les Illes Balears. Actualment, és funcionària de carrera del cos de professors d'ensenyament secundari i assessora tècnica docent de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

JORGE LUIS GUIRADO MORENO

Palma, 1993. Doctorand que actualment té una beca de la CAIB amb un contracte predoctoral al Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB). És graduat en Educació Primària (2019), amb menció en Audició i Llenguatge, per la UIB. Va obtenir la beca de col·laboració del Ministeri d'Educació corresponent a l'any 2019. L'any següent va superar el Màster Universitari en Estudis Avançats sobre el Llenguatge, la Comunicació i les seves Patologies de la Universitat de Salamanca. Els seus interessos científics són l'alumnat amb dificultats, l'assetjament escolar, el control cognitiu i el llenguatge.

RUT GARÍ RUIZ

Palma, 1976. És llicenciada en Matemàtiques per la Universitat de les Illes Balears. L'any 2004 va aconseguir la suficiència investigadora com a professora ajudant d'escola universitària i membre del grup d'investigació Tecnologies de la Informació i Programari Lliure de la Universitat de les Illes Balears. Actualment, és funcionària de carrera del cos de professors d'ensenyament secundari i assessora tècnica docent de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

MARC GONZÁLEZ SABATER

Palma, 1963. És llicenciat en Dret per la UIB (1990) i graduat social per la UB (1986). Exerceix l'advocacia des de 1990 com a professional independent. Des de 1992 és assessor jurídic de les entitats que conformen Escola Catòlica de les Illes Balears. Ha impartit mòduls de legislació educativa en diverses edicions de programes de postgrau del CESAG. És membre del Consell Escolar de les Illes Balears i del Consell Escolar de Palma. El 2005 va ser designat com a president del recentment creat Consell Escolar de Mallorca. És també col·laborador habitual de mitjans de comunicació. Ha publicat diversos treballs en matèria de Dret educatiu.

NÚRIA LLABRÉS PRAT

Palma, 1984. Llicenciada en Geografia per la Universitat de les Illes Balears. En l'àmbit professional s'ha centrat en l'àrea de medi ambient i la sobirania alimentària. Des del 2007 al 2023 ha estat tècnica al programa de custòdia agrària del GOB Menorca, el qual fomenta un model agrari que compatibilitza la rendibilitat econòmica amb la conservació dels valors naturals del territori. Des del 2015 és, també, la coordinadora de Justícia Alimentària a les Illes Balears, entitat que promou des de la cooperació, l'educació i la mobilització, un model alimentari saludable, just i sostenible, basat en els principis de la sobirania alimentària. En el marc de l'activitat amb Justícia Alimentària facilita processos de polítiques alimentàries i compra pública, a més de la sensibilització i la formació en matèria d'alimentació saludable i sostenible en l'àmbit educatiu formal i no formal.

RAÛL LÓPEZ PENADÉS

Borriana, 1981. Doctor en Psicologia per la Universitat Jaume I de Castelló. Professor titular d'universitat al Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Els seus interessos en la recerca han evolucionat amb el temps. Primerament, s'han centrat en l'estudi de processos psicològics bàsics com l'emoció, l'aprenentatge i el control executiu que són a la base de trastorns com la psicopatia, l'ansietat o l'addicció. Més recentment, la recerca s'ha centrat en l'estudi de la relació entre el control executiu i el bilingüisme. Finalment, també ha pogut contribuir a activitats de recerca relacionades amb les característiques psicològiques d'infants amb necessitats específiques de suport educatiu i amb l'assetjament escolar.

MIQUEL MARIANO PONS

Nascut l'any 1976. Diplomant en Magisteri per la UIB en l'especialitat d'Educació Musical. També és llicenciat en Comunicació Audiovisual per la UOC. Treballa com a docent des de l'any 1999 i és funcionari de carrera des de l'any 2000. Està ocupant, en comissió de serveis, una plaça d'assessor al CEP de Menorca des del curs 2019.

MERCEDES MARTÍNEZ TERREROS

Palma, 1978. Llicenciada en Dret per la Universitat de les Illes Balears (any 2001) i funcionària de carrera del cos superior d'Administració General de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears des de l'any 2003. Ha ocupat diferents llocs de treball a la Conselleria competent en matèria d'Educació des de l'any 2004, i és la cap de departament dels Serveis Jurídics de la Conselleria des de 2012. A més, ha impartit diferents formacions a l'Escola Balear d'Administració Pública (EBAP).

MARIVÍ MENGUAL LLULL

Sanet i els Negrals, Alacant (1964). Professora d'EGB i llicenciada en Ciències de l'Educació per la Universitat de València. L'any 1990 va començar a treballar com a mestra a les Illes Balears i, posteriorment, com a orientadora en diversos centres d'Eivissa. El curs 2014-15 va fer un Màster en Desenvolupament Personal i Lideratge a la Universitat de Barcelona. Actualment, treballa d'orientadora al CEPA Sant Antoni i hi coordina la Comissió de Coeducació.

SERGI MOLL BAGUR

Ciudadella de Menorca, 1994. Ha exercit la docència a temps complet en diferents escoles i instituts de les Illes Balears, on ha dut a terme funcions de tutoria, mestre d'atenció a la diversitat i pedagog terapèutic. Actualment, és professor en el grau de Pedagogia de la UIB. Graduat en Educació Primària (2012-2016), va cursar el Màster oficial en Intervenció Socioeducativa en Menors i Família (2016-2017), en el qual feu la modalitat investigadora. Des del juliol de 2022 és doctor en Educació per la Universitat de les Illes Balears, on ha llegit la tesi «L'educació masculina en els col·legis religiosos de la Postguerra (1939-1945)». En relació amb aquest àmbit de recerca, ha participat en la publicació de diferents estudis com *The Generation of Social Capital and the Conformation of Identities in the Schools of the Spanish Postwar Period (1939-1945): study of the Montesión School Magazine* (2021, HSE) i *Corporate History or the Education Business. A case-study: Sant Francesc de Sales School, Menorca* (2022, PH).

JUAN JOSE MONTAÑO MORENO

Palma (Illes Balears) 1970. Professor titular d'universitat adscrit a l'àrea de Metodologia de les Ciències del Comportament del departament de Psicologia de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Premi extraordinari de llicenciatura i premi extraordinari de doctorat en Psicologia. Ha exercit els següents càrrecs acadèmics en la UIB i en el Govern de les Illes Balears: director de l'Oficina de Convergència i Harmonització Europea (2006-2008), vicerector associat d'Ordenació Acadèmica i Convergència Europea (2008-2011), vicerector de Docència i Qualitat (2011-2012), vicerector d'Ordenació Acadèmica (2012-2013), director acadèmic de l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa (2011-2013), director del departament de Psicologia (2013-2015) i director general de Política Universitària i d'Ensenyament Superior del Govern de les Illes Balears (2015-2019).

LALI ORFILA CAMPS

Maó, 1992. Graduada en Biologia i Geologia per la Universitat de Girona. Treballa com a docent interina entre el cos de secundària i el de formació professional des de l'any 2018. Des de fa quatre anys forma part del Departament d'Activitats Agràries de l'IES Pasqual Calbó i Caldés, on imparteix els estudis de jardineria i floristeria.

BELÉN PASCUAL BARRIO

Palma, 1968. És llicenciada en Sociologia i Ciències Polítiques per la Universitat Complutense de Madrid i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social de la UIB (<http://gifes.uib.eu>), les seves línies de recerca s'integren en les àrees de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social, i inclouen la intervenció socioeducativa en famílies, les relacions intergeneracionals, la intervenció comunitària i l'anàlisi del sistema educatiu. Des de 2004 participa en projectes de recerca competitiva relacionats amb els programes familiars basats en l'evidència. Ha estat vicedegana de la Facultat d'Educació i cap d'estudis d'Educació Social entre els anys 2009 i 2016.

JOSEP A. PÉREZ CASTELLÓ

Palma, 1962. Doctor en Psicologia per la Universitat de Barcelona des de l'any 1992. Va iniciar la docència a la Universitat de les Illes Balears (UIB) el curs 1992-1993. És professor del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB, en el qual ocupa una plaça de titular de Psicologia del Desenvolupament. La seva docència està relacionada amb el desenvolupament psicològic ordinari i amb els seus trastorns, especialment en l'edat infantil. És membre del Grup d'Investigació en Desenvolupament, Educació i Llenguatge (I+DEL, <https://idel.uib.cat/>), amb el qual col·labora investigant sobre el desenvolupament del llenguatge en infants que pateixen algun trastorn de llenguatge, així com en assetjament escolar. La seva especialitat és la psicologia de la comunicació.

JOSEP PIRIS JUANEDA

Nascut l'any 1973. Diplomada en Magisteri per la UIB en l'especialitat d'Educació Musical. Treballa com a docent des de 1998 i és funcionari de carrera des de l'any 2000. Ha ocupat una plaça d'assessor al CEP de Menorca durant els cursos 2021-2022 i 2022-2023.

MARGALIDA PUJADAS CLAR

Palma, 1970. Diplomada universitària en Infermeria (DUI), des de 2001, exercí com a infermera a Atenció Primària (IB-Salut) fins a 2007, en què va començar a treballar al Centre Municipal de Promoció de la Salut de l'Ajuntament de Palma, com a infermera i tècnica, on duu a terme activitats i projectes de promoció i educació per a la salut, amb diferents publicacions relacionades amb la seva tasca.

ÀNGELA RAMIS MURILLO

Palma, 1978. Diplomada en Educació Social, llicenciada en Psicopedagogia, màster en Intervenció Socioeducativa amb Menors i Família i doctora en Educació per la UIB. La seva experiència laboral des de l'any 2000 se situa en l'àmbit de la protecció de menors, en el treball amb menors i les seves famílies des de centres d'acolliment residencial i en l'àmbit de l'acolliment familiar. Actualment, és directora de les llars del menor de l'IMAS. Ha fet tasques d'investigació i avaluació a l'Observatori de la Infància de Mallorca i ha col·laborat en la redacció i en l'elaboració de diferents informes. Té publicat un llibre (*Evaluación de la calidad de la atención residencial en el sistema de protección a la infancia*) i diversos articles. És professora associada al Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB.

NEUS RIBAS TORRES

Eivissa, 1977. Diplomada en Magisteri per la UIB. Ha exercit la docència a adults durant 16 anys. Cap d'estudis del CEPA Sant Antoni des de 2009 i coordinadora de la Comissió de Salut.

LAIA RIERA NEGRE

Contractada predoctoral en el programa de Formació de Personal Investigador (FPI) i doctoranda en Educació per la UIB. És membre del Grup d'Investigació en Educació Inclusiva i Diversitat (GREID) de la UIB. Forma part de l'equip d'investigació del projecte d'R+D+I "Cures palliatives i qualitat de vida en la infància i l'adolescència. Respostes educatives personalitzades, contextualitzades i interdisciplinàries" (PID2020-114712RB-I00).

ALÍCIA M. RIGO VALLS

Palma, 1973. Diplomada en Magisteri, especialitat de Llengua Estrangera, per la Universitat de les Illes Balears. Mestra del CEIP Badies des del curs 1999-2000 i amb plaça definitiva de

primària des del curs 2003-2004. Ha ocupat una plaça a l'equip directiu com a secretària (2006-15), com a cap d'estudis (2015-22) i, actualment, ocupa la direcció del centre. Ha exercit de coordinadora de la comissió de ciències del centre i de les FeC, ha format part de la comissió de biblioteca, de l'equip impulsor del centre i del programa PIP i PMT.

La formació rebuda en l'àmbit personal s'ha centrat sobretot a millorar les pràctiques educatives. Ha participat com a formadora en els àmbits de gestió d'equips i coordinació docent, gestió i organització de centres, projectes i avaluació.

MARIA ROSA ROSSELLÓ RAMON

Professora titular del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB. Ha ocupat diversos càrrecs de gestió i, en aquests moments, és vicedegana de la Facultat d'Educació de la UIB. És membre del grup de recerca GREID (Educació Inclusiva i Diversitat). Ha dirigit el curs d'Expert en Tècniques Docents d'Educació Superior, que s'imparteix a la UIB des de l'any 2010. Les seves publicacions versen sobre estratègies metodològiques, innovació educativa, coobservació docent i formació del professorat. En aquests moments, treballa en un projecte de recerca en el camp de la Pedagogia Hospitalària.

MARIA DEL PILAR ROVIRA SERRANO

Sant Adrià de Besòs, Barcelona, 1968. Llicenciada en Dret per la Universitat de les Illes Balears, Diploma d'Estudis Avançats en Pedagogia per la Universitat Ramon Llull i doctora en Dret per la Universitat de les Illes Balears. Professora d'Arts Plàstiques i Disseny a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears. Investigadora principal del Grup de Recerca en Innovació i Disseny (GRID-EASDIB) de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears; col·laboradora en el Grup de Recerca en Art i Educació (GRAiE-UIB) de la Universitat de les Illes Balears.

MÒNICA SALOM SASTRE

Maó, 1970. Graduada en Psicologia per la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) i diplomada en Magisteri, especialitat d'Educació Infantil, per la Universitat de les Illes Balears (UIB). Màster en *Coaching* i *Mentoring* per la Universitat Internacional de la Rioja (UNIR). Experta Universitària en Animació a la Lectura per la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Ha treballat de mestra a les etapes d'educació infantil i primària, ha estat assessora a mitja jornada del Programa de Sistema de Gestió de la Qualitat de la Conselleria d'Educació i Formació Professional de les Illes Balears, ha coordinat el Programa Sistema de Gestió de la Qualitat i el Programa de Millora Contínua al CEIP Es Vedrà (Sant Agustí) i al CEIP Cas Serres (Eivissa), i ha coordinat els plans d'innovació pedagògica impulsats per la Conselleria d'Educació i Formació Professional de les Illes Balears al CEIP Cas Serres (Eivissa), del qual també ha estat directora durant cinc anys. L'any 2021 s'incorpora com a responsable al Programa de Millora i Transformació de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació i Formació Professional del Govern de les Illes Balears, on treballa actualment.

VÍCTOR A. SÁNCHEZ AZANZA

És professor ajudant del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB) des de l'any acadèmic 2019-2020. És llicenciat en Psicologia (Universitat Complutense de Madrid; UCM), màster en Recerca en Psicologia (Universitat Nacional d'Educació a Distància), màster en Neuropsicologia Cognitiva (UCM) i doctor en Psicologia (UIB); la seva tesi versa sobre la relació entre els mecanismes de control cognitiu i el bilingüisme. A més, com a membre del Grup d'Investigació en Desenvolupament, Educació i Llenguatge (I+DEL, <https://idel.uib.cat/>), investiga altres aspectes

com la influència de mecanismes cognitius, de regulació emocional i personalitat en diferents poblacions (persones amb problemes del llenguatge i/o que sofreixen assetjament escolar).

VICENT SÁNCHEZ GRANDE.

València, 1984. Llicenciat en Biologia i màster en Educació Inclusiva. Cap d'estudis del CEIPIESO Pintor Joan Miró. Professor associat del Màster en Formació del Professorat de la UIB. Representant del Pintor Joan Miró a la xarxa PIP (actualment PMT) i de l'EduLab, l'equip impulsor de la innovació a les Illes Balears.

Ha format part del grup de treball del Servei d'Ordenació que ha adaptat els currículums LOMLOE a les Illes Balears i ha dissenyat exemplificacions de situacions d'aprenentatge. Ha impartit formacions sobre el nou currículum a diferents centres educatius i serveis formatius.

ALBERTO SÁNCHEZ-PEDROCHE

Terrassa (Barcelona), 1984. Mestre d'educació especial, psicopedagog i logopeda. Doctorand en Educació a la Universitat de les Illes Balears (UIB). Professor associat del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació a la Seu universitària d'Eivissa i professor col·laborador a la Universitat Oberta de Catalunya. Membre col·laborador del Grup d'Investigació en Desenvolupament, Educació i Llenguatge (I+DEL, <https://idel.uib.cat/>). Els seus interessos en la recerca giren entorn de la relació de variables lingüístiques i socioemocionals en trastorns del neurodesenvolupament, especialment en trastorn d'espectre autista (TEA) de grau 1.

MARINA SELGA MARSÀ

Barcelona, 1982. Llicenciada en Biologia per la Universitat Pompeu Fabra. Treballa com a docent interina entre el cos de secundària i el de formació professional des de l'any 2009. Des del 2019 forma part de l'equip docent de l'IES Pasqual Calbó i Caldés de Maó, d'on actualment és la cap del Departament d'Activitats Agràries.

IMMACULADA SUREDA GARCIA

Professora titular d'universitat al Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Doctora en Psicopedagogia per la UIB. Membre del Grup d'Investigació en Desenvolupament, Educació i Llenguatge (I+DEL, <https://idel.uib.cat/>), codirectora del Màster en Competències Emocionals i directora dels postgraus d'Aplicacions Docents en Competències Emocionals i d'Aplicacions Professionals en Competències Emocionals a la UIB. Els seus interessos en la recerca s'han centrat en el rebuig entre iguals, les competències emocionals, la millora de l'autoconcepte i les habilitats socials. Els darrers anys ha centrat la seva investigació a explorar el fenomen de l'assetjament escolar i la seva relació amb les dificultats del llenguatge i la comunicació.

ROSA THOMAS MULET

Palma, 1965. Directora CEIP Sa Joveria. Som mestra des de fa 34 anys amb la titulació de Mestra d'Infantil, però amb els anys he fet un llarg recorregut.

He estat assessora d'infantil al CEP d'Eivissa, professora adjunta a la Seu universitària de l'assignatura Intervenció Educativa i mestra de primària; i des de l'any 2009, directora del centre.

CARLOTA TOMÀS.

Palma, 1977. Diplomada en Magisteri d'Educació Primària. Secretària del CEIPIESO Pintor Joan Miró. Ha participat com a formadora en centres sobre pràctiques d'avaluació formativa. Ha col·laborat durant quatre anys en el projecte d'investigació "Rehabitar el barri: processos de transformació i empoderament entre universitat-escola-societat mitjançant pràctiques artístiques" de la UIB i el Ministeri d'Educació.

XAVIER TORRENS PRATS

Barcelona, 1977. És llicenciat en Dret per la UIB. Especialista universitari en Gestió d'Entitats no Lucratives per la UNED. Diplomant en Direcció General d'Organitzacions no Governamentals i en Lideratge i Innovació Social per ESADE. Vinculat al món de l'associacionisme i el voluntariat, en especial a l'escoltisme. Director de l'associació Espiral. Ha estat membre de la comissió executiva de la Plataforma del Voluntariat de les Illes Balears (PLAVIB) durant vuit anys i actualment és president de la Xarxa per a la Inclusió Social - EAPN Illes Balears i vicepresident del Tercer Sector Social de les Illes Balears (TSSIB). També és patró de dues fundacions educatives.

MARIA TRIAY PONS

Nascuda l'any 1986. Llicenciada en Matemàtiques per la UIB i té el títol del Màster universitari en formació del professorat per la mateixa universitat. Des del 2018 és funcionària de carrera i actualment està treballant com a professora de matemàtiques a l'IES Josep Maria Quadrado de Ciutadella.

ESTHER TUR RIERA

Eivissa, 1980. Cap d'estudis CEIP Sa Joveria. Som mestra de primària des de fa 16 anys. Al llarg de la meua trajectòria he estat en diferents escoles. Al CEIP Santa Gertrudis vaig tenir l'oportunitat de fer un canvi de mirada vers l'educació. Vaig començar l'etapa de primària as Pratet, sent tutora. He estat coordinadora durant cinc cursos escolars, i des de fa set som cap d'estudis. He assistit a diferents jornades pedagògiques al CEIP El Martinet i al CEIP Els Encants, de Catalunya, i he visitat altres centres de l'illa, de la Comunitat, del País Basc i de Pistoia. He participat com a ponent en cursos organitzats pel CEP d'avaluació i ambients.

MARIO VALERA-POZO

València, 1988. Doctor en Educació per la Universitat de les Illes Balears (UIB). Professor associat del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB i tècnic de suport a la recerca a l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) de la UIB. Els seus interessos en la recerca impliquen el desenvolupament de les habilitats socioemocionals, l'assetjament escolar i els trastorns del llenguatge, així com la relació entre totes aquestes variables.

MARINA VALLCANERAS BONET

Barcelona, 1969. Diplomada en Magisteri i llicenciada en Psicopedagogia. Directora del CEIPIESO Pintor Joan Miró.

Representant del Pintor Joan Miró a la Xarxa de Centres Col·laboradors amb la Millora de la Formació Inicial de la Universitat de les Illes Balears. Membre de la xarxa PIP (actualment PMT) i de l'EduLab, l'equip impulsor de la innovació a les Illes Balears.

Ha participat en formacions sobre avaluació formativa amb l'assessorament de Neus Sanmartí. També ha format part del grup de formadors en acompanyament constructiu de la Universitat de les Illes Balears i del Servei de Formació del Professorat.

Ha format part del grup de treball del Servei d'Ordenació que ha adaptat els currículums

LOMLOE a les Illes Balears i ha dissenyat exemplificacions de situacions d'aprenentatge. Ha impartit formacions sobre el nou currículum a diferents centres educatius i serveis formatius.

AGNES VAN ZANTEN

Directora de recerca al Centre National de la Recherche Scientifique. És membre del Centre de Recherche sur les Inégalités Sociales (CRIS) de Sciences Po, on també és professora al departament de sociologia. Les seves investigacions giren al voltant de les desigualtats educatives, tema sobre el qual ha publicat nombrosos llibres i articles en diversos idiomes.

SEBASTIÀ VERGER GELABERT

Professor del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB. Investigador principal del Grup de Recerca en Educació Inclusiva i Diversitat (GREID). Codiector del Màster en Intervenció i Investigació Psicoeducativa i del Laboratori de Pedagogia Hospitalària de la UIB.

MARTA VILA

Palma, 1978. Diplomada en Educació Especial i llicenciada en Psicopedagogia. Cap d'estudis adjunta del CEIPIESO Pintor Joan Miró. Ha impartit activitats formatives sobre model de suport inclusiu, comunitats d'aprenentatge i grups interactius.

CATALINA VILA BAUZÀ

Pollença, 1978. És diplomada en Magisteri, especialitat Educació Primària i Educació Especial. Directora pedagògica i mestra d'educació infantil i primària del Col·legi Montision de Pollença.

MARGARITA VIVES BARCELÓ

Palma, 1978. És llicenciada en Psicopedagogia i doctora amb Menció Europea en Ciències de l'Educació per la UIB. Contractada doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Entre les seves línies de recerca principal hi ha la qualitat de vida, el suport social a les persones grans, l'aprenentatge al llarg de tota la vida, la inadaptació infantil i juvenil i la gestió de conflictes. Va participar com a experta en la creació del Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar de les Illes Balears (Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar). És membre del GIFES de la UIB (<http://gifes.uib.eu>).

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

20
23



Colonya
Fundació Guillem Cifre



Universitat
de les Illes Balears



G CONSELLERIA
O EDUCACIÓ
I UNIVERSITATS
B